Au cœur du parcours migratoire, les investissements éducatifs des familles immigrées : attentes et désillusions.

Yaël Brinbaum

▶ **To cite this version:**

Yaël Brinbaum. Au cœur du parcours migratoire, les investissements éducatifs des familles immigrées : attentes et désillusions.. Sociologie. Université René Descartes - Paris V, 2002. Français. ⟨NNT : ⟩. ⟨tel-00948481⟩

HAL Id: tel-00948481

https://theses.hal.science/tel-00948481v1

Submitted on 18 Feb 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

HAL Authorization

Université Paris V - René Descartes

Au cœur du parcours migratoire, les investissements éducatifs des familles immigrées : attentes et désillusions

Yaël Brinbaum

Thèse de Doctorat en Sociologie

Soutenue le 13 décembre 2002

Composition du jury :

M. Richard D. Alba	Professeur à la State University of New York à Albany
M. Christian Baudelot	Professeur à l'École Normale Supérieure (Rapporteur)
M. Alain Degenne	Directeur de recherche CNRS (Directeur de thèse)
Mme Roxane Silberman	Chargée de recherche CNRS, Directrice du Lasmas-IdL
M. François de Singly	Professeur à l'Université Paris V
Mme Agnès Van Zanten	Directeur de recherche au CNRS (Rapporteur)

AVERTISSEMENT

La qualité de numérisation de ce fichier dépendant de l'état général de la microfiche, l'A.N.R.T. ne peut garantir un résultat irréprochable.

Le présent ouvrage est uniquement consultable en bibliothèque.

Je tiens à remercier :

Alain Degenne, directeur de recherche au CNRS, d'avoir accepté de diriger ce travail, de m'avoir fait confiance et toujours accordé son soutien ;
Roxane Silberman, directrice du Lasmas, de m'avoir encouragée et accueillie dans son laboratoire ; ainsi que tous les membres du Lasmas, de m'avoir permis de bénéficier d'un environnement de travail sérieux et stimulant, comme d'une atmosphère chaleureuse et conviviale ;
et en particulier :
Michèle Amiot pour la générosité de son accueil et de son soutien ;
Irène Fournier, André Grelon, Annick Kieffer et Catherine Marry à Paris, Annick Degenne et Marie-Odile Lebeaux à Caen, pour leur disponibilité et leur aide précieuse ;
Vérène Chevalier, Emmanuel Lazega, Florence Maillochon, Louis-André Vallet et Monique Vervaeke qui, chacun à leur manière, m'ont apporté leur contribution.

Sans oublier mes proches, famille et amis pour leur présence permanente et leur soutien sans faille.

Il me faut enfin reconnaître la voie tracée par mes grands-parents et parents dont les trajectoires, les aspirations et les investissements ont sans nul doute guidé mon parcours et mon travail.

Tables des matières

Introduction 6

Première partie 12
Une question méconnue : les investissements éducatifs des familles immigrées

Chapitre 1 13
La question des investissements éducatifs des familles immigrées en sociologie : du silence à l'émergence
1.1. Des silences dans la sociologie de l'éducation : la famille cachée, les immigrés invisibles 14
1.1.1. Des difficultés scolaires spécifiques 14
1.1.2. L'origine sociale masque la nationalité 15
1.1.3. Les théories du handicap 17
1.1.4. Les théories de la reproduction 20
1.1.5. Les théories de l'acteur 23
1.1.6. La famille cachée 23
1.2. De l'étranger à l'immigré 25
1.2.1. Définitions : du concept juridique et figé de nationalité au concept socio-économique et démographique d'immigré 25
1.2.2. L'émergence d'une sociologie de la migration 27
1.2.3. Un précurseur : Abdelmalek Sayad 31
1.3. L'émergence de la question des investissements scolaires des familles immigrées 32
1.3.1. L'apparition de la famille éducative. Les mobilisations scolaires 33
1.3.2. Les réussites improbables 35
1.3.3. L'école comme espace de stratégies 37
1.3.4. Des différences dans les patrimoines scolaires 39
1.3.5. La dynamique migratoire 40

Chapitre 2 42
Hypothèses, Méthodes et Sources
2.1. Les hypothèses 42
2.1.1. Le rôle des parcours migratoires 43
2.1.2. Hypothèse des aspirations fortes 44
2.1.3. Hypothèse plus large d'un processus d'insertion 45
2.2. L'analyse secondaire d'enquêtes comme méthode 45
2.3. Étudier les investissements éducatifs des familles : l'enquête Éducation comme source principale 47
2.4. Différentes enquêtes pour différentes étapes du processus d'insertion : des sources complémentaires 48
2. 5. Construction de l'échantillon 51

Chapitre 3 56
Diversité des parcours et des ressources
3.1. Parcours et migration 56
3.2. Capital scolaire des familles : une population très contrastée 59
3.2.1. Qui sont les non-diplômés ? 60
3.2.2. Qui sont les diplômés ? 68
3.3. Diverses situations professionnelles 79
3.3.1. Un autre modèle d'activité pour les mères 79
3.3.2. Des populations inégalement exposées au chômage. 83

Chapitre 4 86
Au cœur de la migration, les aspirations éducatives des familles
4.1. Les aspirations en amont des réussites ? 89
4.1.1. En France, des aspirations de classe 89
4.1.2. Le rôle des aspirations dans les sciences sociales anglo-saxonnes 94
4.2. De fortes aspirations éducatives : un enseignement de l'enquête Éducation 100
4.2.1. Des aspirations fortes dès l'école primaire 101
4.2.2. Bac général ou professionnel et technique ? 105
4.2.3. Pour des études longues ou une insertion professionnelle rapide ? 106
4.2.4. Des attentes différenciées selon l'origine nationale 108
4.3. De l'immigration aux aspirations éducatives : une recherche d'explications 109
4.3.1. L'impact de la migration sur les aspirations 110
4.3.2. L'impact de l'origine nationale 112
4.3.3. Les caractéristiques classiques : classe sociale, niveau d'éducation et activité professionnelle 114
4.3.4. Les parcours 119

Deuxième Partie 128
Des aspirations des familles aux pratiques éducatives

Chapitre 5 131
L'aide au travail scolaire : une mobilisation familiale ?
5.1. Le suivi parental du travail scolaire 131
5.1.1. Familles démissionnaires ou démunies ? 134
5.1.2. La mère sur le devant de la scène 135
5.1.3. L'ombre du père 140
5.2. Comprendre l'aide au travail scolaire : une approche synthétique 141
5.2.1. Un processus d'adaptation 151
5.2.2. Interactions parentales et partage des rôles 158
5.3. Des représentations aux pratiques : un décalage 163
5.3.1. Opinion et pratique : un décalage ? 164
5.3.2. Familles immigrées : dépassées, mais investies 167
5.4. La mobilisation de la fratrie 176

Chapitre 6 182
Des aides extérieures à la famille
6.1. Les cours de soutien : pour les familles démunies 184
6.2. Entrer dans la compétition scolaire : les cours payants 189
6.3. « Substitut » des parents ou « renforcement » ? 195

Chapitre 7 207
Les familles et l'institution scolaire
7.1. Familles captives, familles actives 207
7.1.1. Un choix de l'école minoritaire, des familles immigrées captives. 211
7.1.2. Le choix du l'école : recueil de l'information et démarches 216
7.1.3. Les raisons du choix 230
7.2. Les rencontres avec les enseignants : des familles invisibles ? 237
7.2.1. Des rencontres nombreuses 238
7.2.2. Qui participe ? Des rôles sexués, des rôles culturels 241
7.2.3. Un autre rapport à l'institution scolaire 246

Troisième partie 254
Des investissements éducatifs des parents à l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration

Chapitre 8 256
Insertion professionnelle : des obstacles spécifiques
8.1. Des familles immigrées aux jeunes issus de l'immigration, des investissements éducatifs à l'insertion professionnelle. 260
8.2. Des parcours marqués par le chômage et l'instabilité 263
8.3. Des insertions différenciées selon l'origine nationale 265

Chapitre 9 269
Les investissements éducatifs, le chaînon manquant des analyses sur l'insertion
9.1. Réussite et échec scolaire 269
9.2. Réseaux et origines 277
9.3. Une discrimination ? 279

Conclusion 284

Bibliographie 293

Annexes 311

Introduction

Si le discours commun, politique ou social interroge sur les enfants issus de l'immigration et leurs familles, un certain nombre de points restés dans l'ombre et de paradoxes soulevés par des études antérieures sont à l'origine de cette recherche.

Comment les familles immigrées investissent-elles la scolarité de leurs enfants ? Leurs investissements sont-ils comparables à ceux des Français d'origine de même classe sociale ? Varient-ils au sein des migrants selon leur parcours migratoire et leur origine culturelle ?

Les investissements éducatifs des familles en général et des immigrés[1] en particulier sont encore méconnus et relativement peu étudiés. Cette question apparaît pourtant centrale pour tenter de comprendre la réussite ou l'échec scolaire et apporter des éléments de réponse au débat sur la vraie ou fausse réussite des enfants issus de l'immigration.

Par ailleurs, les investissements éducatifs traduisent le rôle attribué à l'enfant par ses parents, les attentes et projets des familles dans le pays d'accueil. Cette recherche propose de traiter la question à travers l'étude des aspirations et pratiques éducatives des familles. Plus précisément, nous entendons par investissements éducatifs d'une part, l'intérêt des parents pour les études et les espoirs placés dans l'avenir de l'enfant ; d'autre part, les ressources, les moyens et les comportements mis en œuvre pour réaliser ces aspirations.

Dans une étude antérieure[2] sur l'insertion professionnelle des jeunes immigrés, nous avions mis en avant le rôle du parcours migratoire – approché par le lieu de naissance et l'âge d'entrée en France – sur les cursus scolaires et l'insertion professionnelle des immigrés. Par exemple, les enfants nés en France de parents immigrés ou encore les immigrés entrés jeunes atteignaient des niveaux d'éducation proches des Français de naissance et s'insèraient mieux sur le marché du travail que ceux qui étaient entrés en France plus âgés. Les filières suivies, les diplômes obtenus, l'âge de fin d'étude ou d'entrée sur le marché du travail, etc., variaient selon l'âge d'entrée en France. Nous mettions aussi en évidence des différences notables entre population portugaise et maghrébine ; ce qui témoignait de l'importance de l'origine géographique.

---

1. Est immigrée toute personne née étrangère dans un pays étranger
2. Etude effectuée dans le cadre du DEA à partir de l'enquête *Formation et Qualification professionnelle* 1985 de l'Insee (Brinbaum, 1994). L'approche en avait été inspirée par les auteurs de « Cent ans d'immigration, étrangers d'hier, Français d'aujourd'hui » (M.Tribalat (dir.) avec J.-P Garson, Y. Moulier-Boutang et R. Silberman, 1991)

À travers l'âge d'entrée en France, c'est le rôle de la socialisation dans le pays d'accueil qui est mis à jour. Ceci montre l'intérêt de prendre en compte les histoires migratoires et la manière dont cette socialisation est conçue dans les familles. Elle s'effectue également au travers de l'école, dont le fonctionnement à l'égard de ces différentes populations, influe sur les parcours des enfants. De même, on peut penser que l'état du marché du travail exerce une influence sur les choix des filières et sur la prolongation ou non des scolarités par les familles. Leurs investissements vont accompagner, soutenir ou freiner la scolarité de leurs enfants. Nous proposons donc ici un nouveau regard sur les parcours scolaires.

L'étude réalisée par Vallet et Caille (1996) à partir du Panel 89 de la Direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'éducation nationale – DEP - apporte des résultats originaux sur les scolarités des enfants issus de l'immigration : leurs parcours scolaires sont meilleurs dans le secondaire que ceux des Français d'origine à caractéristiques sociales et environnement familial équivalents. Ces réussites, surprenantes au premier abord et souvent qualifiées d'exceptionnelles, sont attribuées aux aspirations plus élevées des familles immigrées, mais la piste suggérée est peu développée. Or ces résultats invitent à prolonger l'étude des parcours scolaires par celle des aspirations et pratiques des familles, et ouvrent de nouvelles voies pour la réflexion. En quel sens et jusqu'à quel point s'agit-il de réussite ? S'ils réussissent mieux lorsque « toutes choses sont égales par ailleurs », du point de vue de leurs conditions socio-économiques, ne s'agirait-il pas plutôt de « toutes choses inégales » ? La réussite n'exige-t-elle pas des efforts particuliers de la part de ces familles et donc des investissements plus importants ? En dépit de leur meilleur succès à l'école, pourquoi les difficultés sur le marché du travail persistent-elles davantage pour certaines catégories de migrants ou d'enfants issus de l'immigration ? Les différences constatées entre populations au moment de l'entrée sur le marché du travail, avec des taux de chômage plus élevés des jeunes immigrés par rapport aux Français de naissance, mais aussi des Maghrébins par rapport aux Portugais, ne peuvent être imputées uniquement à leur niveau d'éducation ; c'est ce que montrent un certain nombre d'études sur l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration (Lefranc et Thave, 1995 ; Tribalat, 1995 ; Silberman et Fournier, 1997 ; Richard, 1997). Ces jeunes semblent se heurter à des pratiques discriminatoires à l'encontre des immigrés sur le marché du travail.

Ce paradoxe entre une meilleure réussite scolaire attestée et une insertion plus difficile, d'abord à l'école puis sur le marché du travail, est l'une des questions auxquelles nous tenterons de répondre.

Un renversement de perspectives s'est opéré entre les années 60 et aujourd'hui. Après avoir tenu le discours du double handicap des enfants issus de l'immigration du fait de leurs origines sociales et étrangères – on peut même parler de triple handicap pour les filles –, l'attention s'est portée sur les réussites jugées exceptionnelles ; ainsi, à une vision misérabiliste a succédé une vision parfois trop positive et optimiste.

Par ailleurs, les zones d éducation prioritaire (ZEP), où se retrouvent un nombre important d'enfants issus de l'immigration, sont perçues comme étant des lieux de violence et d'échecs scolaires massifs, alors que les travaux sociologiques dépeignent une réalité autrement plus complexe.

Ce passage d'un extrême à l'autre incite à rechercher une position intermédiaire, qui reconnaisse les difficultés auxquelles ces jeunes sont confrontés, sans nier les différences internes, comme elle incite à mettre à jour des facteurs de réussite, encore sous-estimés. C'est à partir de ces recherches récentes sur les trajectoires scolaires des enfants issus de l'immigration et des résultats qui montrent la diversité et la complexité des itinéraires d'insertion professionnelle que nous nous sommes interrogée sur ces inégalités de réussite et sur les mécanismes qui les génèrent. Des explications ont été recherchées du côté de l'institution scolaire, reproductrice des inégalités, puis plus récemment du côté des établissements, ou encore des pratiques pédagogiques des enseignants.

Pour notre part, c'est au cœur des familles que nous situerons notre approche, en portant l'accent sur leurs aspirations, leurs investissements éducatifs mais aussi leurs difficultés. L'étude des pratiques éducatives des familles immigrées et l'appréhension de leurs relations à l'école enrichissent la connaissance des rapports de ces familles avec l'école et finalement du fonctionnement de cette dernière.

Cette recherche, à l'encontre de la théorie du handicap socio-culturel, invite à sortir des déterminismes sociaux sur les comportements, en prônant une certaine autonomie de la famille. Ainsi, la vision adoptée est plus positive sans ignorer pour autant les difficultés liées aux faibles ressources des familles. Nous partons de l'idée que les aspirations et pratiques éducatives ne sont pas homogènes au sein d'une même classe sociale, ni au sein des

populations immigrées, et qu'une étude dynamique est nécessaire pour relier les pratiques des parents à leurs parcours migratoires.

Une telle recherche permet de dégager de nouveaux facteurs et d'approfondir la connaissance des processus mis en jeu dans l'échec et la réussite scolaire des enfants d'immigrés, et au-delà, de tous les enfants. La migration laisse en effet des traces durables dans de nombreuses familles françaises (cf. Tribalat, 1991). La famille, lieu de décision et d'action, est appréhendée en tant qu'espace éducatif (de Singly, 1993), mais aussi comme un ensemble de personnes se mouvant dans l'espace géographique et social. L'approche dynamique s'est avérée pertinente pour l'étude des immigrés. Dans la ligne des travaux de Sayad, l'étude de leurs pratiques est appréhendée comme un processus d'insertion sociale qui se construit à travers le double espace pays d'origine/pays d'accueil, au fil des générations et dans une perspective de mobilité sociale. Nous l'aborderons comme un processus intergénérationnel.

Ce long processus, constitué de différentes étapes, commence bien avant la migration et pour le jeune concerné, se poursuit à travers sa scolarité et son insertion professionnelle. L'analyse doit s'étendre au-delà des investissements pour comprendre les mécanismes en jeu : en amont, la migration, les parcours des familles et en aval, les investissements pour la réussite des enfants et leur insertion professionnelle. Cela nous amène à adopter une démarche compréhensive de l'insertion professionnelle des jeunes : à travers les relations intergénérationnelles, c'est la mobilité de la famille qui se joue.

Cette approche conduira à s'interroger sur les liens entre aspirations et pratiques éducatives effectives, puis entre les investissements consentis par les familles, les parcours scolaires et l'insertion professionnelle de leurs enfants. La question de l'articulation de ces étapes en fonction de la migration est aussi posée : on s'intéressera par exemple à la façon dont les aspirations se traduisent au niveau des pratiques éducatives et des relations des familles avec l'institution scolaire, comme à la manière dont la migration oriente ou transforme le rapport à l'école et les pratiques éducatives adoptées.

L'intérêt de ces questions a été mis en évidence par un certain nombre d'enquêtes qualitatives menées en général à l'échelle locale, à partir de populations particulières ou marginales. Zéroulou a montré notamment « l'apport d'une approche en terme de mobilisations » pour étudier les réussites scolaires des enfants d'origine algérienne (1988). D'autres études ont mis à jour les investissements des familles dans la scolarité de leurs

enfants, malgré leurs faibles ressources (Léger et Tripier, 1986 ; Henriot-Van Zanten, 1990). Ces études qualitatives nous ont fourni des portraits de quelques familles immigrées fort intéressants et ont souligné l'intérêt des questions que nous avons évoquées. Mais leurs résultats sont-ils généralisables ?

À partir de l'enquête de l'Ined et de l'Insee, *Efforts d'éducation des familles* (1992), nous proposons ici d'élargir l'angle d'observation, en comparant les immigrés aux Français d'origine d'une part, les différentes catégories de migrants d'autre part, afin de prendre en compte leur diversité interne, tout en donnant un ordre de grandeur de ce phénomène. Il s'agit de quantifier ces pratiques éducatives puis d'établir des liens entre les caractéristiques des familles et leurs investissements éducatifs. L'enquête *Efforts d'éducation des familles* s'avère particulièrement appropriée puisqu'elle est représentative de la situation française, centrée sur les investissements éducatifs et qu'elle a pour objectif initial de « comparer les comportements éducatifs des familles d'origine française avec ceux des familles d'origine étrangère » (Héran, 1994) ; or, elle a été très peu exploitée en ce sens. D'autres sources sur l'insertion professionnelle seront également mobilisées.

Cette recherche se présente en trois parties :

La ***première partie*** pose le problème et brosse le portrait des familles immigrées et de leurs aspirations éducatives.

Dans un premier chapitre, la question des investissements éducatifs est située dans les champs de la sociologie où elle s'inscrit. Cette question a longtemps été occultée du fait des théories dominantes en sociologie de l'éducation d'une part, du cloisonnement des champs d'autre part. Elle se trouve en effet au croisement de plusieurs champs thématiques, sociologie de l'éducation, sociologie de la famille et sociologie de l'immigration.

Un deuxième chapitre présente les hypothèses, les sources ainsi que les choix méthodologiques effectués, liés eux-mêmes aux sources disponibles.

Le troisième chapitre vise à décrire les familles interrogées dans l'enquête *Efforts d'éducation* et à en saisir l'hétérogénéité. La famille est perçue comme un espace éducatif à travers les ressources qu'elle peut mobiliser, capital culturel, ressources éducatives, familiales, économiques. Il s'agit de percevoir ce qui différencie les immigrés des Français d'origine, à travers leurs ressources et leurs parcours, autant d'éléments susceptibles d'intervenir sur les investissements éducatifs étudiés dans la partie suivante.

Le quatrième chapitre est centré sur les aspirations éducatives des familles en relation avec leur parcours migratoire. On démontrera qu'elles font partie à la fois des ressources et des investissements des familles immigrées.

La ***deuxième partie*** qui constitue le cœur de notre travail, est consacrée aux pratiques éducatives et aux relations au système scolaire. Elle s'attache à décrire puis à expliquer les investissements éducatifs des familles, longtemps perçus à tort comme homogènes. Les trajectoires familiales et en particulier, les parcours migratoires, sont reliés aux investissements éducatifs.

Cette partie est divisée en trois chapitres : la mobilisation au sein de la famille, son importance mais aussi sa forme (partage ou cumul des rôles), le recours à l'extérieur de la famille, et les relations des familles à l'institution scolaire.

La ***troisième partie*** traite de l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration, analysée comme prolongement des investissements. Une étude empirique, à partir des données du Panel téléphonique 1994-1997 du Centre d'études et de recherche sur les qualifications (Céreq), vise à étudier la transition vers la vie active des jeunes, dont les investissements familiaux ont été traités précédemment, et cherche à expliquer ces insertions différenciées. Les investissements éducatifs sont alors envisagés comme le chaînon manquant des analyses sur l'insertion professionnelle.

Première partie

Une question méconnue : les investissements éducatifs des familles immigrées

Chapitre 1

La question des investissements éducatifs des familles immigrées en sociologie : du silence à l'émergence

Un double silence règne sur les immigrés et sur la famille dans la sociologie de l'éducation des années 60-70 : la classe sociale masque la nationalité d'une part et la famille d'autre part. Une approche globalisante et un cloisonnement disciplinaire renforcent cette tendance.

Force est de constater le manque de travaux sur les investissements éducatifs des familles, et a fortiori des immigrés. En retraçant brièvement l'évolution des théories sur les inégalités scolaires, on comprend comment notre objet a été occulté dans le cadre des théories longtemps dominantes de la reproduction puis dans les théories de l'acteur rationnel. Il a émergé récemment dans le cadre de la problématique de mobilisation et de la sociologie interactionniste. La rareté des travaux sur les investissements éducatifs des familles immigrées renvoie aussi à la transversalité du thème qui se situe au croisement de la sociologie de la famille, de l'éducation, de l'immigration et de l'insertion[1]. Ces différents champs de la sociologie ont été, et restent encore, largement cloisonnés malgré l'apparition de quelques ponts entre les domaines qui ont permis d'aborder la question. L'analyse des pratiques éducatives est davantage réalisée par les psychologues. Enfin, le champ de l'immigration se développe tardivement en France et les théories de l'assimilation ont aussi limité les travaux relatifs aux immigrés.

Tou·es ces raisons expliquent que ce thème soit traité seulement à la fin des années 80, mais surtout dans les années 90 ; néanmoins, les travaux qui adoptent une approche dynamique et quantitative demeurent rares.

Il ne s'agit pas de faire un inventaire exhaustif de théories et de recherches, mais de s'interroger sur le silence et l'émergence de la question des investissements éducatifs des familles immigrées afin de situer notre recherche.

---

1. Toutefois, le cœur de cette étude se situe en amont de l'insertion professionnelle. Ce champ ne sera abordé qu'en dernière partie.

1.1. Des silences dans la sociologie de l'éducation : la famille cachée, les immigrés invisibles

1.1.1. Des difficultés scolaires spécifiques

Jusque dans les années 60-70[2], peu d'études s'intéressent à comparer les parcours scolaires des enfants de parents français ou étrangers. En France, l'idéologie assimilationniste de l'école domine depuis longtemps ; ainsi à travers la loi du 28 mars 1882 proclamant l'obligation scolaire, l'école a pour mission « d'intégrer à la communauté nationale et à la République tous les petits Français, y compris les jeunes ruraux souvent non francophones et les enfants étrangers » (Bocquet, 1994). L'égalité de traitement pour tous les enfants a été mise en avant, et a continué à l'être au fil des années (cf. la loi du 9 août 1936) : « l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgé de six à quatorze ans révolus. » L'école française a ainsi accueilli des enfants étrangers ou de parents étrangers, en conservant cette idéologie, sans questionner leur réussite ou leur échec ni en faire un objet de recherche spécifique.

Néanmoins, quelques études quantitatives montrent l'infériorité des parcours scolaires des élèves étrangers[3]. La plupart concluent par des difficultés pour les enfants issus de l'immigration, mettant en exergue les pourcentages élevés d'élèves étrangers orientés en enseignement professionnel court, en enseignement spécial et dans les classes spécialisées – CPPN, CPA – (Berque, 1985). Les études sur ces populations sont rares dans les années 60, soulignons néanmoins le travail de Clerc qui porte un intérêt aux élèves de nationalité étrangère, la question posée d'emblée, est symptomatique de son approche. « L'élève étranger n'est-il pas défavorisé par rapport à l'élève du pays ? » (Clerc, 1964b). Ainsi, les parcours scolaires de ces enfants sont toujours abordés en termes de difficultés. À partir de l'enquête longitudinale entre 1962 et 1972 de l'Ined, la source la plus importante sur les mécanismes de l'orientation et la sélection scolaire en France dans les années 60 (Forquin, 1979), Clerc analyse l'entrée en sixième (en 1962). Il met à jour le rôle déterminant du milieu social, en interaction avec la réussite et l'âge au CM2, ainsi que du milieu géographique sur l'accès en 6ème et sur l'accroissement des inégalités d'éducation au cours du cursus. Les différences de réussite s'expliquent davantage par des variables culturelles liées au statut social que par des

2 Les études sur la scolarisation des enfants étrangers apparaissent tardivement, alors qu'en 1932, le géographe Mauco montrait déjà la présence d'enfants étrangers à l'école française comme un phénomène ancien, en lien direct avec les grandes vagues d'immigration, en particulier entre les deux guerres. À travers une enquête de 1927, il recensait 257 655 enfants étrangers de 6 à 13 ans, soit 8,4 % de la population scolaire totale (Mauco, 1932).

3. Girard et Clerc (1964), Clerc (1964), Courgeau (1973) par exemple.

variables d'ordre socio-économique, mesurées par le revenu des parents. De plus, la demande de scolarisation inégale selon les milieux sociaux contribue à expliquer les différences de réussites scolaires (Clerc, 1964a). Enfin, ces conclusions rejoignent celles fréquemment exposées concernant les élèves d'origine étrangère : « Une légère infériorité dans la réussite scolaire au cours moyen, un retard scolaire un peu plus fréquent, des désirs un peu moins élevés chez les parents, un pronostic plus réservé de l'instituteur sur l'avenir scolaire de l'élève, et finalement une entrée en 6ème un peu moins fréquente : les étrangers sont en moyenne, légèrement défavorisés par rapport à leurs camarades français. » Néanmoins, il ajoute un bémol à ces résultats : « Ce handicap des élèves étrangers tient essentiellement à la structure socioprofessionnelle de cette population, qui compte 70 % d'ouvriers. Un étranger enfant d'ouvrier n'est guère plus défavorisé qu'un élève français de même groupe social. Si, à égalité de milieu social, le handicap des étrangers s'atténue, c'est qu'il n'est pas exclusivement dû à la nationalité des élèves. » D'après lui, ces résultats sont aussi liés aux différences de qualification internes aux ouvriers et la prise en compte de la qualification « éliminerait vraisemblablement la part de la nationalité dans ces différences ».

On peut considérer Clerc comme un des précurseurs de la problématique actuelle. Ces résultats, pourtant apparus dans les années 60, sont pourtant restés sans écho, seules les inégalités sociales ont été retenues.

1.1.2. L'origine sociale masque la nationalité

Charlot (1975) aboutit à la même conclusion quelques années plus tard: « Les difficultés des enfants étrangers ne sont pas toujours spécifiques. Elles révèlent, de manière grossie, celles dont sont victimes tous les enfants de milieux socio-économiques et socio-culturels défavorisés » (Charlot, 1975). La thèse de l'infériorité scolaire des enfants d'étrangers est alors contestée (Boulot, Boyzon-Fradet, 1984), en soulignant que le problème est mal posé et qu'il faut raisonner « à milieu social égal » dans le discours sur l'échec scolaire. « Les enfants étrangers ou d'origine étrangère sont particulièrement stigmatisés et la prise en compte du seul critère de nationalité pervertit l'analyse de leur scolarité. » Pour ces auteurs, l'origine socioprofessionnelle des élèves représente le facteur le plus discriminatoire dans le système scolaire, « mais curieusement, on n'y fait que très rarement référence lorsqu'il s'agit d'apprécier la scolarité des enfants étrangers », préférant invoquer la « distance culturelle », « les problèmes langagiers », « les ruptures ». N'est-ce pas dans le cumul de mauvaises

conditions socio-économiques et de mauvaises conditions de scolarisation qu'il faut rechercher les causes réelles de l'échec scolaire des enfants d'immigré plutôt que d'évoquer, comme on le fait habituellement, un déficit linguistique et un handicap culturel ?

À la suite de ces travaux, les enfants d'étrangers sont la plupart du temps intégrés à la population ouvrière et sont analysés comme tels. De rares études mettent l'accent sur d'autres variables en jeu dans le cursus scolaire, et des différences au sein des étrangers. La recherche de Courgeau (1973), par exemple, apporte de nouveaux éléments. A partir de l'enquête nationale de 1965 sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire, il montre que le niveau de QI moyen varie selon l'ancienneté en France et selon la nationalité ; l'adaptation des Portugais et des Nord-Africains se fait différemment de celle des Espagnols et des Italiens. Ces résultats renvoient sans doute aux vagues successives d'immigration et l'indicateur du QI est critiquable. De même, les effectifs sont réduits et les techniques statistiques ne permettent pas d'isoler les différents facteurs. Toutefois, des différences internes apparaissent et remettent en cause l'apparente homogénéité des enfants d'origine étrangère.

Une seconde étude de l'Ined, *Les enfants d'immigrés et l'enseignement français*, au début des années 80, centrée sur ce thème, met de nouveau en évidence l'influence du milieu social par rapport à la nationalité sur la réussite scolaire, mais au-delà de cette caractéristique, celui du comportement de la famille à l'égard du pays d'accueil est évoqué (Bastide, 1982)[4]. Cette voie de recherche est donc suggérée pour expliquer les réussites, mais n'est pas explorée.

Ainsi la question principale est de saisir si le pays d'origine a plus d'effet que le milieu social. Les conclusions principales de l'étude, *Les enfants de migrants à l'école* (OCDE, 1987), dont l'objectif est d'analyser les écarts de scolarité entre français et étrangers (en contrôlant le milieu socio-économique ou socioculturel appréhendé par la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille notamment) à partir des trois panels nationaux, vont dans le même sens :

---

4 Les facteurs de plus ou moins grandes difficultés scolaires évoqués sont le comportement de la famille, le degré de connaissance de la langue d'enseignement, la rapidité d'acquisition du langage et le fait d'avoir ou non été scolarisé dans le pays d'origine : « les élèves d'origine étrangère qui sont nés en France ou qui y sont depuis longtemps ne se distinguent en aucune manière de ce point de vue de leurs camarades français de même milieu social » (Bastide H. *Les enfants d'immigrés et l'enseignement français*, coll. Travaux et Documents n° 97).
Cf. Mondon P., 1984, Quelques aspects de la scolarisation des enfants étrangers à partir des statistiques, *Migrants-Formation*, 58, p.6-14. (étude par panel d'un échantillon de 1 179 élèves de nationalité étrangère entrés en classe de 6e, en 1972-73-74, dont la cohorte est suivie jusqu'à la fin des études secondaires. Résultats accessibles dans SIGES (1984), « Les élèves de nationalité étrangère entrés en sixième en 1972, 1973 et 1974. Le déroulement de leur scolarité comparé à celui des élèves de nationalité française » *Document de travail*, n° 308, Ministère de l'Éducation nationale) Pour une revue de la littérature sur les parcours scolaires des élèves étrangers dans le système français, se référer à Vallet (1997) et à Payet (1996).

l'origine sociale permet d'expliquer les difficultés scolaires et constitue un facteur plus déterminant que le pays d'origine[5]. Ces résultats vont contribuer à ce que l'origine sociale masque la nationalité, d'autant plus qu'ils convergent avec les théories de la reproduction.

1.1.3. Les théories du handicap

La théorie des différences culturelles est développée par de nombreux travaux anglo-saxons, ces différences impliqueraient des inégalités culturelles puis des échecs scolaires.

Le lien entre échec scolaire et appartenance sociale a été expliqué par la notion de déficit et « handicap » attribué à tous les enfants de catégories sociales défavorisées. Il semble que les théories culturalistes aient eu peu d'écho en France, où la différence culturelle est davantage perçue comme une difficulté supplémentaire à celle du handicap socio-culturel, induite par l'origine sociale, liée aux difficultés linguistiques et à la distance culturelle. Dans cette perspective, les immigrés cumuleraient les handicaps (inégalités culturelles et sociales en tant qu'ouvriers et étrangers).

D'après la thèse du « handicap socio-culturel », c'est la famille qui est responsable de l'échec scolaire de l'enfant. Les Français utilisent cette notion, les anglo-saxons utilisent plutôt celle de « cultural deprivation », « déficit culturel », notion née au milieu des années cinquante, au sein des services éducatifs de la ville de New York. Les mêmes types d'interprétations ont eu cours dès les années 60 aux États-Unis. Les difficultés scolaires des enfants des minorités, en particulier des enfants noirs sont expliquées par les notions de déficit culturel, « privation culturelle » chez les Américains (Riessman, 1962). Ce sont les carences de la famille et de la communauté dans les familles noires, où se développent des taux de chômage importants et des activités illicites ou la « culture de la pauvreté » (Lewis, 1961) chez les Mexicains ou les Portoricains habitant les zones défavorisées qui entraînent ces échecs scolaires[6].

En France, la thèse du handicap socio-culturel et les programmes de compensation commencent à être critiqués à partir de 1970.

---

5. Dans la présentation de l'étude, les auteurs soulignent d'ailleurs les limites de leur travail, liées aux statistiques disponibles : ils utilisent en effet le critère de la nationalité, qui donne « l'illusion que la population étrangère, identifiée par ce seul critère, constitue un ensemble parfaitement homogène ».

6. À la suite des travaux de psychologie sociale ou d'anthropologie, « la culture de la pauvreté est caractérisée par une structure familiale et sociale fermée, instable et désorganisée qui produirait des individus faibles, indifférents et amoraux par rapport aux valeurs du reste de la société et dotés d'une vision restreinte du monde. » (Van Zanten, 1996).
Se référer à Van Zanten A. (1996b) et Forquin (1983).

À partir du milieu des années 60, un débat anime les États-Unis, suite à l'hypothèse du déficit culturel. Les travaux adoptant cette thèse sont alors critiqués ; les problèmes de scolarisation des enfants amérindiens et enfants noirs dans les écoles américaines ne doivent pas être interprétés en termes de déficit culturel, mais sont la conséquence d'une confrontation de systèmes culturels qui implique des incompréhensions mutuelles. Ce n'est pas en termes de déficit qu'il faut analyser ces échecs, mais plutôt en termes de différences culturelles.

Quelques travaux anglo-saxons

Ces travaux montrent la diversité interne des immigrés et prennent en compte le rôle des comportements et des aspirations pour expliquer les réussites.

Le rapport Coleman (1966) aux États-Unis

Ce rapport publié sous le titre « Equality of Educational Opportunity », l'enquête visant à rechercher les obstacles s'opposant à l'égalité des chances d'éducation aux États-Unis, l'influence des facteurs (race, couleur, religion, origine nationale) sur les performances scolaires sont étudiées. C'est une enquête de grande ampleur puisqu'elle porte sur un échantillon de 645 000 élèves scolarisés à des niveaux différents (5 niveaux d'études) et comporte des données sur les écoles elles-mêmes, les professeurs, les élèves et leur milieu familial.

Le premier constat réalisé est une meilleure réussite des Blancs par rapport aux autres groupes.

Deux résultats importants se dégagent de ce rapport : d'une part, les variabilités entre les élèves à l'intérieur d'une même école sont plus fortes que les variations entre les écoles. D'autre part, les performances verbales sont en grande partie expliquées par l'environnement familial de l'enfant et en particulier, le niveau d'instruction des parents. Il révèle que les réussites scolaires des élèves des minorités ethniques sont plus importantes lorsque la proportion d'élèves blancs augmente dans la classe, résultat attribué au fait que les Blancs, plus souvent de catégories sociales favorisées, valorisent en général davantage l'école et que leurs aspirations et résultats ont un impact positif. Ce résultat a eu un impact important sur les politiques d'éducation américaines.

Alors que la plupart des travaux américains ont étudié les différences entre Blancs et Noirs, le rapport Coleman, notamment, montre que l'usage de ces deux seules catégories est réducteur.

Le rapport Plowden (1967) en Grande-Bretagne

Ce rapport est similaire au rapport Coleman dans son objectif. Son objet consiste à expliquer les performances à un test (compréhension d'un test lu) passé à des élèves de primaire, par un nombre de facteurs familiaux, sociaux, scolaires. Il montre que les inégalités scolaires dans l'enseignement primaire s'expliquent mieux par les différences d'attitudes et de comportements des parents (variables qu'il nomme psychosociologiques, telles que l'attitude des parents vis à vis du travail scolaire et vis à vis de l'avenir scolaire de leurs enfants) que par les variables objectives, telles que les conditions matérielles, revenu, niveau de qualification …

Le rapport Swann (1985)

En 1985, le rapport Swann publié sous le titre *Education for All*, apporte des résultats intéressants. Il cherche à expliquer les disparités de réussite scolaires entre élèves d'origine antillaise et asiatique, mis en évidence dans plusieurs travaux.

Il conclut que ces écarts ne sont pas dus uniquement aux conditions socio-économiques des deux groupes étudiés, tous deux appartenant à des groupes défavorisés, mais qu'un élément supplémentaire aide les élèves asiatiques « à surmonter leur handicap » mieux que les élèves antillais. Les auteurs proposent de rechercher l'explication du côté des valeurs de la communauté ainsi que des attitudes et représentations des Blancs citoyens du Commonwealth à l'égard de chacune des communautés, pistes qu'ils n'approfondissent pas.

Dès les années 50 en Grande-Bretagne, puis surtout à partir des années 60 aux États-Unis, un certain nombre de rapports sur l'éducation sont réalisés, à la demande de l'État, favorisant ainsi le développement de la sociologie des inégalités d'éducation. À la différence de la France, les études sur l'éducation étaient centrées sur les relations inter-ethniques. Elles

ont cependant joué un rôle essentiel dans l'évolution des problématiques des chercheurs français.

La thèse que les différences culturelles engendrent automatiquement des difficultés d'apprentissage a été très largement critiquée et remise en cause par un certain nombre de chercheurs américains dès la fin des années 70. Ils insistent sur les difficultés socio-économiques de ces familles ainsi que sur les inégalités entre écoles et dénoncent le caractère ethnocentrique de cette thèse, supposant une hiérarchie des modèles culturels. Par leurs travaux, ils apportent des arguments théoriques et des éléments empiriques (Ogbu, 1974, 1987 ; Gibson, 1987 ; Suarez-Orozco, 1987 ; Erickson 1987).

En Grande-Bretagne, dans les années 50, les inégalités d'éducation sont analysées en termes de classe sociale. À partir des années 60, un intérêt spécifique est porté aux difficultés scolaires des jeunes issus de l'immigration. Des différences entre origines ethniques sont observées (par exemple entre les enfants d'origine afro-antillaise et asiatique, les premiers ayant plus de difficultés scolaires que les seconds. (Little et al., 1968, etc.).

Ces résultats sont confirmés, dans les années 70, par des recherches qualitatives et quantitatives américaines. « Les minorités immigrées (européennes, asiatiques ou latino-américaines), composées majoritairement d'individus ayant choisi la migration, réussissent mieux que les minorités appelées involontaires (c'est-à-dire les Noirs, Mexicains-Américains, Amérindiens et Portoricains), parce qu'elles n'ont pas choisi d'être incorporées dans la société et font l'objet de discriminations sur le marché du travail (Ogbu, 1978). Des distinctions plus subtiles sont élaborées au sein des Hispaniques (Suarez-Orozco, 1987).

Ces travaux ont beaucoup apporté dans la compréhension des mécanismes, tant par leur caractère dynamique, la prise en compte de la diversité des migrants ainsi que d'autres facteurs notamment le rôle des aspirations, des motivations sur l'« achievement ». Nous nous en inspirons largement.

Ogbu (1974) reproche aux études antérieures de ne pas tenir compte des variations de performances scolaires des différentes minorités, alors que la comparaison à l'échelle nationale et internationale montre une grande diversité des résultats scolaires des enfants issus des différentes minorités au sein d'un même pays, ainsi que les enfants issus d'un même groupe ethnique suivant les pays.

Il montre aussi que les enfants qui réussissent le mieux ne sont pas nécessairement ceux qui se rapprochent le plus de la culture dominante, par exemple, les enfants d'origine asiatique aux Etats-Unis, remettant ainsi en question la thèse des discontinuités culturelles (Ogbu, 1987a). Il développe une théorie (Ogbu, 1987b) qui vise à fournir un cadre d'analyse pour expliquer les variations puis rendre compte du rapport à l'école qu'entretiennent les enfants et les jeunes issus des minorités involontaires, notamment les Noirs américains.

D'autres auteurs développent alors une théorie pour expliquer ces différences en prenant en compte des facteurs sociaux, scolaires et propres aux minorités. Gibson (1987), par exemple, à partir d'une étude sur une communauté d'Indiens Punjabi, fait apparaître que la réussite est attribuée aux attitudes et pratiques des familles et des élèves, elles-mêmes liées aussi aux conditions de leur migration et de leur installation dans le pays d'accueil.

Les travaux de Suarez-Orozco sur les immigrés hispaniques aux Etats-Unis montrent que des différences scolaires peuvent exister au sein d'un même groupe. Elle fait ressortir des aspirations élevées, un investissement scolaire important, puis de meilleurs résultats scolaires, malgré une scolarisation dans des écoles urbaines défavorisées et une discrimination à leur égard. « La réussite s'intègre dans un système familial et communautaire mettant l'accent sur la coopération et la solidarité entre les générations ».

I.1.4. Les théories de la reproduction

Les pratiques éducatives des familles ne sont pas prises en compte dans les théories de la reproduction, alors dominantes dans les années 60-70, en France. À l'opposé du mythe méritocratique, l'école sélectionnerait les élèves appartenant à des familles dont les attentes sont conformes aux groupes dominants. Les inégalités scolaires sont produites par la « distance inégale » entre la culture scolaire et certains milieux sociaux – en particulier les classes populaires – (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Bernstein, 1975)[7]. La distance entre les cultures a souvent été évoquée pour expliquer les échecs scolaires des enfants d'étrangers ; « De tous les obstacles culturels, ceux qui tiennent à la langue parlée dans le milieu familial, sont sans doute les plus graves et les plus insidieux, surtout aux premières années de scolarisation, où la compréhension et le maniement de la langue constituent le point

7. « L'école reproduit la hiérarchie des positions sociales, et la fait passer pour "légitime". La réussite scolaire est liée à : degré d'adéquation entre la culture du milieu familial et la culture diffusée par le système scolaire ». Les enfants de classe populaire n'ont pas cet habitus, ni ce capital. L'école transforme donc des inégalités sociales en inégalités présentées comme naturelles (dons, aptitudes...). Parmi les privilèges culturels figure aussi un niveau inégal d'information sur le fonctionnement de l'école.

d'application principal du jugement des maîtres » (Bourdieu, 1966) et l'influence du milieu linguistique d'origine subsiste ensuite (Bourdieu, Passeron, Saint-Martin, 1965). Les auteurs pointent ici un facteur important qu'il faudra prendre en compte dans l'explication des pratiques adoptées par les familles. Bourdieu apporte le concept d'habitus, en mettant l'accent sur la socialisation des individus, puis propose la notion d' « héritage culturel ». Selon la théorie, l'école reproduit les inégalités sociales sous forme d'inégalités scolaires, résultant en fait des différences d'héritage culturel (Bourdieu, Boltanski, de Saint-Martin, 1973 ; Bourdieu, 1974).

Bourdieu rapporte la « réussite scolaire, c'est à dire les profits spécifiques que les enfants des différentes classes et fractions de classe peuvent obtenir sur le marché scolaire à la distribution du capital culturel entre les classes et les fractions de classes ». Ce sont des mécanismes de type culturel et non économiques qui permettent d'expliquer ces inégalités. Le capital culturel peut « exister sous trois formes : *à l'état incorporé*, c'est à dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme ; *à l'état objectivé*, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires [...] ; et enfin *à l'état institutionnalisé*, sous la forme de titres scolaires pour notre époque » (Bourdieu, 1979). Le capital culturel arbitraire est alors réparti inégalement, l' « habitus » est « un système de dispositions durables » que l'individu acquière au cours de sa socialisation, il structure les représentations et conduites des agents sociaux. La transmission d'un « capital culturel »[8] et d'un ensemble de dispositions à l'égard de la culture et de l'école (« habitus ») permettent la réussite.

Dans *La Reproduction*, Bourdieu et Passeron développent la thèse de la surséléction qui peut s'appliquer aux immigrés. L'étude des carrières scolaires des enfants issus de l'immigration infirme en partie et confirme cette thèse (cf. Caille, Vallet, 1996) : les enfants d'immigrés défavorisés ont plus de difficultés et d'échecs scolaires, mais ceux qui sont parvenus à un certain niveau réussissent ensuite mieux que les autres « toutes choses égales par ailleurs ».

Une autre forme de la théorie de la reproduction est proposée par Baudelot et Establet, *l'Ecole capitaliste en France* (1971), dans une perspective marxiste classique : ils établissent une relation entre système scolaire et système productif (les individus sont répartis par l'école dans les différentes positions prévues par la division sociale du travail). « L'appareil scolaire

8. Le niveau de diplôme des parents est l'indicateur des inégalités culturelles le plus souvent utilisé, alors que la catégorie socio-professionnelle du père constitue l'indicateur du milieu social. Toutefois, de nombreuses études ont montré le rôle du diplôme de la mère.

contribue pour la part qui est la sienne à la reproduction des rapports de production capitalistes » (1971)[9].

Les théories de la reproduction ont beaucoup apporté à la connaissance des grands mécanismes du système scolaire et à la mise à jour des inégalités scolaires et sociales. La notion d'héritage culturel nous semble très importante (expliquant l'intériorisation des normes, valeurs, habitudes de classe et de culture, la distance entre la culture scolaire et la culture de classe) et peut être appliquée à l'étude des immigrés. Toutefois, dans la sociologie de la reproduction, la question des enfants issus de l'immigration n'est pas traitée de façon centrale, en dépit de l'attention portée par Bourdieu à *La sociologie de l'Algérie*, titre de l'un de ses premiers ouvrages[10]. Nous n'évoquerons pas beaucoup Pierre Bourdieu dans ce travail parce que ni l'exposé des résultats des recherches centrées sur l'investissement éducatif des familles ni le dépouillement minutieux d'une enquête ne nous en donnerons vraiment l'occasion. Il serait cependant paradoxal de ne pas le citer puisqu'il a travaillé sur l'Algérie, sur les immigrés mais surtout parce qu'il était l'ami fidèle d'Abdelmalek Sayad dont nous nous réclamons ici. Pierre Bourdieu a publié avec Sayad *Le déracinement : la crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*, mais il a surtout édité l'ouvrage posthume de Sayad *La double absence. Des illusions de l émigré aux souffrances de l'immigré*. La préface qu'il écrit pour ce livre est sans doute l'un des textes où il exprime le mieux sa vision de l'immigré « doublement absent au lieu d'origine et au lieu d'arrivée ». Nous avons reproduit la fin de ce texte en annexe 1 parce qu'il est à la fois pertinent et symbolique. La perspective en termes de classes sociales domine et les immigrés sont étudiés comme appartenant aux familles ouvrières, éventuellement qui cumulent les handicaps.

Ainsi, si les auteurs de la reproduction montrent la corrélation statistique forte entre échec ou réussite scolaire et origine sociale, qui est toujours d'actualité, ils ne s'intéressent pas aux cas plus atypiques, des réussites dans les familles populaires ou des échecs dans les « familles favorisées », ni aux différences internes aux immigrés. Comment expliquer par exemple les trajectoires de familles immigrées, ouvrières en France après un déclassement (par rapport aux pays d'origine), les aspirations fortes des familles immigrées révélées par de

9 Pour les auteurs, l'école n'est pas unique, ni méritocratique mais elle est divisée en deux réseaux opposés et étanches, le « réseau secondaire supérieur » dont l'objectif est la formation de cadres et le « réseau primaire-professionnel » qui forme les travailleurs manuels (par opposition aux intellectuels). La division en deux réseaux se fait très tôt, dès le cours préparatoire (Baudelot et Establet, 1975). On peut citer une autre théorie de la reproduction, développée par Bowles et Gintis (1976).

nombreux travaux (cf. chapitre 4), ou encore les réussites scolaire des enfants issus de l'immigration ?

Nous chercherons des explications du côté des familles, et à rendre compte de la diversité des pratiques au sein d'une classe sociale, en prenant en considération le rôle des acteurs et de la dimension spatiale et temporelle de la migration. On ne néglige pas le rôle de la classe sociale, mais des approches complémentaires sont nécessaires[11].

1.1.5. Les théories de l'acteur

Les théories de l'acteur se développent à la même période, même si elles ont eu moins d'impact que les celles de la reproduction. Dans *L'inégalité des chances*, Boudon (1973) met à jour les stratégies des familles pour maintenir leurs enfants dans le système éducatif. Il définit un modèle de décisions successives des individus dans un système avec des points de bifurcation. Les différences dans les stratégies de scolarisation sont expliquées par le fait que chacun recherche à travers l'éducation la meilleure combinaison possible de bénéfices, de coûts, et de risques (Boudon, 1973). L'action des acteurs est alors expliquée par leur appréciation des possibles et les objectifs poursuivis. Elle repose sur l'autonomie des acteurs et leur rationalité. L'accent est mis sur les acteurs et leurs comportements – l'acteur a des croyances, des attitudes, des comportements – mais la position sociale de la famille est déterminante (les choix d'orientation, de cursus, de langues etc. sont très liés à la classe sociale). Ainsi, les comportements d'acteurs sont étudiés dans des contextes sociaux. Nous nous situons dans cette perspective : les acteurs sont membres d'une famille et inscrits dans des trajectoires individuelles et collectives, en particulier pour les familles ayant vécu la migration. Les questions sur la diversité des parcours, sur les populations immigrées, sur les interactions familiales ne sont pas posées, la famille reste dans l'ombre.

1.1.6. La famille cachée

Il existe peu de travaux en France consacrés « à l'étude du groupe familial en tant qu'instance éducative » (Durning, 1988), a fortiori à propos des immigrés Cette absence

---

10. Son livre « Sociologie de l'Algérie » est paru en 1960 et les deux ouvrages écrits en collaboration avec Sayad sur la question du « Déracinement », avec Darbel, Rivet et Seibel sur « Travail et travailleurs en Algérie » ont été publiés la même année que « Les Héritiers » en 1964.

11. La sociologie de la reproduction fait l'impasse sur la production des connaissances et des savoirs, à laquelle va s'intéresser la sociologie des curricula. On se référera par exemple, aux travaux d'Isambert-Jamati (1984), de Tanguy (1983). Notamment, les travaux de Lucie Tanguy sur l'enseignement technique qui traitent de la classe ouvrière française et de sa culture, ne s'intéressent pas aux immigrés ou enfants issus de l'immigration, pourtant nombreux dans ces filières.

renvoie au cloisonnement des thématiques disciplinaires. Le même constat est réalisé de part et d'autre (de Singly, 1992 et 2000 ; Terrail, 1997) : les sociologues de l'éducation et de la famille se sont peu parlés ; le rapprochement a surtout été élaboré en psycho-sociologie.

Pendant les années soixante-quatre-vingt, « la sociologie de l'éducation à la fois dévoile, grâce en particulier aux données quantitatives, l'efficacité de l'action des familles, et masque cette institution en la renommant "appartenance de classe" [...] La famille, longtemps oubliée de la sociologie de l'éducation, est avant tout une boîte noire qu'il est inutile d'ouvrir. » (de Singly, 1992) [12].

Les théories de la reproduction expliquent les inégalités par le fonctionnement de l'école comme institution ; la famille elle-même est une institution, vue comme un appareil idéologique, qui a son rôle dans la reproduction sociale. Ainsi, elle n'est pas perçue comme configuration d'acteurs avec des interactions entre ses différents membres, selon leurs rôles, leurs caractéristiques et leur histoire propre. Seul, le « chef de famille » (le père), est perçu à travers son appartenance sociale ou/et son niveau d'éducation, la mère est dans son ombre (sous l'hypothèse d'homogamie), avant que ne soient pris en compte d'autres facteurs (cf. 1.3.4. plus loin). Dans cette perspective, les investissements éducatifs des familles, objet de notre investigation, ne peuvent être appréhendés[13].

Du côté de la sociologie de la famille, la question qui nous intéresse n'est pas davantage traitée jusqu'à récemment : les études sur les relations entre parents et enfants sont plus souvent abordées sous l'angle « des échanges, de la solidarité entre générations, c'est-à-dire en fonction d'une problématique plutôt ethnologique de la parenté » (de Singly, 2000)[14].

De plus, la sociologie de la famille s'est peu intéressée aux familles immigrées et s'attache plutôt à décrire la sphère privée des familles françaises diplômées, de classes moyennes ou supérieures. Dans l'ouvrage, *La famille : L'État des Savoirs* (1991), un seul article « Les familles immigrées et l'intégration » de Yeza Boulhabel Villac concerne les

12. Cf. le bilan des recherches traitant l'interaction famille/école établi par Jean-Pierre Terrail (1997). A titre d'illustration, il note que l'ouvrage sur l'« état des savoirs » sur la famille (de Singly, 1991) ne consacre que 10 pages sur 450 aux rapports à l'école. De la même manière, François de Singly remarque l'absence de la famille dans les travaux sur l'éducation « La famille était là, sûrement, mais cachée sous un autre nom «appartenance de classe d'origine ». Dans les *Héritiers*, on s'intéresse « beaucoup moins sur les mécanismes qui font que certains parviennent à hériter et d'autres réussissent même sans hériter » (de Singly, 1993 et 1996).

13. Les comportements sont liés à des classes sociales. Dans ce cadre, les comportements éducatifs ne sont pas étudiés, alors que le sont par exemple, les comportements culturels des étudiants, la fréquentation des musées (Bourdieu, 1964, 1966), etc.

14. Trois raisons principales sont évoquées pour expliquer l'absence de travaux sur ce thème jusqu'à récemment : le découpage institutionnel des champs, la place de l'éducation familiale dans l'histoire de la sociologie et la mission d'égalité des chances de l'école qui empêche d'aller voir ce qui se passe dans les familles (de Singly, 2000).

immigrés. Au tournant des années 90, la famille est perçue comme un lieu d'intégration, où se confrontent tradition et modernité. La question du mariage et des modèles familiaux est évoquée.

Celle des enfants issus de l'immigration est peu étudiée, et lorsqu'elle l'est, les interrogations portent davantage sur les enfants de nationalité étrangère, sans tenir compte ni de leur parcours migratoire, ni de leurs différences internes.

1.2. De l'étranger à l'immigré

Notre étude porte sur les familles immigrées, plus précisément sur les parents immigrés et leurs enfants. Il est nécessaire de distinguer les immigrés des étrangers, distinction souvent omise dans l'usage courant.

Le terme immigration est aujourd'hui, parfois utilisé de manière abusive et confuse pour désigner des populations étrangères, d'origine étrangère, immigrées ou non ; de plus, des amalgames sont souvent opérés dans l'usage courant entre immigration et banlieue par exemple. Il convient donc de revenir sur les définitions de ces termes -ou concepts utilisés- en précisant les populations sur lesquelles nous allons travailler ainsi que leur catégorisation et construction statistique. Leur catégorisation et leur usage sont fortement liés aux contextes politiques et historiques.

1.2.1. Définitions : du concept juridique et figé de nationalité au concept socio-économique et démographique d'immigré

Le terme *étranger* renvoie à un concept juridique, à la différence du terme *immigré* auquel « l'usage courant a plutôt donné un contenu d'ordre sociologique ». Le terme *immigré* est un concept démographique pour les uns, socio-économique pour les autres (Costa Lascoux, 1989), n'appartenant pas aux catégories du droit.

Alors que la notion d'*étranger* repose sur le critère de nationalité - une personne est étrangère si elle n'a pas la nationalité française – mais celle-ci peut évoluer, le terme *immigrant* fait référence au mouvement, au flux, celui d'*immigré* désigne l'état de la personne après immigration (Tribalat, 1994). « L'immigrant sera celui qui entre en France en qualité d'étranger ». Il suppose que les gens sont « venus d'ailleurs ». L'*immigre* en France, puisqu'il s'agit de la population que nous allons étudier, est donc une personne née étrangère à

l'étranger qui vit en France. Cette définition de Michèle Tribalat repose sur deux critères : le lieu de naissance et la nationalité[15]. L'immigré peut par la suite, conserver sa nationalité ou acquérir la nationalité française en fonction du code de la nationalité, il sera dans ce cas *Français par acquisition* par opposition aux *Français de naissance.* « Ainsi, tout immigré n'est pas nécessairement un étranger et tout étranger n'est pas forcément un immigré » (Cordeiro, 1992 ; Tribalat, 1994). Le tableau suivant récapitule les catégories citées et leurs recoupements.

Tableau 1 – Catégories selon le lieu de naissance et la nationalité

Immigrés	Français de naissance Français par acquisition nés en France	*Français*
	Français par acquisition nés hors de France	
	Etrangers nés hors de France	*Etrangers*
	Etrangers nés en France	

Tableau 2 – La population immigrée en chiffres (en milliers)

Lieu de naissance	Ensemble	Nés en France métropolitaine	Nés dans les DOM	Nés à l'étranger	
Nationalité					
Français de naissance	51 275	49 556	338	1 719	
Français par acquisition	1 780	472	1	1 308	**Immigrés**
Etrangers	3 597	739	2	2 858	
Ensemble	56 252	50 767	340	5 885	

Source : *Recensement de la population* 1990, Insee.
Ainsi, on dénombre en 1990 : 3.6 millions d'étrangers (les deux nationalités les plus fréquentes sont les Portugais (650 000) et les Algériens (610 000), 4.2 million s'immigrés (1,3 million de nationalité française) et 6.1 millions de personnes vivant dans un ménage dont la personne de référence est un immigré.
Les recensements sous-estiment la catégorie des Français par acquisition nés en France. Dans la catégorie des Etrangers nés en France, les erreurs de déclaration sont nombreuses (cf. Tribalat (dir), 1991).

Les enfants d'immigrés (ou enfants issus de l'immigration)

Dans notre étude, nous nous intéressons aux parents immigrés et à leurs enfants qu'ils soient nés en France ou à l'étranger, plus particulièrement à leurs parcours scolaires et à leur insertion professionnelle, c'est-à-dire aux enfants d'immigrés – ou encore issus de l'immigration –, ceci inclut deux catégories, les jeunes nés en France et les jeunes immigrés eux-mêmes. Dans cette perspective, le lieu de naissance des parents, lorsqu'il est disponible, est l'indicateur le plus pertinent pour approcher nos populations.

15. En effet, outre les rapatriés d'Algérie, des personnes peuvent être nées hors de France de parents français d'origine pendant un séjour à l'étranger et être françaises de naissance, on ne les considère pas comme des immigrés.

Un enfant né hors de France de parents étrangers est donc un immigré au même titre que ses parents alors qu'il est souvent désigné sous la catégorie « seconde génération ».

Un enfant né en France de parents immigrés a un statut différent. Michèle Tribalat propose de parler plutôt de « première génération de nés en France » ou d' « enfants nés en France de parents immigrés ». Un enfant né en France peut être étranger ou français. Les enfants de la génération suivante qui naîtront en France seront français de naissance.

1.2.2. L'émergence d'une sociologie de la migration

Ainsi, le concept d'immigré permet une vision dynamique. Au-delà de l'illégitimité du sujet et du flou des populations et des catégories, peu de travaux empiriques et en particulier quantitatifs ont traité de l'immigration jusqu'aux années 90. Plusieurs explications sont à la base de ce constat. D'une part, les variables susceptibles de distinguer les différentes populations en terme d'immigration ont longtemps fait défaut dans les grandes enquêtes françaises ou dans les recueils de données administratives. L.' recours à l'indicateur de la nationalité est lié au modèle républicain français ou encore au modèle d'assimilation et les questions permettant de construire ces variables ont souvent été perçues comme annexes, voire fortement déconseillées par les organes de suivi et de contrôle des instituts de collecte De plus, manquaient des enquêtes statistiques centrées directement sur le thème de l'immigration.

D'autre part, lorsque ces indicateurs apparaissaient dans les enquêtes, les données étaient peu exploitées. Enfin, les effectifs concernés sont souvent faibles. Au delà de ce problème, reste à savoir si l'absence ou l'insuffisance de questionnement sur le rôle de l'origine géographique ou sur le fait d'être issu de l'immigration renvoie à la pénurie de variables pertinentes ou si c'est plutôt le caractère particulièrement sensible de cette question qui à induit l'absence de variables. Or la distinction entre ces catégories est peu réalisée, dans l'usage courant comme dans les statistiques. (Cf. l'encadré sur la catégorie « immigrés » dans les statistiques.)

Un débat tendu a agité la communauté scientifique sur la légitimité ou non de recourir à de tels indicateurs, débat qui reflète la confrontation existant entre Recherche et Idéologies. Nous nous positionnons du côté des chercheurs en faveur de la prise en compte du lieu de naissance des parents, qui argumentent en soulignant l'amélioration des connaissances, d'un point de vue scientifique, ainsi que la possibilité de mise à jour de discriminations contre

lesquelles ils croient alors possible de lutter[16] (Spire, Simon, dans Insee, 1998). Depuis longtemps, un certain nombre d'enquêtes de l'Insee et de l'Ined ont des questions sur les origines nationales (cf. le numéro récent de l'Insee *Contours et Caractères* sur les immigrés, 1997).

Ces classifications sont fortement liées au processus historique propre à chaque pays (opposant des pays qui enregistrent la nationalité à ceux qui considèrent l'ethnicité). Un débat très vif existe autour de la construction des origines ethniques (Insee, 1998). Nous ne le développons pas ici car nos données ne nous permettent pas de tenir compte de ce type de variable (Simon, 1998).

À partir du début des années 1990, de nouveaux travaux et de nouvelles enquêtes sont suscités par le débat politique sur le thème de l'immigration.

Nous avons rassemblé dans un encadré quelques remarques sur l'évolution de la catégorie « immigré » dans les enquêtes.

La catégorie « immigré » dans les statistiques
Quelques remarques

Trois articles en particulier permettent de faire le point sur cette question : Tribalat (1989), Silberman (1997) et Simon (1998).

La classification par nationalité « révèle la stricte soumission de la nomenclature aux critères de l'assimilation à la française, fondée depuis les grandes réformes de la fin du XIXe siècle sur l'acquisition de la citoyenneté. La statistique publique a donc reproduit et entériné les catégories juridico-administratives reconnues par l'État ... » (Simon, 1998).

La statistique publique française distingue depuis longtemps les origines pour dénombrer les Français (cf. Thave et Daguet sur l'évolution de la population en France depuis 90 ans, *Insee Première*, n° 458, 1996).
Depuis 1871, le recensement de la population permet de séparer les Français de naissance et les Français par acquisition, « depuis que la République est République » (Héran, 1998). La catégorie « français par acquisition » est davantage une production normative, mais la nationalité antérieure des personnes naturalisées est renseignée dans tous les recensements depuis 1962. Depuis les années 60, on s'intéresse davantage aux étrangers, devant l'accroissement de leurs effectifs. Selon Patrick Simon, « Le recensement de 1968 marque une nouvelle période dans l'utilisation de la variable « nationalité » et à partir de 1975, « la nationalité, va s'imposer parmi les grandes variables de cadrage, telles que le sexe, l'âge ou la CSP. La *banalisation* de l'utilisation de la nationalité, devenue l'un des prescripteurs légitimes et signifiants de l'individu ou du ménage, annonce et accompagne les développements de la « question immigrée » (Simon, 1998).

Cette définition se veut objective, à la différence d'une auto-identification à l'anglo-saxonne des individus. Cependant, les données recueillies sont déclaratives (sont classées étrangères les personnes se déclarant comme telles) et la complexité du code de nationalité réduit la fiabilité des données.

16. « La discrimination ethnique s'étend aux marchés de l'emploi et du logement, dans l'éducation et les relations aux services, de telle sorte que les inégalités ne suivent plus seulement une logique sociale, mais s'appliquent à des sous-populations distinguées par leurs origines géographico-culturelles. La responsabilité sociale des chercheurs apparaît donc sérieusement engagée : est-il préférable de défendre une invisibilisation des différences ethniques dans l'appareil d'observation, au risque de laisser prospérer l'occultation des pratiques discriminatoires, ou bien de construire des catégories qui, par leur seule existence, peuvent éventuellement renforcer une désignation stigmatisante des populations ? » (Simon, 1998).

La France ne possède pas de registre des populations répertoriant l'ensemble des habitants, ni de registre des étrangers où seraient inscrits les entrées et départs comme dans d'autres pays.
Il existe deux sources pour mesurer la présence étrangère : les recensements et les statistiques administratives du Ministère de l'Intérieur. Les titres de séjour en cours de validité sont comptabilisés ainsi que les enfants de moins de 16 ans) des titulaires de ces titres (tout étranger de plus de 16 ans est tenu d'avoir un titre de séjour ; avant 16 ans, le mineur est porté sur le titre du parent qui en a la garde). Cette statistique cherche à mesurer la présence juridique, c'est à dire le nombre d'étrangers autorisés à résider en France. Elle tend à surestimer le volume de la population étrangère vivant sur le territoire national, du fait que certains titres ne sont pas retirés après le départ de leur titulaire.

Proposée par Michèle Tribalat (1989), la catégorie « immigré » combinant lieu et nationalité de naissance, a été récemment adoptée par l'Insee (cf. l'*Insee-Résultats* présenté selon les nationalités, puis sur les immigrés plus récemment en 1997) et institutionnalisée en 1990 par le Haut Conseil à l'Intégration (HCI, 1991). On peut s'étonner de l'adoption tardive de cette catégorie, compte-tenu du fait que les variables permettant de construire cette catégorie existent depuis longtemps dans certaines enquêtes de l'Ined et de l'Insee (en particulier dans le recensement, où le pays de naissance des personnes interrogées identifie les origines individuelles dans le tronc commun des ménages).

Aujourd'hui, les enquêtes -représentatives de la population de la France- commencent à être utilisées dans cette perspective. Quelques enquêtes ont toujours contenu les variables pertinentes, mais sont exploitées depuis peu en ce sens ; par exemple, l'enquête *Situations défavorisées* de l'Insee en 1986 (Borkowski, 1990), *Formation qualification professionnelle* (FQP) de 1985 de l'Insee (Tribalat (dir.), 1991 ; Brinbaum, 1994 ; Silberman et Fournier, 1997), le *Recensement* général de la population (Silberman et Fournier, 1997), *l'Echantillon démographique permanent de l'Insee* (Richard, 1997).

Ces variables apparaissent peu à peu dans les enquêtes : le lieu de naissance des personnes interrogées n'apparaît qu'en 1993 dans l'enquête Emploi ; les enquêtes du Céreq n'incorporent ces indicateurs que depuis des dates récentes (Silberman et Fournier, 1997). Ce qui explique l'absence de travaux quantitatifs sur l'emploi ou sur l'insertion professionnelle des immigrés jusqu'à récemment.

Lorsque les indicateurs sont présents, les données deviennent parfois difficilement exploitables pour un travail sur des populations spécifiques ; nous nous trouvons alors confronté aux limites liées à la taille de l'échantillon. Par exemple, l'enquête *Carrière*, complémentaire à l'enquête *Emploi*, ne contient que des effectifs restreints ; l'enquête FQP a vu ses effectifs diminuer de moitié en 1993.

Mobilité géographique et insertion sociale -MGIS-, réalisée en 1992 par l'Institut national des études démographiques (Ined) avec le concours de l'Insee, dont l'objectif principal est de mesurer le degré d'intégration de la population immigrée, constitue la première enquête quantitative française centrée sur l'immigration et permet de pallier en partie le manque de données à ce sujet (Tribalat, 1992). Notons toutefois qu'il est symptomatique que le terme immigration ne figure pas dans le nom de l'enquête alors qu'elle est explicitement centrée sur l'immigration. Il ne fallait pas que ce terme apparaisse !

Pour retrouver les enfants d'immigrés il faut pouvoir « Remonter aux parents »
Alors que le lieu de naissance des individus -ajouté à leur nationalité- suffit pour travailler sur les immigrés eux mêmes, le recours aux pays de naissance des parents est utile pour étudier les enfants d'immigrés. Cette information figure depuis 20 ans dans quelques enquêtes de la statistique publique sur les thèmes de la mobilité professionnelle, résidentielle, sociale-, et de la démographie familiale (dès 1981, dans l'enquête de l Ined, 3B, *« Triple biographie familiale, professionnelle et migratoire »* ; l'enquête sur le *Peuplement de Paris*, l'enquête *Famille* de 1990, *Effort d'Éducation des familles*, 1992).
En revanche, les recensements permettent de mesurer la population immigrée (cf. Tribalat, 1993), mais non d'aborder la population d'origine étrangère, puisqu'ils ne comportent aucune question sur le pays de naissance des parents et leur nationalité de naissance.

Le thème de l'investissement éducatif des familles immigrées n'a pu être traité au sein de la sociologie de l'éducation et de la famille, comme au sein de la sociologie de l'immigration pour les raisons principales suivantes : ce champ est peu structuré, et l'objet d'étude longtemps illégitime, demeure un sujet sensible. La France est un pays d'immigration

qui s'ignore (Noiriel, 1988) et le champ apparaît tardivement[17]. Dans le bilan qu'il réalise à la fin des années 80, François Dubet souligne l'essor récent de ce champ : « Pour importante qu'elle soit, la sociologie de l'immigration ne s'est jamais constituée en un champ scientifique organisé de manière comparable à d'autres secteurs des sciences sociales » « Si l'immigration est un phénomène ancien en France, la sociologie de l'immigration y est encore jeune. » (Dubet, 1989).

Les théories assimilationnistes –puis le modèle français d'intégration- ont été un frein au développement des études sur les immigrés, rendus invisibles. Enfin, les études ne sont pas centrées sur les familles. C'est la figure du travailleur étranger qui domine. En France, dans les années 50 en particulier, l'homme travailleur, ouvrier non qualifié, est souvent représenté par le Nord-Africain. Dans les années 70, les études sur les travailleurs se développent, plutôt sous l'angle économique. De ce fait, ce qui se passe à l'intérieur des familles, et en particulier l'éducation des enfants sont occultés[18]. Il faudra attendre la fermeture des frontières, en 1974 et le regroupement familial pour que l'immigré se féminise et qu'on s'intéresse à ses enfants. Ce n'est qu'au début des années 70 qu'ont lieu des interrogations relatives à la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés[19] (Zirotti, 1989), ainsi qu'une réflexion sur les politiques à mener pour l'insertion des enfants d'origine étrangère. La prise en compte des différences est alors soulevée et à la même période, apparaît le thème de l'immigration dans la société française. Les études quantitatives sur leur insertion professionnelle sont encore plus récentes (Silberman, 1997).

---

17. à la différence des États-Unis où le migrant apparaît comme une figure centrale dans les études de l'école de Chicago. Pour plus de précisions, on se référera notamment aux ouvrages et articles suivants : Noiriel (1988), Dubet (1989), Tribalat (1995), le numéro de Migrants-Formation (n°90, 1992) : *La recherche sur l'immigration. Pour qui, pour quoi ?* et plus récemment, Simon (1999), In : *Immigration et intégration, l'état des savoirs*, Dewitte P. (dir.), La Découverte, Paris.
La migration a longtemps été étudiée par des approches pluridisciplinaires (démographes, économistes, historiens, juristes) ; les études ont surtout porté sur les flux migratoires, été réalisées par des démographes, des vagues et histoires migratoires (historiens) – excepté l'enquête de l'Ined sur l' « assimilation des immigrants » l'étude unique de Girard et Stoezel au début des années 50 qui n'a pas été prolongée.

18. Patrick Simon (1999) situe la « première ébauche de constitution de l'immigré comme objet sociologique » dans l'étude d'Andrée Michel (1956) sur les travailleurs algériens en France ; mais la famille est occultée. On se reportera à l'article de Françoise Gaspard (1996): « de l'invisibilité des migrantes et de leurs filles à leur instrumentalisation » et à celui d'Annette Goldberg Salinas (1996).

19. Zirotti (1989), conclue son bilan ainsi : « la question de la scolarisation des enfants d'immigrés ne fait l'objet que de rares opérations de recherche ». « Tout laisse à penser que la légitimité » scientifique « de la question n'a pas pu s'imposer alors même que certains des débats récents au sein de la Commission de la nationalité ont largement témoigné des incertitudes et des interrogations quant au rôle de l'appareil scolaire dans l'insertion sociale des communautés immigrées. » Pendant longtemps, le thème de la scolarisation des enfants d'immigrés, de l'étranger dans l'école républicaine française, ne se constitue pas comme objet d'étude.

1.2.3. Un précurseur : Abdelmalek Sayad

Dès les années 70, les recherches d'Abdelmalek Sayad ont constitué une exception, et ont beaucoup apporté à la connaissance des mécanismes d'intégration en remettant en question un certain nombre de clichés ou d'idées reçues (cf. notamment Sayad, 1975 et 1977). Toutefois, ces recherches ont eu peu d'écho à l'époque et n'ont pas permis le développement de ce champ, encore peu légitime. Sayad, lui-même, témoignera plus tard de la difficile valorisation de la recherche sur l'immigration qui fait partie de « la sociologie des objets situés relativement au bas de la hiérarchie sociale des objets d'étude » (Sayad, 1991). Il faudra attendre la fin des années 80 pour que le champ se constitue et se développe.

Nous nous appuyons sur les travaux de Sayad, qui en précurseur, insistait sur le caractère dynamique de la migration et l'importance de la prise en compte des trajectoires dans les études sur les migrations, soulignant ainsi la dialectique émigration/immigration (Sayad, 1975, 1977). « Toute étude de l'immigration qui négligerait les conditions d'origine des émigrés, se condamnerait à ne donner du phénomène migratoire qu'une vue, à la fois, partielle et ethnocentrique : d'une part comme si son existence commençait au moment où il arrive en France, c'est l'immigrant – et lui seul – et non l'émigré qui est pris en considération ; d'autre part, la problématique explicite et implicite, est toujours celle de l'adaptation à la société d'"accueil". L'immigré est en effet perçu dans le pays d'accueil, comme si c'était un point d'aboutissement. »

À travers la description des trois « âges de l'émigration », Sayad (1975, 1977) décrit la diversité des immigrés algériens. Cette perspective permet de « rompre avec la représentation trop facilement admise d'une immigration homogène, indifférenciée, soumise partiellement aux mêmes actions et aux mêmes mécanismes ».

L'auteur souligne les transformations simultanées des rapports internes à la famille et du « système des échanges économiques (et symboliques) entre les générations : c'est la dialectique entre les structures familiales et les structures de l'émigration, en Algérie d'abord, en France ensuite, qui est au cœur du processus de transformation des conditions et des positions des émigrés. »

« Pour être complète, l'étude de la population algérienne émigrée doit prendre en compte non seulement les conditions sociales d'existence en France des émigrés, mais aussi les caractéristiques sociales que les émigrés tiennent de leur position au sein de leur groupe

d'origine. Reconstituées de façon complète, les trajectoires des émigrés permettent de saisir les conditions qui ont été à l'origine des départs et qui ont pour modèle un certain type d'attitude collective à l'égard de l'émigration... ».

En résumé, la migration est un projet familial que l'on doit analyser dans sa dynamique à la fois migratoire et intergénérationnelle. Ce que nous proposons de faire dans cette étude.

La thèse de Sayad peut être élargie et généralisée aux autres populations immigrées[20]. En adoptant sa problématique, notre travail aborde d'autres aspects dans le pays d'accueil, puisqu'il est davantage centré sur les investissements éducatifs et les relations au système scolaire. L'approche quantitative apportera d'autres éléments, même si elle présente quelques limites liées à la disponibilité des données dans les enquêtes pour tenir compte par exemple, des conditions d'émigration.

1.3. L'émergence de la question des investissements scolaires des familles immigrées

À partir de la fin des années 80, mais surtout dans les années 90, des ponts se font entre sociologie de l'éducation et de la famille. L'intérêt porté aux réussites improbables ou exceptionnelles, en particulier celles des enfants de milieux populaires conduit à ouvrir la boîte noire de la famille, à analyser ses pratiques éducatives. Dans ce cadre, un pont s'établit aussi avec le thème de l'immigration pour traiter les parcours scolaires des enfants issus de l'immigration et les relations des familles immigrées à l'école. En parallèle, le champ de l'immigration se construit, les travaux se multiplient, les approches et les catégories évoluent – de l'étranger à l'immigré, de l'homme travailleur à la famille –. Cette période, marquée par le décloisonnement de champs et le renouvellement des questions, des approches et théories coïncide avec l'apparition de nouvelles enquêtes quantitatives. En 1992, sont réalisées la première enquête française sur les investissements éducatifs des familles qui nous servira de matériau principal pour cette recherche, mais également la première enquête centrée sur l'immigration, MGIS, mais qui, elle, ne comporte pas de données sur les investissements éducatifs. Toutefois, les travaux sur les investissements éducatifs des familles immigrées sont encore relativement rares, surtout avec l'approche qui nous intéresse, quantitative et

20. De plus, depuis ses travaux, les conditions en France ont évolué, compte tenu des difficultés économiques et des problèmes de chômage, les conditions de travail et des immigrés ont changé, ce qui influe sur les représentations du pays d'accueil, du travail etc. La France ne peut être idéalisée de la même façon.

comparative, pour les raisons que nous allons aborder brièvement. Nous évoquerons alors un certain nombre d'études qui ont été importantes pour notre recherche[21].

1.3.1. L'apparition de la famille éducative. Les mobilisations scolaires

Dans les années 1990, un tournant s'opère et des chercheurs s'intéressent aux relations entre la famille et l'école (Terrail, 1997). Cela concorde avec le développement des programmes de lutte contre l'échec scolaire qui s'appuient fortement sur la relation famille/école et avec la montée de la préoccupation scolaire qui, face au chômage croissant et à la course aux diplômes, se généralise à tous les milieux sociaux (Terrail, 1997).

Des ponts se construisent donc entre sociologie de la famille et sociologie de l'éducation.

Selon François de Singly, « la famille moderne ne mérite plus le nom de « famille conjugale » mais plutôt celui de famille « éducative » (1993)[22]. « Dans la société française contemporaine, caractérisée par un mode de reproduction à composante scolaire, une des stratégies pour augmenter le patrimoine familial consiste dans l'investissement éducatif »[23] (de Singly, 1987). C'est au sein de la famille que se construisent et s'élaborent des projets (Kellerhals, Roussel, 1987), la réussite scolaire devient pour la majorité de la population l'enjeu central des transmissions familiales, (Godard, 1992). Une micro-sociologie de la famille s'intéresse aux styles éducatifs parentaux et à ses interactions avec la réussite ainsi qu'à la dynamique des interactions familiales (Kellerhals, Montandon, 1991). Toutefois, à la différence de ce qui se passe à l'étranger, les travaux français sur ce thème sont rares et ce thème est plutôt laissé aux psychologues[24]. Lautrey (1980) par exemple, s'inspire des travaux de Piaget et établit un lien entre milieu social, style éducatif des parents (souple, rigide et « faiblement structuré ») et réussite des enfants, mais cette approche est trop psychologique et déterministe. Quant aux sociologues, ils étudient peu les pratiques elles-mêmes. L'étude de Kellerhals et Montandon sur les « stratégies éducatives » (1991), traite davantage (en Suisse) des styles éducatifs familiaux que des pratiques à proprement parler. Alors que cette étude présente l'originalité de ne pas partir du milieu social d'appartenance, elle retrouve finalement

21. De nouveau, il ne s'agit pas d'un bilan exhaustif, déjà réalisé par un certain nombre d'ouvrages et de manuels, mais de faire part de travaux qui nous ont guidée.
22. S'appuyant sur les travaux d'Ariès (1960) qui définit la famille moderne comme reposant sur les préoccupations éducatives. L'enfant est à la « fois objet d'affection et d'ambition ».
23. La logique d'accumulation du capital scolaire ne ressemble pas à la logique de transmission du patrimoine économique, elle exclut moins les « ratés » ou les succès (« à partir de rien »)
24. Cf. les travaux d'Yves Prêteur, Pourtois, etc (1998).

le lien entre climat éducatif et classe sociale. De plus les classes populaires et en particulier les immigrés ne sont pas étudiés. Nous nous intéressons aux pratiques éducatives elles-mêmes, mais inscrites dans une dynamique individuelle et familiale, plus que dans un type de famille selon un style éducatif.

Une étude américaine *Parents, Their Children, and Schools* (Schneider, Coleman (Eds), 1993) porte sur les investissements éducatifs des parents. À partir de l'enquête longitudinale, *The National Education Longitudinal Study* of 1988 (NELS, 1988) qui interroge les enfants, leurs parents et les enseignants, elle analyse l'implication des parents dans le processus éducatif de leurs enfants. Partant de l'hypothèse que l'un des facteurs les plus importants dans la réussite scolaire des enfants est le degré auquel les parents s'impliquent dans leur éducation, celle-ci est étudiée sous différentes formes : les ressources des parents (la composition de la famille à travers le nombre de parents dans le ménage, l'argent du ménage, le niveau d'éducation par exemple, mais également les ressources disponibles dans le voisinage), les relations entre parents et enfants et l'intérêt des parents pour les études de leur enfant. Il analysent alors les ressources disponibles et les comportements mis en œuvre pour favoriser la scolarité de leurs enfants, à la maison, à l'école et dans la communauté de voisinage, et leur impact sur les performances scolaires. Un certain nombre d'indicateurs sont mesurés tels que la p. rticipation aux activités scolaires, le choix de l'école privée, la participation aux réunions des parents pour améliorer les conditions scolaires, le suivi du travail scolaire et les échanges autour de l'école – sur les expériences scolaires, l'importance de l'école – et les aspirations éducatives, etc.

Ils montrent des différences dans les formes d'investissement parental selon le groupe racial et ethnique. Par exemple, les Afro-Américains et les Hispaniques compensent leurs faibles ressources et s'impliquent finalement davantage que les Blancs de mêmes caractéristiques socio-économiques.

Ils établissent une relation positive entre les échanges sur l'école et les résultats scolaires de l'enfant, même s'il existe des différences entre les sous-groupes selon le contenu des échanges, lié lui-même à l'expérience scolaire des parents. Les Américains d'origine asiatique en particulier, dépensent plus de moyens dans les activités extra-scolaires des enfants et interviennent moins dans l'école – ils participent moins aux rencontres avec les enseignants –. De même, ils souhaitent davantage que leur enfant obtienne un diplôme universitaire que les Blancs ou les autres minorités. Les auteurs établissent le rôle positif des motivations et

aspirations éducatives sur les performances scolaires. On se référera à l'ouvrage cité pour des résultats détaillés. Cette étude montre le rôle des aspirations et des investissements parentaux sur la scolarité de leurs enfants, comme la diversité des pratiques selon les minorités.

1.3.2. Les réussites improbables

Du côté de la sociologie de l'éducation, la découverte des réussites « improbables » dans les milieux populaires, et en particulier celles des filles puis des immigrés, conduit les chercheurs à rechercher les conditions favorables de succès et à développer une analyse en terme de mobilisation centrée sur les projets des familles et leurs pratiques éducatives. Le passage d'une problématique de l'échec centrée sur les handicaps à une interrogation sur les réussites s'opère et la question du processus de formation des inégalités et de la fabrication des réussites scolaires émerge. Une vision plus positive de la famille s'élabore[25]. Nous situons notre recherche dans la continuité de ces travaux.

Un intérêt particulier pour les familles populaires et leurs rapports à l'école apparaît et la diversité interne est alors reconnue et mise en avant (cf. par exemple, Tedesco, 1979 ; de Queiroz, 1981 ; Terrail, 1983 et 1984a et b ; Van Zanten, 1990 ; Charlot, 1992 ; Lahire, 1995 ; Thin, 1998)[26]. Ces études contredisent le fatalisme, le renoncement à priori des familles, le désintérêt scolaire ou rejet ouvrier de l'école et mettent à jour leur mobilisation scolaire, avec une lecture plus positive des parcours scolaires des enfants -des familles populaires- à laquelle s'ajoute une démarche compréhensive[27] (Charlot, 1992, Terrail, 1984).

Ces réussites rares voire exceptionnelles sont celles par exemple d'enfants d'ouvriers entrés à l'université (Terrail, 19[illegible]) ou en école d'ingénieurs (Laurens, 1992), ou encore des jeunes femmes entrées à l'École normale supérieure en mathématiques ou en physique (Ferrand, Imbert, Marry, 1999). Dans cette perspective, quelques études, essentiellement qualitatives, concernent les enfants d'immigré (Zéroulou, 1988 ; Laacher, 1990)[28]. Toutefois, à travers les études sur les enfants d'ouvriers, on perçoit quelques exemples d'enfants issus de l'immi-gration, plutôt à titre d'illustration.

---

25. Les familles sont analysées en tant qu'acteurs susceptibles d'élaborer des stratégies autonomes relatives à la scolarité de leurs enfants.
26. En parallèle, de nouveaux thèmes de recherche se développent, visant à établir le rôle des dynamiques locales, celui de l'école (l'effet classe ou établissement), celui des enseignants et des pratiques pédagogiques (Duru, Van Zanten, 1995). Ces approches ont contribué à éclairer les parcours, mais nous nous centrons ici sur la famille.
27. On passe de travaux centrés sur les stratégies des familles bourgeoises à d'autres défendant la thèse selon laquelle à des familles de classe correspondent des stratégies scolaires ; ces derniers s'intéressent alors à la mobilisation des classes moyennes, en déniant celle des familles populaires.

Ainsi, la plupart de ces études partent des réussites scolaires jugées improbables pour rechercher en amont l'explication dans les familles et découvrir les conditions et facteurs favorables, notamment à travers les pratiques éducatives. Dans la continuité de ces travaux, nous adoptons toutefois la démarche inverse et nous intéressons aux pratiques elles-mêmes, mais cette fois-ci de façon systématique, pour toute la population, en fonction de ses caractéristiques sociales, migratoires et familiales, et pas seulement pour des populations particulières ou marginales. Nous cherchons à brosser un tableau des investissements éducatifs, à les quantifier et à comparer les différentes populations, tout en cernant les facteurs qui jouent sur ces pratiques au-delà de la classe sociale.

On trouve chez Lahire (1995)[29] d'une part et chez Terrail d'autre part des exemples de familles, faiblement dotées scolairement et analphabètes, qui créent autour de leurs enfants des conditions favorables de réussite en particulier parce qu'ils en attendent des avantages pour toute la famille. Grâce à l'école, les enfants peuvent aider leurs parents, et toute la famille en général, à rédiger des documents administratifs (sécurité sociale, logement, etc.) et favoriser leur intégration en France. L'école leur confère alors une place privilégiée.

« Le manque d'héritage culturel à transmettre semble alors, paradoxe remarquable, jouer un rôle des plus stimulants. » (Terrail, 1984). « Le fatalisme sociologique qui, face à l'échec scolaire des enfants des classes populaires et à la théorie des dons, préfère recourir à la thèse du handicap socio-culturel, éprouve ici ses limites. Ce n'est pas l'insuffisance de l'héritage qui est en cause ici, c'est de toute évidence son altérité. »

Plus récemment, l'étude réalisée à partir du Panel 89 de la DPD montre que l'inégalité de réussite entre élèves français et étrangers se réduit au fil de la scolarité, les enfants d'immigrés réussissant même mieux dans le secondaire que les Français d'origine, à caractéristiques sociales et environnement familial équivalent (Vallet et Caille, 1996). De plus, « toutes choses par ailleurs », les filles ont de meilleurs parcours que les garçons. Un certain nombre de recherches qualitatives mettent en avant les réussites scolaires des filles issues de l'immigration en particulier d'origine maghrébine (Hassini, 1997 ; Guénif Souilamas, 1997). Les auteurs attribuent ces réussites principalement aux aspirations des familles et celles des filles à la continuité entre espace scolaire et domestique d'une part, à leur volonté

28. Cf. le numéro *Migrants-Formation* centré sur ce thème et dont le titre est révélateur du renversement de perspective : *La réussite scolaire. Parcours et stratégies* (1990).

29. L'auteur s'interroge sur les conditions de transmission et l'appropriation des savoirs d'enfants de milieux populaires à l'école élémentaire et établit le lien entre configurations familiales et échecs ou réussites scolaires.

d'autonomie et d'émancipation, d'autre part. Ces résultats sont intéressants et ces études qualitatives permettent de mieux comprendre les liens entre l'école, les enfants issus de l'immigration et les familles. Toutefois, cette lecture tend parfois à surestimer les réussites, sans doute à la suite des résultats du panel. Alors que les réussites et les mobilisations de familles sont mises à jour, les difficultés scolaires subsistent ; à travers le panel, les auteurs montrent aussi les plus grandes difficultés scolaires, les redoublements plus importants (Vallet et Caille, 1996).

Ces réussites improbables ont servi de révélateur de l'importance de l'investissement familial dans la réussite des enfants.

« C'est effectivement lorsque nous avons replacé les facteurs ou éléments de réussite recensés dans leur contexte biographique familial que toute la signification des trajectoires sociales exceptionnelles observées nous est apparue dans toute sa dimension, que la réussite scolaire nous est apparue moins exceptionnelle et sociologiquement concevable. Grâce à l'examen de la trajectoire familiale intergénérationelle, une partie du voile qui recouvre ces itinéraires sociaux atypiques et la réussite scolaire en milieu populaire est tombée » conclut Laurens dans son étude sur les trajectoires « exceptionnelles » d'enfants d'ouvriers en école d'ingénieurs » (1992).

Terrail (1995) souligne, à propos des filles, la longue durée de cette mobilisation familiale, qui peut s'étendre sur plusieurs générations : «Les filles de mère ouvrière ou employée non qualifiée étonnent, aujourd'hui, par l'intensité de leurs investissements scolaires. Leur comportement relève d'un processus qui n'a pu se réaliser que dans le temps long de la succession de trois générations : la grand-mère était au foyer ; la mère a su mettre à profit les transformations du marché de l'emploi pour accéder à l'activité non qualifiée mais continue ; la mobilisation de sa fille, qu'elle encourage (s'agissant de mener à bien l'évolution qu'elle même a engagé)... ».

1.3.3. L'école comme espace de stratégies

À la fin des années 80, la mise en œuvre de politiques visant à réduire l'échec scolaire des enfants des catégories défavorisées (« discrimination positive », création des zones d'éducation prioritaires en 1981) ont suscité des demande d'études émanant des municipalités, des politiques etc. Les immigrés se retrouvent alors au centre de la recherche du fait de la ségrégation urbaine C'est dans ce cadre qu'un certain nombre d'études font le lien entre

immigration, école et espace local (s'inspirant des travaux américains et des approches ethnographique et interactionniste). Alain Léger et Maryse Tripier (1986) réalisent un travail pionnier sur l'évitement scolaire des familles dans un quartier populaire. À la demande de la municipalité de Gennevilliers, ils réalisent une étude locale dans un quartier de la ville, Les Grésillons, qui vise à établir les facteurs de l'échec et à mettre en évidence une série de corrélations entre cet échec et les caractéristiques familiales. ». Les auteurs, refusant une optique aussi culpabilisante pour les familles, se situent à l'encontre de la théorie du handicap socio-culturel » et étudient les trajectoires scolaires des élèves et les stratégies d'évitement développées par certains enseignants et par certaines familles à l'égard de l'école du quartier. Ce travail de recherche présente, en particulier, l'intérêt de porter sur un quartier relativement homogène sur le plan social et se fixe comme objectif, l'étude des différenciations plus fines et des processus, en interrogeant l'ensemble des acteurs sociaux.

Une seconde étude dont l'objectif initial est l'évaluation de l'impact de la politique de ZEP, s'est élargi pour analyser les interactions entre l'école et l'environnement local, en s'interrogeant sur la dialectique entre les dynamiques sociales et le contexte (zone rurale et urbaine) (Henriot-Van Zanten, 1990). Elle met à jour la mobilisation des ressources de certaines familles et des attitudes variées à l'égard de l'école.

Quelques études, essentiellement qualitatives[30], font aussi apparaître les mobilisations de ressources faibles par les familles qui puisent leurs aides, ressources matérielles et culturelles dans le contexte local (voisinage, réseaux, quartiers...) (Henriot-Van Zanten, 1990, Glasman, 1992, etc.). Dans ce cadre, apparaissent des recherches sur les attitudes des familles immigrées et les expériences de leurs enfants, sur la dynamique des rapports entre école et quartier, sur les pratiques de scolarisation hors école (Taboada-Leonetti, 1985 ; Zéroulou, 1985 ; Léger et Tripier, 1986 ; Doray, 1989 ; Henriot-Van Zanten, 1990 ; Rochex, 1990 ; Glasman, 1992, 1994).

L'école est alors analysée comme un espace de stratégies (Berthelot, 1983) ou un marché scolaire, les parents deviennent des « consommateurs » (Ballion, 1982), qui interviennent activement dans l'école ou/et dans la scolarité de leurs enfants (Henriot-Van Zanten, 1988 ; Montandon et Fabre, 1988), choisissent l'école privée ou publique (Langouet et Léger, 1991 et 1997 ; Héran, 1995 ; etc.), développent des pratiques d'évitement du public (Broccolichi, Van Zanten, 1997, etc.).

30 Excepté Terrail,1984a

Les travaux sur l'évitement scolaire (c'est-à-dire les démarches menées par les familles pour obtenir que leurs enfants soient scolarisés dans une autre école que celle que leur assigne la carte scolaire), et leurs principaux résultats seront présentés dans le chapitre 7 consacré en partie à ce thème.

Remarquons que les travaux réalisés dans le cadre des ZEP (zone d'éducation prioritaire) aboutissent souvent à des conclusions nuancées et montrent en particulier les illusions des familles, l'ignorance, l'opacité du système, etc. (Van Zanten, 1990 ; Charlot, 1992 ; Charlot, Beautier, Rochex, 1992, etc.) [31]

1.3.4. Des différences dans les patrimoines scolaires

Une série de recherches apporte des éléments pour éclairer les rapports des familles à l'école, mais aussi les facteurs de réussite et conditions d'appropriation de l'héritage scolaire (familial).

Un intérêt est porté aux différences dans les patrimoines scolaires des familles d'origine, en distinguant par exemple entre aucun diplôme et CEP (Thélot, 1982), selon le niveau d'éducation de la mère (de Singly, Thélot, 1986), « le niveau culturel du père et de la mère, celui des ascendants de l'une et l'autre branche, mais aussi l'ensemble des capitaux scolaires détenus par la famille étendue et les relations proches » (Mauger, 1989). Laurens parvient aux mêmes conclusions (1992) en montrant que parmi les enfants d'ouvriers devenus ingénieurs, existent des membres mieux dotés[32]. Des études ont découvert un certain nombre de facteurs intrinsèques qui favorisent la réussite : « les valeurs culturelles et la nécessité de la réussite scolaire sont plus affirmées », le rôle du militantisme, religieux, syndical ou politique (Bonnal et Boy, 1978 ; Establet, 1987 ; Poliak, 1992 ; Lahire, 1995), la participation associative (Ferrand, Imbert, Marry, 2000), le rôle des attentes familiales accompagnées de stratégies de sur-scolarisation » (Terrail, 1984b et 1992 ; Léger et Tripier, 1986 ; Henriot-Van Zanten, 1990 ; Laurens, 1992 ; Lahire, 1995 ; Ferrand, Imbert et Marry, 1999). Des études montrent le lien entre vécu scolaire, rapport à l'école des parents, rapport au savoir (Charlot, Bautier, Rochex, 1992), à l'écrit (Lahire, 1993). L'impact des mobilisations familiales sur la réussite

31. De Queiroz (1991) classe les familles populaires et leur rapport à l'école selon deux pôles : d'un côté, les parents démunis culturellement et économiquement, peu scolarisés avec une division des compétences familiale et pédagogique : « ils vivent l'histoire scolaire de leurs enfants dans la désorientation, l'incertitude ou la résignation et le sentiment dans tous les cas, de n'y rien maîtriser. De l'autre côté, les familles « partenaires » : plus jeunes, plus urbaines, plus qualifiées, qui s'efforcent d'établir une continuité entre le travail à la maison et en classe.

32. Les auteurs soulignent alors la nécessité de mieux approcher l'héritage reçu et les ressources culturelles pour comprendre les exceptions qui en définitive, confirment les théories de la reproduction (Mauger, 1989).

scolaire est démontré, mais aussi le fait que cela ne joue pas de façon mécanique, et dépend de la nature de ces mobilisations et de ses formes mais également de l'enfant lui-même : de sa motivation sa propre mobilisation (Terrail, 1992 ; Charlot 1992 ; Ferrand, Imbert, Marry,1999, etc.), son caractère, son autonomie, son rapport à l'école et au savoir (Charlot, 1992), sa place dans les configurations familiales (Lahire, 1995), sa façon d'hériter du capital scolaire qui ne se produit pas de manière passive (de Singly, 1996).

« Dans le patrimoine familial, le capital scolaire tend à prendre la place du capital économique ». « A la différence du capital économique, le capital scolaire peut être divisé en plusieurs parts sans menacer la valeur du patrimoine familial. Il demande aussi un plus grand effort de la part des enfants : on ne devient pas « héritier » d'un capital scolaire de manière passive » (de Singly, 1996, 2000).

Pour Terrail « Le sens dominant attribué à la réussite des enfants apparaît comme l'indicateur le plus discriminant de la logique des rapports des familles à l'école, à leur classe d'appartenance, à la société globale, ainsi que des formes de mobilisation matérielle et morale correspondantes » (Terrail, 1984)[33]. L'enfant acquièrt alors une place symbolique (dans les échanges familiaux) une reconnaissance ou légitimité familiale qui favorise une bonne scolarité. « Ces investissements se construisent dans le long terme de l'expérience lignagère » (Terrail, 1997).

1.3.5. La dynamique migratoire

Dans le prolongement de ces travaux, c'est toute une logique migratoire qui est reconnue par les chercheurs. Des études le plus souvent qualitatives mettent en évidence le rôle des attentes familiales, et en particulier l'ambition forte des familles immigrées accompagnée de stratégies de sur-scolarisation. Le rôle du projet migratoire et de la trajectoire sociale et familiale des familles immigrées sur leurs stratégies et leur mobilisation scolaire est démontrée (Laacher, 1990 ; Charlot, 1990 ; Zéroulou, 1988). L'étude de Zéroulou (1986, 1988) fournit un travail exemplaire sur la recherche d'explication des réussites scolaires différenciées d'enfants de familles immigrées algériennes. Pour cela, elle a interrogé, à l'aide d'entretiens non directifs, deux groupes de familles algériennes résidant dans la région du Nord Pas-de-Calais, l'un avec des enfants ayant accédé à l'enseignement supérieur, l'autre

33. « L'état initial d'une situation est caractérisé par une pluralité d'éléments hétérogènes : sexe, parents, origine ethnique, copains, histoire antérieure, image de soi, identité personnelle et sociale, compétences sociales, cognitives, langagières,

tion (Zéroulou, 1988). Elle établit le lien entre la réussite scolaire et l'origine urbaine ou agricole des familles (dans le groupe où les enfants réussissent scolairement, la majorité des familles a une origine urbaine, alors que les secondes où les échecs scolaires sont massifs, viennent des campagnes algériennes). Le rapport à la communauté d'origine et au groupe familial est aussi différent. Elle s'appuie sur le « concept de projet migratoire, comme principe orientant les stratégies éducatives des parents, et par conséquent les types de mobilisation mis en œuvre au sein de la famille ». Zéroulou conclut en montrant l'imbrication entre la situation migratoire, les projets migratoires et la façon dont sont remodelés ou non les projets en fonction de la situation migratoire et la situation dans le pays d'accueil (Zéroulou, 1988).

Les analyses en termes de trajectoire sociale et migratoire permettent la correction des variables utilisées traditionnellement comme « l'origine sociale » qui sont la CSP du père en France, et met en évidence le rôle des caractéristiques sociales des parents avant l'émigration dans le rapport à l'école.

Zéroulou fait apparaître deux situations différentes au niveau du comportement des familles dans le pays d'accueil, qui influent sur la réussite scolaire. L'auteur différencie les deux groupes en fonction de la place des enfants dans les projets migratoires : les uns reportent leur désir de mobilité sociale sur leurs enfants en investissant dans leur scolarisation, en vue de l'acquisition de diplômes. Même si le projet de retour était inscrit dans la migration, peu à peu les projets sont remodelés et ce qui est espéré est plutôt une réussite professionnelle des enfants dans le pays d'accueil. Les autres qui espèrent retourner vivre dans leur pays d'origine n'interviennent pas au niveau de l'école et restent distants par rapport à la société d'accueil. Une stratégie de repli s'observe et concourt davantage à des situations d'échec scolaire.

attentes et projections dans l'avenir, modèles de références etc. » (Charlot, 1992). Chaque élément fait sens pour l'individu (Terrail, 1984).

Chapitre 2

Hypothèses, Méthodes et Sources

2.1. Les hypothèses

Dans la lignée des travaux présentés précédemment, cette recherche repose sur les hypothèses suivantes : l'une porte sur le rôle propre de la migration sur les investissements éducatifs, à travers les différences entre immigrés et non immigrés, – à l'encontre du handicap socio-culturel –, l'autre sur les spécificités culturelles liées aux différences internes aux populations immigrées – à l'encontre de l'approche culturaliste[1].

Tout d'abord, précisons les hypothèses déjà suggérées en filigrane du premier chapitre. L'idée initiale est que les aspirations et pratiques éducatives ne sont pas homogènes au sein d'une même classe sociale ni au sein des familles immigrées, du fait même de l'hétérogénéité interne des populations étudiées. Les investissements varient en fonction des ressources et des histoires familiales. Cela nous amène à saisir la diversité des familles, liée aux parcours migratoires et aux cultures d'origine et donc à décrire leurs caractéristiques et mieux cerner leurs ressources.

Pour mettre en lumière ces investissements, il importe de s'interroger d'une part, sur l'impact de la migration sur tous les facteurs qui entrent en jeu sur les pratiques éducatives, puis, d'autre part, sur l'influence de ces facteurs sur les pratiques effectives ; enfin, sur les liens plus directs entre migration et investissements.

En d'autres termes, nous faisons l'hypothèse que la migration peut avoir un effet, par exemple, sur le niveau d'éducation, induire un rapport différent à la scolarisation, à l'école en général, et conduire à des pratiques différenciées autour de la scolarité des enfants. L'objectif étant aussi de cerner l'effet propre ou conjoint de l'origine sociale et de la migration et de percevoir s'il existe des spécificités culturelles.

---

1. Lorsqu'on parle de différences culturelles, on n'est pas dans l'approche culturaliste (au sens de handicap culturel). Il s'agit de prendre en compte la diversité interne des migrants et de comparer les différentes origines nationales.

Il s'agit d'apprécier la part imputable à l'effet de la classe sociale et celle relative à la migration. Les enfants d'immigrés ont souvent été traités comme faisant partie des enfants d'ouvriers, comme si la classe sociale éliminait le rôle de la migration. La prise en compte du milieu social suffit-elle à annuler l'effet de la migration, atténue-t-elle son effet ou le renforce-t-elle ? Dans cette perspective, sera établie une comparaison entre immigrés et non immigrés de même catégorie sociale. La population de référence étant constituée de la population ouvrière française d'origine, nous reviendrons sur ce choix et sur la construction des populations en fin de chapitre. En général, à une logique des inégalités sociales – les immigrés font partie des ouvriers – est opposée une logique des différences culturelles – les immigrés ont des spécificités culturelles –, certains auteurs envisagent cependant les difficultés liées au cumul des deux[2]. Dans le cadre de notre recherche, il ne s'agit pas d'adopter une logique ou une autre, mais de tester les effets de la migration et des origines culturelles, puis de rompre avec cette opposition, avec une vision plus dynamique en termes de trajectoires, de parcours, de processus entre pays et entre générations.

Dans cette perspective, nous faisons l'hypothèse générale que les investissements éducatifs mis en œuvre sont fonction des trajectoires multiples (migratoire, familiale...) et des caractéristiques familiales. La thèse de Sayad (1977) constitue le fondement de notre recherche et nous prolongeons également des travaux antérieurs (notamment Zéroulou, 1988 ; Charlot, 1990 ; Tribalat, 1995).

Les immigrés constituent un groupe à la fois spécifique et hétérogène, tant par leur parcours migratoire que par leur histoire culturelle, sociale et familiale. De plus, ils proviennent d'origines géographiques variées, où les conditions de vie ainsi que les systèmes scolaires diffèrent. Ils connaissent en France des situations variées. Ces caractéristiques sont susceptibles d'influencer leurs ambitions puis leurs investissements éducatifs.

2.1.1. Le rôle des parcours migratoires

Les études quantitatives ont pendant longtemps concerné les étrangers en se référant au critère figé de nationalité. À la suite des auteurs de « Cent ans d'immigration, étrangers d'hier, Français d'aujourd'hui » (Tribalat, dir., 1991), nous considérons que l'étude des immigrés doit prendre en compte l'indicateur de lieu de naissance des parents (démographique) ainsi que

2 On peut opposer à la première logique que l'expérience de la migration peut induire des différences par rapport aux ouvriers (au-delà de la CS), et à la deuxième logique, que l'appartenance à une classe sociale peut entraîner des attitudes plus fortes que l'appartenance culturelle ou nationale.

leur trajectoire migratoire (migration ajouté à l'âge d'entrée) (cf. chapitre 1). Ils ont vécu leur migration à des moments distincts et à des âges différents ; l'âge d'entrée en France étant un facteur déterminant[3], puisqu'il influe sur le lieu de socialisation et de scolarisation, sur l'apprentissage linguistique et culturel, et implique des expériences en France diverses par leur durée.

D'autres facteurs, liés à la trajectoire des familles, doivent également être pris en compte dans l'analyse, par exemple, le milieu social et culturel des familles immigrées ne peut être complètement approché par la CSP du père en France et il faudra trouver des indicateurs complémentaires pour étudier ces populations et notamment appréhender les conditions des immigrés avant la migration (par exemple, les origines sociales dans le pays d'origine, les niveaux d'éducation, etc.).

Une étude en termes de parcours - familial, migratoire, scolaire et professionnel - permet ainsi une approche dynamique, plus adaptée aux populations immigrées. La prise en compte des variables d'émigration et des conditions de vie en France permettra d'éclairer les mécanismes et les moyens mis en oeuvre par les familles autour de la scolarité de leurs enfants dans le pays d'accueil.

2.1.2. Hypothèse des aspirations fortes

De cette hypothèse, découlent deux sous-hypothèses (liées) : l'hypothèse de la sélectivité et l'hypothèse de l'ambition.

L'hypothèse de la sélectivité recouvre différentes idées (on s'inspire ici de travaux anglo-saxons). Les populations migrantes ne seraient pas représentatives du pays d'origine et auraient des caractéristiques spécifiques, ceux qui migrent seraient un peu plus éduqués que la moyenne (la CSP des parents observée en France dissimule des disparités).

Par ailleurs, le choix même de migrer implique une motivation et un courage, révélateurs d'une ambition très forte. De ce fait, les populations migrantes veulent réussir leur migration dans le pays d'accueil, cela se manifeste au niveau des projets autour de la scolarité des enfants et des aspirations à la mobilité sociale. L'hypothèse de l'ambition est alors soulevée. Leurs aspirations éducatives doivent être élevées, comme le montrent un certain nombre d'études françaises et étrangères.

---

3. Nous l'avions démontré dans une étude antérieure réalisée à partir de *Formation et Qualification Professionnelle* 1985 de l'Insee (Brinbaum, 1994)

Le fait de migrer implique une rupture, et entraîne une adaptation obligée au pays d'accueil qui transforme la façon de se comporter.

Nous suggérons de prendre davantage en compte le rôle des aspirations, en général sous-estimé, et qui semble encore plus pertinent pour les immigrés. Un chapitre entier sera consacré à l'étude des aspirations, dont on suppose l'impact positif sur les investissements.

2.1.3. Hypothèse plus large d'un processus d'insertion

Au-delà de cette comparaison entre populations, nous formulons une hypothèse plus générale de l'existence d'un processus d'insertion sociale. Un processus se construit à travers le temps, entre pays d'origine/pays d'accueil et au fil des générations, mais également à travers les différentes étapes. Ainsi, les investissements éducatifs des parents – qui s'inscrivent dans une histoire familiale (individuelle et collective) – constituent une étape de ce processus qui influera ensuite sur les parcours scolaires et l'insertion professionnelle de leurs enfants.

En particulier, les conséquences des aspirations et des investissements éducatifs des familles immigrées se retrouvent sur le marché du travail pour les jeunes issus de l'immigration et peuvent contribuer à expliquer leurs différences. Cette hypothèse dépasse l'étude des immigrés et peut apporter de nouveaux éléments en sociologie de l'éducation, mais également des pistes pour éclairer l'insertion professionnelle de ces jeunes par rapport aux études qui ne prennent en compte que le niveau d'éducation.

Pour tester nos hypothèses, nous avons choisi l'analyse secondaire d'enquêtes comme méthode, dont nous allons rappeler les principes et les avantages puis présenter les sources utilisées et les choix méthodologiques effectués.

2.2. L'analyse secondaire d'enquêtes comme méthode

Pour analyser les investissements éducatifs des familles et tester nos hypothèses, une approche quantitative s'avère nécessaire. Nous souhaitons nous démarquer de la sociologie de « cas », qui est très riche pour approfondir la connaissance des mécanismes sociaux et réaliser des analyses plus fines et vivantes, mais qui ne permet pas de quantifier les résultats ni de les généraliser ou encore d'établir les facteurs en jeu. La complémentarité des approches qualitatives et quantitatives n'est plus à démontrer, mais nous avons délibérément choisi

l'approche quantitative, plus à même de répondre à nos objectifs et de consolider ou généraliser des résultats élaborés de manière qualitative[4]. L'intérêt de cette étude réside, nous l'avons déjà annoncé, dans l'étude systématique des aspirations et des pratiques pour l'ensemble de la population de la France, afin de cerner les spécificités selon la migration ou les origines nationales.

N'ayant pas les moyens matériels de construire notre propre enquête à grande échelle, nous avons choisi l'analyse secondaire d'enquêtes comme méthode[5]. Elle consiste en « l'exploitation ultérieure des données soit dans une même visée d'analyse que celle qui avait présidé à la collecte, soit à des fins différentes » (Silberman, 1999b).

De plus, des enquêtes existantes, accessibles grâce au Lasmas, permettent de répondre aux questions posées dans cette recherche et de traiter les populations qui nous intéressent. Les enquêtes à grande échelle réalisées par des organismes sérieux tels que l'Insee, l'Ined ou les services d'études des ministères, etc., sont de plus en plus nombreuses[6] et riches, et malgré l'évolution de l'informatique, elles demeurent sous-exploitées. La création du centre Quételet témoigne de cette prise de conscience, et promet un développement croissant de cette approche. Pour l'instant, les thèses en sociologie réalisées à partir de matériaux quantitatifs sont encore peu nombreuses, comme le sont les travaux sur l'immigration.

Ainsi, le choix d'une étude quantitative permet de compléter les analyses qualitatives déjà réalisées par ailleurs, d'obtenir des données de cadrage, de travailler sur des enquêtes représentatives de la population française, de visualiser l'ampleur des phénomènes et d'étudier les liens entre les variables – afin de rechercher par exemple les facteurs explicatifs des comportements –. L'utilisation des grandes enquête présente l'avantage de travailler sur un échantillon plus important et de pouvoir comparer différentes catégories de population au sein d'une même enquête – mais également à travers différentes enquêtes –. En pratique, l'analyse secondaire d'enquêtes nécessite un tel travail de réappropriation des données, surtout lorsque nous travaillons sur des populations particulières qu'il est nécessaire de reconstruire, qu'elle devient presque une source primaire de recherche. Cette approche implique des choix théoriques et méthodologiques tout au long de l'analyse, mais également la reconstruction des populations et des indicateurs utilisés. Les limites sont imposées par les données, mais cette

4. Cette approche vient ainsi compléter les travaux qualitatifs existants sur le sujet (cf. chapitre 1).
5. On se référera au numéro 14/15 sur l'analyse secondaire de la revue *Sociétés Contemporaines* (1993).
6. Plus d'une centaine d'enquêtes sont accessibles au Lasmas.

méthode confère aussi une grande liberté face à la richesse des enquêtes et au développement des techniques statistiques. Dans cette perspective, voici les sources que nous allons exploiter.

2.3. Étudier les investissements éducatifs des familles : l'enquête Éducation comme source principale

Les enquêtes quantitatives sur les investissements éducatifs sont rares, comme le sont d'ailleurs les éléments relatifs à ce thème dans les enquêtes. L'enquête *Efforts d'éducation des familles* (*Éducation* en abrégé), réalisée par l'Insee avec la collaboration de l'Ined en 1992 constitue une exception. C'est la première enquête quantitative représentative de la population française centrée sur les investissements éducatifs des familles ; de plus, un de ses objectifs initiaux étant la comparaison des familles françaises aux familles immigrées à ce sujet (Héran, 1994), elle permet de traiter les questions abordées et en particulier de comparer les investissements familiaux selon la migration ou l'origine nationale[7]. Elle comporte en effet de nombreuses variables liées à l'émigration, de manière tout à fait exceptionnelle et contient des données sur la scolarité des enfants, sur les aspirations des parents, leurs pratiques éducatives et leurs relations avec l'institution scolaire (une présentation méthodologique de l'enquête figure en annexe 2). Elle présente l'originalité d'interroger les familles directement et non les établissements scolaires, comme le font les panels de la DEP du Ministère de l'Éducation nationale, sauf pour le questionnaire complémentaire au Panel 89, posé aux familles en 1991. Toutefois, les questions relatives aux pratiques éducatives y demeurent plus limitées. De plus, les familles immigrées ne peuvent être approchées de manière rigoureuse. Enfin, on ne peut étudier, à la différence d'*Éducation* les pratiques des parents en fonction du cursus scolaire de l'enfant, les interrogations concernant exclusivement des enfants au début du collège. Elles portent sur un enfant scolarisé du ménage, préalablement tiré au sort – l'enfant A –, et donc à des niveaux scolaires différents.

L'enquête centrée sur l'immigration *Mobilité géographique et insertion sociale* – MGIS – réalisée la même année, en 1992, par l'Ined avec le concours de l'Insee, et dont l'objectif principal est de mesurer le degré d'intégration de la population immigrée, ne comporte aucune question sur les aspirations ou pratiques éducatives des familles. L'enquête *Éducation* constitue un matériau riche, peu exploité sur les populations qui nous intéressent, venant ainsi

7. Le panel de la DEP dont l'intérêt principal est d'étudier les parcours scolaires de manière longitudinale et à partir d'un échantillon important, contient moins de variables liées à la migration. Certaines sont absentes, par exemple, l'année d'entrée en France et le lieu de naissance des parents. Nous n'avons pu accéder aux données et nous référerons au travail de Louis-André Vallet et de Jean Paul Caille (1996).

pallier l'insuffisance de données quantitatives sur les pratiques éducatives des familles et en particulier des immigrées[8]. Pour toutes ces raisons, elle constitue la principale source de notre étude.

Nous avons choisi d'emblée de privilégier une approche sociologique des investissements (par l'étude des aspirations, des pratiques et des relations avec le système scolaire, en fonction des parcours et des caractéristiques des familles), par rapport à une approche plus économique ou monétaire qui nécessiterait une prise en compte des dépenses d'éducation (rapportées aux ressources économiques du ménage)[9].

2.4. Différentes enquêtes pour différentes étapes du processus d'insertion : des sources complémentaires

Rendre compte du processus d'insertion, tel que nous l'envisageons – et en particulier, voir les conséquences des investissements éducatifs sur le marché du travail – s'avère plus difficile compte tenu des sources disponibles. Lorsque nous avons commencé cette étude, il était question que l'Ined reconduise l'enquête Education, en interrogeant de nouveau la même population quelques années plus tard, afin d'étudier les rendements de ces investissements. Il aurait alors été possible de prolonger l'étude des investissements et de cerner leur impact réel sur la scolarité et le marché du travail. Hélas, ce projet n'a pas abouti pour des raisons budgétaires.

L'enquête sur l'éducation et les carrières professionnelles réalisée par l'Insee en 1997, dont l'objectif est d'établir le lien entre cursus scolaire, comportements éducatifs des parents et situation professionnelle des individus, semblait correspondre à nos préoccupations. Malheureusement, son exploitation s'est avérée impossible pour les raisons suivantes : l'échantillon d'environ mille personnes – les hommes âgés de 20 à 40 ans ayant terminé leurs études – ne permet ni de comparer les hommes et les femmes, ni les jeunes issus de l'immigration et les Français d'origine. D'ailleurs, l'échantillon est trop faible pour pouvoir contrôler un minimum de variables, ne serait-ce que l'origine sociale et l'âge.

---

8. L'enquête « s'efforce de décrire l'ensemble des investissements, au sens large du terme, consentis par les ménages pour l'éducation de leurs enfants. ». L'enquête n'a pas été répétée depuis 1992, toutefois son actualisation est prévue pour octobre 2003, ce qui permettra, nous l'espérons, de prolonger cette étude à partir de données récentes, tout en analysant l'évolution des pratiques éducatives et des relations des familles immigrées à l'école sur dix ans.
9. Cette étude, à envisager ultérieurement, compléterait notre approche. Les ressources matérielles jouent sans doute sur certaines pratiques ; toutefois le contrôle de la situation professionnelle des parents, de la classe sociale, de la qualification, comme du niveau d'éducation, permet dans une certaine mesure d'approcher ces ressources. Cf. Héran et al. (1994), pour des résultats sur les dépenses d'éducation.

Par ailleurs, les enquêtes quantitatives françaises ne permettent pas d'étudier tout le processus, à la différence de panels de longue durée auprès d'individus, réalisés à l'étranger[10].

Partant de ce constat, mais aussi de l'existence de nombreuses enquêtes pour étudier simultanément les étapes du processus d'insertion, l'accès à ces données pour une part[11] nous était possible grâce au Lasmas, nous avons donc pris le parti d'exploiter plusieurs enquêtes pour aborder les différentes étapes du processus d'insertion.

Le lien entre migration et parcours scolaires peut être établi, compte tenu des limites évoquées précédemment, en se référant aux travaux de Caille et Vallet (1996, 1997)[12].

Nous prolongerons l'analyse des investissements éducatifs des familles immigrées – à partir d'*Éducation* – à celle de l'insertion professionnelle de leurs enfants à partir du Panel téléphonique 1994-1997 du Centre d'études et de recherche sur les qualifications (Céreq). Premier panel français sur l'insertion professionnelle, il contient les variables pertinentes pour identifier au sein des jeunes, les immigrés, ceux issus de l'immigration, mais également d'origine portugaise ou maghrébine[13]. Cette enquête récente rend donc possible l'étude de l'insertion des jeunes issus de l'immigration. De plus, ce phénomène peut être abordé comme un processus, les jeunes étant suivis depuis la sortie de l'école sur trois années, dont l'approche nécessaire et fructueuse a été démontrée, tout comme l'utilisation des données longitudinales dans l'étude de l'insertion professionnelle des jeunes en général (cf. par exemple, Degenne et Rose, 1999) et de ceux issus de l'immigration en particulier (Silberman, Fournier, 1999).

Ainsi, nous construisons un pseudo-panel entre l'enquête *Éducation* et le panel téléphonique, comme si nous suivions les enfants des familles dont les investissements ont été étudiés auparavant et dont une part importante accède au marché du travail. Il s'agit davantage d'un suivi de groupes que de suivi d'individus (nous verrons comment construire les populations le mieux possible), mais on percevra l'intérêt de procéder ainsi, à défaut d'autre matériau disponible et plus approprié.

---

10. Nous ne parlons pas des panels de ménages, mais des échantillons longitudinaux d'individus. Par exemple : l'*échantillon longitudinal du Wisconsin* aux États-Unis, la *National Child Study* en Grande Bretagne (cf. Vallet, *Lettre du Lasmas*, n° 17, 2000 pour une présentation), l'*enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* 1994-1999 au Canada, ou encore le *National Education Longitudinal Study* (NELS), 1988, aux États-Unis.
11. Nous remercions encore le Lasmas de nous avoir permis l'accès à toutes ces enquêtes. Nous n'avons pu néanmoins accéder aux panels de la DEP, ni à *MGIS*.
12. De plus, le questionnaire posé aux familles permet dans une certaine mesure, de relier les aspirations, les comportements et les parcours des élèves.
13. Ces enquêtes permettent de travailler sur des jeunes de mêmes générations.

Cette étude sera ponctuellement complétée par l'exploitation de l'enquête *Jeunes et Carrières* (1997) de l'Insee, complémentaire à l'enquête *Emploi*, réalisée la même année que le Panel téléphonique, qui permet également de suivre les jeunes issus de l'immigration sur le marché du travail. Ces différentes sources seront présentées et exploitées dans la dernière partie de cette recherche.

Ce choix méthodologique de travailler sur plusieurs enquêtes à différents moments présente un certain nombre de limites dont nous sommes consciente. Nous ne pouvons suivre les mêmes individus d'une enquête à l'autre, ces limites méthodologiques étant liées aux enquêtes elles-mêmes. Toutefois, cela permettra de répondre partiellement aux questions sur les liens entre investissements des parents et insertion professionnelle des enfants ; il s'agit plutôt d'une ébauche du processus, qui ouvrira des pistes et des perspectives pour le construire ensuite de manière théorique, avant de l'envisager de manière empirique dans de futures recherches.

L'analyse secondaire d'enquêtes présente les avantages déjà évoqués en termes de coût, de richesse de contenu due à l'évolution des enquêtes, de taille de l'échantillon, etc., mais elle implique aussi les limites liées au principe même de la méthode ; l'analyse se limite aux variables, indicateurs disponibles, le travail de construction, déconstruction des catégories, des populations et des indicateurs éprouve ici ses limites, liées à la nature des données et à leur disponibilité. Nous pensons néanmoins que ce travail peut enrichir la connaissance des parcours et investissements des familles en général et des immigrées en particulier, ainsi qu'une réflexion sur les indicateurs utilisés pour étudier les familles immigrées et leurs investissements éducatifs, les causes et les conséquences de ces investissements. Cela permettra une réflexion sur les indicateurs disponibles, sur leur utilisation possible, éventuellement sur leur pertinence : en effet, la question se pose de savoir si les indicateurs présents pour mesurer les investissements des familles sont pertinents pour l'étude des immigrés du fait de leurs caractéristiques et de leurs ressources. Rappelons toutefois que la comparaison des immigrés et des Français d'origine faisait partie des objectifs initiaux. Les résultats obtenus permettront de répondre à cette question mais également d'en suggérer d'autres pour les enquêtes futures.

Au-delà de ces limites, l'évolution des méthodes des techniques et des outils statistiques participe au développement des études quantitatives[14]. Un certain nombre de méthodes seront utilisées, outre la statistique descriptive univariée et bivariée classique, les techniques les plus utilisées sont l'analyse des données (l'analyse factorielle) et la régression multiple, les régressions logistiques en particulier du fait de la nature qualitative des variables, les aspirations ou les pratiques (cf. la présentation des méthodes en annexe 2). Ces méthodes sont complémentaires : la première vise plutôt la description, la seconde l'explication. (cf. Lerosières, 1993 ; des Nétumières, 1997).

Elles correspondent aussi à des approches et à des lectures différentes, reflétant l'opposition entre une approche, où l'histoire du migrant est centrale, calquée sur les catégories (en termes d'origines nationales et culturelles), l'autre s'appuyant sur une logique plutôt individuelle (avec une cohérence dans les pratiques) ; il s'agira d'étudier dans quelle mesure ces dernières ne sont pas déterminées par le groupe et il existe une autonomie des pratiques.

Ainsi, les techniques de régression permettent de tester nos hypothèses et de contrôler les différents facteurs (effet de la migration, de l'origine nationale et recherche des facteurs en jeu sur les investissements)[15] comme de réaliser des analyses plus fines et de comparer des populations entre elles. Ces modèles sont, en contrepartie, limités par les données disponibles dans l'enquête et par l'échantillon étudié.

L'enquête *Effort d'éducation des familles* sera exploitée dans les deux premières parties de cette recherche, le *Panel téléphonique*, parfois complété de *Jeunes et Carrières* dans la dernière partie. Tous les tableaux et graphiques présentés à partir de ces sources résultent de traitements statistiques effectués par nous-même, sauf indication précise.

2. 5. Construction de l'échantillon

Nous allons donc présenter l'échantillon et les populations sur lesquelles nous allons travailler. Une reconstruction préalable des populations est nécessaire, que nous avons réalisée en plusieurs étapes : dans un premier temps, un fichier est construit au niveau du ménage,

14. L'insertion au Lasmas-IdL m'a permis de poursuivre ma formation aux logiciels statistiques et aux méthodes quantitatives utilisées tout au long de cette recherche.

15. Le « Toutes choses égales par ailleurs » permet de relier les théories de la reproduction et de l'acteur en prenant en compte la CSP mais aussi d'autres facteurs objectifs et subjectifs et les comportements de. individus. La régression logistique est une manière de mesurer l'effet des variables sur la probabilité d'être dans un état (plutôt que de ne pas y être) (Cf. annexe 2).

unité sur laquelle nous travaillerons, alors que les données brutes étaient présentées au niveau des individus. Dans un second temps, nous avons identifié les familles qui ont vécu la migration. La prise en compte du lieu de naissance plutôt que le critère exclusif de nationalité permet d'approcher la population immigrée et de tenir compte de sa dynamique (cf. les définitions au chapitre 1). Enfin, d'autres variables ont été construites, afin de saisir la diversité interne des immigrés, en particulier leur origine nationale, puis leur âge d'entrée en France (cf. encadré 1). Chaque variable est construite indépendamment au niveau individuel, pour le père et la mère, puis au niveau familial. Ces choix ont été opérés en fonction des hypothèses[16] de l'effet du type de famille et de sa composition sur les investissements éducatifs puis dans l'optique d'analyser ensuite les interactions familiales.

Encadré 1 – Construction des populations et des variables de migration

L'échantillon

Le champ de l'enquête « Efforts d'éducation des familles » (Insee, Ined, 1992) concerne l'ensemble des parents de France métropolitaine ayant au moins un enfant scolarisé de 2 à 25 ans. L'échantillon initial est composé de 5 266 ménages, il est représentatif des parents d'élèves.

Variables de migration

L'indicateur du lieu de naissance des parents reconstruit en deux postes (France/Étranger), ajouté à celui de nationalité (Français de naissance/Naturalisés/Étrangers), tous deux présents dans l'enquête, permettent de distinguer de manière rigoureuse les immigrés, nés étrangers à l'étranger. Ils peuvent être étrangers ou français par acquisition à la date de l'enquête (tableau 1). Une distinction supplémentaire est parfois établie entre Français de naissance nés en France et Français de naissance nés à l'étranger qui font partie des non-immigrés (tableau 5 en annexe 2).

Une première variable synthétique prenant simultanément en compte le type de famille (les couples et les familles monoparentales) et le nombre d'immigrés au sein du couple a été construite. Elle contient ainsi trois catégories : deux parents immigrés, un des deux parents immigrés, aucun parent immigré, soit deux parents français de naissance nés en France (tableaux 3 et 4). Ces choix ont été opérés en fonction des hypothèses de l'effet du type de famille et de sa composition sur les investissements éducatifs. Dans notre recherche, nous ne conservons que les couples.

Variables d'origines nationales

Une seconde variable, incluant la première, est plus détaillée selon l'origine nationale et distingue, au sein des immigrés, Portugais et Maghrébins, les deux groupes les plus nombreux en France : voir le tableau 6 (en annexe

16. Les investissements éducatifs peuvent varier selon le père ou la mère, nous prenons donc en compte les caractéristiques des deux parents. Nous émettons l'hypothèse d'un effet du type de famille (couple ou famille monoparentale) sur les investissements, impact que nous aurions aimé étudier. Toutefois, après avoir distingué les populations en fonction de la migration et du type de famille, il s'est avéré que les immigrés appartenant à des familles monoparentales étaient trop peu nombreux (cf. tableau 4) et leur composition trop hétérogène -en terme de nationalités notamment-, pour pouvoir les analyser et dégager d'éventuelles spécificités. Nous avons donc décidé de ne travailler que sur les couples. Certes, la définition – par la construction statistique – de la famille est un peu réductrice et ne prend pas en compte les nouvelles formes familiales (multiplicité des formes, changements etc), mais permet de traiter le thème qui nous intéresse avec les données existantes. Il s'agit de la famille telle qu'elle est constituée au moment de l'enquête et définie par l'Insee (cf. annexe 2).
L'analyse des familles mixtes – un immigré et un français d'origine – dépasse aussi le cadre de notre étude. Compte tenu de leur hétérogénéité et des effectifs, nous avons décidé de les conserver à titre de comparaison, mais sans approfondir les résultats. On peut se demander, par exemple, si elles se trouvent en situation intermédiaire –entre les immigrés et les Français d'origine- ou sont plus proches de l'une des deux catégories, ou encore si cette population est homogène ou très diversifiée ; les comportements peuvent varier selon que la personne immigrée soit un homme ou une femme ou encore selon sa nationalité d'origine, son âge d'entrée en France etc.

2) pour la répartition des nationalités dans l'enquête *Éducation* et le tableau 7 (annexe 2) donnant la répartition des immigrés par pays d'origine à travers les différents *Recensement de la Population*. Elle comporte donc les catégories suivantes, de façon à avoir des effectifs satisfaisants : les Français de naissance, les immigrés portugais, maghrébins et de nationalités autres. De même, la catégorie des non-immigrés est parfois scindée en deux, les Français de naissance nés en France, ceux nés à l'étranger (tableau 5). Une variable supplémentaire permet de séparer au sein de maghrébins, les Algériens, Marocains et Tunisiens pour affiner l'étude, mais elle sera rarement utilisée pour conserver des effectifs suffisants. Les Pieds-Noirs sont donc exclus de l'échantillon.
Ces variables sont construites indépendamment au niveau du père, de la mère puis du couple (deux parents français de naissance nés en France, deux immigrés portugais, deux immigrés maghrébins), dans un souci d'homogénéité pour les trois premières catégories, la dernière catégorie ne peut être affinée compte tenu des effectifs. Cette variable permettra de tester les différences culturelles au niveau des investissements éducatifs.

La population témoin
Une population témoin est nécessaire afin de comparer immigrés et français d'origine. Elle est constituée des familles ouvrières françaises d'origine, soit de deux parents français de naissance nés en France et dont le père est ouvrier (catégorie construite à partir de la catégorie socioprofessionnelle, telle qu'elle est établie par l'Insee). On prend en compte la CS de la personne de référence, cette personne étant le père dans la quasi-totalité des cas ; on parlera de familles ouvrières. La distinction selon la qualification ou d'autres critères se fera ultérieurement. On obtient ainsi 1 253 familles ouvrières françaises d'origine.
Ce choix a été adopté compte tenu de la structure de la population active immigrée : 74 % des immigrés sont ouvriers (environ 80 % des Maghrébins et Portugais), résultat qui recoupe ceux des autres enquêtes et n'est donc pas spécifique à *Éducation* et qui justifie la comparaison avec les ouvriers français d'origine (tableau 6).

À travers cette décision, nous ne nions pas pour autant l'hétérogénéité de la population, ni le fait qu'un quart des immigrés ne sont pas ouvriers. Cependant, la comparaison des immigrés à l'ensemble des Français de naissance introduit davantage de biais. Une autre solution aurait été de retirer les immigrés non ouvriers, solution que nous avons écartée, dans la mesure où c'est la population qui nous intéresse et ceci tendrait à occulter les différences internes et à « perdre » une partie des immigrés. Ce choix permet de travailler sur tous les immigrés et de les comparer à une population témoin qu'il s'agira d'affiner.
De plus, il est difficile de comparer les immigrés non ouvriers aux Français d'origine de même classe sociale, compte tenu des effectifs. Il n'y a pas de choix idéal et nous sommes conscients des limites de ce choix qui nous est apparu comme le plus pertinent pour notre étude. Parfois, les résultats seront donnés pour l'ensemble de la population, pour la comparaison, mais nous contrôlerons systématiquement la classe sociale et d'autres variables, en particulier le niveau d'éducation de chacun des parents, qui on le suppose aura un rôle important sur les investissements dans les modèles, ce que permet de faire les régressions logistiques. Il s'agira toutefois de voir les caractéristiques des immigrés non ouvriers et s'ils ont des comportements spécifiques.
De plus, nous avons adopté un choix déjà réalisé par des chercheurs spécialistes de l'immigration et qui a porté ses fruits (par exemple, Silberman et Fournier, 1997) et permettra également la comparaison avec d'autres travaux.

Variables de Parcours migratoire
La variable de date d'entrée en France renseignée pour chacun des membres du ménage, variable clef, permet d'inscrire les individus dans leur parcours migratoire et de construire des variables de trajectoire familiale.
Elle permet de resituer l'entrée en France (contexte, flux migratoires, conditions socio-économiques, marché du travail, etc.), mais aussi de reconstruire la trajectoire migratoire de l'individu et de sa famille et, en particulier, d'appréhender le lien de socialisation des familles. À partir de cette variable, ont été construits un certain nombre d'indicateurs :
– une variable d'âge d'entrée en France pour les immigrés (pères et mères respectivement) à partir de l'année d'entrée en France et de la date de naissance.
– une variable d'âge d'entrée en France regroupé
L'âge d'entrée en France est regroupé en deux générations : ceux qui sont arrivés en France avant 16 ans et ceux qui sont arrivés à partir de 17 ans. La coupure institutionnelle de 16 ans opérée par les statistiques administratives est ainsi reprise, elle présente un intérêt dans la mesure où elle correspond, en France, à des moments clefs sur le plan scolaire et professionnel (fin de la scolarité obligatoire et à l'âge légal pour entrer sur le marché du travail) (cf. Brinbaum, DEA, 1994).

Nous présentons ici quelques tableaux concernant l'échantillon[17] (un certain nombre figurent en annexe 2). Les résultats pour l'ensemble des Français d'origine sont parfois donnés à titre de comparaison.

C'est une photographie des immigrés en 1992, à travers l'enquête *Éducation*. On ne mesure pas, par exemple, l'évolution de la migration, ses flux, les conséquences des événements politiques – dans les pays d'origine ou par exemple, en France, les changements après les lois Pasqua –, ni des populations particulières comme les sans papiers. Les données sont limitées à l'enquête. Il s'agit précisément des parents immigrés ayant un enfant scolarisé à la date de l'enquête. La migration est donc un événement antérieur à l'enquête et la date d'entrée en France est indiquée rétrospectivement. La construction de l'échantillon a donc des conséquences sur les cohortes étudiées (vagues migratoires, âge d'entrée, etc.). Comme le souligne Michèle Tribalat (à propos de l'enquête MGIS, mais cela est valable pour *Éducation*) dans sa « mise en garde méthodologique sur les déformations de représentation des flux migratoires à travers une enquête rétrospective » : « La description des parcours des migrants ne correspond pas à celle de l'ensemble des migrants entrés sur une période donnée, mais à ceux qui sont encore présents à la date de l'enquête » (Tribalat, 1996). Toutefois, nous cherchons à étudier les investissements éducatifs des immigrés en France, à cette date, en fonction de leurs parcours, ce qui est possible à travers l'enquête *Éducation*.

Tableau 1 – Répartition des immigrés

	Pères		Mères	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Immigrés	743	11	698	10,2
Non-immigrés	4 021	89	4 483	89,8
Total	4 764	100	5 181	100

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Les données manquantes ont été retirées.

Tableau 2 – Répartition des familles (type des familles)

	Effectifs	%
Couples	4 679	88,1
Familles monoparentales	587	11,9
Total	5 266	100

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

17. Tous les pourcentages sont pondérés. Le sujet de l'enquête sur les investissements éducatifs induit la composition (du champ) de l'échantillon. Les familles ont au moins un enfant scolarisé, cela influe sur la structure de la population en termes d'âges, et aboutit à une population d'âge adulte, en excluant les enfants ou les très jeunes puis les plus âgés.

Tableau 3 – Répartition des immigrés au sein des couples

	Père		
Mère	Immigré	Non immigré	Total
Immigrée	527	112	639
Non immigrée	207	3 833	4 040
Total	734	3 945	4 679

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 4 – Répartition des familles selon le type de famille et la migration

	Effectifs	%
Couples		
0 immigré	3 833	86,5
1 immigré	319	5,5
2 immigrés	527	8,0
Total	4 679	100
Familles monoparentales		
0 immigré	519	91,6
1 immigré	68	8,4
Total	587	100

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 5 – Répartition des familles selon l'origine nationale

	Effectifs	%
2 Français de naissance nés en France	3 513	79,5
2 Français de naissance nés à l'étranger	287	6,2
Couple mixte	319	5,5
2 immigrés portugais	116	1,8
2 immigrés maghrébins	207	3,0
2 immigrés (autres)	204	3,2
Manquants	33	0,8
Total	4 679	100

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 6 – Migration et classes sociales (ouvriers ou non) (en %)

	Ouvriers	Non ouvriers	Total	Effectifs
0 immigré	67	33	100	3 833
1 immigré	66	34	100	319
2 immigrés	74	26	100	527
Total	64	36	100	4 679

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Note de lecture : 74 % des parents immigrés sont ouvriers en France.
Il s'agit de la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence (du père) et de la classification adoptée par l'Insee.

Tableau 7 – Âge d'entrée en France pour les immigrés

Arrivés en France	Mères		Pères	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Avant 16 ans	165	24,9	184	25,4
À partir de 17 ans	516	75,1	540	74,6
Total	681	100	724	100

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Chapitre 3

Diversité des parcours et des ressources

Introduction

Quel est l'environnement socioculturel des enfants ? Ce chapitre vise à établir le portrait des familles et à saisir, à travers le capital social et scolaire des parents et leur rapport à l'école, les ressources parentales[1] dont pourront bénéficier les enfants ; l'intérêt est de mieux comprendre ensuite les investissements éducatifs des familles et leurs relations au système scolaire.

Au préalable, une étude comparée du capital scolaire des immigrés et français d'origine selon les trajectoires des parents, parcours migratoire et origine géographique, est nécessaire. Si on compare les populations étudiées, on met en parallèle deux populations qui se distinguent par le fait d'avoir ou non vécu la migration. De ce fait, elles peuvent avoir connu des parcours scolaires et professionnels très différents. Elles peuvent se distinguer principalement par leur origine sociale, leur niveau d'éducation, la maîtrise de la langue française, les conditions de vie dans le pays d'accueil et, pour les femmes, le rapport à l'activité. De plus, l'hétérogénéité des migrants est à prendre en considération : au sein des immigrés, l'âge d'entrée en France comme l'origine nationale, peuvent impliquer un autre rapport à l'école et à l'activité. Nous émettons alors l'hypothèse que ces caractéristiques étudiées dans ce chapitre, auront un impact sur les investissements éducatifs analysés au cours des chapitres suivants. La source utilisée est l'enquête *Efforts d'éducation des familles* (en abrégé *Éducation*).

3.1. Parcours et migration

À partir de l'enquête *MGIS*, Michèle Tribalat met en évidence « les différences structurelles des populations immigrées résidant en France, différences qui tiennent souvent à l'époque pendant laquelle le courant migratoire a été le plus actif, mais aussi aux spécificités des pays dont les migrants sont originaires et à leur histoire » (1996). En situant les flux

migratoires dans leur contexte historique, géographique, économique et politique, elle montre le lien existant entre ces flux et les parcours migratoires des différentes populations.

Nos données qui prennent en compte à la fois l'origine nationale et l'âge d'entrée en France que nous avons reconstruit à partir de l'année de la migration, montrent également la diversité des parcours migratoires des différentes populations étudiées, ainsi que le lien entre les parcours et les caractéristiques des flux migratoires. (Cf. par exemple Costa-Lascoux, 1989 ; Noiriel, 1988 ; Insee, 1997 ; Tribalat (dir.), 1991 ; Dewitte (dir.), 1999.)

Dans l'enquête *Éducation*, l'âge d'entrée en France permet d'inscrire les familles dans leur parcours migratoire. Les trois quarts des Portugais (mères et pères) sont entrés en France après 16 ans, et respectivement 87 % des femmes et 85 % des hommes maghrébins. Moins de 5 % des immigrés sont arrivés avant 6 ans. Cela influera ensuite sur les processus de socialisation.

Alors que, chez les Portugais, les arrivées des mères surviennent peu après celles des pères, chez les Maghrébins, le regroupement familial est plus tardif (le père a émigré avant la mère dans plus de 80 % des cas). Toutefois, on ne connaît pas la date de mariage ou de mise en couple des parents, on ne peut donc pas reconstituer les trajectoires familiales, mais uniquement situer les dates d'entrée en France des deux parents.

Des origines sociales diversifiées

Le recours à la CSP du père en France montre que 70 % des familles immigrées sont ouvrières, avec des niveaux de qualification plus faibles que les ouvriers nés en France (60 % d'ouvriers qualifiés contre 80 %) ; néanmoins, la migration a pu provoquer un déclassement des immigrés en France par rapport à leur situation professionnelle et sociale dans le pays d'origine ou par rapport à celle de leurs parents (cf. Sayad, 1975 et 1977 ; Zéroulou, 1985). Cette catégorie, faussement homogène, regroupe en réalité des histoires et des trajectoires sociales variées (Noiriel, 1988, 1999 ; Tripier, 1990 ; Tribalat, 1995).

Lorsqu'on prend en compte l'origine sociale des parents[2], on constate que l'origine agricole est plus marquée chez les immigrés – 31 % de fils d'agriculteurs contre 15 % – ; alors

1. Les ressources sont mesurables en fonction des données disponibles.
2. Il s'agit de la dernière profession du père de Monsieur, soit celle du grand-père paternel de l'enfant scolarisé. La profession actuelle est relevée pour les individus en activité, l'ancienne pour ceux ayant cessé de travailler. Cette variable nous permet d'obtenir la profession des grands-parents dans le pays d'origine ou encore l'origine sociale du père. On peut s'interroger sur la pertinence des CSP déclarées par rapport aux métiers dans le pays d'origine, néanmoins cette variable

que les ouvriers français de naissance nés en France sont davantage issus de familles ouvrières dans l'industrie (tableau 1). Les fils d'ouvriers sont finalement sous-représentés chez les immigrés.

De plus, les origines sociales reflètent une structure différente selon les pays de départ : les Portugais ont plus souvent des origines ouvrières, certains sont fils d'artisans – que l'on pourrait assimiler à des ouvriers qualifiés en envisageant un regroupement plus synthétique - , tandis que les Maghrébins ont plutôt des origines agricoles et se retrouvent plus nombreux parmi les fils de commerçants[3]. Des différences internes au pays existent aussi selon les ethnies : par exemple, Michèle Tribalat (1997) souligne le fait qu'au Maroc comme en Algérie, les Berbères sont plus souvent d'origine paysanne et rarement d'origine ouvrière alors que les Arabes sont enfants d'artisans ou de commerçants, mais nous ne pouvons établir cette distinction dans l'enquête *Éducation*. Le statut professionnel des parents diffère également entre Français d'origine et immigrés ; ainsi la répartition indépendants/salariés varie considérablement selon la migration et le pays d'origine[4].

L'origine sociale des parents laisse son empreinte sur la trajectoire dans le pays d'immigration (cf. par exemple, Zéroulou, 1985 ; Laacher, 1990 ; Laurens, 1992). Alors qu'elle apparaît particulièrement intéressante pour étudier les populations immigrées et leur mobilité sociale en particulier, elle est rarement présente dans les enquêtes quantitatives françaises[5] ; sa disponibilité dans l'enquête *Éducation* permettra de tester son rôle sur les aspirations éducatives. Il faut néanmoins soulever les limites de l'indicateur de la profession pour approcher l'origine sociale dans le pays d'origine. Elle mesure de manière imparfaite le statut social, une même profession pouvant avoir un prestige différent selon le pays et la structure sociale interne au pays d'origine. Des indicateurs complémentaires plus pertinents devraient être pris en compte dans les enquêtes quantitatives.

---

donne des indications intéressantes et est bien renseignée ; en effet, on observe un taux de non-réponses assez faible, de 4 % pour les immigrés et du double pour les Maghrébins.

3. Remarquons toutefois que 29 % des Portugais sont fils d'agriculteurs et 19 % fils d'ouvriers agricoles, ce qui laisse penser qu'un certain nombre proviennent de régions rurales, comme le soulignait de Villanova (1986).

4. On compte ainsi le pourcentage d'indépendants suivant : 22 % des ouvriers français d'origine, 44 % des immigrés et parmi eux, 37 % des Portugais, 38 % des Algériens et 49 % des Marocains.

5. Elle existe dans les enquêtes *FQP – Formation et qualifications professionnelles* – et les enquêtes *Emploi*, mais apparaît plus rarement lorsque la mobilité sociale ne constitue pas un thème d'étude visé par l'enquête.

Tableau 1 - Origines sociales des parents (en %)

	Ouvriers français d'origine	Immigrés	Portugais	Maghrébins
Agriculteurs	15	31	29	38
Artisans	4	4	8	2
Commerçants et assimilés	2	8	3	7
Chefs d'entreprise (+10 salariés)	0	1	1	1
Cadres et professions intellectuelles sup.	1	4	1	2
Professions intermédiaires	5	2	2	2
Employés	9	8	4	7
Ouvriers				
Ouvriers qualifiés de type industriel	19	7	7	6
Ouvriers qualifiés de type artisanal	12	8	12	6
Chauffeurs	3	1	1	2
Ouvriers qualifiés autres	4	1	2	1
Ouvriers non qualifiés de type industriel	16	8	9	6
Ouvriers non qualifiés de type artisanal	2	4	3	5
Ouvriers agricoles	6	10	18	9
Non déterminé	3	4	1	8
Total	100	100	100	100

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined 1992.
Champ : Immigrés et ouvriers français d'origine.
Note de lecture : 31 % des parents immigrés sont fils d'agriculteurs.

3.2. Capital scolaire des familles : une population très contrastée

Les familles immigrées ont un bagage scolaire plus faible que les Français de naissance de même milieu social. Le tableau 2 sur la répartition des diplômes selon la population montre d'emblée la part importante de non-diplômés chez les immigrés, et un écart de 15 à 20 points avec les Français d'origine, écart accentué pour les mères : ainsi, 64 % des mères immigrées n'ont pas de diplôme en enseignement général primaire et secondaire contre 42 % des françaises d'origine[6]. De même, 65 % des pères immigrés sont sans diplôme contre la moitié des ouvriers français d'origine. D'autre part, il apparaît que les immigrés sont aussi plus diplômés que les ouvriers français d'origine. Les immigrés constituent ainsi une population hétérogène avec deux pôles, l'un, majoritaire, composé de non-diplômés ou éventuellement de diplômés de bas niveaux, l'autre, plus qualifié, de diplômés ayant au moins le niveau équivalent au baccalauréat. Nous allons nous intéresser de près à la composition de ces deux groupes. Dans un premier temps, il s'agit de percevoir plus précisément ce que recouvre la catégorie « sans diplôme » ; dans un second temps, les diplômés seront étudiés, en

6. Les Français de naissance nés à l'étranger constituent une population à part et sont plus diplômés que la moyenne (33 % des pères ont obtenu le baccalauréat, 39 % des mères respectivement ; un quart des pères, le BEPC (21 % des mères) ; ce groupe est hétérogène, mais regroupe notamment des fils de diplomates. Nous n'étudierons pas ce groupe particulier ; néanmoins, nous conserverons parfois, dans les modèles par exemple, cette catégorie un peu plus qualifiée en moyenne que le reste de la population.

faisant la distinction entre diplômes généraux et diplômes techniques, distinction importante puisqu'elle reflète un rapport différent à l'enseignement, aux savoirs et à la technique, et pourra influer sur les investissements des parents réalisés pour les enfants.

Tableau 2 - Diplôme le plus élevé en enseignement général primaire et secondaire des parents (%)

	Mères			Pères		
	Non immigrées	Non immigrées de ménages ouvriers	Immigrées	Non immigrés	Non immigrés ouvriers	Immigrés
Aucun diplôme	28	42	64	32	51	65
CEP	25	31	16	28	36	15
BEPC	24	21	7	19	11	5
Bac 1ère partie, certificat fin d'études	1	0	0	1	0	0
Bac série A à E ou Bac 2ème partie	21	6	11	20	1	13
Autres	1	1	2	2	1	2
Total	100	100	100	100	100	100
Effectifs	4481	1107	696	4020	1109	740

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
CEP : il s'agit du certificat de fin d'études primaires.
Dans « Autres », nous avons regroupé : brevet élémentaire, brevet supérieur et non déterminés.

3.2.1. Qui sont les non-diplômés ?

Absence de diplôme et scolarisation

Parmi les immigrés non diplômés, nombreux sont ceux qui n'ont jamais fait d'études (39 % des femmes contre 13 % des Français d'origine, 34 % des hommes contre 14 % ; cf. tableau 3) ; ce qui, rapporté à l'ensemble, correspondrait à 60 % des mères immigrées et à la moitié des pères environ. Ils font sans doute partie des non-scolarisés, difficiles à mesurer compte tenu des indicateurs disponibles dans l'enquête. En effet, les renseignements fournis[7] ne permettent pas de comptabiliser rigoureusement ceux qui n'ont pas fréquenté l'école. Il s'agit d'une part des « sans études » au sens institutionnel ou formel, mais certaines personnes ont pu être scolarisées dans d'autres cadres, par exemple dans des écoles coraniques. Ainsi, la catégorie « jamais fait d'étude » n'équivaut pas nécessairement à « jamais allés à l'école ». Une autre variable avec la même modalité donne des résultats très différents[8] (Tableau 4) :

7. Cette variable permet de détecter les personnes n'ayant jamais fait d'études, c'est une variable clef ; cependant, la question est mal posée pour saisir les non-scolarisés et, de ce fait, l'indicateur construit à partir de cette question ne serait pas fiable, et permettrait de saisir de manière très approximative la catégorie qui nous intéresse, et de déceler uniquement une partie des non-scolarisés. Ceci est regrettable, car l'indicateur de scolarisation est fondamental pour notre étude, en particulier dès qu'il s'agit de mesurer le capital scolaire des immigrés, puisque certains auront l'expérience de l'école, d'autres non. Il faudra tenir compte de ces différences lors de l'interprétation des résultats. De plus, le codage diffère entre le dictionnaire des codes et le questionnaire. Les tendances observées sont intéressantes en soi, mais l'indicateur ne peut être utilisé tel quel.
8. La question posée à chaque membre du ménage porte sur les études en cours à la date de l'enquête. Les réponses possibles sont les suivantes : oui, non (études terminées) et « jamais fait d'études ».

parmi les immigrés, 14 % des femmes, 10 % des hommes n'auraient jamais fait d'études, ce qui sous-estime le taux de non-scolarisés, qui varie, on peut le supposer, entre les deux valeurs (une fourchette très large de 14 à 60 % pour les femmes, 10 à 50 % pour les hommes).

Un indicateur supplémentaire permet une mesure encore imparfaite des non-scolarisés, l'âge de fin d'étude des parents (cf. tableau 11 en annexe 3). Le taux de non-réponse à cette question correspond également en partie, aux non-scolarisés (17 % des pères immigrés, 21 % des mères, 35 % et 47 % respectivement chez les Maghrébins, 8 % chez les Portugais des deux sexes). Les non-répondants estimeraient donc, mais de manière approximative, les non-scolarisés.

En dépit de ces difficultés de mesure et de l'absence d'indicateur pertinent, les différences de scolarisation entre immigrés et français d'origine sont patentes. De plus, les immigrés ont souvent quitté l'école précocement, et parfois même n'ont pas connu de scolarisation dans leur pays d'origine, alors que tous les ouvriers français de naissance nés en France ont été scolarisés. Toutefois, un nombre important de parents scolarisés ont arrêté l'école soit avant, soit la dernière année d'études primaires, ceci est valable quel que soit le sexe et la population concernée (cf. tableau 3).

L'âge de fin d'études constitue un indicateur intéressant en soi, mais l'écart est faible entre populations. En fait, le calcul de la durée des études, une fois l'âge de début des études connu, serait plus approprié, l'âge de sortie ne permettant pas d'estimer la durée des études sauf en émettant une hypothèse forte, à savoir que tout le monde serait entré au même âge[9].

Ainsi, alors que la catégorie des « sans diplôme » est relativement homogène pour les Français d'origine, elle est en revanche très disparate pour les immigrés[10] ; elle masque une hétérogénéité de profils d'individus scolarisés et socialisés dans divers pays et dans un cadre différent, diversité qui disparaît à travers la prise en compte de la variable du niveau de diplôme. De même, la présence ou non de scolarisation et le niveau d'éducation sont fortement liés à l'âge à la migration et donc à l'âge d'entrée en France[11].

---

9. L'Unesco donne les âges limites de scolarisation obligatoire dans les différents pays étudiés, et ces âges sont très proches, néanmoins les Maghrébins par exemple, ne sont pas forcément scolarisés à 6 ans. Le nombre d'années passées dans le système scolaire, absent de l'enquête *Éducation*, serait un meilleur indicateur. Ce dernier est régulièrement utilisé dans les enquêtes comparatives européennes sur l'éducation et l'emploi.
10. Nous reprenons ici les catégories de l'Insee concernant les diplômes et les niveaux d'étude. Nous pouvons toutefois nous demander dans quelle mesure les équivalences choisies entre pays sont pertinentes et nous interroger sur la classification des écoles coraniques établie par l'Insee.
11. Soulignons le lien existant entre le pays d'origine et les systèmes scolaires existants (degré de scolarisation, obligation scolaire ou non), ainsi que la place de la femme dans la culture et en conséquence, son rapport à l'enseignement.

Tableau 3 - Répartition des non-diplômés selon l'arrêt des études (en %)

	Mères			Pères		
	Non immigrées	Non immigrées ouvriers	Immigrée	Non immigrés	Non immigrés ouvriers	Immigré
N'a jamais fait d'études	13	10	39	14	9	34
Arrêt avant la dernière année d'études primaires	6	7	18	8	9	20
Arrêt la dernière année d'études primaires	25	28	17	30	39	26
Autres	54	53	22	47	41	17
Non déclaré	2	2	5	1	1	4
Total	100	100	100	100	100	100
Effectifs	835	316	439	707	322	433

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Autres : 1er cycle d'enseignement général études primaires supérieures ; 2ème cycle d'enseignement général préparation d'un brevet supérieur ; Enseignement technique ou professionnel court (préparation d'un CEP, BEP ou équivalent) ; Enseignement technique ou professionnel long ; Enseignement supérieur. Le tableau complet figure en annexe 3 (Tableau 4)

Tableau 4 - Études en cours à la date de l'enquête (en %)

	Mères					Pères				
	Oui	Non	Jamais fait d'études	Total	Effectifs	Oui	Non	Jamais fait d'études	Total	Effectifs
Immigrés	1	85	14	100	698	1	89	11	100	743
Non-immigrés	1	99	0	100	4483	1	99	0	100	4021
Non-immigrés ouvriers	1	99	0	100	1108	1	99	1	100	1109

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Absence de diplôme, scolarisation et âge d'entrée en France

On observe l'impact de l'âge à la migration sur la scolarisation elle-même, quels que soient les indicateurs utilisés. Ainsi, 17 % des femmes arrivées en France après 16 ans n'ont jamais fait d'études, contre 2 % de celles arrivées pendant leur jeunesse (Tableau 5) ; il en est de même pour les pères (14 % et 2 % respectivement). Ils constituent une partie des non-diplômés. Le second indicateur montre que parmi les non-diplômées, 38 % des femmes immigrées n'ont jamais fait d'études (contre seulement 13 % des non-immigrées). L'écart est encore plus marqué entre les générations d'entrée en France : 16 % des femmes arrivées avant 16 ans, 43 % pour celles arrivées après cet âge respectivement. De même, le taux de non-réponse sur l'âge de fin d'études passe de 6 à 27 % pour les mères et de 3 à 22 % pour les pères selon que l'arrivée ait lieu avant ou après 16 ans (Tableau 11 en annexe 3).

Il s'avère que la plupart des parents sont arrivés en France à l'âge adulte, quelques-uns entrés avant 16 ans sont passés à travers la scolarisation obligatoire. Les immigrés arrivés pendant l'enfance sont plus proches des ouvriers français d'origine. Ceux qui arrivent très tôt, connaissent alors une scolarisation normale et sont socialisés en France.

Au sein des immigrés, l'âge auquel ils sont arrivés en France a un impact sur le niveau d'éducation obtenu et l'obtention même de diplômes : les mères arrivées après 16 ans sont plus nombreuses sans diplôme (70 % contre 48 % de celles arrivées plus jeunes et 28 % des mères nées en France, cf. tableau 6), mais parmi elles, une minorité est davantage diplômée – 13 % ont le baccalauréat –, nous reviendrons sur cette population.

De même, les pères ayant connu la migration sont deux fois plus démunis de diplôme (68 % contre 32 %), avec un écart – supérieur à10 % – entre ceux arrivés jeunes et ceux arrivés adultes ; on compte également parmi ces derniers environ 10 % ayant au moins atteint le baccalauréat.

Tableau 5 - Études en cours à la date de l'enquête pour les immigrés selon l'âge à l'entrée en France

	Mères					Pères				
Migration...	Oui	Non	Jamais fait d'études	Total	Effectifs	Oui	Non	Jamais fait d'études	Total	Effectifs
avant 16 ans	1	97	2	100	165	0	98	2	100	184
après 16 ans	1	82	17	100	516	1	85	14	100	540
Tous immigrés	1	85	14	100	98	1	89	11	100	743

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 6 - Proportion des parents non-diplômés en enseignement général primaire et secondaire selon le sexe, la migration et l'âge à la migration

	Mères	Pères
Non-immigrés	28 %	32 %
Immigrés	64 %	65 %
Arrivés avant 16 ans	48 %	57 %
Arrivés après 16 ans	70 %	68 %
Français d'origine ouvriers	42 %	51 %

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Ces résultats confirment le rôle de l'âge d'entrée en France sur le niveau d'éducation, déjà mis en évidence par une étude antérieure à partir de l'enquête Formation et Qualification professionnelles – *FQP* 85 – de l'Insee et sur les jeunes de moins de 35 ans (Brinbaum, 1994). Nous avions repéré trois groupes d'âges d'entrée en France pour l'étude de la scolarité :

– Les immigrés arrivés en France *avant 12 ans*, comme les nés en France, respectent la scolarité obligatoire et leur scolarité est similaire à celle des Français de naissance d'origine ouvrière ; l'âge à l'entrée va jouer sur l'insertion scolaire.

– Les immigrés arrivés *entre 13 et 16 ans* constituent un groupe particulier : ils sont peu nombreux, mais se différencient par leur comportement. Les femmes sont en majorité non diplômées, certaines n'ont jamais été scolarisées. Les diplômées ont le certificat d'études

primaires. Les hommes non diplômés sont nombreux et sortent du système très tôt, après le primaire et sans formation complémentaire. Ceux qui sont diplômés s'arrêtent après le certificat d'études primaires, un petit nombre fait des études supérieures.

– Les immigrés arrivés *à partir de 17 ans* : la génération des immigrés arrivés à l'âge adulte constitue une population différente : ils ont été scolarisés ou non dans leur pays d'origine, la question de leur insertion scolaire en France ne se pose donc pas. Elle est hétérogène et comporte trois catégories de gens (pour schématiser) : des personnes qui n'ont jamais été scolarisées, beaucoup de non diplômées (une partie d'entre elles ne maîtrise pas la langue française, ce qui pourra présenter un double handicap sur le marché du travail ; il s'agit environ de la moitié des entrées après 16 ans et la majorité d'entre elles sont de nationalité étrangère) ; des immigrés diplômés, mais qui ont arrêté les études (au niveau du certificat d'études primaires en particulier ou après le baccalauréat pour un petit nombre), beaucoup plus tôt que les immigrés pris dans leur ensemble ; des immigrés plus diplômés, mais moins nombreux. Ils arrivent en France déjà diplômés et/ou continuent leurs études, certains en enseignement supérieur. Un certain nombre ont acquis la nationalité française.

La coupure de 16 ans opérée par les statistiques administratives est ainsi reprise et s'est avérée pertinente pour une étude concernant les jeunes immigrés. Cette coupure institutionnelle peut être conservée d'autant plus qu'elle correspond, en France, à des moments clefs sur le plan scolaire et professionnel – fin de la scolarité obligatoire et âge légal pour entrer sur le marché du travail –, mais elle ne paraît pas suffisante pour discriminer les arrivées aux âges limites ou dans les périodes sensibles ; ce que permet d'affiner une analyse par cohortes. Nous avons donc découvert la nécessité de définir plusieurs groupes pour les entrées avant 16 ans ; cette distinction, pertinente pour les jeunes, n'est pas nécessaire pour l'étude des adultes.

Absence de diplôme et origine nationale

Les résultats obtenus reflètent aussi des différences importantes selon le pays d'origine. Alors que la scolarisation a eu lieu dans les pays européens, et en particulier au Portugal, même si le niveau d'éducation atteint est assez faible, elle a souvent fait défaut dans les pays du Maghreb. On retrouve ces tendances à partir d'*Éducation*. Les Maghrébins ont beaucoup moins été scolarisés dans leur pays d'origine que les Portugais et sont les plus démunis de

diplômes (84 % contre 68 % pour les mères, 79 % contre 71 % pour les pères, cf. tableau 5 en annexe 3). Un quart des mères et 17 % des pères déclarent n'avoir jamais fait d'études[12].

Parmi les Maghrébines, les mères originaires du Maroc sont plus souvent démunies de diplômes que celles originaires d'Algérie (89 % contre 79 %), alors que ces dernières ont davantage atteint le niveau du certificat d'études primaires (13 % contre 3 %). En revanche, les Marocaines, lorsqu'elles sont diplômées, sont trois plus nombreuses à avoir le baccalauréat. Ceci est valable pour les pères[13].

Les pourcentages des « sans diplôme » des mères apparaissent relativement proches des taux d'analphabétisme[14] des pays d'origine relevés par l'Unesco. On observe une baisse du taux d'analphabétisme qui se poursuit entre 1980 et 1990, avec des taux supérieurs au Maroc (80 % des femmes en 1985, 70 % en 1990 contre respectivement 67 et 61 % en Algérie). Pour les hommes, on note aussi cet écart : 53 et 47 % contre 39 et 34 % en Algérie[15]. Ainsi, les écarts sont encore plus marqués entre hommes et femmes (cf. tableau 10 en annexe 3).

D'après l'enquête MGIS – *Mobilité géographique et insertion sociale*[16] – (Ined, Insee, 1992), 47 % des femmes arrivées en France après 15 ans et originaires du Maroc n'ont pas été scolarisées (respectivement 44 % des femmes d'origine algérienne) ainsi que 31 % des hommes (respectivement 41 %). Les taux de scolarisation sont beaucoup plus élevés pour le Portugal (7 % des femmes, 8 % des hommes n'ont pas été scolarisés) (Tribalat, 1995 et 1997), qui en revanche, connaît des niveaux d'éducation très faibles[17].

---

12. Résultats compte tenu des indicateurs disponibles. Rappelons que les taux de non-scolarisés sont ici sous-évalués. Parmi les sans diplôme, 62 % des mères algériennes ou marocaines n'ont « jamais fait d'études » (53-54 % des pères) correspondant à environ 69 et 79 % des mères et à 40 % des pères respectivement.
13. L'écart de scolarisation au bénéfice des Marocains peut s'expliquer par leur migration plus tardive. Le degré de scolarisation des femmes originaires du Maroc et de l'Algérie s'est amélioré, mais il reste encore relativement bas (Tribalat, 1995).
14. Le taux d'analphabétisme indique la proportion dans la population de personnes incapables de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec leur vie quotidienne. Les données de l'Unesco sont basées sur les données collectées au cours des recensements nationaux de la population. Les tableaux sont reportés dans le tableau 10 en annexe 3.
15. Il s'agit des taux pour les plus de 15 ans, les taux des plus jeunes générations sont plus bas.
16. MGIS permet d'obtenir des données de cadrage. Sont reportés dans les tableaux 8 et 9 en annexe 3, les tableaux sur les proportions de migrants scolarisés selon le pays de naissance, le sexe et l'âge à l'entrée d'une part, selon l'origine géographique, la période d'entrée en France et l'origine rurale ou urbaine d'autre part (Tribalat, 1997).
17. Quelle que soit la source (OCDE (1992), Unesco (2000), les *Labour Force Surveys*, les résultats concordent. À titre d'exemple, d'après les données des *Labour Force Surveys* 1995, 80 % des plus de 15 ans ont un niveau d'éducation correspondant à l'Isced 0-2 (soit « moins que le second niveau de l'enseignement secondaire ») au Portugal, contre 49 % en France ; pour la catégorie 35-59 ans, on obtient respectivement : 80 % contre 44 %.

Tableau 7 - Quelques indicateurs (en %) relatifs à l'éducation selon l'origine nationale et le sexe des parents

	Français ensemble	Français ouvriers	Immigrés	Portugais	Maghrébin
Mères					
% jamais fait d'études	0	0	14	11	26
% sans diplôme en enseignement général ou secondaire	28	42	64	68	84
% niveau CEP	26	31	16	29	8
% niveau BEPC	24	21	7	1	3
% sans diplôme en enseignement technique ou professionnel	64	62	87	92	90
Pères					
% jamais fait d'études	0	1	11	12	17
% sans diplôme en enseignement général ou secondaire	32	51	65	71	79
% niveau CEP	28	36	15	25	6
% niveau BEPC	18	11	5	1	5
% sans diplôme en enseignement technique ou professionnel	54	48	81	87	83

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined 1992.
Note de lecture : 42 % des mères dans des ménages ouvriers français d'origine n'ont pas de diplôme d'enseignement général ou secondaire.
Les tableaux complets figurent en annexe 3, tableaux 3 à 6.

Parcours migratoire, origines sociales et niveau d'éducation des parents

Nous avons remarqué la part importante de non-diplômés ; nous avons ensuite cherché à expliquer la présence ou non de diplôme par un certain nombre de caractéristiques parentales, dont l'impact avait été perçu précédemment – le lieu de naissance et l'âge d'entrée en France en 3 postes (non-immigrés, et pour les immigrés, entrée avant 16 ans ou près 16 ans), l'origine nationale, en ajoutant l'âge des parents et leur origine sociale[18], variables susceptibles d'influer sur le niveau d'éducation. Les régressions logistiques permettent d'isoler l'effet du parcours et de l'origine nationale sur le niveau d'éducation des parents[19].

« Toutes choses égales par ailleurs », le fait d'avoir migré pendant l'enfance diminue la probabilité d'être démuni de diplôme ; l'origine maghrébine l'augmente de manière significative (alors que l'on n'observe pas de différence significative entre Portugais et autres nationalités à caractéristiques comparables). On observe aussi un effet de génération (à travers l'âge des parents) : les parents plus âgés sont moins diplômés que les plus jeunes. Enfin, l'origine sociale des parents a un impact sur l'obtention de diplômes : ainsi, les immigrés

18. Construite à partir de la CSP des grands-parents.
Les catégories d'âge des parents correspondent à des générations différentes et permettent de saisir les changements de mentalité, l'évolution de la scolarisation pour les femmes, etc.

d'origine agricole sont moins diplômés que ceux d'origine urbaine et ouvrière. Ceci est particulièrement valable pour les mères. Leur niveau d'éducation plus faible est lié à la moindre scolarisation dans les campagnes. Ce lien entre migration d'origine rurale ou urbaine et degré de scolarisation avait déjà été mis en évidence à travers MGIS (cf. tableaux 8 et 9 en annexe 3), surtout pour les Maghrébines. Comme le souligne Michèle Tribalat (1995), « les immigrés qui viennent d'un monde rural souffrant d'une mauvaise couverture scolaire et qui sont devenus ouvriers de l'industrie française ne sont guère comparables aux ouvriers français pères des jeunes d'aujourd'hui, qui ont subi la sélection du système scolaire, mais qui, au moins, ont tous été scolarisés. » Ainsi, la migration des algériennes à l'âge adulte était plutôt rurale avant 1970, et d'après MGIS, 78 % des femmes n'étaient pas scolarisées. Dans les années 80, on observe un développement de la scolarisation ainsi qu'une origine plus urbaine de la migration qui induit une baisse du taux d'analphabétisme. Cela est aussi valable pour les femmes marocaines (Tribalat, 1997).

Les résultats montrent que les effets bruts de l'origine nationale et de l'âge d'entrée en France sont forts, et sont atténués lorsqu'on introduit les deux variables explicatives dans le modèle[20]. L'effet de l'âge d'entrée ainsi que celui de l'origine nationale subsistent une fois prises en compte les autres variables, âge et origines sociales.

On s'aperçoit donc que le parcours migratoire, approché ici par l'âge d'entrée en France, a un impact sur le niveau d'éducation des parents (indépendamment de l'origine nationale), même si l'influence du pays d'origine joue encore.

19. Des modèles sont construits séparément pour les pères et les mères. Ils ont été testés sur trois populations emboîtées : toute la population ; les immigrés et non immigrés ouvriers ; les immigrés. Les résultats présentés concernent uniquement les immigrés. Il aurait aussi fallu contrôler la présence ou non de scolarisation, si l'indicateur avait été disponible.

20. Nous avons aussi ajouté au modèle présenté la variable de statut professionnel des parents, soit des grands-parents de l'enfant, en 3 postes (salarié/indépendant/manquant). Nous n'avons pas retenu ce modèle, car cette variable n'apporte rien au modèle, notons cependant que le fait d'avoir eu un père (grand-père de l'enfant) indépendant plutôt que salarié diminue de manière significative la probabilité que les mères soient diplômées. Cette variable n'est pas significative pour le père.

Tableau 8 - Régressions logistiques sur la possession de diplôme

Variable à expliquer : aucun diplôme / diplôme				
	Mères		*Pères*	
	Effets nets N+ AE+OS+A	Effets nets AE+OS+A	Effets nets N+ AE+OS+A	Effets nets AE+OS+A
Constante	0.09	0.83***	-0.11	0.34
Origines nationales (N)				
Immigré autre				
Immigré portugais	0.60**		0.70***	
Immigré maghrébin	1.56***		1.06***	
Âge à l'entrée en France (AE)				
Entrée après 16 ans				
Entrée avant 16 ans	-0.90***	-1.06***	-0.75***	-0.69***
Origines sociales (OS)				
Ouvriers qualifiés				
Autres	-0.69**	-0.68**	-0.60**	-0.67**
Ouvriers non qualifiés	0.35	0.41	0.28	0.34
Agriculteurs	1.21***	1.17***	0.22	0.31
Manquants	0.56	0.65	0.32	0.42
Âge des parents (A)				
Moins de 40 ans (inclus)				
41-49 ans	0.09	0.03	0.09	0.20
50 et plus	1.17***	0.90**	0.97***	1.00***
- 2logL	105.520	72.822	76.146	55.680
Degrés de liberté	9	7	9	7

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined 1992.
Champ : Immigrés : N=527.
Note : Les variables explicatives sont les suivantes :
Origine nationale : N ; Âge d'entrée : AE ; Origines sociales : OS ; Âge : A.
La modalité de référence est en italique.
Note de lecture : Un coefficient positif augmente la probabilité de ne pas avoir de diplôme, pour la modalité comparée à la modalité de référence, et ceci d'autant plus que le coefficient est plus significatif ; un coeficient négatif diminue cette probabilité.
Seuils de significativité : *** 0.001 ; ** 0.01

3.2.2. Qui sont les diplômés ?

L'enseignement général

Les immigrés sont plus souvent démunis de diplômes ; cependant, lorsqu'ils sont diplômés, ils le sont plutôt davantage que les ouvriers français de naissance. Ainsi, on observe qu'environ 10 % des femmes sont diplômées du supérieur (respectivement 4 % des Françaises d'origine) (Tableau 7 en annexe 3). De même, 12 % de hommes immigrés ont des diplômes de ce niveau, contre un pourcentage négligeable parmi les ouvriers français d'origine. Cela peut être lié à la fois au fait que toute la population immigrée soit prise en compte et surtout à la sélectivité de ces populations, hypothèse déjà démontrée par ailleurs (Tribalat, 1997). Les migrants seraient en moyenne plus qualifiés que la population dans le pays d'origine, les plus dotés intellectuellement et économiquement seraient plus à même de migrer ; parmi eux, certains viennent rechercher en France des formations inexistantes dans leur pays d'origine ou

de meilleurs débouchés ; d'autres fuient leur pays pour échapper à la répression ou à la violence – notamment dans les pays du Maghreb – et/ou accéder à des formations qui leur sont interdites, pour les femmes par exemple. Une comparaison avec les données du pays d'origine permettrait de le vérifier. Cette population, certes minoritaire et atypique, mais non négligeable, est difficile à décrire car son nombre ne permet ni d'établir des statistiques sur son profil, ni de dégager des facteurs, seules quelques tendances peuvent être repérées, à moins de parvenir à une analyse qualitative de ces familles et de leurs parcours[21]. Nous pouvons souligner son hétérogénéité en termes d'origines géographiques, de professions occupées – ils sont plutôt moins souvent ouvriers que la moyenne –, d'origines sociales, etc. [22] Néanmoins, nous avions noté la plus grande proportion de diplômés parmi les entrants à l'âge adulte, il s'avère qu'une partie d'entre eux est plus qualifiée, ayant au moins atteint le niveau du baccalauréat. On peut s'interroger sur leur motif d'entrée en France, qu'il s'agisse de poursuite d'études, d'une entrée sur le marché du travail[23], ou éventuellement des deux ; mais parmi elles, une minorité est plus diplômée, 13 % des parents – hommes ou femmes – arrivés après 16 ans ont le baccalauréat.

Au sein des immigrés, les Marocains diplômés, quelque soit le sexe, sont environ trois fois plus nombreux à avoir atteint le baccalauréat et les pères plus que les mères. Michèle Tribalat constatait déjà un phénomène de sélection des migrants par rapport à la situation moyenne au Maroc ou en Algérie (1997)[24]. Quelques-uns ont poursuivi leurs études après le

---

21. On note un pourcentage négligeable de parents portugais ayant atteint le bac, pourcentage équivalent aux ouvriers français d'origine pour les pères, et inférieur pour les mères. Deux pères portugais sont diplômés du supérieur. Dans la première famille, les deux parents ont émigré en France au début des années 70, à l'âge adulte. Tous deux d'origines agricoles – leurs pères respectifs étaient indépendants –, la mère a un diplôme équivalent au CAP et le père un diplôme universitaire du 1er cycle. La mère a également suivi un enseignement complémentaire.
Dans la seconde famille, les deux parents sont diplômés d'une grande École ou d'une école d'ingénieurs. Le père, ingénieur, est en emploi en 1992, alors que la mère est en recherche d'emploi.
Quelques couples originaires d'Afrique noire, ayant immigré dans les années 80, visiblement pour des poursuites d'études, ont obtenu un diplôme universitaire de 2e ou 3e cycle.

22. On observe des différences selon l'unité choisie, que ce soit l'individu ou le couple. Ainsi, si les immigrés diplômés, quel que soit le sexe, sont nombreux, leur nombre diminue de moitié lorsqu'on exclue ceux appartenant à des couples mixtes ; une étude plus qualitative à partir des couples mixtes sera envisagée dans une recherche ultérieure.
Ainsi 77 pères immigrés sont diplômés du supérieur, parmi eux, 2 « constituent » des familles monoparentales, les autres sont en couple : 42 (soit 56 %) appartiennent à des couples mixtes, 33 à des couples d'immigrés. Concernant les mères, 55 mères immigrées sont diplômées du supérieur (26 dans des couples mixtes, 8 constituent des familles monoparentales et 21 appartiennent à des couples d'immigrés).

23. Comme cela a déjà été signalé auparavant, cette variable n'existe pas dans l'enquête *Éducation*, mais on peut se référer aux tableaux extraits de MGIS (tableaux 15 et 16 en annexe 3).

24. « Le processus sélectif s'est accentué avec les restrictions mises à l'entrée en France : ainsi, la migration en provenance d'Algérie ou du Maroc n'a pratiquement plus laissé entrer, après 1974, d'hommes n'ayant jamais fréquenté l'école. Non seulement tous, ou presque sont allés à l'école, mais ils bénéficient d'un bagage scolaire plutôt élevé : un tiers des migrants algériens et la moitié des migrants marocains étaient encore scolarisés à vingt ans. Pour les femmes, le handicap demeure, mais à un niveau moindre. » (Tribalat, 1997).

bac[25], il semble qu'une partie d'entre eux ait suivi ses études au Maroc et soit venue en France pour travailler, alors qu'une autre ait complété ses études en France. Les stratégies de formation et de recherche d'emploi sont différentes selon les pays mais aussi selon les individus. Par exemple, certains Marocains se formant en France pour revenir ensuite au Maroc occuper des postes importants, alors que d'autres formés dans leur pays, émigrent face au chômage très élevé des diplômés au Maroc, y compris des ingénieurs (on se référera aux travaux d'Anousheh Karvar et de Yamina Betahar)[26].

L'enseignement technique et professionnel

Les ouvriers français d'origine sont beaucoup plus nombreux que les immigrés à avoir suivi un enseignement technique ou professionnel court, même si cela n'a pas abouti à l'acquisition de diplômes. Ainsi, parmi les non-diplômés, 23 % des pères français d'origine ont reçu une formation de ce type contre 5 % des immigrés (avec un écart selon l'âge d'entrée, sachant qu'il s'agit de 10 % des pères entrés en France avant 16 ans et de 4 % pour ceux entrés plus tard). Le même constat est réalisé pour les mères : on a respectivement 19 % des Françaises d'origine contre 5 % des immigrées (13 % des entrées jeunes et 3 % des entrées adultes) (cf. le tableau 6 en annexe 3).

On observe des écarts entre populations encore plus importants parmi les diplômés, révélant que les immigrés n'ont pas eu, ou rarement, de formation professionnelle dans leur pays d'origine : moins de 20 % des pères immigrés ont des diplômes techniques ou professionnels, et il s'agit presque exclusivement de pères arrivés pendant l'enfance, à la différence des ouvriers français d'origine, dont la moitié ont acquis des diplômes de ce type. Il existe également une différence qualitative importante au niveau des diplômes techniques des pères, avec essentiellement des CAP et BEP chez les Français d'origine.

Un écart subsiste, même s'il est moindre, chez les mères : 38 % des françaises d'origine, contre 12 % des immigrées, ont des diplômes de cette nature.

Les Maghrébins et, parmi eux, essentiellement les Algériens, ayant un diplôme de ce type, ont obtenu un CAP ou un BEP par apprentissage, alors que les Portugais ont plus souvent un CAP hors apprentissage (Tableau 6 en annexe 3). Les résultats, sur des effectifs

25. Cinq pères marocains, entrés en France entre l'âge de 14 ans et 37 ans, ont des diplômes universitaires, un père, arrivé à 19 ans, est diplômé d'une école d'ingénieur ou d'une Grande École. De même, deux mères, entrées en France respectivement à 19 et 32 ans, ont des diplômes du supérieur. Parmi les Algériens, quatre pères et une mère sont aussi diplômés du supérieur, ils son arrivés en France entre 20 et 43 ans.

26. Il existe des préparations aux Grandes Écoles au Maroc et les Marocains sont plus nombreux parmi les étrangers à l'École Polytechnique française (Karvar, 2000)

relativement faibles, apparaissent surprenants, puisqu'ils sont contradictoires avec d'autres travaux qui montrent que les Portugais ont davantage suivi l'apprentissage (Silberman et Fournier, 1997). Toutefois, il s'agissait de jeunes de la seconde génération et la formation des parents est fortement liée à leur âge d'entrée en France. Il serait intéressant de connaître les spécialités.

De plus, les parents immigrés ayant suivi un enseignement de ce type sont en majorité enfants d'artisans ou d'ouvriers, plus souvent qualifiés, et de type artisanal. Les Maghrébins ont un peu plus souvent des origines agricoles. Les immigrés ont ainsi une plus grande distance avec la technique industrielle et la culture technique, que les ouvriers français. Ce bagage scolaire inégal, parfois inexistant, et cette distance non seulement sociale mais aussi culturelle avec le milieu industriel, peuvent avoir des conséquences sur les investissements et influer de façon opposée pour les immigrés et non immigrés.

Un rapport positif à l'école

Ainsi, on oppose des parents n'ayant pas eu accès au système scolaire, à d'autres ayant subi la sélection de ce système, leur « rapport à l'école » et « au savoir » peut en être modifié (Charlot, 1992). Au-delà du niveau d'éducation, c'est aussi le rapport des parents à leur scolarité – ou non-scolarité – qui nous paraît pertinent et peut induire les comportements adoptés pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants, comme l'ont montré des études qualitatives (cf. notamment Ferrand, 1990 ; Terrail, 1992 ; Lahire, 1995). À travers des entretiens auprès de parents appartenant aux classes populaires, ayant quitté précocement le système scolaire, Michèle Ferrand montre que les représentations de la réalité de l'école sont différentes selon le passé scolaire et selon que la fin de la scolarité a été volontaire ou non : « c'est parmi ceux qui ont regretté d'interrompre leur scolarité qu'on trouve les parents les mieux informés sur les filières performantes, qu'on trouve les adhérents aux associations de parents d'élèves » (Ferrand, 1990).

Cette absence de scolarisation ou plus courte scolarité entraîne d'ailleurs un sentiment de frustration plus fort des immigrés à l'égard de l'école, et ce sentiment est exacerbé chez les femmes. À la question posée dans l'enquête *Éducation* sur le « sentiment d'interruption trop précoce des études[27] », question rarement disponible dans les enquêtes quantitatives, 65 % des mères immigrées et 56 % des pères répondent par l'affirmative ; ils sont un peu moins

27. La question est formulée ainsi : « Avez-vous le sentiment d'avoir dû interrompre trop tôt vos études ? »

nombreux parmi les ouvriers français de naissance (respectivement 56 et 48 %). Le taux de réponse « ne sait pas » est aussi plus élevé chez les immigrés (Tableau 9).

Les immigrés sont plus nombreux que les Français de naissance à déclarer leur frustration relative aux études. Le sentiment d'interruption précoce des études est fort, que les parents soient diplômés ou non, même s'il est supérieur parmi les diplômés. On l'a vu précédemment, les immigrés et français d'origine n'ont pas le même bagage scolaire ; si on compare les résultats selon le niveau de diplôme, on s'aperçoit que les immigrés se déclarent deux fois moins souvent satisfaits de leur scolarité[28]. Des écarts importants selon l'âge d'entrée sont encore observés (tableau 12 en annexe 3) ; les réponses « ne sait pas » sont plus élevées chez les immigrés non diplômés arrivés à l'âge adulte. Il s'avère que c'est la présence ou non de scolarisation qui est le plus discriminant ; en particulier, le taux de « ne sait pas » varie fortement selon ce facteur. Parmi les immigrés « qui n'ont jamais fait d'études », la moitié des mères (46 % des pères) déclarent ne pas savoir, alors qu'environ 15 % répondent par la négative[29]. Les réponses « ne sait pas » sont beaucoup plus faibles, inférieures à 10 %, pour les immigrés qui ont « fini leurs études », même s'ils ont effectué une courte scolarité. Cette question posée à tous les parents, peut s'avérer sans objet pour les personnes n'ayant pas fait d'études et expliquer leur réponse.

Tableau 9 - Sentiment d'interruption des études trop tôt des parents selon la migration (en %)

	Mères			Pères		
	Non-immigrées	Non-immigrées de ménages ouvriers	Immigrées	Non-immigrés	Non-immigrés de ménages ouvriers	Immigrés
Oui	56	56	65	46	48	56
Non	42	42	23	50	46	33
Ne sait pas	2	2	12	4	6	11
Total	100	100	100	100	100	100
Effectifs	4463	1102	659	3987	1099	721

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Note de lecture : 65 % des mères immigrées ont le sentiment d'avoir interrompu leurs études trop tôt.

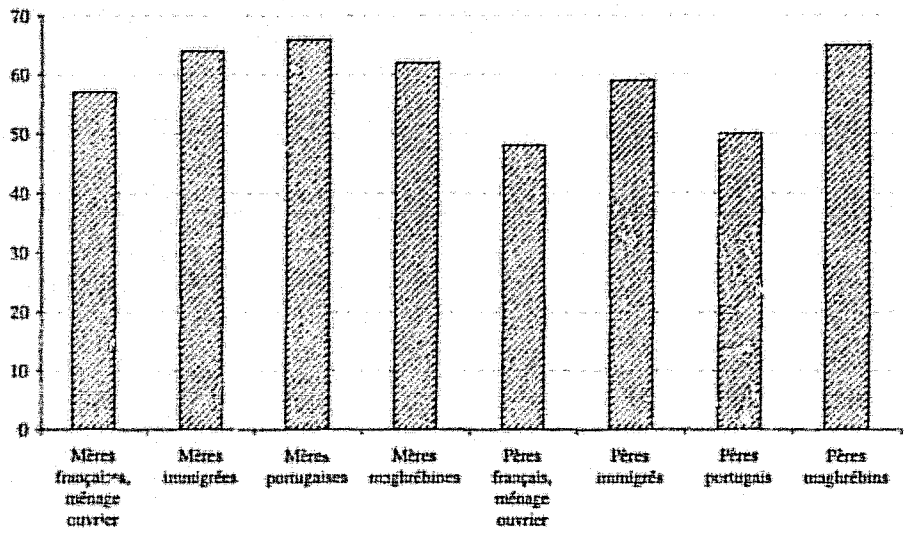
Des différences sont aussi observées selon l'origine nationale et le sexe des parents, comme le montre le graphique 1. Ainsi, les mères maghrébines sont minoritaires à répondre

28. Ainsi, parmi les sans diplôme, seulement 19 % des mères immigrées répondent non à la question relative au sentiment d'interruption précoce des études contre 42 % des mères françaises de naissance. On établit le même constat chez les pères : 22 % contre 47 % respectivement. Les écarts sont frappants entre mères immigrées et françaises de naissance ayant un diplôme équivalent au CEP : 15 % des immigrées (contre 32 %) déclarent être insatisfaites, c'est-à-dire que 84 % des immigrées ayant déjà atteint ce niveau auraient souhaiter continuer leurs études (contre 64 % des françaises d'origine).

29. Nous utilisons ici l'indicateur construit à partir de la question sur les « études en cours », dont nous avions précédemment présenté les limites, cependant le lien entre les deux variables est trop fort pour ne pas l'évoquer.

par la négative, alors qu'elles sont les plus nombreuses à ne pas se prononcer – un quart d'entre elles, contre 2 % des Françaises de naissance –[30]. Cela atteste des attentes fortes vis-à-vis de l'école, mais aussi de la volonté d'accéder à une autre condition pour les femmes, et en particulier les maghrébines, qui par leur statut ont été, rappelons-le, les moins scolarisées et même éloignées de l'école. Ces résultats laissent supposer un transfert de leurs aspirations vers leurs enfants.

Graphique 1 - Sentiment des parents d'avoir interrompu les études trop tôt selon la migration et l'origine nationale (en %)



Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Quant aux pères, Portugais et Français d'origine ont des réponses similaires, alors que les Maghrébins expriment davantage leur insatisfaction (avec 14 à 17 points de plus que les autres). Ces résultats sur les immigrés reflètent en réalité ceux des Maghrébins, les plus nombreux à ne pas avoir été scolarisés. Si on exclut les réponses « ne sait pas » et on prend en compte les réponses des deux parents à cette question, on s'aperçoit que dans 71 % des familles maghrébines, pères et mères expriment un sentiment de frustration à l'égard de leur scolarité, ils sont 49 % chez les Portugais et 28 % chez les Français d'origine (Tableau 13 en annexe 3).

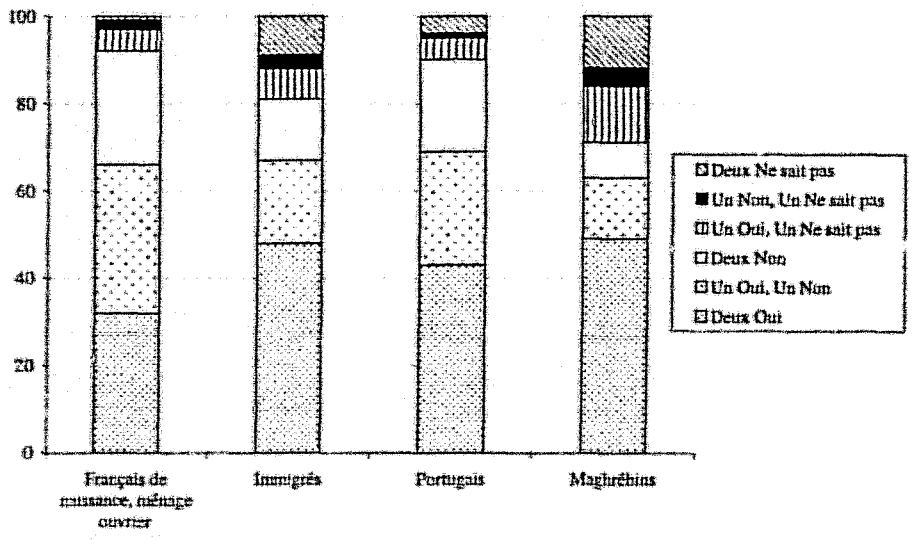
Alors que les mères évoquent de manière plus fréquente que les pères leur insatisfaction chez les Portugais (écart de 20 points) comme chez les Français d'origine (écart de 10 points), les réponses sont assez proches chez les Maghrébins, même si la mère répond un peu moins

30. Les régressions logistiques effectuées sur le sentiment de frustration à l'égard de la scolarité font ressortir l'effet propre de l'origine maghrébine, en particulier pour les mères. À diplôme contrôlé, les mères maghrébines déclarent plus souvent

souvent « non » à la question. Le graphique 2 prend en compte les réponses des deux parents – indépendamment du sexe – à cette question et témoigne du « climat familial » relatif à l'école au sein de la famille.

La réponse à cette question, révélatrice du rapport à la scolarité des parents, constitue un indicateur de rapport à l'école très intéressant qui pourrait jouer autant ou même davantage que le diplôme lui-même sur les aspirations et investissements éducatifs. On suppose en effet qu'un rapport à l'école plus positif engendrera des investissements supérieurs.

Graphique 2 - Sentiment d'interruption des études au sein de la famille selon la migration et l'origine nationale (en %)



Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Note : les réponses combinées, oui, non et ne sait pas, des deux parents sont reportées dans le graphique.
Le graphique a été construit à partir du tableau 14 en annexe 3.
Lecture : Dans 48 % des familles immigrées, les deux parents répondent qu'ils ont le sentiment d'avoir interrompu leurs études trop tôt.

Le suivi d'un enseignement complémentaire[31] – après la fin des études initiales – par les parents, constitue un second indicateur du rapport à l'école, et plus généralement à la formation, entretenu par les parents (Tableau 17 en annexe 3). Nous ne connaissons pas le contenu de cet enseignement (celui-ci pouvant être aussi bien un enseignement général ou professionnel, de la formation continue, un enseignement de langue, etc.), la question posée étant trop vague. Nous pouvons toutefois nous interroger sur la signification et le but poursuivi par cet enseignement. S'agit-il d'un rattrapage, d'une formation visant à une

que les françaises de naissance leur frustration.

31. La question suivante a été posée : « Avez-vous suivi un nouvel enseignement à titre personnel hors de votre entreprise ou de votre administration ? »

acquisition de diplôme, d'un cumul de diplôme, d'un enseignement en français ou un complément de formation plutôt professionnelle, etc. ?

On s'aperçoit que ce sont davantage les parents diplômés – quelque soit le niveau – qui ont suivi un enseignement complémentaire, chez les Français de naissance, comme chez les immigrés[32]. Ce résultat est tout à fait cohérent avec ceux de Dubar (1996). On retrouve des différences par origine nationale. Ainsi, les Portugaises ont très peu suivi d'enseignement complémentaire, qu'elles soient diplômées ou non (3 à 4 %), les femmes maghrébines sont plus nombreuses (38 % des diplômées sur un effectif faible, soit 30 personnes, 11 % des non-diplômées – sur 183 personnes –). Les femmes actives ont davantage suivi ce type d'enseignement.

La connaissance du français

Au-delà de la socialisation au système français et de la scolarisation, c'est l'apprentissage de la langue française qui est en jeu. L'âge d'entrée, mais aussi la date de migration, influe sur le pays dans lequel va s'effectuer – en partie ou en totalité – la scolarisation et sur la possibilité d'avoir eu ou non un enseignement en français dans le pays d'origine. La durée de séjour en France et les liens avec la société d'accueil, en particulier l'activité professionnelle, interviendront ensuite sur la pratique de la langue[33].

Ainsi, dans l'enquête *Éducation*, plus de trois-quarts des parents entrés en France avant 16 ans ont fait une partie de leur scolarité en français, contre à peine un quart pour les entrées plus tardives[34] (cf. tableaux 10 et 11).

Les pères maghrébins sont deux fois plus nombreux à avoir été scolarisé en français ou à avoir suivi des cours dans cette langue. Ceci est lié au fait que le système éducatif maghrébin, à travers l'héritage colonial, a été fortement inspiré par le système français, et comporte une partie de son enseignement en français dès l'école élémentaire ; d'après Michèle Tribalat, la connaissance du français est plus importante pour les arrivées après

32. Un quart des mères françaises d'origine diplômées ont suivi cet enseignement contre 16 % des sans diplôme (18 % et 11 % respectivement parmi les mères de familles ouvrières ; 30 % et 13 % parmi les immigrées).
Pour les pères, on observe les mêmes tendances (parmi les non immigrés : 28 % contre 19 %, parmi les ouvriers, 18 % des diplômés, 13 % des démunis de diplômes ; parmi les immigrés, 34 contre 15 %, les non-diplômés arrivés avant 16 ans davantage, 21 %). Seulement 1 % des non-diplômés portugais ont suivi un enseignement complémentaire contre 20 % des Maghrébins (35 % des diplômés, mais sur des effectifs assez faibles). Les résultats sur les origines nationales sont toutefois des tendances, compte tenu des faibles effectifs.

33. En effet, les questions concernent la pratique de la langue française à la date de l'enquête et non au moment de la migration.

34. Il s'agit des parents de langue maternelle étrangère. Si 58 % des mères immigrées déclarent parler le français sans problème, elles sont 91 % pour celles arrivées avant 16 ans et 47 % pour les arrivées plus tardives.

1974 ; neuf hommes d'origine algérienne sur dix ayant migré après 1974 parlaient le français avant de migrer contre deux tiers ayant migré avant cette date (Tribalat, 1997). Mais cela va également discriminer les femmes qui n'ont pas eu accès à cette scolarisation : alors que les trois quarts des pères maghrébins déclarent parler le français sans problème, et 4 % ne pas le parler, 38 % des mères le parlent bien, 38 % avec difficultés et un quart pas du tout[35]. Les Portugais, quant à eux, s'ils ont peu été scolarisés en français ou ont peu suivi de cours de français, déclarent néanmoins le plus souvent – plus de 60 % d'entre eux – parler le français sans problème. Ces résultats sont aussi fortement liés à la situation professionnelle des parents et à leur tissu social en France, en particulier à activité des femmes portugaises, mais nous reviendrons sur ce point ultérieurement. Les parents n'auront ainsi pas la même connaissance du français, mais aussi un rapport différencié à l'écriture et au savoir – certains sont analphabètes, d'autres ont été scolarisés, etc. – , autant d'éléments qui pourront intervenir sur les investissements réalisés pour leurs enfants.

Tableau 10 – Langue maternelle des parents

	Français	Dialecte patois	Etrangère	Total	Effectifs
Mères					
Non-immigrées	95,4	3,3	1,4	100	4464
Immigrées	6,0	1,5	92,5	100	691
Entrées avant 16 ans	11,6	1,5	86,9	100	162
Entrées après 16 ans	4,2	1,6	94,2	100	512
Pères					
Non-immigrés	95,0	3,4	1,6	100	3990
Immigrés	4,7	1,4	93,9	100	741
Entrés avant 16 ans	7,2	1,9	90,9	100	183
Entrés après 16 ans	3,7	1,3	95,0	100	539

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Note de lecture : 5,98 % des mères immigrées ont le français comme langue maternelle.

Les difficultés de compréhension, de lecture et d'écriture du français peuvent constituer un frein aux démarches administratives, mais aussi aux comportements éducatifs, par exemple au soutien scolaire et aux relations avec le système scolaire. On peut penser néanmoins que ces lacunes peuvent aussi produire une mobilisation autour des enfants et une volonté forte pour qu'ils acquièrent ces connaissances.

35. La scolarisation s'améliore au Maghreb depuis l'Indépendance. Michèle Tribalat souligne la faible scolarisation du temps du protectorat français au Maroc et le fait que les populations urbaines étaient concernées par ce type d'enseignement. Alors que « l'arabisation intervient à partir de 1963 de manière progressive, touchant une classe après l'autre, mais le français subsiste comme langue d'enseignement dans tous les cycles. [...] En Algérie, pour la période qui nous intéresse, c'est-à-dire des années trente jusqu'aux années soixante-dix, en dépit du processus d'arabisation, le français est resté très présent dans la scolarité. » (Tribalat, 1997).

Tableau 11 – Indicateurs de langues, pour ceux dont la langue maternelle est étrangère

		Français parlé									
		Mères					*Pères*				
		sans pb	difficultés	très peu, pas	total	effectifs	sans pb	difficultés	très peu, pas	total	effectifs
Immigrés		57,9	28,1	14,0	100	637	71,0	26,0	3,0	100	692
Entrée en France :	avant 16 ans	90,6	7,7	1,7	100	143	95,8	3,4	0,8	100	166
	après 16 ans	47,2	34,7	18,1	100	478	62,6	33,7	3,7	100	508
Nationalité :	portugaise	64,2	30,1	5,7	100	129	62,1	34,7	3,3	100	130
	maghrébine	38,1	37,4	24,5	100	226	70,5	24,6	4,9	100	230
compréhension des informations en français à la télévision											
		sans pb	difficultés	très peu, pas	total	effectifs	sans pb	difficultés	très peu, pas	total	effectifs
Immigrés		69,9	19,0	11,1	100	637	85,1	11,6	3,3	100	690
Entrée en France :	avant 16 ans	92,9	6,5	0,6	100	143	99,5	0,5	0	100	165
	après 16 ans	62,6	22,9	14,5	100	478	80,5	15,2	4,3	100	507
Nationalité :	portugaise	79,3	17,5	3,2	100	128	86,3	11,8	2,0	100	130
	maghrébine	51,0	29,6	19,4	100	226	81,1	15,0	3,9	100	229
une partie de la scolarité en français											
		Oui	non	total	Effectifs		Oui	Non	total	Effectifs	
Immigrés		31,6	68,4	100	636		37,4	62,6	100	688	
Entrée en France :	avant 16 ans	80,4	19,6	100	143		75,0	25,0	100	165	
	après 16 ans	16,1	83,9	100	477		24,1	75,9	100	505	
Nationalité :	portugaise	20,3	79,7	100	129		17,5	82,5	100	130	
	maghrébine	26,8	73,2	100	255		34,5	65,5	100	227	
suivi des cours de français (pendant plusieurs années au moins)											
		oui	non	Total	effectifs		oui	non	total	effectifs	
Immigrés		33,4	66,6	100	639		35,6	64,4	100	691	
Entrée en France :	avant 16 ans	36,7	63,3	100	143		34,9	65,1	100	165	
	après 16 ans	32,0	68,0	100	480		36,0	64,0	100	508	
Nationalité :	portugaise	18,3	81,7	100	129		19,4	80,6	100	130	
	maghrébine	26,2	73,8	100	227		41,0	59,0	100	229	

Tableau 11 – Indicateurs de langue (suite)

difficultés à lire le courrier dans la langue maternelle										
		Oui	non	langue orale	Total	effectifs	Oui	non	langue orale	total	effectifs
Immigrés		23,2	71,1	5,7	100	637	23,3	71,8	4,9	100	691
Entrée en France :	avant 16 ans	27,7	66,3	6,0	100	143	31,1	65,2	3,7	100	165
	après 16 ans	21,7	72,7	5,6	100	478	21,4	73,3	5,3	100	508
Nationalité :	portugaise	12,7	86,7	0,6	100	128	14,0	85,4	0,7	100	129
	maghrébine	41,1	47,2	11,7	100	226	35,5	56,4	8,1	100	230
difficultés à écrire le courrier dans la langue maternelle											
		Oui	non	langue orale	Total	effectifs	Oui	Non	langue orale	total	effectifs
Immigrés		30,0	61,3	8,8	100	638	34,4	59,1	6,4	100	690
Entrée en France :	avant 16 ans	32,0	60,0	8,0	100	143	48,8	47,0	3,7	100	165
	après 16 ans	29,1	61,9	9,0	100	479	30,1	62,6	7,3	100	507
Nationalité :	portugaise	21,5	77,3	1,3	100	129	28,6	70,1	1,3	100	130
	maghrébine	45,0	36,8	18,2	100	226	46,2	42,5	11,3	100	229
difficultés à lire le journal en français											
		oui	non	Total	Effectifs	oui	non	total	Effectifs		
Immigrés		37,3	62,6	100	687	28,3	71,7	100	740		
Entrée en France :	avant 16 ans	10,4	89,6	100	162	4,8	95,2	100	183		
	après 16 ans	46,7	53,3	100	509	36,9	63,1	100	538		
Nationalité :	portugaise	26,4	73,6	100	130	28,3	71,7	100	130		
	maghrébine	64,4	35,6	100	231	38,5	61,5	100	240		
difficultés à écrire une lettre en français											
		oui	non	Total	Effectifs	oui	non	total	Effectifs		
Immigrés		54,9	45,1	100	688	47,3	52,6	100	741		
Entrée en France :	avant 16 ans	20,8	79,2	100	162	17,2	82,8	100	183		
	après 16 ans	67,2	32,8	100	510	57,8	42,1	100	539		
Nationalité :	portugaise	71,1	28,9	100	130	66,4	33,6	100	130		
	maghrébine	70,9	29,1	100	231	51,2	48,5	100	240		

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Pour ceux dont la langue maternelle est étrangère.

3.3. Diverses situations professionnelles

3.3.1. Un autre modèle d'activité pour les mères

Depuis 1974, l'activité féminine de la population étrangère a augmenté. La composition de la population active étrangère s'est rajeunie et féminisée, du fait de la poursuite du regroupement familial[36]. Accèdent alors au marché du travail, des immigrés puis leurs enfants nés en France. Des études ont souligné d'une part, l'évolution de l'activité féminine tant par son intensité que par ses ch ,gements, et d'autre part son hétérogénéité. Dès les années 80, Roxane Silberman souligne leur diversité, face à l'a priori d'une migration homogène, dont la représentation était plutôt « la figure d'une famille nombreuse, déjà âgée et analphabète », et pour certaines, le taux d'activité élevé, leur disponibilité pour travailler et les changements de comportement à l'égard du travail ; elles ont des interruptions plus courtes lorsqu'elles ont des enfants, et sont prêtes à les laisser prendre en charge par des structure d'accueil (Silberman, 1982). Olivier Marchand remarque que « le taux d'activité des étrangères d'âge intermédiaire est passé de 43 % en 1980 à 50 % en 1990. Les comportements des étrangères se rapprochent de ceux des Françaises, même s'il subsiste une différence d'intensité ». Il admet l'hypothèse selon laquelle « les itinéraires suivis par les femmes étrangères correspondent aussi à des parcours plus longs et moins discontinus dans l'activité professionnelle, tout au moins pour les femmes ayant choisi de rester en France définitivement ou jusqu'à leur retraite » (Marchand, 1991).

Toutefois, la plupart des études ont porté sur les étrangères en France, l'hétérogénéité évoquée suggère pourtant de séparer les migrantes selon leur âge d'entrée et les filles « de première génération nées en France » afin de voir le comportement adopté en matière d'activité. Ce qui a été effectué par les auteurs de *Cent ans d'immigration, étrangers d'hier, Français d'aujourd'hui* (Tribalat, 1991) qui ont souligné les difficultés pour appréhender la population active immigrée ou d'origine étrangère, compte tenu des données disponibles et des catégories utilisées. Adoptant ce point de vue, nous avions confirmé, lors d'une recherche antérieure (Brinbaum, 1994), l'apport de l'analyse en terme d'immigration ajoutée à la

36. Les tableaux extraits de *Mois* (Ined, Insee, 1992) en annexe 3 (tableaux 8 et 9 déjà mentionnés) montrent l'évolution des motifs de la migration avant et après 1975, ainsi que les différences selon le sexe et le pays d'origine. On s'aperçoit que les motifs suivant le schéma des migrations d'ordre économique avec une migration de travail pour les hommes et d'un regroupement familial pour les femmes, peuvent être nuancés. Ainsi, 42 % des Portugaises déclarent migrer pour travailler, 35 % des Espagnoles respectivement, 19 % des femmes en provenance d'Afrique noire, pour les études. Cette variable fort intéressante, n'existe pas dans l'enquête *Éducation*.

variable « âge d'entrée en France » qui donne en effet une vision plus dynamique de l'activité des femmes et permet de travailler à partir de groupes plus homogènes. À partir de l'exploitation de l'enquête *FQP*85 – Formation et Qualification Professionnelle –, nous avions perçu l'impact de l'âge d'entrée en France sur le rapport à l'activité professionnelle des jeunes femmes. Le rôle du système scolaire pour les femmes arrivées jeunes avait été mis à jour, ainsi qu'un modèle d'activité / inactivité pour les femmes arrivées plus âgées.

Deux tendances principales avaient été exposées qui sont confirmées ici, à partir d'un échantillon de femmes adultes. D'une part, l'incidence de la scolarité sur les femmes nées en France de parents immigrés et celles qui y sont arrivées jeunes ; celles-ci ont adopté le modèle français, ayant pour conséquence un taux d'activité élevé pour les femmes arrivées en France. Ces taux révèlent un comportement lié à la socialisation en France.

D'autre part, la mise à jour d'un modèle d'activité : il semble que les femmes entrées en France à l'âge adulte gardent davantage leur modèle d'origine (d'activité ou d'inactivité). Les cohortes entrées adultes regroupent des femmes dont les situations sont différentes tant sur le plan professionnel que familial. Elles ont des profils variés qui peuvent jouer sur leur activité. L'âge d'entrée agit indirectement sur leur situation matrimoniale à l'entrée et pour certaines sur la possibilité d'acquérir la nationalité française par mariage. Cette variable influe donc d'une certaine manière sur la scolarisation puis sur l'activité[37].

Ces tendances sont confirmées par les données de l'enquête *Efforts d'éducation des familles*. Le taux d'inactivité est important chez les femmes immigrées (47 % contre 24 % des femmes non immigrées et 32 % des femmes de familles ouvrières ; cf. tableau 12) ; il varie selon l'âge à la migration et l'origine nationale et culturelle. Ainsi, plus de la moitié des femmes arrivées en France à l'âge adulte sont inactives, la plupart ayant toujours connu l'inactivité, contre 33 % de celles qui sont arrivées en France jeunes. Les femmes portugaises connaissent un fort taux d'activité dans leur pays d'origine, où elles se distinguent des autres

37. L'enquête *Éducation* ne comporte pas la date de mariage, nous ne pouvons donc pas situer le mariage par rapport à la migration ni connaître la situation matrimoniale à l'entrée. Les données statistiques permettent de dessiner des tendances concernant l'activité professionnelle des femmes en montrant que l'âge d'entrée dans le pays d'accueil a un rôle direct ou indirect sur celle-ci et est donc un facteur à prendre en compte. De plus, elles confirment l'hétérogénéité des femmes migrantes d'une part, leur niveau d'activité élevé et leur continuité en matière d'activité soulignées par les études d'autre part.
De même, les inactives représentent un groupe hétérogène. De plus, certaines femmes peuvent être comptabilisées comme inactives, alors qu'elles travaillent dans le secteur informel et ne sont pas identifiables à travers les statistiques. Il faut donc rester prudent et vérifier ces tendances à partir d'autres enquêtes.

pays du Sud[38], ainsi qu'en France - 76 % –, modèle comparable à celui des françaises de naissance. Les femmes maghrébines, quant à elles, sont en majorité inactives – 72 % –, mais leur taux d'activité double lorsqu'elles ont migré pendant l'enfance.

Nous avons construit un indicateur qui reflète, d'une certaine manière, le rapport à l'activité des mères en distinguant les inactives au moment de l'enquête et ayant déjà exercé une activité, des inactives n ayant jamais travaillé, avec un modèle fort d'inactivité[39] (cf. tableau 13). Cette variable nous paraît plus pertinente pour appréhender le rapport à l'activité des mères et sera utilisée par la suite dans l'explication des modèles et investissements éducatifs. On s'aperçoit que les mères des deux populations connaissent dans leur pays d'origine des modèles d'activité opposés, qui tendent à se rapprocher pour les secondes générations en France. L'activité professionnelle des mères peut ainsi impliquer un rapport différencié à l'activité des filles (Marry, Fournier, Kieffer, 1995) et influer sur les aspirations éducatives[40].

Ces populations diffèrent donc par leur rapport à l'activité qui reflète dans une certaine mesure un modèle culturel, très ancré chez les mères maghrébines, mais également le sens, ou la fonction, donnée à l'immigration. Ceci est particulièrement visible chez les mères portugaises : « En principe, les projets des Portugais en France s'accomplissent par l'épargne. *L'apport financier de la femme n'est pas négligeable* » (Leandro, 1995). L'enquête qualitative montre le cumul d'heures de travail réalisé et la prédominance de l'argent rapporté par le travail accompli au détriment de la valorisation du statut social[41] (Leandro, 1995). D'autres facteurs peuvent favoriser la présence des femmes portugaises sur le marché du travail, comme l'ont souligné quelques études : leur nombre d'enfants – rarement supérieur à deux en moyenne –, leur proximité culturelle avec la France, l'appartenance à l'Europe facilite aussi les échanges entre les deux pays (Echardour, 1996 ; Dayan, Echardour, Glaude, 1996).

---

38. Cela confirme les tendances de l'activité féminine et le fait qu' « il n'y a plus de coupure géographique stricte entre le nord et le sud de l'Europe [...] Aujourd'hui, le Portugal semble évoluer vers une situation « à la scandinave » pendant que l'Italie, l'Espagne et la Grèce rattrapent les autres pays d'Europe mais à des rythmes différents. » (Maruani, 2000).
39. En effet, une variable présente dans l'enquête *Éducation* permet d'identifier, parmi les inactives, les femmes n'ayant jamais exercé d'activité et de construire une variable combinée qui prend en compte le rapport à l'activité des mères et leur situation à la date de l'enquête – codée en 3 postes : active en 92, inactive ayant déjà travaillé, inactive n'ayant jamais travaillé –. C'est en fait le rapport à l'activité salariée des femmes qui est mesuré ici, et qui fait surtout sens dans nos sociétés. On peut toutefois s'interroger sur le sens de l'inactivité des femmes dans leur pays d'origine, puis après l'arrivée en France, par exemple, pour les femmes d'origines rurales qui ont une activité sans rupture avec le monde domestique.
40. Ce que nous allons tester dans le chapitre 4.
41. « Pour les Portugais, rappelons l'attitude d'acharnement au travail et à l'épargne des premières années de l'immigration pour pouvoir réaliser leurs projets, dont celui d'assurer à court ou moyen terme leur indépendance : la construction de la maison pour mieux vivre et être plus indépendant de la famille élargie [...]. » L'auteur souligne qu'il faut tenir compte

La modélisation logistique de l'activité des mères[42] fait ressortir les facteurs évoqués précédemment. À caractéristiques contrôlées, on n'observe pas de différence significative entre femmes portugaises et françaises. On retrouve à travers ces résultats l'impact de l'âge d'entrée en France et le modèle culturel des femmes maghrébines. L'activité des parents en France peut avoir un impact sur les aspirations et les investissements réalisés pour leurs enfants.

Tableau 12 – Indicateurs relatifs à l'activité des mères en 1992 selon la migration, l'âge d'entrée en France et l'origine nationale

Mères	Français de naissance	Français de naissance	Immigrés	Parmi les immigrés			
	Ensemble	Ouvriers		Avant 16 ans	Après 16 ans	Portugais	Maghrébins
Taux d'activité	76	68	53	67	48	76	28
Taux d'inactivité	24	32	47	33	52	24	72
Occupation des mères							
% en emploi	67	58	40	52	36	68	11
% au chômage	8	10	13	15	12	7	14
% en recherche d'emploi	10	12	18	24	15	8	18
% d'inactives ayant déjà travaillé (parmi les inactives)	82	78	37	64	29	52	12
Effectifs	4 180	1 103	695	164	514	131	232

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992
Note de lecture : 67 % des mères françaises d'origine sont en emploi

des «conceptions sur la valeur de l'argent et de la terre en temps que moyen de production et investissement au Portugal ».

42. Deux modèles ont été construits pour les mères ; le premier vise à expliquer le fait d'être active versus inactive à la date de l'enquête ; le second, le rapport à l'activité – et oppose parmi les inactives à la date de l'enquête, les femmes ayant déjà travaillé à celles qui ont toujours été inactives –. Les variables explicatives prises en compte dans les modèles sont les suivantes : la nationalité, le lieu de naissance et l'âge d'entrée en France pour les immigrés, l'origine sociale construite à partir de la CSP des grands-parents, le diplôme et l'âge. Nous n'avons pas reproduit ces résultats dans la mesure où d'autres facteurs jouent sur l'activité des femmes, en particulier la situation matrimoniale et les naissances des enfants, nous ne possédons pas ces informations dans l'enquête *Education*. Il faudrait, à partir de données plus adaptées, longitudinales de préférence, utiliser des techniques statistiques plus sophistiquées, telles que les modèles de durée. Cela mériterait une étude en soi qui dépasse le cadre de notre recherche (cf. des Nétumières, 1994 ; Marry, Fournier, Kieffer, 1995).

Tableau 13 – Rapport à l'activité des mères (%)

	Active	Inactive déjà travaillé	Inactive jamais travaillé	Total	Effectifs
0 immigré	73	21	6	100	3833
1 immigré	70	21	10	100	319
2 immigrés	46	11	43	100	527
Françaises de naissance, dans un ménage ouvrier	68	24	8	100	1253
Immigrées :					
Portugaises	7	12	13	100	116
Maghrébines	24	5	71	100	207

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Note de lecture : 12 % des mères immigrées portugaises sont inactives à la date de l'enquête, mais ont déjà travaillé auparavant.

3.3.2. Des populations inégalement exposées au chômage.

De plus, les immigrés rencontrent des difficultés inégales d'accès au marché du travail selon leur origine nationale. D'après les données des enquêtes *Emploi* de 1990 et 1995 de l'Insee – l'enquête *Éducation* est réalisée entre ces dates, en 1992 –, le taux de chômage des immigrés est supérieur à celui de l'ensemble de la population (en 1990 : 16,6 % contre 8,9 %, et en 1995, on passe de 19,9 à 11,6 %) avec des écarts inégaux selon le sexe, l'âge et l'origine nationale[43]. Dans l'enquête *Éducation*, environ 10 % des parents immigrés se déclarent au chômage, 13 % sont en recherche d'emploi – contre 9 % des ouvriers français d'origine – (tableaux 13 et 14). On retrouve les écarts observés au niveau des origines. Les femmes originaires du Maghreb, lorsqu'elles sont actives, se retrouvent deux fois plus au chômage à la date de l'enquête que les femmes originaires du Portugal. Quant aux pères maghrébins qui travaillent dans des secteurs d'activité où se sont produits de nombreux licenciements ces dernières années (Silberman et Fournier, 1999), ils sont trois fois plus au chômage que les Portugais. On compte aussi parmi eux davantage de retraités. Ceci confirme également les travaux de Dayan, Echardour et Glaude (1996) à partir de MGIS[44]. Les résultats montrent en

43. On se reportera à *Contours et Caractères sur les immigrés en France* (Insee, 1997), pour des résultats détaillés. On peut comparer également les taux de chômage selon la catégorie socioprofessionnelle. Ainsi, en 1995, celui des ouvriers est de 20 % chez les immigrés (14 % dans la population totale, avec un taux proche chez les hommes et les femmes dans cette catégorie, alors qu'il est plus élevé chez les femmes dans la population totale). À titre d'exemple, en 1995, seulement 8 % des ouvriers originaires du Portugal sont au chômage contre 28 % des originaires du Maghreb.

44. Nous n'avons pu accéder aux données de l'enquête MGIS et nous le regrettons. Nous renvoyons aux travaux réalisés à partir de cette enquête (cf. Dayan, Echardour et Glaude, 1996 ; Tribalat, 1995, 1997 ; Lemel, Silberman, Vallet, 1996). L'intérêt de ces données est celui d'avoir un échantillon représentatif de plus de la moitié de la population en France, de contenir toute une série de variables liées à la migration et de comporter des données longitudinales sur l'histoire professionnelle des individus, afin d'observer les parcours professionnels à partir d'un calendrier ; ce qui permet d'étudier leur entrée sur le marché du travail français et non seulement leur activité à la date de l'enquête, mais aussi la durée cumulée des périodes passées dans chaque état (emploi, chômage, inactivité) sur une longue durée, soit depuis leur premier emploi supérieur à un an.

effet des parcours professionnels différents entre population immigrée et population témoin « le poids de l'activité professionnelle est sensiblement le même, puisqu'il représente dans les deux groupes 85 % de la durée totale. En revanche, les immigrés se distinguent par leur vulnérabilité plus forte : ils ont été moins souvent en emploi continu, plus souvent en situation instable, [...] et surtout beaucoup plus exposés au chômage. Des différences marquées apparaissent selon le sexe, avec davantage de chômage et d'instabilité pour les hommes, et plus d'inactivité et de chômage pour les femmes. » De même, les écarts s'accentuent selon le pays d'origine.

Tableau 14 — Situation sur le marché du travail des pères en 1992 selon la migration, l'âge à l'entrée en France et l'origine nationale

Pères	Français de naissance	Français de naissance	Immigrés	Parmi les immigrés			
	Ensemble	Ouvriers		Avant 16 ans	Après 16 ans	Portugais	Maghrébins
% en emploi	91	88	82	92	79	94	74
% au chômage	4	7	11	7	11	4	16
% autres situations	5	5	7	1	10	2	10
% en recherche d'emploi	6	9	13	11	13	5	19

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Autres situations : retraité, retiré des affaires ou autres inactifs.

Nous ne développons pas cette étude, et renvoyons aux travaux cités précédemment, mais évoquons seulement les caractéristiques des parents dans le pays d'accueil qui sont susceptibles d'intervenir sur les investissements étudiés dans la deuxième partie.

En résumé

Ce chapitre confirme les différences de profil entre immigrés et ouvriers français d'origine. La comparaison des deux populations permet de percevoir ce qui caractérise un immigré, ce qui le rapproche et le différencie de la population autochtone. Mais au-delà de ces écarts, nous avons mis en évidence l'hétérogénéité des migrants. Les parents immigrés sont deux fois plus souvent d'origine agricole que les Français et moitié moins souvent ouvriers sauf pour les Portugais dans l'artisanat.

La scolarité dépend donc d'une combinaison de plusieurs facteurs : l'âge d'entrée en France détermine la durée de séjour qui influe elle-même sur l'apprentissage et la maîtrise du français et interviendra sur le déroulement de la scolarité. Pour ceux qui arrivent adultes, la scolarisation et la scolarité sont liées, en plus, à l'âge à l'entrée et à l'origine nationale. On l'a vu, cette population est hétérogène, composée d'une proportion

importante de sans diplôme, mais aussi d'un groupe plus qualifié. Les Maghrébins ont été beaucoup moins scolarisés dans leur pays d'origine que les Portugais et sont les plus démunis de diplômes (85 % contre 70 %), même si les deux populations en ont peu acquis. Le rapport à la scolarisation en France en sera modifié.

Nous avons également mis en lumière les écarts de scolarisation entre immigrés et français d'origine, mais surtout entre pères et mères au sein des immigrés, comme la connaissance très inégale du français – en défaveur des mères maghrébines –, et l'inactivité très fréquente ou encore la précarité chez certaines populations : toutes ces différences auront sans doute un impact sur les attentes des parents à l'égard de l'école mais également sur les pratiques éducatives adoptées envers leurs enfants. Les mères immigrées sont plus nombreuses que les mères françaises à déclarer avoir interrompu leurs études trop tôt.

Chapitre 4

Au cœur de la migration, les aspirations éducatives des familles

Introduction

Dans les années 60, Girard et Bastide (1963) constataient l'inégalité des ambitions familiales selon les groupes sociaux. Les ambitions moindres des classes populaires étaient alors confirmées et légitimées par les thèses de la reproduction (Bourdieu, Passeron, 1970). Cependant, depuis une dizaine d'années, des travaux, essentiellement qualitatifs, ont souligné l'importance des aspirations dans les milieux populaires et en particulier celles des immigrés, et leur impact positif sur la réussite scolaire, à l'encontre des thèses de la reproduction et du handicap culturel (cf. notamment, Terrail, 1984b et 1992 ; Zéroulou, 1985 ; Léger et Tripier, 1986 ; Henriot-Van Zanten, 1990 ; Laacher, 1990 ; Laurens, 1992 ; Lahire, 1995 ; Ferrand, Imbert et Marry, 1999). Plus récemment, les meilleurs parcours scolaires des enfants d'immigrés par rapport aux français d'origine de mêmes caractéristiques sociales et familiales, mis en avant à partir des données du Panel 89 de la DPD (Vallet et Caille, 1996), ont également été attribués aux attentes plus fortes des familles immigrées à l'égard du système éducatif, perçu comme moyen d'intégration et de mobilité sociale. Ces résultats, fort intéressants en soi, méritent d'être développés et invitent à approfondir la connaissance de ces aspirations.

Les aspirations semblent jouer un rôle important sur les parcours, au-delà des caractéristiques socio-économiques, en particulier chez les immigrés, et pourraient contribuer à expliquer les différences de parcours observées. Or, l'impact des aspirations n'a pas été traité, nous semble-t-il, à la mesure de son importance dans la sociologie française. Du moins, il a été traité uniquement sous l'angle de la classe sociale, à la différence de la sociologie anglo-saxonne qui, d'emblée, s'y est intéressée sous l'angle de la migration.

Ce chapitre est donc consacré à l'étude des aspirations éducatives des familles pour leur enfant dès la scolarité, en vue de leur insertion professionnelle. L'objectif est d'analyser le processus de construction des aspirations, d'identifier ces aspirations et les mécanismes qui les gouvernent ; d'étudier enfin les liens entre parcours des familles et aspirations, afin de voir si elles varient en fonction du parcours migratoire, de l'origine culturelle et des conditions de

vie en France. Dans cette perspective, l'analyse des aspirations pourrait enrichir celle de la migration et nous informer sur la dynamique migratoire et, à l'inverse, l'étude des populations immigrées pourrait contribuer à la connaissance des aspirations elles-mêmes et apporter des éléments pour éclairer ensuite les pratiques éducatives adoptées par les familles analysées dans les chapitres suivants.

Nous émettons en effet l'hypothèse que ces aspirations, à la source même de la migration, vont se traduire ensuite au niveau des investissements éducatifs des parents – de manière consciente ou non – en fonction également de leurs ressources culturelles et matérielles, puis sur les aspirations des enfants, leur mobilisation scolaire et enfin sur leurs parcours scolaires ; cette hypothèse a également été formulée pour les Français de milieu populaire, notamment par Terrail (1995) et Lahire (1995). L'étude des aspirations mérite l'attention dans la mesure où celles-ci reflètent les projets et sous-tendent des stratégies des familles immigrées en France. Elles sont imbriquées dans un projet global d'intégration et de mobilité sociale. Elles sont révélatrices du rapport que les parents entretiennent avec l'école, du rôle qu'ils lui attribuent et des représentations qu'ils en ont, « sont à la fois désir personnel de réalisation et souci d'insertion sociale en conformité avec des images de rôles et de modèles propres à une société ou à un groupe » (Chombart de Lauwe, 1964).

Dans un premier temps, nous tenterons brièvement de déceler la place et le rôle accordés aux aspirations au sein de la sociologie de l'éducation en France et à l'Étranger. Dans un second temps, nous présenterons les résultats empiriques à partir de l'enquête *Efforts d'éducation des familles, Education* en abrégé (Insee-Ined, 1992) qui permet d'analyser les aspirations éducatives pour les populations considérées.

Mais revenons tout d'abord sur les concepts et indicateurs utilisés dans ce chapitre, en particulier, sur celui d'aspiration. Dans la tradition sociologique française, le concept est plutôt défini et utilisé par Chombart de Lauwe qui propose d'ailleurs « une sociologie des aspirations » (1969). L'auteur montre l'importance des aspirations et comment les attitudes sont motivées par les aspirations, les besoins et les croyances, dans les familles ouvrières françaises : « Les tendances et les aspirations des hommes sont interdépendantes de l'environnement et des milieux sociaux, des classes sociales, des groupes ethniques, des catégories d'âge et de sexe. La prise de conscience de la situation et des transformations joue un rôle essentiel dans la genèse des aspirations. Nous savons qu'elle peut faire apparaître des aspirations sans rapport avec les moyens dont disposent les hommes d'une société pour sortir

de leur situation, mais une deuxième prise de conscience de ce décalage peut leur permettre d'élaborer des plans réalistes pour trouver une voie de libération. » (Chombart de Lauwe,1975). Il semble que le concept d'aspiration n'ait pas été plus élaboré à sa suite par les sociologues. Pour notre part, nous nous intéressons particulièrement aux aspirations éducatives des familles immigrées qui ne font pas l'objet d'une étude précise. Dans la lignée d'auteurs anglo-saxons, nous adoptons ici leur conception et la définition du concept d'aspiration qu'ils proposent. Les aspirations « correspondent à des désirs tournés vers une fin, un but, un objet ». Nous nous référons à la définition de Turner (1964) qui utilise ce terme comme « une poursuite active de buts désirés, faisant la distinction entre un but désiré en soi et un but désiré comme moyen vers des positions supérieures dans la société (matérielle, éducative et statut professionnel) » ; ou encore de Kerckhoff (1974) qui le définit comme « la volonté d'atteindre des buts ».

Featherman et Spenner (1978), à travers une revue de la littérature sur l'étude des ambitions, ses causes et ses effets, s'attachent à définir l'ambition, la réussite (« l'achievement ») et la façon dont ils sont liés[1]. La plupart des concepts qui se trouvent dans la rubrique « ambition » dérivent de la psychologie. Ceci inclue notamment les concepts de niveau d'aspiration, d'attente, de motif et de motivation. La théorie définit l'aspiration comme un comportement référé à un tout, « goal-setting » dans un environnement de valeurs personnelles et de probabilités subjectives de succès d'atteindre le but en question. Lewin et ses collègues formulent une équation explicite pour prédire l'influence résultante « resultant force », (de l'aspiration) sur le comportement, et distinguent les buts idéaux des buts réalistes de l'action, les buts verbaux des « vrais » buts, et parmi eux les différences de types de but (différences entre performances et aspirations). Suivant l'usage du terme de Lewis « le niveau d'aspiration devient le concept modal de l'ambition dans la littérature sociologique ». Les usages du terme aspiration ont alors connu des variations, dans les objets (éducation, prestige de profession, statut professionnel, etc.), dans le temps (aspiration à court et long terme), etc.

La façon la plus courante de mesurer l'aspiration, en particulier en sociologie, est de demander directement à l'enquêté son choix et ses objectifs à atteindre. En général, les objets étudiés sont le niveau d'éducation ou la profession future et moins fréquemment le salaire (ou des biens matériels). Il existe toutefois peu de questions sur les aspirations dans les enquêtes

1. Pour une revue de la littérature sur l'étude des ambitions, ses causes et ses effets cf. notamment Rosen, 1959 ; Featherman, Spenner, 1978. Il s'agit ici de notre propre traduction.

françaises, questions souvent perçues comme trop socio-psychologiques. L'enquête de l'Ined réalisée dans les années 60 fait partie des exceptions (Girard, 1963 ; Girard, Bastide, 1963).

C'est ce qui est fait à partir de l'enquête *Éducation*, où plus exactement on demande aux parents ce qu'ils souhaitent pour leurs enfants, à partir d'un certain nombre d'indicateurs qui seront utilisés pour mesurer ces aspirations. La réalisation ou non de ces aspirations sera ensuite traduite et mesurée par les investissements éducatifs des parents, à travers leurs pratiques et leurs représentations dans la deuxième partie. Les aspirations peuvent influer ou non sur les comportements et se traduire soit par des investissements effectifs, soit par une persévérance dont peuvent résulter des illusions, des satisfactions ou des déceptions. Cette notion de persévérance a d'ailleurs été utilisée dans la sociologie française, même si elle n'est pas explicitement nommée comme tel. Ne serait-elle pas proche de ce que Boudon (1973) décrit à travers les stratégies des familles, pour se maintenir dans le système scolaire français ? Duru, Jarousse et Mingat (1993) élaborent un concept construit de persévérance et calculent un indicateur qui le traduit[2]. « La valeur de cet indicateur exprime la volonté (la capacité) de finir par accéder au second cycle long », quitte à y passer une ou deux années supplémentaires et accepter un redoublement. À défaut de pouvoir construire un tel indicateur, on essaiera de mesurer cette persévérance à travers les données disponibles dans l'enquête.

4.1. Les aspirations en amont des réussites ?

4.1.1. En France, des aspirations de classe

Dès les années 60, les travaux de Chombart de Lauwe et de son équipe, le groupe d'Ethnologie sociale, se sont attachés à montrer le rôle des aspirations dans la vie sociale. En analysant les représentations, les modèles et les images véhiculés dans la société, à travers les conditions de vie et les comportements des hommes, l'auteur met en relief les aspirations et les valeurs ainsi que les nouvelles formes de vie qu'elles engendrent[3] (Chombart de Lauwe, 1964). Toutefois, ces recherches ont eu peu d'influence en sociologie de l'éducation, dont la préoccupation était plutôt centrée sur le fonctionnement des institutions et l'analyse des inégalités sociales. Dans ce domaine, c'est plutôt par le biais des demandes scolaires (ou

2. La différence entre la probabilité d'accéder au cycle long quelque soit le temps mis (depuis la classe de 5e) pour y parvenir et la probabilité d'accéder à une 1ère en 4 ans depuis cette classe, c'est-à-dire sans redoublement, ceci rapporté au pourcentage d'élèves n'ayant pu accéder à une 1ère en 4 ans.

vœux d'orientation) et la traduction en termes d'orientation qu'ont été appréhendées les aspirations dans les études sur les parcours scolaires. La sociologie n'ignore donc pas le rôle des aspirations, même si leur prise en compte se rapporte davantage à la psychologie ou à la démographie. D'après les travaux de l'Ined, l'inégalité à l'entrée en 6e selon les groupes sociaux relèverait davantage des comportements de la famille que des inégalités de réussite scolaire, comportements liés aux ressources des parents, mais également à leurs différences de volonté et d'opinion (Girard, Bastide, Pourcher, 1963 ; Clerc, 1964 ; Bastide, Girard, 1963)[4]. L'analyse des mécanismes d'orientation des enfants à la fin du cycle élémentaire montre que « les différences d'orientation prise par les élèves appartenant aux divers milieux, à réussite scolaire équivalente, sont fonction des désirs[5] des parents, de leur niveau d'aspiration, ou de l'idée qu'ils se font de l'avenir de leurs enfants.» Les auteurs établissent une forte concordance entre réussite scolaire, désirs des familles et avis des maîtres sur l'avenir scolaire des élèves en fonction du milieu social[6] et concluent ainsi : « Les visées des familles reproduisent en quelque sorte la stratification sociale, telle d'ailleurs qu'elle se trouve dans les divers genres d'enseignement. » (Girard et Bastide, 1963).

Les théories de la reproduction expliquent ces résultats par le fait que les familles ajustent leurs attentes à ce qu'elles peuvent espérer en fonction de leur classe sociale. « *Si* les membres des classes populaires et moyennes *prennent la réalité pour leurs désirs*, c'est que, en ce domaine comme ailleurs, les aspirations et les exigences sont définies dans leur forme et leur contenu par les conditions objectives qui excluent la possibilité du souhait de l'impossible » (Bourdieu, 1966). Les aspirations de classe, dictées par l'habitus, participent ainsi au mécanisme de la reproduction et contribuent aux inégalités scolaires (1974). L'influence du milieu social sur les aspirations scolaires a largement été démontrée en sociologie, que l'on attribue aux familles ouvrières un manque d'aspiration ou des aspirations

3. Qu'il s'agisse de formes nouvelles de la famille, de l'image de la femme, de la représentation de l'enfant ... cf. l'enquête sur le thème des aspirations et les comportements, réalisée dès 1950 et dont les résultats sont présentés dans « *La vie quotidienne des familles ouvrières* », 1956, Editions du CNRS, Paris.
4. Le questionnaire aborde les mécanismes de l'orientation de l'enfant et sa scolarité et comprend aussi des questions sur les projets relatifs à ses études et au métier envisagé (sont posées aux parents : l'accès ou non au certificat d'études, ce qui est souhaité deux ans après le certificat d'études, l'âge de fin d'études souhaité, les études envisagées, en vue de quels diplômes).
5. Il s'agit des désirs exprimés par les familles au moment où elles remplissent un formulaire relatif à une candidature éventuelle à la classe de 6e. Les réponses possibles sont les suivantes : entrer au lycée pour suivre l'enseignement classique ou l'enseignement moderne, entrer dans un collège d'enseignement général, ou rester à l'école primaire, sans être candidat à la 6e.
6. Girard et Bastide concluent ainsi : « À égalité d'aptitudes ou à égalité de valeur scolaire, l'ambiance culturelle de la famille et son niveau d'aspiration favorisent les enfants des milieux sociaux élevés par rapport à ceux des autres milieux. Ce facteur d'injustice semble lié à l'institution familiale elle-même. Il y a là un obstacle auquel se heurte la volonté de démocratisation. Les structures présentes et la stratification sociale ont une grande force d'inertie et ralentissent le mouvement. » (1963).

moindres, influence formalisée par Bourdieu (1974), par l'« intériorisation des probabilités objectives en espérances subjectives ».

Toutefois, ces aspirations n'ont été considérées que dans le cadre des classes, laissant peu de place aux acteurs qui la constituent, dont la famille, ou à leurs parcours – et à l'expérience de la migration en particulier –. Cette orientation est liée aux théories dominantes de la reproduction et du handicap socioculturel dans les années 60-70. Les théories de l'acteur se développent à la même période, même si elles ont eu moins d'impact que les celles de la reproduction. Dans *L'inégalité des chances*, Boudon explique les inégalités scolaires par les différences dans les stratégies de scolarisation, du fait que chaque acteur recherche à travers l'éducation la meilleure combinaison possible de bénéfices, de coûts, et de risques (Boudon, 1973). Plus récemment, Boudon revient sur cette question et développe une théorie des choix scolaires (1990, 2001) dans laquelle il explique les inégalités scolaires par la combinaison de deux facteurs, un facteur institutionnel et un facteur psychosociologique : les choix des familles et des individus, liés eux-mêmes à leur position sociale. Les coûts et avantages de l'investissement scolaire sont appréciés différemment selon les milieux sociaux, en fonction des risques ; l'auto-sélection est ainsi plus forte lorsqu'on descend dans l'échelle sociale. Les théories de l'action et de la reproduction ont longtemps été opposées, mais elles tendent finalement à se rapprocher, à travers l'articulation entre les niveaux « macro » et « micro » (Duru-Bellat, Henriot-Van Zanten, 1995 ; Duru, 2000). Ainsi, les comportements d'acteurs sont étudiés dans des contextes sociaux. Ces aspirations sont néanmoins toujours liées aux classes sociales. Qu'en est-il pour les immigrés ?

Deux décennies plus tard, Duru-Bellat, Jarousse et Mingat confirment ces résultats à travers l'analyse des carrières scolaires et la recherche des mécanismes producteurs de différenciations sociales[7]. Ils mettent l'accent sur l'impact des vœux des familles sur les décisions d'orientation (Duru, Mingat 1985 et 1988) et soulignent en particulier la forte persévérance des milieux favorisés lorsque leur enfant ne peut directement accéder à un second cycle long, comparée à celle, plus faible, des milieux plus modestes (cf. tableau 1). Ils relèvent un « degré très inégal de l'auto-sélection dans les demandes familiales à chacun des paliers d'orientation. Tant au niveau de la 5e que de la 3e, les vœux des familles dépendent à la fois du degré de réussite scolaire des enfants et du milieu familial de l'élève ; le niveau

7. L'intérêt de l'étude réside dans sa perspective temporelle, cette enquête est réalisée sur 2500 élèves solarisés en classe de 5e dans l'Académie de Dijon en 1982-83 (cf. Duru, Mingat, 1987), et analyse le passage en 4e. Le taux moyen de passage entre la classe de 5e et de 4e est de 64, 3 % (65,1 % pour les Français et 51,7 % pour les étrangers).

scolaire doit être plus élevé dans les familles ouvrières pour rejoindre les vœux des familles plus favorisées (cf. aussi Duthoit, 1987)[8]. « Dans les familles ouvrières, on ne persévère de façon fréquente que lorsque la valeur scolaire est suffisamment élevée pour rendre raisonnablement probables les chances de succès de ce comportement. Ce mode de fonctionnement, qui traduit un modèle plus général d'auto-sélection socialement différenciée, implique que les enfants d'ouvriers doivent obtenir 14 en 5e pour que leur indicateur de persévérance ait une valeur comparable à celui des enfants de cadres supérieurs ayant seulement une moyenne de 8 à ce niveau. » (Duru, Jarousse, Mingat, 1993)[9].

Tableau 1 – Indice de « persévérance » vis-à-vis de la scolarité en second cycle long selon l'origine sociale

cs du père		Notes en 5e			
		8	10	12	14
Cadre supérieur	Différence (2nd cycle-1ère)	62,5	54,5	29,8	10,4
	% de non passés en 1ère	91,3	66,8	34,5	12,1
	Indice de persévérance (%)	68,4	81,6	86,4	85,9
Ouvrier	Différence (2nd cycle-1ère)	25,0	40,0	39,2	20,8
	% de non passés en 1ère	96,1	86,5	62,7	30,6
	Indice de persévérance (%)	26,0	46,2	62,5	68,0

Source : Duru, Jarousse, Mingat, 1993.
Indice de persévérance : différence entre la probabilité d'accéder au cycle long quelque soit le temps mis (depuis la classe de 5e) pour y parvenir et la probabilité d'accéder à une 1ère en 4 ans depuis cette classe, c'est-à-dire sans redoublement, ceci rapporté au pourcentage d'élèves n'ayant pu accéder à une 1ère en 4 ans.

Tableau 2 – Pourcentage d'élèves demandant à entrer en cycle long, en fonction des notes de 3e et de l'origine sociale

cs du père	Notes en 3e			
	- de 9	De 9 à 10,3	De 10,3 à 12	+ de 12
Agriculteur	28,1	63,6	81,3	100,0
Ouvrier	36,7	64,8	94,2	97,6
Cadre supérieur	60,9	95,5	97,1	100,0
Ensemble	41,7	75,0	94,8	98,9

Source : Duru, Mingat, 1988.

Alors que l'élévation et la diffusion de ces aspirations éducatives, parallèlement à la démocratisation de l'enseignement, ont été mises à jour, dans tous les milieux sociaux, pour les filles comme pour les garçons, même si les scolarités effectives ont évolué moins vite que

8. « Ainsi l'objectif d'égalité des chances entre élèves de milieux sociaux différents se heurte-t-il d'abord à l'obstacle très apparent des différences de niveau d'aspiration de la famille, puis manifestement aux écarts en matière de performance scolaire entre ensemble d'élèves d'origines sociales différentes qui, même à cursus préalable en premier cycle identique, demeurent réels en classe de troisième » (Duthoit, 1987).

9. Cet indicateur croît avec le niveau de réussite scolaire en 5e, « il y a derrière cette structure un modèle de comportement *intelligible : le rattrapage du handicap scolaire, nécessaire pour progresser* dans la scolarité, au prix d'une année supplémentaire, est évidemment plus probable quand ce handicap est limité. » (Duru, Jarousse, Mingat, 1993).
La stratégie du redoublement de 3e est « diversement mise en œuvre selon les milieux sociaux » et manifeste « à la fois une perception pertinente du fonctionnement du système chez les catégories favorisées et, en creux, une demande forte pour l'enseignement long. Les différenciations sociales de demande se manifestent avec le plus d'intensité chez les élèves faibles et moyens. » (Duru, Mingat 1985 et 1988).

ces ambitions (Terrail, 1984a)[10], quelques études soulignent les aspirations fortes, accompagnées de stratégies de sur-scolarisation des enfants de milieu populaire, et en particulier, celles des immigrés (cf. notamment, Terrail, 1984b et 1992 ; Zéroulou, 1985 ; Léger et Tripier, 1986 ; Henriot-Van Zanten, 1990 ; Laurens, 1992 ; Lahire, 1995 ; Ferrand, Imbert et Marry, 1999). Cependant, peu de travaux français examinent les aspirations éducatives des familles immigrées. Sayad, en précurseur, a insisté sur la dialectique émigration/immigration et les aspirations allant de pair avec la migration. Aspirations et illusions sont sans doute liées. Le titre du dernier livre d'Abdelmayek Sayad, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré* (1999), qui présente une synthèse des recherches de l'auteur, est révélateur. L'auteur dépeint les illusions avant la migration, leur genèse mais aussi la manière dont elles sont entretenues et véhiculées, justifiant ainsi la perpétuation du processus. « L'immigration algérienne, pour pouvoir rester ce qu'elle est, est contrainte d'entretenir et, par suite, de dévoiler la série d'illusions, simulations et dissimulations qui sont au principe de l'engendrement et de la perpétuation du phénomène migratoire. En fait, on sait la somme des illusions collectivement entretenues qui sont nécessaires, d'abord à l'émigration pour pouvoir, dans un premier temps, se concevoir et, dans un second temps, se réaliser et, ensuite, à l'immigration pour pouvoir, elle aussi, se reproduire et se continuer [...] » (Sayad, 1999).

« L'aspiration au " métier " (i.e. pour beaucoup à l'émigration), outre sa signification économique est aussi une aspiration à un statut [...] ». « L'intégration économique des émigrés au marché de la société d'accueil se manifeste de mille manières dont les plus significatives sont [...] l'attitude des émigrés à l'égard de leur travail, de leur métier et de tout ce qui en participe [...] » (Sayad, 1975, 1977). A fortiori, cela est valable pour le métier de leurs enfants.

Zéroulou (1986, 1988) fournit un travail original pour la compréhension des réussites scolaires différenciées d'enfants de familles immigrées algériennes. Elle montre l'imbrication entre conditions de la migration, projets migratoires, situation dans le pays d'accueil, et stratégies éducatives des parents. Elle établit notamment le lien entre la place des enfants dans le projet migratoire et leur réussite scolaire. Les enfants qui ont réussi scolairement sont dans des familles où le projet familial est construit autour des enfants et où la réussite de la migration passe par leur réussite scolaire, alors que les enfants en échec scolaire sont dans des

10. Se reporter à l'article de Terrail (1984), Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980), *Revue française de sociologie*, vol. XXV-3, qui retrace l'évolution (historique) de la relation des classes populaires à l'institution scolaire.

familles où les projets sont d'ordre économique et l'ascension sociale est souhaitée dans le pays d'origine[11].

Il s'agit dès lors pour nous de mesurer ces aspirations et de discerner si des tendances peuvent être dégagées à partir d'enquêtes à plus grande échelle, et de percevoir dans quelle mesure ces résultats peuvent être généralisés à d'autres populations[12]. L'impact du projet migratoire et de la trajectoire sociale et familiale des familles immigrées sur leurs stratégies et leur mobilisation scolaire a été démontré dans quelques travaux qualitatifs (Laacher, 1990 ; Charlot, 1990), ce que nous testerons à partir de nos données.

4.1.2. Le rôle des aspirations dans les sciences sociales anglo-saxonnes

En revanche, dès les années 60, aux États-Unis comme en Grande-Bretagne, les aspirations apparaissent comme élément central dans l'explication des réussites scolaires (Featherman, Spenner, 1978). De plus, les études sur l'éducation s'attachent à mettre en évidence les variations selon l'origine ethnique, à la différence de la France.

Des aspirations à la réussite scolaire...

Le rapport Coleman (1966) publié sous le titre « Equality of Educational Opportunity », dont l'objectif est de rechercher les obstacles s'opposant à l'égalité des chances d'éducation aux États-Unis, étudie d'emblée l'influence des facteurs race, couleur, religion et origine nationale sur les performances scolaires[13]. Le premier constat réalisé est une meilleure réussite des Blancs par rapport aux autres groupes. Le second révèle que les réussites scolaires des élèves des minorités ethniques sont plus importantes lorsque la proportion d'élèves blancs augmente dans la classe. Aux effets bien connus de l'environnement familial sur la réussite scolaire, s'ajoute celui des caractéristiques des élèves de la classe, tant par sa composante ethnique et sociale, que par ses aspirations scolaires, dont le rôle est beaucoup plus important que celui des équipements scolaires ou des programmes d'enseignement.

De la même façon, en Grande-Bretagne, le rapport Plowden (1967), dont l'objet consiste à expliquer les performances à un test psychométrique d'élèves de primaire, montre que les inégalités scolaires à ce niveau s'expliquent mieux par les différences d'attitude et de comportement des parents (variables qu'il nomme psychosociologiques, telles que l'attitude

11. Un lien existe aussi entre origine urbaine ou agricole des familles et réussite scolaire des enfants : dans le premier groupe où les enfants réussissent scolairement, la majorité des familles a une origine urbaine, alors que dans le second, où les échecs scolaires sont massifs, elles viennent des campagnes.
12. Son étude qualitative porte sur un groupe particulier, les familles algériennes de la région du Nord-Pas-de-Calais.

des parents vis-à-vis du travail scolaire et vis-à-vis de l'avenir scolaire de leurs enfants) que par les variables « objectives », plutôt socio-économiques, telles que les conditions matérielles, le revenu, le niveau de qualification, etc. (Plowden Report, 1967).

Le rôle des aspirations dans le processus d'acquisition du statut

Le Département de sociologie de l'Université du Wisconsin en particulier, a apporté de nombreuses contributions à ce sujet. Les aspirations sont perçues comme élément central et étudiées comme telles. Un dispositif très riche est mis en place et permet d'étudier les liens entre origine socio-économique, facteurs socio-psychologiques, aspirations éducatives et professionnelles et niveau d'éducation et statut professionnel atteints[14]. Les auteurs ont recueilli et exploité des données de panel auprès d'une cohorte de lycéens interrogés une première fois en 1957 – avec des questions sur leurs aspirations –, puis en 1975, enfin en 1992-93 ; des questionnaires auprès des parents et de certains membres de la fratrie sont alors ajoutés à ceux des jeunes. Les aspirations inégales entre enfants de différentes classes sociales sont expliquées par des différences au niveau de leurs expériences socio-psychologiques. Les auteurs établissent l'impact des aspirations éducatives sur le niveau d'éducation atteint, indépendamment de la relation entre les aptitudes intellectuelles et l'origine socio-économique. Ils montrent la dialectique des rapports entre aspirations et réussites – l'influence des aspirations sur la réussite mais également celle de la réussite scolaire sur le développement des aspirations –. La question de la transmission des aspirations parentales à celles des enfants est aussi traitée, révélant que les aspirations des élèves concernant l'accès à l'université sont renforcées par les encouragements des parents, des professeurs et des pairs et jouent plus que le milieu social (par exemple, Hauser,1969)[15].

S'inspirant des travaux de Duncan (1966) et Blau et Duncan (1967), l'équipe du Wisconsin développe un modèle causal linéaire, connu sous le nom de « Modèle socio-psychologique de l'acquisition du statut du Wisconsin », qui vise à expliquer les effets du background socio-économique et des capacités intellectuelles sur le niveau d'éducation atteint

13. C'est une enquête de grande ampleur qui porte sur un échantillon de 645 000 élèves scolarisés à des niveaux d'études différents et comporte des données sur les écoles elles-mêmes, les professeurs, les élèves et leur milieu familial.
14. Voir la synthèse de Sewell et Hauser, 1993. *A Review of the Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors in Aspirations and Achievements 1963-1992*. Department of Sociology, The University of Wisconsin-Madison.
15. Ils développent l'idée que la perception de l'enfant de l'intention des parents d'encourager ou de décourager leurs aspirations éducatives est cruciale dans le développement et le maintien de leurs aspirations. Stryker (1981) s'intéresse aux effets du « background ethnico-religieux » sur le niveau d'éducation et la réussite professionnelle en début de vie active ; il trouve que les Juifs ont l'orientation la plus positive vers l'éducation et le statut professionnel, suivi par les Irlandais et les Anglo-Saxons catholiques, les Italiens catholiques puis les Allemands luthériens. La médiation culturelle à travers les performances scolaires, l'influence d'autrui et les projets éducatifs rendent compte en grande partie des facteurs ethniques et religieux sur le niveau d'éducation et la réussite professionnelle.

puis sur le statut professionnel (Sewell et al ; 1969)[16]. Les aspirations éducatives jouent le rôle d'intermédiaire. Ce modèle est prolongé et développé à partir de la deuxième vague d'enquête. Le processus d'acquisition du statut (Sewell, Hauser et Wolf, 1980) est alors modélisé à l'aide d'un modèle récursif où les variables – origine socio-économique, aptitudes intellectuelles, résultats scolaires, influences sociales (encouragements et projets des parents, professeurs et amis), aspirations éducatives et professionnelles, niveau d'éducation atteint, statut professionnel en début de vie active et statut au dernier emploi – peuvent interagir et avoir un impact les unes sur les autres dans l'ordre présenté[17].

Un des apports de ce travail est la démonstration que des variables, autres que le statut socio-économique, interviennent dans l'explication de la réussite, et notamment les aspirations éducatives et professionnelles qui nous intéressent ici, idée que nous reprenons dans le cadre de cette recherche. Ces travaux démontrent non seulement le rôle des aspirations mais aussi la pertinence d'analyser et de modéliser tout le processus, de l'éducation à la carrière, à partir de données longitudinales, données de panel qui font défaut en France[18]. Les enquêtes empiriques américaines ont aussi mis en évidence les valeurs, les savoirs, les styles éducatifs parentaux pour éclairer les différences de réussite scolaire entre les enfants de différentes classes sociales (Combessie, 1969).

Du rôle positif des aspirations au paradoxe des aspirations fortes et des échecs scolaires

Un courant de recherche américain apporte des arguments théoriques et des éléments empiriques qui remettent en question la thèse dominante des différences culturelles, selon laquelle l'écart à la culture dominante induirait automatiquement des difficultés d'apprentissage puis des échecs scolaires. Ils attribuent la réussite scolaire des élèves aux attitudes et pratiques des familles et des élèves, elles-mêmes liées aux conditions de la

16. Sewell, Haller, Portes (1969), Sewell, Haller, Straus (1957), Sewell, Haller, Portes (1969) présentent la théorie rationnelle pour ce modèle socio-psychologique du processus d'acquisition du niveau d'éducation et de la position professionnelle en début de carrière (Sewell and Shah, 1967, 1968).

17. Les travaux qui tentent d'expliquer les différences de niveau d'éducation atteint par les Noirs et les Blancs ont utilisé les mêmes méthodes (Porter, 1974 ; Portes and Wilson, 1976 ; Kerckhoff and Campbell, 1977). Il en ressort que le statut socio-économique expliquerait mieux les aspirations et le statut atteint des Blancs par rapport aux Noirs, à chaque étape du processus d'acquisition du statut. Ces résultats induisent la prise en compte d'aspects supplémentaires aux variables en jeu dans le modèle du Wisconsin. Les auteurs reconnaissent qu'ils n'ont pas cherché à étudier les différences d'aspirations et d'« achievement » entre Blancs et Noirs pour des raisons liées à la taille de l'échantillon d'une part, au manque de données d'autre part. D'autres échantillons ont été utilisés pour appliquer les modèles du Wisconsin dans l'étude des différences entre Blancs et Noirs dans le processus d'acquisition du statut. Certaines ont plutôt focalisé sur les aspirations éducatives, compte tenu du rôle important joué par les aspirations sur le niveau d'éducation atteint, mais aussi parce que les données sur le niveau d'éducation manquaient. (Cf. les études de Carter, Picou, Curry and Tracy (1972), Hout and Morgan, (1975), Debord, Griffin, Clark, 1977).

18. On peut s'interroger sur les raisons de ce constat, qu'il soit lié à l'absence de données ou au cloisonnement des champs en France, entre sociologie et psychologie d'une part (cf cependant les travaux de Clerc (1964)), sociologie de l'éducation et de l'insertion d'autre part.

migration (volontaire ou non) et de l'installation dans le pays d'accueil (Ogbu, 1974, 1978, 1987 ; Gibson, 1987 ; Suarez-Orozco, 1987 ; etc.). « L'élévation des aspirations sociales », commune aux minorités immigrées, est présentée comme élément favorisant la réussite scolaire (Gibson, 1987).

Alors que la plupart des travaux soulignent l'impact positif des aspirations sur les réussites, les conséquences peuvent être contraires aux attentes et provoquer des effets pervers.

Ogbu (1987b) développe alors une théorie qui vise à fournir un cadre d'analyse pour expliquer les variations puis rendre compte du rapport à l'école qu'entretiennent les enfants et les jeunes issus des minorités involontaires, notamment les Noirs américains[19]. Selon lui, malgré leurs aspirations élevées, les représentations qu'ont les élèves noirs de l'école et de la société, ainsi que leurs pratiques entraînent des difficultés et des échecs scolaires. Ils finissent par se désinvestir du travail scolaire et par poursuivre des voies alternatives de « réussite », à travers des actions (individuelles ou collectives) souvent illégales (protestations de masse, poursuite en justice). L'auteur parle alors de processus « d'inversion culturelle » : certaines pratiques et symboles étant associés à l'école et donc au groupe dominant, sont rejetés pour faire place à d'autres pratiques et attitudes[20], nous reviendrons sur ce point (chapitre 9).

---

19. Les minorités immigrées (européennes, asiatiques ou latino-américaines…, c…nposées majoritairement d'individus ayant choisi la migration, réussissent mieux que les minorités appelées « involontaires » (les Noirs, Mexicains-Américains, Amérindiens et Portoricains par exemple aux États-Unis), parce qu'incorporées dans les sociétés d'accueil contre leur gré. Ces dernières sont ensuite l'objet de discriminations sur marché du travail (Ogbu, 1978).

20. Cette étude ethnographique est réalisée de 1968 à 1970, dans la ville de Stockton (Californie), auprès de 730 Noirs, Chinois, Américains mexicains et enfants blancs (du jardin d'enfants à la terminale). En 1982, une partie de l'échantillon initial (315), a été ré-interrogée, de manière à analyser son cursus scolaire et professionnel. L'analyse est centrée sur les Noirs américains, même s'ils sont comparés à d'autres groupes. Le caractère longitudinal de l'étude permet de mettre à jour le paradoxe et d'en expliquer les sources. Le mécanisme décrit nous paraît intéressant et mérite qu'on s'y attarde. La mobilisation de ces travaux permet de comprendre la production des aspirations ou le rapport entre aspirations, investissements et réussites/échecs, même s'ils ne sont pas liés à la migration.
Ainsi, en 1969, les ambitions concernant l'éducation et les professions futures sont élevées. La plupart des jeunes souhaitent atteindre un niveau d'éducation supérieur à leurs parents, ainsi que des emplois plus qualifiés (plutôt d'employés ou techniciens alors que leurs parents étaient plutôt manœuvres ou os). En 1982, il s'avère que beaucoup n'ont pas obtenu de diplôme au niveau du lycée. De plus, ils occupent des positions professionnelles en décalage avec leurs aspirations. Certains se retrouvent au chômage ou en prison, d'autres (la plupart) ont des emplois similaires à ceux de leurs parents. Au sein des familles, alors que l'école est valorisée et l'instruction fortement encouragée, les parents transmettent aussi une frustration liée à leur expérience et à la barrière des emplois, ayant pour conséquences d'instaurer des doutes chez les jeunes. D'autant qu'ils entendent le même discours de la part de la fratrie ou d'autres membres de la communauté. Peu à peu confrontés eux-mêmes aux difficultés, « leurs interprétations et perceptions négatives de leurs chances futures par rapport à celles des Blancs se sont cristallisées et les ont encore plus découragés. » Les enfants n'écoutent alors plus les conseils de leurs parents sur le travail scolaire.
Si la lutte collective, entres autres stratégies de survie (clientélisme, petits trafics, etc.), a eu des effets positifs sur l'accès à l'emploi et au logement et a entraîné chez certains jeunes des motivations et réussites, cela a aussi eu pour conséquence une remise en question du système (et de l'école) de la part des jeunes Noirs, système qui engendre échecs scolaires et chômage. Une étude montre que les petits trafics constituent, pour certains, une alternative à la scolarité, qui représente « ce que font les Blancs » (Foster, 1974).
Une des causes de leur échec « est le type d'orientation culturelle qu'ils projettent sur l'école, c'est-à-dire le modèle social, ou leur perception de la réalité sociale, qui contient des éléments de leur vision sur les voies de réussite pour les Noirs, de

Gibson modifie la théorie d'Ogbu, à partir d'une étude empirique sur une communauté d'indiens Punjabi en Californie, il montre qu'en dépit des pratiques discriminatoires à l'école et dans la société auxquelles cette communauté est confrontée, les enfants réussissent mieux scolairement que ceux des enfants des « minorités involontaires ». Cette réussite, est attribuée aux attitudes et pratiques des familles et des élèves, elles-mêmes en relation avec les conditions objectives de leur venue et de leur installation dans le pays d'accueil. La migration volontaire a entraîné des aspirations de mobilité sociale élevées et une forte croyance dans l'instruction. Cette communauté ne souhaitant pas être assimilée à la communauté américaine, elle élabore une stratégie globale d'« accommodation sans assimilation » : « à la fois attitude positive et pragmatique face aux demandes de l'institution scolaire et pratiques quotidiennes préservant les traditions dans le domaine des relations familiales ».

Les travaux de Suarez-Orozco (1987) sur les immigrés d'Amérique Centrale (les hispaniques aux États-Unis) apportent également des résultats intéressants, montrant ainsi des différences scolaires au sein d'un même groupe : ils parlent tous la même langue, ont des traits culturels communs et connaissent pourtant des variations de réussites : les immigrés en provenance de Cuba, de l'Amérique Centrale et Amérique du Sud réussissent mieux à l'école que les enfants portoricains et les enfants américains d'origine mexicaine. Ceux qui réussissent ont développé des aspirations élevées et un investissement scolaire important, malgré une scolarisation dans des écoles urbaines défavorisées et une discrimination à leur égard. S'inspirant des travaux d'Ogbu ainsi que de la théorie plus psychologique de De Vos pour expliquer les mécanismes d'adaptation des groupes ethniques, l'auteur développe un modèle psychosociologique plus global pour expliquer la plus grande motivation scolaire des immigrés en général et les attitudes spécifiques de ce groupe marqué par des événements politiques à l'origine de la migration. D'autre part, les Hispaniques – à la différence des Blancs américains – se caractérisent par une « motivation pour la réussite et un sentiment de dette morale par rapport aux parents ».

L'analyse doit donc prendre en compte le double cadre de référence (les minorités immigrées, à la différence des minorités involontaires, analysent leur situation à travers leurs expériences et leur perception du pays d'origine et du pays d'accueil). La perception du pays d'accueil la plupart du temps favorable, permet que l'école soit perçue comme une voie à la mobilité sociale.

---

leur stratégie de survie face à la barrière des emplois, de leur méfiance envers les Blancs et les écoles qu'ils contrôlent, ainsi

De telles différences au sein des populations immigrées, liées plutôt à la société d'origine, à la culture et non plus seulement aux conditions de la migration, ont également été évoquées dans des travaux récents au niveau international (Lange et Rupp, 1992 ; Van't Hof and Dronkers, 1994). À l'encontre de l'approche culturaliste selon les pays, les réussites scolaires sont inéales selon l'origine et certaines minorités sont davantage porteuses d'aspirations que d'autres[21]. Par exemple, en Australie, les aspirations scolaires des parents grecs et celles de leurs enfants sont plus élevées que celles des Anglo-australiens et des Anglais (Clifton, Williams et Clancy, 1991 ; Marjoribanks, 1992) ; aux États-Unis, les parents des minorités asiatiques souhaitent davantage pour leur enfant l'obtention d'un diplôme universitaire que les parents des minorités hispaniques (Muller et Kerbow, 1993). En Allemagne, les résultats opposent les enfants italiens et turcs aux Grecs[22] (Alba, Handl et Müller, 1994, 1999). Ces travaux montrent en général le rôle positif des aspirations sur les réussites scolaires.

L'intérêt de ces travaux anglo-saxons réside dans une meilleure compréhension des mécanismes de la migration, tant par leur caractère dynamique, la prise en compte de la diversité des migrants que celle de nouveaux facteurs, au-delà des caractéristiques de classe, notamment le rôle des aspirations, des motivations sur la réussite. Ils donnent ainsi une vision plus globale des processus et plus large du phénomène, vision qui nous paraît intéressante et que nous adoptons dans le cadre de notre recherche comme indiqué au chapitre 2.

À travers cette présentation succincte, on perçoit les spécificités des sociologies anglo-saxonne et française, concernant le champ de l'immigration[23] et des aspirations, selon leur tradition théorique et méthodologique respectives. Les enquêtes empiriques et leur contenu en sont révélateurs. D'un côté, le courant anglo-saxon produit depuis longtemps des panels sur longue période, construit des tests psychométriques, contient des variables permettant d'identifier les origines ethniques. De l'autre, la tradition sociologique française privilégie des outils tels que les monographies, les enquêtes sur de petits échantillons – permettant l'étude

---

que de leur identité et de leur cadre de référence culturel d'opposition. »

21. Tomlison (1989) note cela en Grande-Bretagne : la plupart des parents des minorités, s'ils appartiennent à la classe ouvrière en termes socio-économiques, ont aussi des aspirations éducatives plus élevées et des valeurs qu'il qualifie de classe moyenne. Elle ajoute que beaucoup ont eu de basses qualifications, des jobs à bas salaires, dans l'attente que, grâce à l'éducation, leurs enfants acquièrent une mobilité sociale et économique. Enfin, ils ont été amèrement déçus que cela ne se produise pas.

22. Les enfants turcs « : italiens suivent davantage que les allemands la filière la moins prestigieuse du système scolaire, les Hauptschulen, et sortent plus souvent du système sans apprentissage, alors que les enfants grecs se retrouvent davantage dans la filière la plus valorisante, le Gymnasium, qui permet ensuite de poursuivre dans l'enseignement supérieur.

23. Le développement du champ de l'immigration dans les deux pays est lié aux conditions socio-historiques (cf Noiriel, 1988 et Simon, 1997).

de cas typiques, et aussi des études de biographies –, ou enquêtes thématiques de plus grande ampleur, plutôt que des données de suivi de cohortes sur des échantillons importants permettant d'étudier les processus. Un intérêt pour ce type de données commence pourtant à se manifester (notamment Vallet, 2000). En France, la première enquête quantitative centrée sur l'immigration, *Mobilité géographique et insertion sociale*[24], MGIS, réalisée en 1992 par l'Ined et l'Insee, et dont l'objectif principal est de mesurer le degré d'intégration de la population immigrée, ne comporte pas d'indicateur d'aspiration (éducative ou professionnelle).

4.2. De fortes aspirations éducatives : un enseignement de l'enquête *Éducation*

C'est en particulier à partir de ces travaux que j'avais émis les hypothèses (cf. chapitre 2) que je rappelle ici : celle du rôle propre de la migration sur les aspirations, à travers les différences entre immigrés et français d'origine, puis celle des spécificités culturelles[25] liées aux variations internes aux populations immigrées. Plus précisément :

1. Les ambitions scolaires des familles immigrées sont distinctes de celles des familles françaises nées en France de même catégorie sociale ; les aspirations éducatives des premières sont plus élevées, dans la mesure où elles s'enracinent dans la migration même. Cette hypothèse renvoie à l'hypothèse de sélectivité des populations immigrées[26] qui, parce qu'elles ont migré, seraient plus motivées et se distingueraient des populations de leur pays d'origine par une aspiration à la mobilité sociale. Elles construiraient alors leur projet dans le pays d'accueil autour de la scolarité des enfants. Le système éducatif est ainsi perçu comme un moyen d'intégration et de mobilité ascendante pour les enfants de la seconde génération en France.

2. Les aspirations éducatives varient au sein des immigrés. Du fait de leur hétérogénéité interne (cf. chapitre 3), liée à leurs parcours multiples et donc à leurs ressources inégales, ils

24. Notons que l'intitulé de l'enquête ne contient pas le terme « immigration » ! Cela est révélateur du processus d'euphémisation dans la société française.

25. On n'est pas ici dans une approche culturaliste au sens du handicap, on se démarque au contraire de la théorie du handicap socio-culturel. Il s'agit de prendre en compte la diversité interne des immigrés en comparant les différentes origines et cultures.

26. Certains auteurs parlent du processus sélectif de la migration (par exemple Sowell, 1987), illustré par cette citation (les auteurs comparent des populations de mêmes caractéristiques) : « les personnes qui migrent ont plus d'ambition que celles qui ne migrent pas. Les personnes qui émigrent vers des pays lointains laissent derrière elles tout ce qui leur est familier et cher : leurs proches, leurs familles, leurs amis, leur pays, leur culture et leurs habitudes pour construire un nouvel avenir ailleurs. Une certaine quantité de courage et d'ambition est sûrement nécessaire. » (Lange et Rupp, 1992). Toute la souffrance engendrée aussi par la migration, du fait de tout quitter, laisse en effet supposer que ces populations sont portées par des aspirations fortes (cf. aussi Sayad).

constituent un groupe à la fois spécifique et hétérogène. Ils ont vécu leur migration à des moments distincts et à des âges différents, ce qui influe sur le lieu de socialisation et de scolarisation, sur l'apprentissage linguistique et culturel, et implique des expériences en France diverses par leur durée. De plus, ils proviennent d'origines géographiques variées, où les conditions de vie ainsi que les systèmes scolaires diffèrent. L'ensemble de ces caractéristiques est susceptible d'influencer leurs ambitions. Ces aspirations seraient donc différentes et, dans ce cas, il s'agit de saisir leur sens et dans quelle mesure elles varient selon l'origine nationale.

Nous comparerons tout d'abord les aspirations éducatives des familles immigrées à celles des Français de naissance nés en France de même milieu social, puis les aspirations au sein des migrants selon leur origine nationale. L'enquête *Efforts d'éducation des familles* permet de tester ces hypothèses. Au-delà de ces hypothèses, on s'intéressera aux facteurs qui jouent sur les ambitions et à leur évolution au fil de la scolarité de l'enfant et en fonction des caractéristiques des familles.

Les aspirations éducatives des parents peuvent être approchées par un certain nombre de variables présentes dans l'enquête *Éducation* (Insee-Ined, 1992) que nous considérons comme des indicateurs de l'ambition parentale : l'espoir que l'enfant aille jusqu'au baccalauréat lorsqu'il est scolarisé en primaire ou dans le secondaire, le type de baccalauréat désiré, le souhait pour l'avenir ou après le bac – en termes de poursuite d'études, formation professionnelle ou recherche d'emploi –, l'âge de fin d'études souhaité[27].

4.2.1. Des aspirations fortes dès l'école primaire

L'espoir de baccalauréat est très élevé dans toutes les familles (tableau 3). L'obtention du bac semble devenue une norme scolaire, conséquence entre autres, des politiques éducatives qui encouragent la prolongation de la scolarité avec l'objectif que 80 % d'une classe d'âge atteigne le bac[28].

27. Précisons qu'il s'agit des aspirations familiales et non des demandes ou choix d'orientation, et qu'elles concernent un enfant par famille, l'enfant A tiré au hasard.
28. En réalité, 65,5 % d'une génération obtiennent le baccalauréat en 1993, soit un an après la réalisation de l'enquête *Éducation* (Duru et Jarousse, 1996).

Tableau 3 – Les aspirations éducatives des familles selon la migration

Aspirations éducatives (en %)	Français de naissance Ensemble	Français de naissance Ouvriers	Immigrés
Enfant dans le primaire			
Espoir de baccalauréat			
Oui	81	75	77
Non	7	8	6
Trop tôt pour le dire	12	17	17
Total	100	100	100
Après le bac			
Études longues	74	74	78
Recherche d'emploi	21	20	13
Ne sait pas	5	6	9
Total	100	100	100
Après le bac (si espoir de bac)			
Études longues	80.5	84	84
Recherche d'emploi	15.5	13	10
Ne sait pas	4	3	6
Total	100	100	100
Enfant dans le secondaire			
Espoir de baccalauréat			
Oui	86	76	77
Non	13	23	21
Ne sait pas	1	1	2
Total	100	100	100
Type de baccalauréat préféré			
Bac général	52	35	40
Bac professionnel ou technique	39	52	40
N'importe lequel	9	13	20
Total	100	100	100
Après le bac (si espoir de bac)			
Études longues	58	47	59
Formation professionnelle	28	32	22
Recherche d'emploi	6	11	6
Ne sait pas	8	10	12
Total	100	100	100
Âge de fin d'études souhaité			
Avant 20 ans	20	32	16
20 ans et plus	43	22	31
Ne sait pas	33	33	46
Non réponse	4	3	7
Total	100	100	100
Âge de fin d'études (nsp et nr exclues)			
Avant 20 ans	32	50	33
20 ans et plus	68	50	67
Total	100	100	100

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Note de lecture : lorsque l'enfant A est dans le primaire, 81 % des parents français d'origine espèrent qu'il aura le bac.
Ce ne sont pas les mêmes familles interrogées dans le primaire et le secondaire, mais ce sont des familles similaires par un certain nombre de caractéristiques.
Il s'agit d'une photographie des aspirations des familles en 1992.

Un processus de construction des aspirations parentales semble se dessiner autour de la scolarité de l'enfant. Lorsque celui-ci est scolarisé dans le primaire, le bac est déjà fortement espéré par les familles, de manière identique chez les immigrés et les ouvriers français

d'origine (75 % environ). Une minorité seulement n'y aspire pas, et un certain nombre déclare qu'il est trop tôt pour se prononcer (17 %)[29]. L'espoir est plus important quand l'enfant réussit scolairement, chez les immigrés comme chez les Français d'origine.

Lorsque l'enfant atteint le secondaire, les familles aspirent toujours en grand nombre à ce qu'il atteigne le bac, et cette fois-ci, toutes émettent un avis ; le taux d'indécis est négligeable, alors que les familles qui n'envisagent pas l'accès au bac sont plus nombreuses. Le même transfert des réponses « ne sait pas » au « non » a lieu entre le primaire et le secondaire[30], chez les familles immigrées et ouvrières françaises, comme si la prise de décision concernant le bac s'établissait à ce moment. Une sélection a déjà été opérée à ce niveau, et les familles ajustent leurs attentes au niveau scolaire de leur enfant (Tableau 4). Pourtant, les immigrés semblent moins moduler leurs aspirations en fonction du niveau de leur enfant : lorsqu'il est moyen, l'espoir de bac est supérieur chez les immigrés par rapport aux Français d'origine (écart de 10 %) ; lorsqu'il est considéré comme un bon ou très bon élève, on observe la tendance inverse (Tableau 4)[31].

Les aspirations augmentent également au fil de la scolarité, notamment entre le collège et le lycée (elles atteignent plus de 90 % et 98 % chez les Français d'origine et l'écart selobn le niveau scolaire est deux fois plus important chez ces derniers), c'est-à-dire au fur et à mesure que les performances de l'enfant donnent corps à l'espoir des parents.

Ainsi, les aspirations très élevées dans le primaire diminuent au collège devant les difficultés rencontrées, surtout chez les Français d'origine, puis sont de nouveau affirmées lorsque l'enfant atteint le lycée ; à l'approche du bac, son obtention apparaît dans le domaine du possible. Un certain nombre d'enfants quittent alors le système scolaire, les familles de ceux qui y restent renforcent leurs aspirations. Une auto-sélection plus ou moins forte s'opère ainsi selon la population et la réussite scolaire de l'enfant. Le sexe des enfants ne semble pas influencer l'espoir de bac.

29. Néanmoins, les ambitions parentales sont un peu plus précoces et plus fortes dans les familles françaises de naissance prises dans leur ensemble.
30. Il ne s'agit pas réellement d'un transfert, puisque ce ne sont pas les mêmes familles (ni les mêmes enfants concernés) à chacun des niveaux scolaires. Des données longitudinales, interrogeant les parents sur leur enfant en primaire puis dans le secondaire, seraient nécessaires pour répondre à la question de construction des aspirations entre les deux niveaux. En raisonnant en termes de groupes, nous pouvons néanmoins noter cette tendance.
31. On peut se demander si le niveau évalué par les uns et les autres correspond à la réalité, toutefois, c'est leur représentation qui est prise en compte.

Tableau 4 – Les aspirations éducatives des familles (en %) selon la migration des parents et quelques caractéristiques des parents et des enfants

	Français d'origine		Immigrés	
Enfant dans le primaire				
Espoir de bac	Oui (% ligne)	Non(% ligne)	Oui (% ligne)	Non (%ligne)
Selon caractéristiques des parents /enfants				
- Mères non diplômées	64	14	74	6
- Pères non diplômés	70	11	74	8
Sexe de l'enfant				
- L'enfant est une fille	83	4	80	2
- L'enfant est un garçon	67	13	74	9
Niveau scolaire évalué par les parents				
- L'enfant a des difficultés scolaires	40 ns	41 ns	44 ns	20 ns
- L'enfant est moyen	69	7	72	7
- L'enfant est bon ou très bon	87	2	88	2
Enfant dans le secondaire				
Espoir de bac	Oui (%)	Non (%)	Oui (%)	Non (%)
Selon caractéristiques des parents /enfants				
- Mères non diplômées	63	34	79	19
- Pères non diplômés	68	30	79	19
Sexe de l'enfant				
- L'enfant est une fille	77	23	79	18
- L'enfant est un garçon	75	23	76	22
Niveau scolaire évalué par les parents				
- L'enfant a des difficultés scolaires	52 ns	43 ns	49 ns	51 ns
- L'enfant est moyen	70	29	80	18
- L'enfant est bon ou très bon	93	7	84	14
Niveau de scolarité de l'enfant				
- L'enfant est au collège	68	31	74	23
- L'enfant est au lycée	98	2	91	6

Aspirations Études / Emploi	Études	FP	Emploi	Études	FP	Emploi
Selon caractéristiques des parents /enfants						
- Mères non diplômées	42	30	25	56	22	7
- Pères non diplômés	36	29	24	57	21	6
Sexe de l'enfant						
- L'enfant est une fille	51	32	10	50	25	6
- L'enfant est un garçon	40	33	14	66	20	7
Niveau scolaire évalué par les parents						
- L'enfant a des difficultés scolaires	18 ns	32 ns	33 ns	50 ns	17 ns	17 ns
- L'enfant est moyen	34	28	15	53	23	4
- L'enfant est bon ou très bon	59	28	6	68	20	8
Niveau de scolarité de l'enfant						
- L'enfant est au collège	41	34	13	54	25	7
- L'enfant est au lycée	54	30	10	75	14	5

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Français d'origine ouvriers et Immigrés.
Note : les totaux en ligne ne font pas 100, compte tenu des réponses « ne sait pas » qui n'ont pas été reportées.
Ns : effectifs faibles (<50)
Note de lecture : lorsque l'enfant A est dans le primaire, 81 % des parents français d'origine espèrent qu'il aura le bac.
Ce ne sont pas les mêmes familles interrogées dans le primaire et le secondaire.
Le 1er cycle du secondaire regroupe le collège et le professionnel court ; le 2e cycle du secondaire : le lycée et le professionnel long. Les sans diplômes et les CEP ont été regroupés pour les pères, car les résultats étaient équivalents. Nous n'avons gardé que les modalités avec des effectifs suffisants. Un indicateur synthétique de diplôme a été utilisé. Le diplôme d'études primaires correspond au niveau CEP ou équivalent; le diplôme moyen regroupe les BEPC, BEP et CAP.

Toutefois, les écarts entre populations peuvent être liés au niveau d'éducation des parents. Or, parmi les familles démunies de diplôme, celles qui ont vécu la migration aspirent davantage, à 79 %, à ce que leur enfant ait le bac, que celui-ci soit en primaire ou dans le secondaire. Nous testerons ultérieurement si cela est la conséquence de leur regret face aux études qu'ils n'ont pu effectué, ou prolongé, à la différence des Français d'origine, ou à d'autres facteurs à mettre à jour.

Ces résultats rejoignent en partie des recherches antérieures qui montrent que les familles modestes ont des demandes familiales ambitieuses lorsque leurs enfants manifestent de bonnes performances scolaires et se replient vers les études courtes lorsque les résultats sont moyens (Clerc, 1964 ; Duru-Bellat et Mingat, 1989), alors que « l'échec scolaire décourage moins les familles les plus diplômées » (Duru-Bellat et Jarousse, 1996). Confirmés pour les français d'origine, ces résultats sont infirmés pour les immigrés à partir de nos données[32]. Les orientations proposées lors des conseils de classe, comme les négociations relatives à l'avenir de l'enfant au sein de la famille sont aussi susceptibles de modifier les ambitions.

Il existe une alternative au bac à laquelle recourent un certain nombre de familles, la formation professionnelle courte. Ainsi, la moitié des parents immigrés qui ne souhaitent pas que leur enfant ait le baccalauréat, opte pour cette voie, alors que l'autre moitié l'encourage à rechercher un emploi dès la sortie du lycée. Les trois quarts des familles ouvrières françaises sont favorables au suivi d'une formation professionnelle.

4.2.2. Bac général ou professionnel et technique ?

Ce choix reflète-t-il une image du bac véhiculée par les médias, est-il la conséquence de l'influence du rôle des enseignants ou de l'intériorisation de la norme, présentant le bac comme un minimum à atteindre, ou témoigne-t-il d'un choix réfléchi fondé sur des aspirations précises ?

Une question posée aux parents qui aspirent au bac pour leur enfant, sur le type de baccalauréat qu'ils envisagent, permet d'apporter quelques précisions à ce sujet ; ce choix est important puisqu'il déterminera dans une certaine mesure les métiers auxquels les jeunes pourront accéder et leurs carrières.

32. Rappelons qu'il s'agit des aspirations familiales et non des demandes.

À ce niveau, des différences apparaissent entre familles immigrées et non immigrées : 20 % des immigrés n'ont pas d'idée précise sur le type de baccalauréat espéré contre 13 % des ouvriers français d'origine. Ces familles souhaitent un bac quel qu'il soit, mais méconnaissent les filières existantes. Parmi celles qui se prononcent, le choix d'un bac général est souvent exprimé, ce vœu étant plus fréquent lorsqu'on monte dans l'échelle sociale. Les familles immigrées l'envisagent néanmoins davantage que les familles françaises ouvrières ; ces dernières ont une préférence pour un baccalauréat professionnel ou technique (tableau 3). Les immigrés ont ainsi 1,5 fois plus de chances que les non-immigrés de choisir un bac général plutôt qu'un baccalauréat professionnel ou technique. Cela révèle l'importance du rapport traditionnel à la technique et au métier chez les ouvriers français déjà démontré par ailleurs (Terrail, 1984 ; Tanguy, 1991) et renvoie à des phénomènes culturels.

Des différences par sexe sont repérées : le bac professionnel est davantage espéré pour les garçons, le bac général pour les filles ; ce qui correspond ensuite aux scolarités effectives. Ces résultats semblent liés aux carrières professionnelles elles-mêmes et/ou à leur perception, à la division sociale du travail entre les sexes et au rapport des hommes au travail industriel.

4.2.3. Pour des études longues ou une insertion professionnelle rapide ?

Et après le bac ? Les aspirations restent fortes. La majorité des familles préféreraient que leurs enfants poursuivent leurs études au-delà du bac pour assurer leur avenir. Cette proportion diminue entre le primaire et le secondaire et l'écart se creuse alors entre immigrés et non immigrés ouvriers (tableau 3)[33]. En effet, l'avancement dans la scolarité des élèves peut provoquer, comme on l'a vu précédemment, un effet de sélection ou des déceptions, d'où un nouvel ajustement des parents et l'orientation vers le marché du travail. Les représentations que se font les parents des « études longues » sont aussi susceptibles d'influer sur les aspirations, nous y reviendrons[34].

Lorsque l'enfant est dans le secondaire[35], les familles immigrées se prononcent davantage pour la poursuite d'études en formation générale, alors que les ouvriers français préfèrent une formation professionnelle ou l'entrée sur le marché du travail à la sortie du lycée (67 % des immigrés choisissent les études longues contre 51 % des Français ouvriers, si on

33. Nous avons testé le lien entre populations (immigrée/non-immigrée ouvrière) et aspiration aux études/emploi à l'aide du test du χ^2 qui est significatif pour une probabilité de 0,004.

34. Ainsi, la question posée ne précise pas la signification des « études longues » et la perception du « long » peut être différent selon les familles, leur nombre d'années d'études et leur classe sociale.

exclut les réponses « ne sait pas », cf. tableau 3). Ce résultat va plutôt à l'encontre des idées reçues sur l'immigration et l'école.

Si pour certaines familles, les diplômes signifient réussite et mobilité sociale, pour d'autres, c'est la qualification qui est visée, permettant ainsi d'accéder à un métier et ceci est particulièrement vrai pour une partie des ouvriers français d'origine, ce que nous développerons ultérieurement.

Nous avons démontré le rôle central de la scolarité et des études pour ces familles, soulignons toutefois les taux de non-réponses aux questions sur les aspirations, relativement faibles, mais un peu plus importants chez les immigrés que chez les ouvriers français d'origine. Ces taux sont plus forts et les différences plus marquées, lorsqu'on interroge les familles sur l'âge de fin d'études souhaité : la moitié des immigrés (36 % des ouvriers français de naissance) déclarent ne pas savoir[36]. Ce résultat, sans doute révélateur, doit être toutefois nuancé, puisque la formulation de la question, sous forme de question ouverte « Jusqu'à quel âge au moins souhaiteriez-vous que votre enfant poursuive ses études ? », peut induire cette réponse, étant donnée la difficulté de répondre un âge précis. Cet indicateur nous paraît toutefois peu pertinent, compte tenu des redoublements ou/et du début de scolarité tardif (en particulier pour les immigrés arrivés jeunes). On peut enfin se demander ce qu'indiquent ces taux pour ces familles, un manque d'aspirations en matière d'éducation, une absence de stratégie et/ou un manque d'informations et une méconnaissance de l'institution scolaire, assortis d'une plus grande difficulté à se projeter dans l'avenir.

Cependant, une fois les non-réponses exclues, on retrouve la force particulière des aspirations des parents ayant vécu la migration : 67 % souhaitent que leur enfant poursuive ses études au-delà de 20 ans (Tableau 3). Les ambitions parentales des familles ouvrières sont moindres et se répartissent en deux groupes égaux – avec un âge médian de 20 ans –. Nos résultats confirment ceux obtenus à partir des données de la DPD et du même indicateur pour les étrangers (Caille, 1992) ou en fonction du nombre d'attributs étrangers (Caille et Vallet,

35. L'écart entre les populations est encore plus important lorsque l'enfant est au lycée (par rapport au collège, et passe de 13 à 21 %). L'emploi est alors deux fois plus espéré chez les Français d'origine.

36. Les taux de non-réponse varient selon la population et le niveau scolaire de l'enfant : alors que ce taux diminue avec le niveau scolaire chez les Français de naissance, il fluctue chez les immigrés, il augmente au collège par rapport au primaire et diminue de nouveau au lycée, sans doute en fonction également des difficultés de l'enfant.

1996)[37], pour les populations immigrées – approchées plus rigoureusement – et apportent en plus de nouvelles données sur les aspirations.

Ainsi, même si les parents immigrés sont parfois plus indécis quant à leurs aspirations, lorsqu'elles sont affirmées, celles-ci sont plus ambitieuses et cohérentes. À partir du moment où le bac est envisagé, ils espèrent davantage des études longues ; soit les aspirations sont assez faibles, soit elles sont plus fortes que les autres. Un indicateur d'aspiration plus synthétique (Tableau 5), que nous avons construit à partir de plusieurs questions, en fonction de l'orientation vers les études, et qui concerne uniquement les enfants dans le secondaire, abonde en ce sens. Les immigrés et les Français de naissance ouvriers expriment l'espoir de bac dans la même proportion, mais ils se différencient au sujet de l'après-baccalauréat (opposition poursuite d'études/insertion professionnelle), les immigrés privilégiant une poursuite d'études.

Tableau 5 – Un indicateur d'aspiration synthétique (en fonction de la migration)

	Non-espoir de bac	Bac et non études	Bac et études	Total
Français de naissance, ensemble	14	36	50	100
Français de naissance ouvriers	23	41	36	100
Immigrés	21	33	46	100

Source : Efforts d'éducation des familles, Insee-Ined 1992.

4.2.4. Des attentes différenciées selon l'origine nationale

Des écarts apparaissent entre familles maghrébines et portugaises, et ce quels que soient les indicateurs étudiés : les familles maghrébines sont plus nombreuses à ne pas se prononcer sur l'espoir de bac, lorsque leur enfant est scolarisé dans le primaire. Un quart des familles ne fait aucun choix précis concernant le bac. Les familles maghrébines aspirent un peu plus que les portugaises à un bac général, plutôt qu'à un bac professionnel ou technique (51 % contre 41 %), avec, pour ces dernières, une nette préférence pour le bac professionnel. Les premières sont plus favorables aux études que les secondes – 84 % contre 70 % –, et souhaitent

37. Si la forme ouverte de la question dans l'enquête *Éducation* pose problème, les regroupements a priori selon trois modalités : 16/18/20 ans et plus, dans l'enquête *Famille 91* complémentaire au panel 89 de la DEP, ont aussi pu suggérer les réponses. On s'aperçoit que la formulation de cette question est délicate. Nous avons choisi de regrouper, a posteriori, l'âge souhaité en deux catégories, de manière à utiliser une des coupures adoptées par l'enquête *Famille* et de comparer les résultats.
Sur le panel de la DEP, à défaut d'indicateurs permettant de distinguer rigoureusement les populations immigrées dans l'enquête et d'approcher les jeunes issus de l'immigration, Vallet en utilise d'autres : le nombre d'attributs étrangers (défini par chacune des caractéristiques : être de nationalité étrangère ; être né hors de France métropolitaine, avoir un père ou une mère qui n'a pas toujours vécu en France, avoir des parents qui parlent régulièrement une autre langue que le français avec leurs enfants), puis l'ancienneté des parents en France. Selon ces catégories, les résultats sont les suivants : 76 % des parents d'élèves de collège souhaitent que leur enfant poursuive ses études jusqu'à 20 ans et plus ; 94 % chez les cadres ; 65,9 %

davantage que leurs enfants les poursuivent après 20 ans – 70 % contre 50 % – ; les Portugais privilégiant une insertion professionnelle rapide. Deux modèles différents semblent se dégager ; ce que nous allons approfondir.

4.3. De l'immigration aux aspirations éducatives : une recherche d'explications

Comment expliquer ces écarts d'aspiration constatés ? Cela amène deux questions : quelle est la part de la migration ou des spécificités culturelles et celle des caractéristiques sociales et familiales ? Quels facteurs influent sur ces aspirations familiales ? Le rôle du niveau scolaire de l'enfant et celui du niveau d'éducation des parents sur les aspirations ont été mis en avant. Toutefois, il reste à isoler ces différents facteurs et à approfondir l'analyse des aspirations. Dans cette perspective, nous avons construit des modèles visant à expliquer les aspirations familiales.

Afin de tester nos hypothèses et de répondre aux questions soulevées, plusieurs séries de modèles sont réalisées : la première pour étudier l'impact – ou effet propre – de la migration sur les aspirations, la deuxième, celui de l'origine nationale, la troisième pour cerner le rôle des parcours.

Encadré – Les modèles mis en œuvre

Nous effectuons des régressions logistiques sur les aspirations familiales permettant ainsi d'isoler tous ces facteurs. Ces modèles ont été testés à partir de l'échantillon complet, sur l'ensemble des familles toutes classes sociales confondues, afin d'avoir des effectifs plus importants du fait des filtres, certaines questions étant posées à un niveau scolaire donné ; les modèles permettent de contrôler ensuite la classe sociale.

Les variables explicatives utilisées dans les modèles sont des variables tant objectives que subjectives, d'ordre individuel et familial : variables liées à la migration, à l'origine géographique et l'appartenance sociale des parents, à leur niveau d'éducation et leur activité ; ainsi que des variables concernant l'enfant scolarisé (sexe et niveau scolaire évalué par les parents).

Une première série de modèles vise à cerner le rôle de la migration sur les aspirations ainsi que les facteurs qui jouent une fois la migration contrôlée. Des modèles sont construits pour chaque indicateur d'aspiration avec comme variables explicatives, outre la migration, des variables classiques telles que l'appartenance sociale des parents, leur niveau d'éducation, la taille de la fratrie puis leur situation professionnelle, autant de facteurs susceptibles d'intervenir sur les aspirations.

Les mêmes modèles sont ensuite testés en y ajoutant des variables relatives à l'enfant, son sexe, afin de tester si les aspirations diffèrent selon qu'il est un garçon ou une fille ; puis son niveau scolaire tel qu'il est évalué par les parents et dont le rôle a déjà été perçu précédemment.

Une deuxième série de modèles est réalisée avec les mêmes variables explicatives, mais en remplaçant la variable de migration par celle plus détaillée selon l'origine nationale, afin de tester notre seconde hypothèse sur les spécificités culturelles. Il s'agit de comparer essentiellement au sein des immigrés les Portugais et Maghrébins aux Français de naissance nés en France.

Ainsi, nous utilisons successivement comme variable explicative les deux variables de migration. Nous nous intéressons particulièrement aux effets bruts et nets de ces deux variables, puis à l'influence des autres facteurs sur les aspirations familiales.

---

chez les ouvriers et parmi eux, 77 % des étrangers contre 64 % des Français. (81,7 % respectivement pour les parents ayant toujours vécu en France, 84,4 % pour ceux y ayant vécu plus de 20 ans ; 84,2 %, entre 5 et 20 ans)

L'effet brut est issu d'un modèle avec comme unique variable explicative la variable immigrée en 3 postes, qui correspond au tableau de contingence croisant la variable de migration avec l'indicateur d'aspiration. L'effet net correspond à l'effet de la même variable, dans un modèle où on ajoute progressivement d'autres variables explicatives. Il s'agit donc de l'effet de la variable de migration, une fois contrôlés les effets des variables de l'origine sociale de l'élève, la taille de la fratrie, les diplômes des deux parents et l'activité de la mère, etc. La même démarche est adoptée avec la variable d'origine nationale.
Enfin, une troisième série de modèles s'attache à tester *le rôle des parcours* au-delà de la variable de migration, de l'origine nationale ou des facteurs plus « classiques » déjà pris en compte. Construits à partir des modèles précédents, successivement avec la variable de migration et de l'origine nationale, auxquels on ajoute une variable relative aux parcours des parents. Trois indicateurs ont été retenus.
1) les *origines sociales* dans le pays d'origine dont on suppose qu'elles peuvent influer sur les aspirations, surtout pour les immigrés qui ont parfois connu un déclassement en France et ont des origines sociales variées (cf. chapitre 3). Plusieurs regroupements ont été envisagés, selon des logiques différentes, mais complémentaires, à partir de la « dernière profession du père du père, soit celle du grand-père de l'enfant scolarisé, afin de contrôler les origines sociales mais également rurales et urbaines[38].
Un premier regroupement en 5 catégories : les ouvriers qualifiés, les ouvriers non qualifiés, les agriculteurs, les autres – ont été regroupés les catégories non ouvrières, en particulier les commerçants et les employés pour les immigrés, cette catégorie devrait être affinée, mais les effectifs ne permettent pas de le faire –, et les manquants, pour lesquels l'information n'est pas renseignée.
Un deuxième regroupement, à partir de la même variable, est proche du premier mais tient davantage compte de la structure des pays d'origine. Ainsi, sont regroupés les ouvriers non qualifiés avec les ouvriers agricoles d'une part et les artisans avec les ouvriers qualifiés d'autre part (cf. tableaux 10 et 11 en annexe 4).
2) le *parcours migratoire* approché par l'âge d'entrée en France qui permet de tester si les aspirations des immigrés entrés jeunes et donc socialisés en France sont proches de celles des Français de naissance ou des immigrés entrés à l'âge adulte.
3) le *rapport à la scolarité* des parents à travers la question sur le sentiment d'avoir interrompu leur scolarité trop tôt, qui indique également leur rapport à l'école, et peut influer sur les aspirations, surtout pour les immigrés qui n'ont pu être scolarisés (La variable est codée en 3 modalités correspondant aux réponses Oui / Non / Ne sait pas. Son effet est testé séparément pour les pères et les mères).

Les niveaux d'éducation dans les modèles

Plusieurs regroupements au niveau des diplômes ont été effectués. Nous avons conservé les variables synthétiques de diplôme le plus élevé obtenu pour chacun des parents, à partir des variables détaillées de diplôme (en enseignement général et technique). Nous avons finalement adopté le regroupement suivant : les sans diplôme, les titulaires d'un CEP ou niveau d'étude équivalent, ceux ayant un diplôme moyen de niveau équivalent au BEP ou au CAP, puis un diplôme plus élevé de niveau baccalauréat et plus.
Un autre regroupement a été envisagé, une variable de niveau d'éducation le plus élevé combinée au niveau des deux parents. Or, cette variable testée sur les modèles a montré que le modèle n'était pas mieux spécifié, au contraire, il est en général meilleur quand on conserve séparément les diplômes des deux parents. De plus, nous préférons garder les informations sur les deux parents (parfois une variable joue pour l'un des deux, il est donc préférable de conserver toute l'information). Toutefois, les interactions possibles entre les deux n'ont pas été testées. (Nous avons fait des vérifications par ailleurs pour éviter une trop forte interaction entre diplôme et migration, compte tenu du fait que les parents immigrés sont peu nombreux à avoir des diplômes supérieurs, mais des regroupement plus grossiers aboutissent aux mêmes conclusions.)

4.3.1. L'impact de la migration sur les aspirations

Globalement, les aspirations scolaires des parents immigrés sont plutôt inférieures à celles des parents n'ayant pas vécu la migration, toutes classes sociales confondues. Être de famille immigrée plutôt que Français d'origine a un effet brut négatif (plus ou moins significatif) sur les ambitions, qu'il s'agisse de l'espoir de bac, du souhait d'un bac général ou

38. Les mêmes regroupements ont été réalisés à partir du père de la mère mais n'ont pas été retenus. Un troisième combine la CSP du père en France – en deux postes, ouvrier ou non – et l'origine sociale du père. L'objectif est de contrôler à la fois la situation professionnelle en France et l'origine sociale, afin de tester l'effet de la lignée : lignée ouvrière qualifiée/ ouvrière non qualifiée/ indépendant. Une étude ultérieure réalisée à partir d'autres sources permettra d'affiner ces regroupements.

de la poursuite d'études après le bac (cf. tableau 6). Néanmoins, ces résultats renvoient principalement aux caractéristiques sociales et au capital scolaire des parents (mesuré par leur niveau d'éducation), puisque les coefficients associés à la modalité « 2 immigrés » deviennent positifs et très significatifs, lorsqu'ils sont pris en compte, et ce quels que soient les indicateurs d'aspiration. L'ajout du niveau d'éducation des parents augmente encore l'effet de la variable. Les coefficients sont stables lorsqu'on ajoute le sexe de l'enfant dans les modèles (excepté pour le type de bac où le sexe joue un rôle plus important), alors que la prise en compte de l'évaluation du niveau scolaire de l'enfant diminue le niveau des coefficients et réduit les écarts entre immigrés et français d'origine.

Ainsi, les familles immigrées espèrent plus souvent le bac pour leur enfant, qu'il soit en primaire ou dans le secondaire, que les familles françaises d'origine de mêmes caractéristiques sociales et familiales[39]. De même, « toutes choses égales par ailleurs », les parents immigrés souhaitent plus souvent que les Français d'origine que leurs enfants poursuivent des études supérieures ou encore qu'ils les prolongent après 20 ans[40]. La prise en compte des résultats scolaires atténue l'écart d'aspiration entre les immigrés et les autres (les aspirations des immigrés restent plus importantes à niveau scolaire de l'enfant contrôlé).

39. Ces résultats contredisent ceux trouvés par Jarousse et Duru-Bellat (1996) qui, à partir des mêmes données, ont construit un modèle de régression logistique sur l'espoir de baccalauréat pour l'enfant en primaire, en contrôlant la profession et la catégorie socio-professionnelle, le niveau d'instruction et la nationalité de la personne de référence. Les modèles séparés selon le sexe donnent un effet non significatif de la variable de nationalité. Nous trouvons donc des résultats qui infirment les leurs. Cependant nous travaillons sur des populations différentes ; de plus, nous avons reconstruit les variables en termes d'immigration et non de nationalité. Or parmi les immigrés, seuls ceux d'origine autres (c'est-à-dire, originaires ni du Portugal, ni d'Afrique du Nord) se distinguent. Ils sont aussi plus nombreux à avoir acquis la nationalité française. Ceci peut expliquer les écarts de résultats entre les deux études.

40. Ces résultats sont confirmés à partir de l'indicateur d'âge de fin d'études souhaité. Nous avons construit un premier modèle visant à expliquer la poursuite d'études (supérieure à 20 ans/moins de 21 ans) à partir de l'échantillon des répondants et un second expliquant le fait de donner une réponse précise plutôt qu'une réponse « ne sait pas », puisqu'un tiers des familles n'ont pas répondu à cette question ou répondu ne pas savoir (cf. Tableaux 3 et 4 en annexe 4).
L'aspiration à des études longues lorsque l'enfant est dans le primaire est aussi plus forte pour les immigrés (y compris l'effet brut égal à 0.76***, effet qui augmente encore, une fois les autres variables contrôlées) (Tableau 1, modèle a, en annexe 4). Ce résultat est surprenant, certes, il concerne les familles qui répondent à la question, mais il abonde de nouveau dans le même sens. La question « Qu'est-ce qui vous semble préférable pour l'avenir : que votre enfant ait un jour un emploi quelqu'il soit ou qu'il pousse ses études le plus loin possible ? » un peu ambiguë, est posée de telle façon qu'elle peut suggérer plusieurs interprétations, en fonction de la façon de se projeter à plus ou moins long terme.
Nous avons ensuite ajouté l'espoir de bac comme variable explicative et, une fois contrôlée, l'effet immigré est encore plus fort (Tableau 1, modèle b, en annexe 4). Par rapport à un non-espoir, un espoir ou un avis non arrêté (traduit par une réponse « ne sait pas ») augmente encore fortement la volonté d'études longues plutôt que celle d'un accès à un emploi. Les deux réponses apparaissent cohérentes. Le niveau scolaire n'est plus significatif, sans doute parce que son effet est absorbé par l'espoir de bac.

Tableau 6 – Les aspirations des familles : les effets de la migration

Nombre de Parents immigrés	Espoir de baccalauréat / non espoir (enfant en primaire)				Espoir de baccalauréat / non espoir (enfant dans le secondaire)			
	Effet brut	Effet net 1	Effet net 2	Effet Net 3	Effet Brut	Effet net 1	Effet net 2	Effet Net 3
0 immigré								
1 immigré	0.08	0.24	0.23	0.22	.17	0.52*	0.53*	0.51
2 immigrés	-0.22	0.62**	0.62**	0.54**	-0.52***	0.50**	0.51**	0.40*

Nombre de Parents immigrés	Bac général / bac professionnel ou technique				Études longues après le bac / insertion professionnelle			
	Effet brut	Effet net 1	Effet net 2	Effet Net 3	Effet Brut	Effet net 1	Effet net 2	Effet Net 3
0 immigré								
1 immigré	0.06	0.18	0.23	0.22	-0.08	0.03	0.04	0.04
2 immigrés	-0.31*	0.55**	0.61***	0.58**	-0.08	0.45**	0.47**	0.40**

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Note : L'échantillon n'est pas le même pour l'espoir de bac en primaire et dans le secondaire. Il faudrait des données longitudinales pour comparer le passage des aspirations d'un niveau à l'autre pour les mêmes individus.

Note de lecture : Un coefficient positif augmente la probabilité d'espoir de baccalauréat pour la modalité comparée à la modalité de référence, et ceci d'autant plus que le coefficient est plus significatif ; un coefficient négatif diminue cette probabilité.

Les tableaux ci-dessus présentent les estimations des paramètres pour la variable « nombre de parents immigrés » dans les différentes régressions logistiques visant à expliquer les aspirations familiales. Dans le premier modèle (1ère colonne), l'unique variable explicative introduite est la variable immigrée en 3 postes, qui correspond au tableau de contingence croisant la variable de migration avec l'indicateur d'aspiration ; c'est donc l'*effet brut* de cette variable qui est indiqué. La deuxième colonne présente l'effet de la même variable, une fois contrôlées les variables de l'origine sociale de l'élève, la taille de la fratrie, les diplômes des deux parents et l'académie (*effet net 1*). Les colonnes suivantes présentent l'effet de la même variable, une fois contrôlées les variables du modèle 1, auxquelles on ajoute progressivement : le sexe du jeune (*effet net 2*) ; un indicateur de représentation des difficultés scolaires de l'enfant (*effet net 3*).

Nous nous inspirons de Vallet (1997) pour la présentation des résultats.

Le paramètre est significatif à *** : 1 %, **: 5 %; *: 10 %.

Quelques modèles complets sont reportés plus loin (Tableaux 8, 9 et 10).

Nous avons ainsi montré, grâce à cette première série de modèles que « toutes choses égales par ailleurs», les aspirations éducatives sont plus fortes chez les immigrés que chez les Français d'origine et qu'ils aspirent, en particulier, à de longues études pour leurs enfants. Ainsi, un effet propre de la migration sur les aspirations familiales est mis à jour et confirme notre première hypothèse.

4.3.2. L'impact de l'origine nationale

Au sein des immigrés, des différences d'aspiration selon l'origine nationale sont de nouveau mises en évidence, en particulier entre Portugais et Maghrébins. L'effet brut négatif et très significatif de l'origine maghrébine sur l'espoir de baccalauréat est lié aux caractéristiques de ces familles, qui cumulent la plupart des facteurs susceptibles de réduire les ambitions scolaires. Ainsi, l'espoir de bac, pour l'enfant scolarisé dans le secondaire, est inférieur chez les Maghrébins par rapport aux Français d'origine (avec un coefficient estimé de -0.58), mais s'accroît et devient supérieur, une fois contrôlés la CSP des parents et leur

niveau d'éducation (cf. l'effet net 1, effet qui reste constant avec les caractéristiques de l'enfant scolarisé)[41]. L'origine maghrébine augmente également la probabilité de souhaiter un bac général plutôt que technique, comme celle des études longues au lieu d'une entrée précoce sur le marché du travail[42].

Tableau 7 – Les aspirations des familles : les effets de l'origine nationale

Origines nationales	Espoir de baccalauréat / non-espoir (enfant dans le primaire)				Espoir de baccalauréat / non-espoir (enfant dans le secondaire)			
	Effet Brut	Effet net 1	Effet net 2b	Effet Net 3b	Effet brut	Effet net 1	Effet net 2	Effet net 3
2 français nés en France								
2 français nés à l'étranger	0.30	-0.11	-0.09	-0.07	0.80**	0.73**	0.73**	0.80**
couples mixtes	0.11	0.24	0.26	0.25	0.22	0.58*	0.59*	0.58*
2 immigrés portugais	-0.41	0.38	0.33	0.35	-0.42	0.48	0.49	0.44
2 immigrés maghrébins	-0.47	0.52	0.57	0.41	-0.58**	0.93***	0.95**	1.01***
2 immigrés autres	0.42	1.03**	1.06**	0.99**	-0.40	0.41	0.42	0.19
2 immigrés (nationalités inconnues)	0.39	0.72	0.67	0.74	0.42	-0.16	0.18	0.01

Origines nationales	Bac général / bac professionnel ou technique				Études longues / insertion professionnelle rapide			
	Effet brut	Effet net 1b	Effet net 2b	Effet net 3b	Effet brut	Effet net 1	Effet net 2	Effet net 3
2 français nés en France								
2 français nés à l'étranger	0.25	0.11	0.10	0.10	0.32	0.25	0.24	0.24
couples mixtes	0.08	0.22	0.27	0.26	-0.04	0.05	0.06	0.06
2 immigrés portugais	-0.86**	-0.05	-0.02	-0.04	-0.27	0.25	0.26	0.18
2 immigrés maghrébins	-0.40	1.07**	1.10***	1.13***	-0.17	0.62*	0.63*	0.65*
2 immigrés autres	0.06	0.74**	0.82***	0.77**	0.17	0.58**	0.59**	0.50*
2 immigrés (nationalités inconnues)	-0.57	-0.97	-1.10	-1.02	-0.27	-0.63	-0.67	-0.52

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Note de lecture : Les tableaux ci-dessus présentent les estimations des paramètres pour la variable d'origine nationale dans les différentes régressions logistiques visant à expliquer les aspirations familiales. Dans le premier modèle (1ère colonne), l'unique variable explicative introduite est la variable d'origine nationale en 7 postes ; c'est donc l'*effet brut* de cette variable qui est indiqué qui correspond au tableau de contingence croisant la variable d'origine nationale avec l'indicateur d'aspiration. La deuxième colonne présente l'effet de la même variable, une fois contrôlés les effets des variables de l'origine sociale de l'élève, la taille de la fratrie, les diplômes des deux parents et l'activité de la mère (*effet net 1*). Les colonnes suivantes présentent l'effet de la même variable, une fois contrôlées les variable du modèle 1, auxquelles on ajoute progressivement: le sexe du jeune (*effet net 2*) ; un indicateur de représentations des difficultés scolaires de l'enfant (*effet net 3*). L'activité du père est ajoutée au modèle précédent (Effet net b).
Le paramètre est significatif à *** : 1 %, **: 5 %; *: 10 %.
Les modèles complets figurent dans les tableaux 8, 9 et 10.

Les modèles renforcent encore ce que nous avions entrevu précédemment. À caractéristiques identiques, les Portugais se distinguent peu des Français d'origine, ils privilégient un bac technique ou professionnel pour leur enfant et une entrée sur le marché du travail dès la sortie du lycée, après le bac. Quant aux parents d'Afrique du Nord, ils souhaitent davantage le baccalauréat pour leurs enfants, de préférence un bac général et envisagent plus

41. En revanche, il n'existe pas de différence significative entre Français d'origine et Portugais, ni entre Français d'origine et Maghrébins pour l'espoir de bac en primaire. Lorsqu'on contrôle l'environnement familial et social de l'enfant, on obtient les mêmes résultats. Seuls, les immigrés de nationalité autre (que portugaise et maghrébine) diffèrent significativement, les Italiens et Espagnols, d'immigration plus ancienne.
42. L'effet brut de l'origine indique que seuls les Portugais se distinguent significativement des Français de naissance, par un choix plus prononcé pour un bac professionnel ou technique. À caractéristiques sociales et familiales identiques, ils ne se différencient plus les uns des autres.

souvent pour eux de longues études[43]. La prise en compte des représentations parentales du niveau de l'enfant augmente légèrement les aspirations ; à même niveau scolaire évalué par les parents et à autres caractéristiques contrôlées, les Maghrébins ont des aspirations plus fortes que les Français d'origine ou que les Portugais.

Cette seconde série de modèles fait apparaître un effet propre de l'origine nationale sur les aspirations et en particulier des ambitions plus fortes des familles maghrébines comparées aux familles françaises et portugaises. Ces résultats confirment notre seconde hypothèse.

Il n'y a donc pas homogénéité des aspirations au sein des immigrés. Au-delà de l'impact de la migration et de l'origine nationale, intéressons-nous aux facteurs en jeu sur ces aspirations qui peuvent contribuer à éclairer ces différences.

4.3.3. Les caractéristiques classiques : classe sociale, niveau d'éducation et activité professionnelle

« Toutes choses égales par ailleurs », les familles immigrées espèrent davantage le bac général pour leur enfant, alors que l'appartenance ouvrière diminue très significativement ce choix. De même, les familles ouvrières de mêmes caractéristiques optent moins pour des études longues et privilégient au contraire une entrée précoce sur le marché du travail, correspondant davantage au modèle ouvrier d'insertion. Ainsi, la migration joue au-delà de la classe sociale[44].

On retrouve également le rôle du niveau d'éducation des parents – dont l'effet est significatif et linéaire – sur les aspirations. Ainsi, les parents qui possèdent le bac projettent que leur enfant atteigne au moins le même niveau qu'eux et les familles les plus diplômées ont des aspirations plus fortes en termes de poursuite d'études.

Il apparaît que de tous les facteurs, le niveau d'études des parents prime sur les aspirations[45] – quels que soient les indicateurs –, et en particulier celui des mères, déjà mis en évidence par ailleurs sur les parcours scolaires des enfants (Vallet, 1997 ; Duru et Kieffer,

43. Les résultats sur l'âge de fin d'études vont dans le même sens : les Maghrébins se distinguent très nettement des Français d'origine et des Portugais (tableaux 3 et 4 en annexe 4). En revanche, les Portugais sont plus nombreux qu'les Français d'origine à déclarer qu'ils ne savent pas. On a confirmation d'un résultat assez prévisible, les parents qui ont du mal à s'exprimer en français sont aussi les plus indécis.
44. Les mêmes facteurs jouent sur l'âge de fin d'étude souhaité. En revanche, les immigrés sont les plus nombreux à ne pas répondre à la question.

2000). En revanche, l'impact de leur activité (ou de l'inactivité) n'est pas évident, mais ne semble pas influencer directement les aspirations ; son effet étant plutôt absorbé par le diplôme, mais nous y reviendrons pour cerner un effet éventuel en fonction du sexe de l'enfant. En revanche, la situation professionnelle des pères semble jouer un rôle. Lorsqu'il est au chômage, le bac et plus précisément le bac général, paraît inatteignable. Ainsi la situation sur le marché du travail va avoir des conséquences sur l'avenir envisagé pour les enfants. Ce résultat peut s'interpréter comme un découragement face aux difficultés rencontrées sur le marché du travail ou encore à la volonté d'orienter les enfants vers des études plus techniques et professionnalisées pour qu'ils échappent à cette situation. L'objectif est d'éviter le travail en usine, les conditions de travail et la précarité des parents (cf. par exemple Charlot, 1992 ; Thin, 1998 ; Gouirir, 1997).

45 Sans l'introduction de la variable de migration dans le modèle, on obtient les mêmes effets nets pour les diplômes des parents. La taille de la fratrie diminue l'espoir de bac, comme le choix d'un bac général, mais pas le choix d'études longues plutôt qu'une insertion rapide. Les effets sont les mêmes avec les variables de migration ou d'origine nationale.

Tableau 8 – Régression logistique sur les aspirations éducatives des familles : Espoir de baccalauréat

Variable immigrée en 3 postes		
Variable dépendante : Espoir de baccalauréat (enfant dans le secondaire) / non-espoir		
Variables	modèle 2	modèle 3
Constante	2.24***	2.07***
0 parent immigré		
1 parent immigré	0.53*	0.51
2 parents immigrés	0.51**	0.40*
Autre CSP		
Ouvrier qualifié	-0.46***	-0.47***
Ouvrier non qualifié	-0.16	-0.12
Taille de la fratrie	-0.12**	-0.11**
Diplôme de la mère		
BEP CAP		
Sans diplôme	-0.55***	-0.57***
CEP	-0.46**	-0.52
Baccalauréat et plus	1.31***	1.16***
Diplôme du père		
BEP CAP		
Sans diplôme	-0.50***	-0.45***
CEP	-0.15	-0.09
Baccalauréat et plus	0.57**	0.51*
Sexe de l'enfant		
Garçon		
Fille	0.23*	0.23
Activité de la mère		
Mère active		
Mère inactive	-0.10	-0.16
Mère toujours inactive	-0.07	-0.13
Niveau scolaire évalué par les parents		
Moyen		
Difficultés scolaires		-0.98***
Bon ou excellent		1.27***
Non-réponse		0.19
***: paramètre significatif à 1 %, **: 5 %; *: 10 %		

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
N=1 862

Variable immigrée détaillée		
Variable dépendante : Espoir de baccalauréat (enfant dans le secondaire)		
Variables	modèle 2	modèle 3
Constante	2.24***	2.10***
2 parents français de naissance nés en France		
2 parents français de naissance nés à l'étranger	0.73**	0.80***
couples mixtes	0.59*	0.58*
2 parents immigrés portugais	0.49	0.44
2 parents immigrés maghrébins	0.95***	1.01***
2 parents immigrés autres	0.42	0.19
parents manquants	-0.18	0.01
Autre CSP		
Ouvrier qualifié	-0.44***	-0.46***
Ouvrier non qualifié	-0.14	-0.11
Taille de la fratrie	-0.14**	-0.14**
Diplôme de la mère		
BEP CAP		
Sans diplôme	-0.59***	-0.61***
CEP	-0.46**	-0.51***
Baccalauréat et plus	1.32***	1.16**
Diplôme du père		
BEP CAP		
Sans diplôme	-0.49**	-0.45**
CEP	-0.14	-0.09
Baccalauréat et plus	0.56**	0.49*
Sexe de l'enfant		
Garçon		
Fille	0.23*	0.23
Activité de la mère		
Mère active		
Mère inactive	-0.08	-0.13
Mère toujours inactive	-0.16	-0.25
Niveau scolaire évalué par les parents		
Moyen		
Difficultés scolaires		-1.02***
Bon ou excellent		1.28***
Non-réponse		0.17

Tableau 9 – Régression logistique sur les aspirations éducatives des familles : Souhait d'un bac général

Variable immigrée en 3 postes		
Variable dépendante : Souhait d'un bac général/ bac professionnel ou technique		
Variables	modèle 2	modèle 3
Constante	0.09	-0.08
0 parent immigré		
1 parent immigré	0.23	0.22
2 parents immigrés	0.61***	0.58**
Autre CSP		
Ouvrier qualifié	-0.41***	-0.41***
Ouvrier non qualifié	-0.64**	-0.64**
Taille de la fratrie	0.12**	-0.13**
Diplôme de la mère		
BEP CAP		
Sans diplôme	-0.23	-0.23
CEP	-0.06	-0.07
Baccalauréat et plus	1.18***	1.15***
Diplôme du père		
BEP CAP		
Sans diplôme	-0.33	-0.31
CEP	-0.52***	-0.48**
Baccalauréat et plus	0.71***	0.70***
Sexe de l'enfant		
Garçon		
Fille	0.73**	0.73***
Activité de la mère		
Mère active		
Mère inactive	-0.10	-0.12
Mère toujours inactive	0.15	0.11
Niveau scolaire évalué par les parents		
Moyen		
Difficultés scolaires		-0.07
Bon ou excellent		0.43***
Non-réponse		0.10
***: paramètre significatif à 1 %, **: 5 %; *: 10 %		

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
N= 1 326

Variable immigrée détaillée		
Variable dépendante : Souhait d'un bac général/ bac professionnel ou technique		
Variables	modèle 2	modèle 3
Constante	0.15	-0.02
2 parents français de naissance nés en France		
2 parents français de naissance nés à l'étranger	0.10	0.10
couples mixtes	0.27	0.26
2 parents immigrés portugais	-0.02	-0.04
2 parents immigrés maghrébins	1.10**	1.13***
2 parents immigrés autres	0.82***	0.77**
parents manquants	-0.10	-1.02
Autre CSP		
Ouvrier qualifié	-0.37**	-0.37**
Ouvrier non qualifié	-0.58**	-0.58**
Taille de la fratrie	-0.15**	-0.15**
Diplôme de la mère		
BEP CAP		
Sans diplôme	-0.25	-0.25
CEP	-0.09	-0.10
Baccalauréat et plus	1.21***	1.17***
Diplôme du père		
BEP CAP		
Sans diplôme	-0.32	-0.30
CEP	-0.46**	-0.42**
Baccalauréat et plus	0.72***	0.71***
Sexe de l'enfant		
Garçon		
Fille	0.74***	0.73***
Activité de la mère		
Mère active		
Mère inactive	-0.07	-0.09
Mère toujours inactive	0.12	0.10
Activité du père		
Père actif		
Père au chômage	-1.04***	-1.04***
Père autre activité	-0.13	-0.15
Niveau scolaire évalué par les parents		
Moyen		
Difficultés scolaires		-0.09
Bon ou excellent		0.43***
Non-réponse		0.13

Tableau 10 – Régression logistique sur les aspirations éducatives des familles : Souhait d'études longues

Variable immigrée en 3 postes		
Variable dépendante : Souhait d'études longues après le bac / insertion professionnelle		
Variables	modèle 2b	modèle 3b
Constante	-0.12	-0.38**
0 parent immigré		
1 parent immigré	0.06	0.06
2 parents immigrés	0.46**	0.39*
Autre CSP		
Ouvrier qualifié	-0.24*	-0.26*
Ouvrier non qualifié	-0.11	-0.11
Taille de la fratrie	0.04	0.04
Diplôme de la mère		
BEP CAP		
Sans diplôme	-0.05	-0.07
CEP	0.07	0.06
Baccalauréat et plus	0.54***	0.46***
Diplôme du père		
BEP CAP		
Sans diplôme	-0.15	-0.10
CEP	-0.16	-0.10
Baccalauréat et plus	0.59***	0.58***
Sexe de l'enfant		
Garçon		
Fille	0.30***	0.28***
Activité de la mère		
Mère active		
Mère inactive	-0.03	-0.04
Mère toujours inactive	-0.28	-0.28
Activité du père		
Père actif		
Père au chômage	-0.70***	-0.75***
Autre	-0.19	-0.26
Niveau scolaire évalué par les parents		
Moyen		
Difficultés scolaires		-0.64***
Bon ou excellent		0.70***
Non-réponse		0.89***
***: paramètre significatif à 1 %, **: 5 %; *: 10 %		

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
N=1 588

Variable immigrée détaillée		
Variable dépendante : Souhait d'études longues après le bac / insertion professionnelle		
Variables	modèle 2b	modèle 3b
Constante	-0.12	-0.37
2 parents français de naissance nés en France		
2 parents français de naissance nés à l'étranger	0.24	0.24
couples mixtes	0.08	0.09
2 parents immigrés portugais	0.25	0.16
2 parents immigrés maghrébins	0.62*	0.63*
2 parents immigrés autres	0.60**	0.51*
parents manquants	-0.66	-0.49
Autre CSP		
Ouvrier qualifié	-0.23*	-0.25*
Ouvrier non qualifié	-0.10	-0.11
Taille de la fratrie	0.03	0.02
Diplôme de la mère		
BEP CAP		
Sans diplôme	-0.67	-0.09
CEP	0.07	0.06
Baccalauréat et plus	0.54***	0.47***
Diplôme du père		
BEP CAP		
Sans diplôme	-0.14	-0.09
CEP	-0.14	-0.08
Baccalauréat et plus	0.58***	0.57***
Sexe de l'enfant		
garçon		
fille	0.30***	0.28***
Activité de la mère		
Mère active		
Mère inactive	-0.02	-0.04
Mère toujours inactive	-0.31	-0.32
Activité du père		
Père actif		
Père au chômage	-0.69**	-0.74***
autre	-0.21	-0.28
Niveau scolaire évalué par les parents		
Moyen		
Difficultés scolaires		-0.65***
Bon ou excellent		0.70***
Non-réponse		0.89***
***: paramètre significatif à 1 %, **: 5 %; *: 10 %		

4.3.4. Les parcours

L'explication de ces écarts d'aspirations est à rechercher également du côté d'autres facteurs qui différencient les populations étudiées, déjà mis en évidence dans la première partie de cette recherche et souvent masqués par les variables classiques et statiques prises en compte dans les modèles. L'hétérogénéité interne des migrants, comme leurs parcours variés – scolaires et migratoires – mais aussi leurs origines sociales et culturelles, peuvent impliquer un autre rapport à l'école et à l'activité et influer sur leurs aspirations. Des facteurs supplémentaires méritent l'attention pour l'étude des immigrés.

Aspirations et origines sociales

On l'a vu précédemment (chapitre 3), les origines sociales des parents dans le pays d'origine diffèrent d'une population à l'autre, l'origine agricole est plus marquée chez les immigrés, alors que les ouvriers français d'origine sont souvent eux-mêmes issus de familles ouvrières dans l'industrie. De plus, au sein des immigrés, les Portugais ont plus souvent des origines ouvrières ou sont fils d'artisans, proches des ouvriers qualifiés, tandis que les Maghrébins ont plutôt des origines agricoles et se retrouvent plus nombreux parmi les fils de commerçants. Cela peut entraîner des aspirations différentes pour leurs enfants. Certains migrants pourraient accepter une baisse provisoire de statut après la migration puis souhaiter récupérer leur statut antérieur à travers leurs enfants. La migration traduit elle-même une aspiration à une mobilité sociale. C'est pourquoi nous avons testé l'impact de ces origines sociales sur les aspirations.

Les différences d'aspirations entre immigrés et français d'origine sont liées en partie aux origines sociales. Les effets associés à la variable de migration sont atténués par rapport aux modèles qui prenaient en compte la classe sociale en France (cf. tableaux 8 et 9 des effets nets, en annexe 4). De plus, les ouvriers d'origine ouvrière ont plus tendance à choisir pour leurs enfants une insertion professionnelle rapide[46].

Toutefois, en contrôlant mieux l'origine sociale, les effets liés à la migration et plus particulièrement à l'origine maghrébine restent élevés et ne bouleversent pas nos conclusions. Ainsi, l'origine sociale dans le pays d'origine a un rôle sur les aspirations mais ne constitue

46. On n'observe pas de différence dans les aspirations en faveur des études en fonction des origines agricoles et rurales à niveau d'éducation et autres facteurs contrôlés comme l'avait montré Zéroulou (1988). Toutefois, l'enquête *Éducation* ne contient pas de variable précise sur l'origine rurale ou urbaine. Nous l'avons reconstruite à partir des professions des grands-parents sans doute de manière trop approximative.

pas la seule clef pour expliquer les écarts entre populations. En fait, les Portugais ont bien plus souvent une logique ouvrière correspondant à leur origine, alors que les Maghrébins certes moins souvent d'origine ouvrière, ont une logique particulière liée à la migration. Ils aspirent plus souvent à une mobilité sociale permise par l'école, ce que confirment les travaux qualitatifs sur le sujet. Par rapport à d'autres migrations plus qualifiées, ils constituent une exception compte tenu de leurs faibles diplômes.

L'impact du rapport à l'école des parents sur les aspirations

Au-delà des diplômes obtenus, les parcours scolaires des parents, variables selon la migration, l'âge d'entrée et l'origine nationale (chapitre 3), peuvent engendrer des aspirations inégales et de nature différente. En particulier, le niveau scolaire des immigrés et la nature de la formation et la filière suivie par les uns et les autres jouent sur le type d'études envisagé et la préférence pour des études ou une insertion professionnelle[47]. L'âge d'entrée en France des parents ne semble pas avoir de lien direct sur les aspirations une fois contrôlées les autres variables, et en particulier le niveau d'éducation. En revanche, le rapport à la scolarité passée, liée à l'âge d'entrée, influe sur les aspirations. L'absence de scolarisation ou une plus courte scolarité entraîne un sentiment de frustration plus fort des immigrés à l'égard de l'école, qui induit en partie ces écarts d'aspiration (rappelons qu'à la question sur le « sentiment d'interruption trop précoce des études », 65 % des mères immigrées et 56 % des pères répondent par l'affirmative). La comparaison des populations étudiées oppose des parents n'ayant pas eu accès au système scolaire, à d'autres ayant subi la sélection de ce système, et modifie leur « rapport à l'école » et « au savoir » (cf. Charlot, 1992). Ainsi, les parents manifestent des aspirations d'autant plus fortes qu'ils ont interrompu leurs études précocement, qu'il s'agisse de l'espoir de baccalauréat, de la poursuite d'études ou de l'âge de fin d'études souhaité pour les enfants[48]. Un rapport à l'école plus positif – sans doute idéalisé – augmente donc les aspirations éducatives, et ceci, au-delà du diplôme et à autres caractéristiques contrôlées. Ce résultat, déjà mis à jour par des enquêtes qualitatives (Ferrand, 1990 ; Terrail, 1992 ; Lahire, 1995) est ici confirmé à partir d'une enquête à plus grande

47. Parmi les immigrés non diplômés, nombreux sont ceux qui n'ont jamais fait d'études ou ont arrêté leurs études avant la dernière année d'études primaires (54 % contre 24 % des ouvriers français). Les immigrés, en général, n'ont pas suivi de formation professionnelle ou technique dans leur pays d'origine, excepté ceux arrivés pendant l'enfance, à la différence des français d'origine, que cela ait abouti ou non à des diplômes. On ne peut tester le rôle de la scolarisation compte tenu de l'absence d'indicateurs précis, il faudra l'envisager ultérieurement à partir d'autres enquêtes.

48. Une réponse « ne sait pas » plutôt qu'une réponse négative augmente aussi l'espoir de bac. L'indicateur subjectif de sentiment d'interruption des études est positif et significatif pour la mère, mais ne l'est pas pour le père. En revanche, il joue pour les deux parents de manière très significative sur l'âge de fin d'études (avec un coefficient estimé plus élevé pour la

échelle. Nous observons également que cette variable diminue l'effet associé à la migration (Tableau 2 en annexe 4) ; cela signifie qu'une partie des aspirations plus fortes des immigrés est expliquée par la frustration relative à leur propre scolarité. Son rôle est donc plus important chez les immigrés et en particulier chez les mères maghrébines, moins scolarisées que les autres[49].

L'impact de la réussite scolaire des enfants

Le niveau scolaire de l'enfant, tel qu'il est évalué par les parents, constitue un des facteurs explicatifs des aspirations (cf. les valeurs fortes et significatives des coefficients estimés dans les modèles) et son rôle se manifeste dès le primaire. En général, les difficultés scolaires réduisent l'aspiration en faveur d'une filière générale et d'études longues ; ainsi, les parents qui considèrent leur enfant en difficulté scolaire ont des aspirations nettement inférieures à ceux qui déclarent un niveau moyen. En revanche, la réussite scolaire de l'enfant incite les parents à choisir la filière générale, espérer le bac et à encourager une poursuite d'études. Toutefois, cela ne joue pas de la même façon selon les populations.

Les aspirations des immigrés sont toujours plus importantes que celles des Français à niveau scolaire de l'enfant équivalent. La prise en compte du niveau scolaire atténue un peu l'effet de la migration sur les aspirations (cf. l'effet net 3 sur les immigrés), mettant en évidence un effet indirect des représentations – du niveau scolaire – qui apparaît comme un prédicteur important des aspirations ; une partie des différences d'aspiration est expliquée par ces écarts de représentations (et/ou de réussite scolaire). En revanche, les Maghrébins ont de plus fortes aspirations que les autres populations quel que soit le niveau scolaire de leurs enfants ; l'écart aux Français d'origine s'accroît à résultats scolaires contrôlés, que l'enfant échoue ou réussisse. Si les parents maghrébins sont les plus nombreux à estimer que leurs enfants éprouvent des difficultés scolaires[50], il apparaît aussi qu'ils réajustent moins leurs attentes en fonction de ces difficultés.

Comment interpréter ces résultats ? Se font-ils plus d'illusion que les autres ou/et misent-ils tout sur la scolarité de leur enfant ?

---

mère). Lorsqu'on ajoute cet indicateur aux modèles sur les aspirations, on observe que les effets de la variable de nationalité détaillée subsistent, mais sont atténués, en particulier, le coefficient associé à l'origine maghrébine.

49. Les régressions logistiques effectuées sur le sentiment de frustration à l'égard de la scolarité font ressortir l'effet propre de l'origine maghrébine, pour les mères en particulier.

50. 15,5 % contre 9,5 % des Portugais, 11 % des ouvriers français.

Ces aspirations sont-elles le reflet d'une persévérance plus forte chez les immigrés et d'une sur-valorisation des études ou d'un irréalisme plus grand comparé aux français d'origine ? Plusieurs interprétations sont possibles. Les ouvriers français d'origine peuvent exprimer des aspirations plus réalistes du fait de leur meilleure connaissance des résistances et des blocages de la société française, comme en témoigne la part des enfants de milieu populaire qui accède aux études supérieures générales – en augmentation, mais toujours plus faible que ceux des classes plus favorisées –. Cela renvoie aussi aux traditions culturelles selon les groupes sociaux, et à la valorisation de la technique, du sens du concret, du métier, qui se traduit chez les ouvriers par une préférence pour un bac professionnel/technique, une formation professionnelle, des études techniques, même courtes qui aboutissent à une professionnalisation[51] ; ces choix assurent également une sécurité face au flou des études (Terrail, 1984 ; Verret, 1988 ; Charlot ; Tanguy, 1991, etc.), comme l'illustre Daniel Thin : « Entre des études courtes, mais en apparence plus fiables et des études générales longues, séduisantes mais plus aléatoires et aux débouchés plus lointains, les familles hésitent comme entre un rêve difficile à atteindre et une réalité plus tangible et plus accessible mais moins exaltante. Les parents s'approprient le modèle scolaire de cursus scolaire dominant et modal à partir de leur connaissance des cursus scolaires possibles, de leur perception de ce qui est réalisable et concevable eu égard à leur propre expérience scolaire ou aux expériences scolaires les plus fréquentes dans leur entourage et à partir de l'écart entre le capital scolaire familial et les objectifs que les que leurs enfants devraient atteindre pour suivre la "voie royale" des trajectoires scolaires » (Thin, 1998).

Nous avons montré que les attentes des familles immigrées à l'égard de l'école étaient plus importantes, mais aussi imprécises. Réussir à l'école correspond pour elles à « aller le plus loin possible dans les études ». Les parents qui méconnaissent souvent le système scolaire ont un rapport instrumental à l'école et des aspirations plus floues, comme le soulignent des études qualitatives. « L'université est un monde indifférencié, où il n'est jamais question d'étudier mais d'obtenir des diplômes [...] » (Gouirir, 1997) (cf. aussi Van Zanten, 1990)[52].

51. L'importance du métier ressort souvent des bilans de savoir des adolescents de classe populaire (Charlot, Beautier, Rochex, 1992).
52. Terrail soulignait également les aspirations vagues des parents ouvriers qui adoptent aussi le modèle des études longues (Terrail, 1990). Il a élaboré une typologie des rapports familiaux à l'école (Terrail, 1983) et défini trois ensembles d'attitudes familiales qui s'ordonnent autour du sens donné à la réussite.

Des aspirations sexuées ?

Les aspirations éducatives apparaissent plus élevées pour les filles que pour les garçons. Dès l'école primaire, les filles sont encouragées à obtenir le bac et à suivre des études supérieures. L'écart d'ambition selon le sexe est très léger sur l'espoir de bac, dans le secondaire, et disparaît à niveau scolaire équivalent évalué par les parents, du fait sans doute des meilleures scolarités des filles. Les différences sont plus marquées sur l'aspiration à un baccalauréat général et à la poursuite d'études longues[53], y compris à réussite scolaire contrôlée. Le bac professionnel est davantage espéré pour les garçons, le bac général pour les filles ; et ces écarts sont accrus chez les immigrés au profit du bac général. Ces résultats relatifs aux aspirations ne sont pas surprenants, et il semble que les représentations soient très fortement ancrées dans les familles, compte tenu des orientations et scolarités effectives[54].

Ces résultats sont-ils valables pour toutes les origines nationales ? On l'a vu précédemment, les Maghrébins expriment plus souvent que les autres parents le vœu d'études longues (test significatif à 10 %), quel que soit le sexe de leurs enfants[55].

Cela ne signifie pas que les parents maghrébins aient de plus fortes aspirations pour les filles ou pour les garçons, mais qu'en général, les familles envisagent plus souvent des études pour les filles quelle que soit la nationalité. Ceci est particulièrement vrai pour les Français d'origine[56]. Quant aux Maghrébins, ils encouragent plus les garçons que les autres parents quelle que soit la nationalité, française ou portugaise, à poursuivre des études ; leurs différences d'aspiration sont plus nettes chez les garçons, sans doute parce qu'ils aspirent à des études longues pour eux, alors que dans les mêmes milieux sociaux, ils sont davantage incités à suivre des études plus courtes et techniques.

---

53. On obtient les mêmes tendances pour l'enfant scolarisé en primaire ou dans le secondaire. Ceci est confirmé pour l'âge d'études souhaité, mais l'effet est néanmoins faible (coefficient de 0.19 significatif à 5 %).

54. Même s'il faut nuancer les résultats et pour reprendre l'expression de Duru-Bellat, Kieffer, Marry (2001), « sortir des oppositions : général-féminin et professionnel-masculin). Comme le font remarquer les auteurs, l'enseignement professionnel et technique a peu constitué un objet de recherche en France, et en particulier la place des filles dans ces enseignements, excepté quelques sociologues et historiens (par exemple, Baudelot, Establet, 1992 ; Tanguy, 1991 ; Terrail, 1990 ; Prost,1997).

55. Ces résultats sont obtenus sur toute la population, une fois contrôlés le sexe de l'enfant ainsi que les autres variables. En moyenne, les parents – toutes nationalités confondues – envisagent davantage des études longues en enseignement général pour les filles (coefficient estimé associé égal à 0.30***) (cf. tableau 8).
Des modèles séparés selon le sexe des enfants ont alors été réalisés afin de tester si les mêmes écarts selon la migration et les origines culturelles étaient observés pour les garçons et pour les filles. Le modèle testé à partir du sous-échantillon des garçons montre que les Maghrébins encouragent davantage les garçons que les Français d'origine (coeff. 0.82*), ou que les Portugais. Le modèle à partir du sous-échantillon des filles ne montre pas de différence entre les origines, révélant que la poursuite d'études est également espérée par tous ; l'ambition est davantage liée au niveau d'éducation des familles.

56. Les mêmes modèles ont été testés sur la sous-population des Français d'origine. Les filles sont davantage encouragées dans la poursuite d'études (test très significatif). L'effet de la variable sexe est toujours significatif, mais de manière moins prononcée (test significatif à 10 %) et ne l'est plus, une fois contrôlée la réussite scolaire évaluée par les parents.

Les mêmes tendances sont observées sur le type de bac souhaité. Ainsi, on l'a vu, les filles sont plus encouragées à passer un bac général, et ceci est valable dans toutes les familles, quelle que soit l'origine nationale. Elles le sont encore davantage lorsqu'elles ont un bon niveau scolaire. Les Maghrébins encouragent aussi les garçons dans cette voie (plus que les Français d'origine ou que les Portugais de même milieu social). Lorsque le père est au chômage, le bac général est moins espéré, en faveur du bac professionnel, qu'il s'agisse des filles ou des garçons, comme si l'objectif prioritaire consistait à apprendre un métier pour éviter la situation précaire des pères sur le marché du travail.

On ne peut réellement répondre à la question des aspirations sexuées au sein de la famille ; il faudrait interroger les parents sur leurs aspirations pour toute la fratrie[57].

Le niveau d'études des parents, et en particulier celui des mères, est très important. En revanche, l'impact de leur activité (ou de l'inactivité) n'est pas évident[58]. Lorsqu'un effet est mis à jour, il abonde dans le sens des études antérieures qui montrent son effet positif sur l'ambition des filles dans les familles ouvrières ; dans certains cas, où le niveau scolaire est très faible, l'activité professionnelle de la mère favorise alors les réussites scolaires (cf. notamment Terrail, 1992, *Populations*). L'activité professionnelle des mères induit un rapport différencié à l'activité des filles (Marry, Fournier et Kieffer,1995), ce qui peut influer sur les aspirations éducatives, les études longues des filles étant considérées comme un moyen d'accroître leur autonomie par l'exercice d'une activité professionnelle. En effet, c'est le sens donné aux diplômes, qui explique aussi les réussites scolaires des filles : « il n'est plus (ou plus seulement), dans les familles bourgeoises, une dot placée sur le marché matrimonial ; il n'est plus seulement, dans les milieux populaires, le moyen de se perfectionner des compétences domestiques utiles à la fois dans des métiers ouvriers (où ces compétences sont souvent niées) et dans la vie de mère de famille. Il est devenu, pour toutes, le gage d'une insertion professionnelle, d'une autonomie financière et au-delà d'une émancipation individuelle. » (Duru-Bellat, Kieffer, Marry, 2001). Ceci est encore plus valable pour les migrantes (Lacoste-Dujardin, 1992).

57. On n'a pas les informations sur toute la fratrie mais seulement les aspirations pour l'enfant A ; on ignore par exemple si, au sein d'une famille, les aspirations diffèrent pour une sœur et un frère. De même, on ne peut pas tester si le rang dans la fratrie a un impact. Nous développerons ces points dans de futures recherches.
58. Dans les familles où les mères sont inactives et ont déjà travaillé, les garçons sont un peu moins incités à poursuivre leurs études (modèle sur les garçons uniquement). On note aussi un effet négatif de l'inactivité totale des mères sur la poursuite d'études parmi les Français d'origine. En revanche, on n'observe pas de différence significative selon l'activité (ou l'inactivité) des mères sur le modèle réalisé uniquement sur les filles ou sur l'ensemble de la population.

En résumé

Les aspirations, une caractéristique des immigrés

Les aspirations des familles se construisent et s'affirment progressivement autour de la scolarité de l'enfant. De fortes attentes à l'égard de l'école apparaissent. Le milieu social joue ici un rôle essentiel et, à caractéristiques sociales et familiales équivalentes, les immigrés ont un niveau d'ambition supérieur aux Français d'origine. Ces résultats contredisent le sens commun sur l'immigration mais ils confirment les résultats obtenus pour les populations immigrées dans plusieurs pays. À caractéristiques égales, ils sont plus nombreux que les Français d'origine à espérer un baccalauréat général et des études supérieures longues après le baccalauréat pour leurs enfants quand ceux-ci sont dans le secondaire.

L'étude des aspirations présente donc un intérêt pour la compréhension de la dynamique migratoire. Une piste d'analyse est alors suggérée, les aspirations constitueraient en quelque sorte une caractéristique intrinsèque des populations immigrées. De plus, les immigrés représentent des populations pertinentes pour approcher les aspirations, comme les aspirations sont révélatrices des dynamiques de populations. C'est la dialectique aspirations/migration qui semble porter ses fruits.

Les aspirations, facteur intrinsèque des familles, sont aussi influencées (et modelées) par les trajectoires et histoires de vie familiales. Elles résultent de l'histoire migratoire, sociale, familiale et culturelle, autant d'éléments qui peuvent s'articuler et intervenir sur le rapport à la scolarisation et à l'activité, puis contribuer à la construction d'un processus d'insertion en France.

Des populations porteuses d'aspirations différentes selon le pays d'origine (Portugais/Maghrébins : deux modèles éducatifs et d'insertion)

Enfin, deux logiques éducatives familiales en vue de l'insertion apparaissent, révélatrices de stratégies différenciées selon l'origine culturelle : les familles maghrébines aspirent davantage pour leurs enfants à des études longues en enseignement général, alors que les portugaises ont une préférence pour des études courtes, plutôt professionnelles ou techniques, privilégiant ainsi une recherche d'emploi rapide. Ces logiques peuvent être rapportées aux divers éléments qui opposent ces deux populations : le passé scolaire dans le pays d'origine, les origines sociales, les conditions de vie des parents en France ainsi que les insertions professionnelles différenciées des jeunes.

Les Maghrébins ont été beaucoup moins scolarisés dans leur pays d'origine que les Portugais et sont les plus démunis de diplômes, ce qui modifie leur rapport à la scolarisation en France. Pour les premiers, l'école est donc investie de sa mission d'intégration[59] et d'instrument de mobilité sociale et le « modèle français » est adopté, et se traduit par de fortes aspirations éducatives. Les seconds auraient une logique plutôt ouvrière, comparable à celle des ouvriers français d'origine. Ces différences sont à relier à leurs origines sociales respectives, mises en évidence précédemment.

Ces populations diffèrent aussi par leur rapport à l'activité et les difficultés déjà rencontrées en France par les parents. Les mères des deux populations connaissent dans leur pays d'origine des modèles d'activité opposés, qui tendent à se rapprocher pour les secondes générations en France. Les mères reporteraient alors leur désir d'émancipation et de liberté sur leurs filles. Parmi les mères en activité, celles originaires du Maghreb subissent deux fois plus le chômage à la date de l'enquête que les Portugaises. Quant aux pères maghrébins qui travaillent dans des secteurs d'activité où se sont produits de nombreux licenciements ces dernières années, le risque de chômage est trois fois plus élevé que pour les Portugais. De ce fait, ils ne peuvent pas utiliser les réseaux pour aider leurs enfants à accéder au marché du travail. Ils projettent donc une image plus négative du travail et misent davantage sur l'école, anticipant des opportunités d'emploi à des niveaux plus qualifiés.

59. Pour les enfants comme pour les parents, l'école permet ainsi aux enfants d'aider les parents à remplir les tâches administratives et à mieux se débrouiller en France (Terrail, 1984 ; Lahire, 1995).

Face aux difficultés des jeunes et à leur précarité sur le marché du travail, il semble que des attitudes différentes soient adoptées : les difficultés particulières des jeunes d'origine maghrébine peuvent aussi inciter les parents à prolonger les études, alors que pour les ouvriers au contraire, une formation qualifiante est suffisante ; mais nous reviendrons sur ce point en dernière partie, où nous étudierons l'entrée sur le marché du travail de ces jeunes.

Deuxième partie

Des aspirations des familles aux pratiques éducatives

Le chapitre précédent a mis à jour de fortes aspirations éducatives émanant des familles, et en particulier des familles immigrées. Elles témoignent d'attentes à l'égard de l'école et de la reconnaissance du rôle des études, mais comment vont-elles se traduire au niveau des pratiques éducatives ? La mobilisation familiale autour de l'école est-elle conforme aux aspirations déclarées ? Les aspirations des immigrées sont supérieures à celles des Français d'origine de mêmes caractéristiques sociodémographiques. Cependant, on l'a vu dans la première partie (chapitre 4), les familles sont inégalement dotées de ressources et les immigrées ont les ressources les plus faibles. Leur capital scolaire en particulier laisse penser qu'elles auront plus de difficultés à investir la scolarité de leurs enfants. Toutefois, depuis une dizaine d'année, plusieurs travaux montrent la croissance de la préoccupation et des investissements scolaires dans les familles populaires (cf. notamment Terrail, 1984 ; Lahire, 1994 ; Glasman, 1992 et 1998 ; de Singly, 1997) mais également au sein des immigrés (par exemple, Zéroulou, 1985 ; Laacher, 1990 ; van Zanten, 1990). Les auteurs se rejoignent pour réfuter la thèse du handicap socio-culturel et avancer que « le thème de la "démission parentale" est un mythe scolairement produit. » (Lahire, 1994), et nous nous situons dans la continuité de ces travaux. « Quand on touche à l'école, on touche à la famille ! Dès lors, une partie de ce qui est interprété comme une "démission" des parents devant l'école n'est qu'erreur. D'abord et avant tout, les familles en France ne démissionnent pas. Au contraire, nous serions plutôt dans une logique obsessionnelle par rapport à l'école (et la logique du marché y pousse de toute façon...) » (de Singly, 1997). « L'école, c'est l'affaire de toute la famille » (Zéroulou, 1985).

Néanmoins, cette mobilisation familiale est rarement étudiée de manière quantitative, on ne connaît pas par exemple son ampleur, et l'est encore moins au sujet des immigrés. Cette partie est centrée sur l'étude de cette mobilisation – ou absence de mobilisation – autour de l'école et sur les investissements éducatifs mis en œuvre pour favoriser la réussite des enfants. À travers ce thème, on aborde plus généralement les relations des familles à l'école, étudiées en fonction de la migration et des origines nationales. On suppose en effet une hétérogénéité de comportements au sein des Français d'origine de même milieu social, comme au sein des immigrés, à l'image de leurs différences de parcours, des trajectoires multiples (migratoire, familiale...) et caractéristiques familiales, mais également de leur rapport à l'école[1].

1. On l'a vu précédemment, le rapport à l'école des parents et leurs représentations de l'école diffèrent et on suppose que ces éléments peuvent intervenir sur leurs investissements éducatifs (indépendamment des ressources).

Cette partie vise ainsi à décrire ces pratiques éducatives, mais également à rechercher les facteurs en jeu et à cerner en particulier le rôle éventuel de la migration et des origines culturelles. Dans le chapitre 5, l'accent sera mis sur la mobilisation ou non des ressources au sein de la famille, dans un chapitre 6, sur celle des ressources extérieures. Il s'agira ensuite de percevoir comment s'articulent les différents types de ressources. Lorsque les parents n'ont pas les moyens ou les capacités d'aider leurs enfants scolairement, étant données leur absence de diplôme et leur connaissance limitée du fonctionnement du système scolaire, on peut se demander s'ils compensent en recourant davantage à des ressources extérieures. Enfin, dans le chapitre 7, le rapport des familles à l'institution scolaire sera analysé notamment à travers le choix de l'école et les démarches entreprises au moment de l'inscription de l'enfant, puis à travers les relations avec les enseignants.

Chapitre 5

L'aide au travail scolaire : une mobilisation familiale ?

5.1. Le suivi parental du travail scolaire

L'implication parentale peut se mesurer à travers le suivi scolaire. Le suivi scolaire est le premier révélateur de ce qui se passe dans la famille au niveau du travail scolaire ; il mesure un aspect du rapport que les parents ont avec l'école, mais aussi les difficultés rencontrées et l'éloignement éventuel avec le système scolaire. C'est l'indicateur que nous allons utiliser. Certes d'autres indicateurs, tels les échanges sur l'école ou les interactions familiales, seraient pertinents à étudier, comme l'ont montré certains auteurs, mais ils sont rarement disponibles dans les enquêtes quantitatives, et en particulier dans *Éducation*. Ainsi, l'école est présenté comme le sujet de discussion le plus fréquent dans la famille, et le travail scolaire comme première cause de conflit familial (Delestre, 1986 ; Terrail, 1994). Le suivi scolaire dépend des ressources familiales, mais aussi du rapport à l'école des familles, de leurs projets scolaires, en fonction de la perception de la division du travail entre l'école et la maison (Duru, Van Zanten, 1995).

Ainsi, l'indicateur de suivi présente un intérêt si on ne l'analyse pas de manière isolée et si on le rapproche des caractéristiques familiales. On suppose que le suivi ou l'absence de suivi n'a pas la même signification selon qu'il intervient dans une famille peu dotée ou très dotée de ressources.

L'étude pionnière de l'Ined en 1964, auprès de l'enfant en cours moyen, utilisait déjà cet indicateur, construit à partir de la question suivante : « Habituellement, pendant son travail à la maison, quelqu'un s'occupe-t-il de lui ou travaille-t-il seul ? » Ce que Clerc nomme « l'action éducative consciente », par opposition à « l'influence inconsciente » du niveau social analysée à travers le revenu et le diplôme. Cependant, les données sur la réussite en CM2 sont collectées en mai 1962 et celles sur la surveillance en juin 1963, l'auteur faisant une hypothèse, qui nous semble trop forte, que la surveillance des familles est constante ! En approfondissant l'analyse, Clerc met en évidence le lien entre origine sociale et niveau scolaire : « les cadres moyens et les employés surveillent d'autant plus que l'enfant est

mauvais, tandis que les ouvriers et les petits commerçants et artisans se préoccupent un peu plus des moyens, délaissant les mauvais et les excellents ».

Toutefois, c'est le milieu social puis le niveau d'éducation des parents qui sont mis en avant. Quelques études plus récentes ont montré la généralisation du suivi scolaire à tous les milieux sociaux et son augmentation entre les générations[1] (Godard, 1992 ; Terrail, 1995). Les aides intergénérationnelles se sont surtout modifiées au niveau de leur nature (G.. ..d, 1992). Le soutien pratique a lieu davantage dans les familles plus aisées mais revêt des formes différentes (Terrail, 1995). Les mères au foyer, ouvrières ou employées, font plus souvent réciter les leçons que les mères cadres, mais aident moins souvent aux devoirs[2].

Pourtant, la sociologie de la famille a peu étudié ce phénomène. Les résultats relatifs aux familles immigrées sont encore plus absents. Louis-André Vallet (1997), toutefois, donne une idée des écarts entre populations : 66 % des parents « sans attribut étranger », soit les Français d'origine, « aident habituellement leur enfant dans son travail scolaire », ils sont 44 % parmi les parents ayant 3 attributs étrangers, puis 35 et 25 % à chaque fois que l'on ajoute un attribut étranger. Néanmoins, ils sont mesurés selon le nombre d'attributs étrangers, à défaut de variables permettant d'approcher rigoureusement les populations immigrées dans l'enquête [3] et les résultats concernent le collège. Qu'en est-il du suivi en primaire, période clef de la scolarité ? Le suivi étant mesuré au niveau familial, il reste en outre à étudier le suivi du père et de la mère et à approfondir la question notamment en testant l'hypothèse déjà émise dans la première partie, selon laquelle la migration et tous les facteurs qui lui sont liés ont un impact sur le suivi scolaire. Si le rôle de la mère dans les investissements éducatifs a maintes fois été démontré, y compris au sein des milieux populaires (Clerc, 1962 ; de Singly, 1989 ; Terrail, 1990 ; Héran, 1994 ; Ferrand, Imbert, Marry, 1999), la division des rôles éducatifs est moins connue chez les immigrés. Pourtant, la question se pose pour les mères, souvent moins scolarisées et ne disposant pas toujours des mêmes ressources que leurs conjoints. Ces

1. Les résultats sont obtenus à partir de l'enquête de 1987 du GERM/CERCOM sur les itinéraires féminins de deux cohortes de femmes nées respectivement en 1947 et 1959. D'une génération à l'autre, le suivi « régulier » du travail scolaire augmente : il passe de 59,4 % pour la génération de 1947 à 66,5 pour celle de 1959 (Godard, 1992).
2. Jean-Pierre Terrail s'appuie sur différentes sources, notamment, une enquête menée en 1986 auprès de 650 parents d'adolescents de 14 à 16 ans (Delestre, 1986), une autre auprès de 1589 adolescents de 15 à 16 ans interrogés à Nancy en 1990. Que les parents ou les enfants soient interrogés, les réponses reflètent l'importance de l'école dans les échanges familiaux. Deux décennies après l'enquête de Girard, en 1988, 33 % des élèves de 5e disent qu'ils ne sont jamais aidés dans leur travail scolaire, soit 67 % qui le sont. Cf. le paragraphe sur « Préoccupation scolaire et pratiques familiales » dans Terrail (1995).
3. Ces résultats proviennent de l'enquête complémentaire au Panel 89, adressée aux familles en 1991. Il s'agit de la cohorte d'élèves entrés en 6e en 1989 qui sont donc encore au collège en 1991.

derniers calquent-ils leurs comportements sur les Français d'origine, se substituent-ils à leurs femmes ou cumulent-ils les aides ?

L'indicateur de suivi

Le suivi scolaire des parents constitue une première forme d'aide scolaire, que nous allons analyser. Dans l'enquête *Éducation*, une question porte directement sur la pratique d'aide au travail scolaire : « Si on prend l'exemple de l'enfant A, que faites-vous dans la pratique ? » avec les différentes réponses possibles : vous ne vous occupez pas de ses devoirs, vous vous en occupez à la demande, vous contrôlez les devoirs, vous suivez toujours son travail de près. Posée aux deux parents, cette question, à partir de laquelle est construit l'indicateur de suivi, concerne l'enfant dont il est question dans l'enquête (enfant A), excepté lorsqu'il est en maternelle. Le non-suivi correspond à la réponse « vous ne vous occupez pas de ses devoirs », le suivi aux autres réponses précisant les formes de suivi, auxquelles nous nous intéresserons dans un second temps.

Certes, le terme de « suivi » scolaire peut être perçu différemment par les familles et refléter une pratique d'une autre nature, allant de l'intérêt marqué pour le travail de l'enfant jusqu'à une aide concrète aux devoirs. Telle qu'elle est posée dans l'enquête, cette question semble davantage indiquer une marque d'intérêt ; néanmoins, d'après certains auteurs, c'est cet intérêt qui semble favoriser les réussites (Terrail, 1995). Certes, les questions telles qu'elles sont posées dans *Éducation* peuvent engendrer des interprétations différentes, les items proposés n'étant pas explicites ; des questions supplémentaires, complétées par des items précisant leur nature, seraient nécessaires pour analyser de plus près les différentes formes de suivi. Par exemple, nous ne pouvons identifier pour le contrôle, s'il s'agit d'un contrôle du contenu des devoirs ou uniquement des résultats et des devoirs faits. Ce qui n'implique pas les mêmes compétences. L'intensité de l'aide comme sa qualité peuvent ainsi varier, malgré ces limites, cet indicateur est néanmoins révélateur d'un investissement, d'une implication parentale et mérite qu'on s'y attarde[4].

4. Une variable présente dans l'enquête renseigne sur la fréquence d'aide au travail scolaire, mais l'absence ou présence d'aide et son contenu nous semble plus révélatrice que le nombre d'heures effectives, même si des différences apparaissent entre familles immigrées et ouvrières françaises. L'indicateur de fréquence d'aide ne nous semble pas très pertinent, d'autant plus qu'il est mal codé. François Héran, à partir de la même enquête, a construit un indicateur de temps passé par les parents au soutien scolaire. Il s'interroge d'ailleurs sur la fiabilité et les limites de cet indicateur et sur la subjectivité des déclarations. En observant les réponses selon le sexe des parents, il note « une tendance sensible des personnes interrogées à surestimer le temps qu'elles passent elles-mêmes auprès de l'enfant et à sous-estimer celui du conjoint ». Cela est surtout valable pour les hommes qui déclarent une aide plus importante que celle déclarée par la femme (ou lorsqu'ils sont tous les deux réunis). Ce sont donc les mères ayant répondu plus souvent aux questionnaires, les résultats en sont donc

5.1.1. Familles démissionnaires ou démunies ?

D'emblée, des différences considérables de suivi scolaire apparaissent en fonction de la migration : les familles immigrées suivent moins leurs enfants que les Français de même milieu social (43 % contre 77 % pour les mères ; 38 % contre 48 % pour les pères, cf. tableau 1). Cela est flagrant pour les mères, alors que les comportements des pères se différencient moins selon la migration. La place de la mère dans le suivi scolaire des enfants est ainsi confirmée dans les familles françaises de naissance, mais moins affirmée chez les immigrés. Au sein de la famille, les mères françaises interviennent dans le travail scolaire des enfants beaucoup plus que leurs conjoints, alors que chez les immigrés, l'écart de suivi entre parents est faible[5].

Tableau 1 – Taux de suivi scolaire des parents selon la migration

	% de suivi	% non-suivi	Non-réponse	Total	Effectifs
Mères non immigrées	77	23	0	100	925
Mères immigrées	43	56	1	100	415
Pères non immigrés	48	51	1	100	901
Pères immigrés	38	61	1	100	418

Source : *Efforts d'éducation des familles*, In. ..., Ined, 1992.
Champ : Immigrés et ouvriers français de naissance.

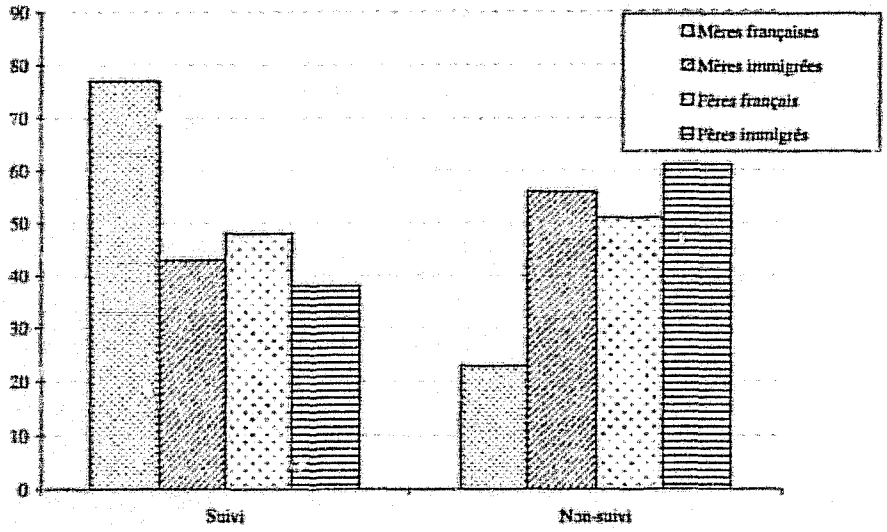
Ces résultats conduisent à approfondir certains points et débouchent sur quelques interrogations. Il s'agit dès lors d'éclairer les différences constatées à la lumière des caractéristiques des familles, de leur parcours migratoire, de leur capital scolaire et des origines nationales, et de percevoir dans quelle mesure elles sont d'ordre culturel ou relatives aux ressources familiales. En particulier, chez les immigrés, la moindre différence entre les deux parents reflète-t-elle le rôle culturel ou la différence de capital scolaire pour aider les enfants ? L'analyse des pratiques maternelles selon la migration sera abordée dans un premier temps, puis dans un second temps on s'intéressera au rôle du père. On s'interrogera ensuite sur la division du travail éducatif au sein de la famille. Notre attention portera d'emblée sur l'absence de suivi, qui, on l'a vu, est supérieure chez les immigrés, analysée successivement pour la mère et le père, puis sur les différentes formes de suivi scolaire. L'un et l'autre méritent une analyse séparée puisqu'ils ne sont pas complémentaires.

---

peu « affectés ». (Héran et all). Les parents consacrent en moyenne dix heures et demi par mois à aider un enfant dans son travail scolaire (Héran, 1994), soit vingt-cinq minutes par jour environ.

5. Le tableau 1 en annexe 5 présente les résultats selon la migration et la classe sociale.

Graphique 1 – Suivi et non-suivi scolaire des parents selon la migration



Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Français de naissance ouvriers et immigrés.
Le graphique est construit à partir du tableau 1.

5.1.2. La mère sur le devant de la scène

Ainsi, plus de la moitié des mères immigrées (56 %) ne s'occupent pas des devoirs de leur enfant, alors que les trois-quarts des Françaises d'origine s'en occupent (Tableau 1). Or, les mères n'ont pas le même bagage scolaire, selon qu'elles ont vécu ou non la migration, ni les mêmes ressources (Chapitre 3) ; facteurs qui constituent l'environnement de socialisation de l'enfant et peuvent contribuer à expliquer ces écarts de suivi. De même, le niveau de scolarité de l'enfant et ses performances sont susceptibles d'intervenir. Ce que nous allons tester.

Parcours migratoire et suivi maternel.

Les différences de suivi sont considérables entre les mères françaises et immigrées démunies de diplôme (Tableau 2). Cet écart reflète essentiellement l'existence ou non de scolarisation[6] dans le pays d'origine : ainsi 87 % des mères qui n'ont pas été scolarisées ne suivent pas le travail de leur enfant, contre 55 % de celles qui l'ont été, même sans obtenir de diplôme. L'âge d'entrée en France, également lié au lieu de socialisation et à la scolarisation intervient sur le suivi scolaire. Les mères ayant migré pendant l'enfance et donc scolarisées en France pour la plupart, sont plus proches des mères françaises nées en France (7 % d'écart) ;

6. La variable de scolarisation, approximative, constitue néanmoins un indicateur intéressant.

acculturées en France, elles adoptent le « modèle français » et suivent leurs enfants scolairement ; elles sont également davantage en mesure de le faire. Les mères arrivées adultes le font beaucoup moins[7].

Tableau 2 – Non-suivi (en %) selon le niveau d'éducation des parents le niveau et les résultats scolaires de l'enfant

Caractéristiques des familles	Non-immigrés	Immigrés	Ensemble
Mères			
Total	23	56	30
Niveau d'éducation de la mère			
Sans diplôme	26	64	43
Diplôme d'études primaires	33	49	35
Diplôme de niveau CAP et plus	15	22	15
Niveau scolaire de l'enfant			
Primaire	4	36	10
1er cycle secondaire	24	62	34
2e cycle secondaire	45	74	52
Total secondaire	30	65	39
Niveau scolaire évalué par les parents			
Difficultés	27	55	34
Moyen	24	55	30
Bon ou très bon	20	56	29
Pères			
Total	51	61	53
Niveau d'éducation du père			
Sans diplôme, diplôme d'études primaires	60	69	63
Diplôme de niveau CAP et plus	42	32	41
Niveau scolaire de l'enfant			
Primaire	38	39	38
1er cycle secondaire	50	73	56
2e cycle secondaire	67	75	69
Total secondaire	55	73	60
Niveau scolaire évalué par les parents			
Difficultés	56	53	55
Moyen	54	65	56
Bon ou très bon	46	57	49

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Note : le non-suivi correspond à la réponse « vous ne vous occupez pas de ses devoirs ». La question concerne un enfant par famille, scolarisé du primaire au lycée.
Lecture : 30 % des mères n'opèrent pas de suivi scolaire, elles sont 23 % parmi les Françaises de naissance, 56 % parmi les immigrées.
Champ : Français d'origine ouvriers et Immigrés.
Le 1er cycle du secondaire regroupe le collège et le professionnel court ; le 2e cycle du secondaire : le lycée et le professionnel long. Les sans diplômes et les CEP ont été regroupés pour les pères, car les résultats étaient équivalents. Nous n'avons gardé que les modalités avec des effectifs suffisants mais les tableaux complets sont en annexe 4 (Tableaux 2 à 11). Un indicateur synthétique de diplôme a été utilisé. Le diplôme d'études primaires correspond au niveau CEP ou équivalent ; le diplôme de niveau CAP est regroupé avec les BEPC et BEP.

Les mères immigrées suivent donc d'autant moins les devoirs de leurs enfants qu'elles n'ont pas fréquenté l'école. Celles qui ont un niveau d'étude primaire – CEP ou équivalent – aident davantage leurs enfants scolairement que les non-diplômées (écart de 20 %) et ce

7. 62 % des mères arrivées en France à l'âge adulte ne s'occupent pas des devoirs de leur enfant.

d'autant plus que le niveau de diplôme augmente[8]. Dès qu'elles ont des ressources scolaires, elles tendent à se rapprocher des Françaises de naissance.

Ces différences de suivi entre Françaises d'origine et immigrées, mais aussi au sein des immigrées, sont donc liées à l'hétérogénéité de l'échantillon des mères, inégalement scolarisées et socialisées dans différents pays. Le rôle du parcours migratoire et de la scolarisation sur le suivi maternel est mis à jour, au-delà du niveau d'éducation.

Le suivi en primaire, une norme pour les mères françaises d'origine.

L'absence de suivi augmente au fil de la scolarité de l'enfant. Quel que soit le niveau scolaire, les différences de suivi entre mères immigrées et non immigrées subsistent, comme le montre le graphique 2 qui indique la proportion de non-suivi des mères en fonction de la migration. Dès le primaire, les écarts sont très importants : 36 % des mères immigrées ne s'occupent pas des devoirs, alors qu'elles ne représentent que 4 % parmi les Françaises d'origine, pour lesquelles suivre les devoirs semble être la norme. Cette attitude reflète la mobilisation dans ces familles françaises ouvrières, et mesure l'enjeu que représente l'école dès les petites classes[9], alors que dans les familles immigrées cet enjeu n'est pas toujours reconnu, l'entrée au collège constitue « la période la plus importante de la scolarité » (Van Zanten, 1990). Elle révèle également les difficultés des mères immigrées à intervenir à ce niveau, où le problème de la langue est central, alors qu'a lieu l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Or une partie importante des mères a des difficultés de compréhension de la langue française, un certain nombre est analphabète ou écrit très mal le français[10].

L'absence de suivi est progressive et linéaire chez les mères françaises d'origine et immigrées avec le niveau de l'enfant[11]. Néanmoins, un fléchissement s'observe à partir du collège chez ces dernières, révélateur d'une diminution de l'aide scolaire, sans doute liée au manque de moyens pour intervenir. Cet écart dans l'aide accordée à l'enfant du primaire au lycée est considérable entre immigrés et Français d'origine, mais il diminue : les chances pour

8. Si ces tendances sont sans surprise et confirment le rôle primordial du diplôme, notons toutefois que ce n'est pas la totalité des « sans diplôme » qui n'effectuent aucun suivi scolaire, ni la totalité des diplômés qui suivent le travail de leurs enfants.

9. Les résultats montrent l'ampleur du suivi dans les familles françaises ouvrières, mais également l'évolution du suivi, conséquence de l'allongement de la scolarité et de la démocratisation de l'enseignement. L'enquête de Clerc, réalisée vingt ans auparavant indiquait que 60 % des enfants d'ouvriers alors scolarisés au cours moyen travaillaient seuls et que 40 % étaient « surveillés » dans leurs devoirs (Clerc, 1964). Cela rejoint également la recherche de Godard (1992) qui montre l'évolution du suivi entre générations.

10. Ainsi, 42 % des mères immigrées parlent le français avec difficulté ou ne le parlent pas ; 37 % ont des difficultés pour lire le journal en français et 55 % à écrire une lettre en français. Ces résultats sont des moyennes, puisqu'ils varient fortement selon l'âge d'entrée en France et l'origine nationale (cf. Chapitre 3).

que les mères « s'occupent des devoirs » plutôt que « ne s'en occupent pas » quand l'enfant est dans le primaire par rapport au lycée, sont quatre fois moins importantes chez les immigrées que chez les Françaises de naissance[12]. Toutefois, on opère comme si les données étaient de nature longitudinale, alors qu'en réalité, elles ne le sont pas, puisqu'il ne s'agit pas des mêmes familles aux différents niveaux scolaires. Ces résultats appelleraient une étude longitudinale sur le suivi des enfants.

Suivi et réussite : une relation non mécanique

Le comportement maternel diffère-t-il selon la réussite scolaire de l'enfant ? L'indicateur de réussite présent dans l'enquête concerne la réussite de l'élève telle qu'elle est perçue par les parents et non la réussite scolaire effective, néanmoins, nous pouvons supposer que la perception des parents du niveau de leur enfant peut influer sur leurs attitudes éducatives.

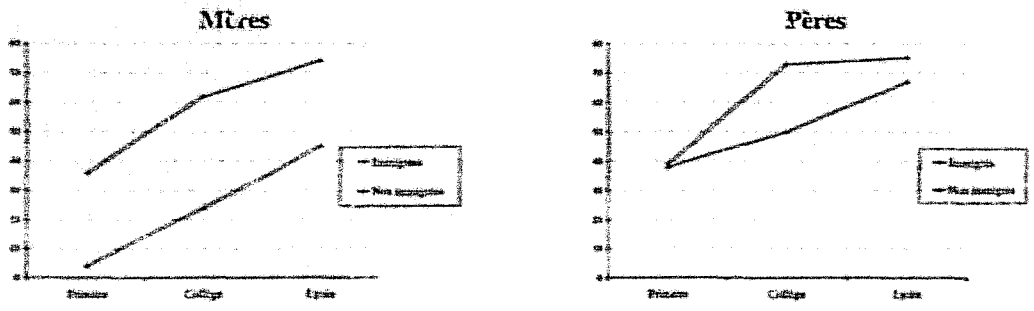
Dans les familles françaises d'origine, le non-suivi est légèrement supérieur lorsque l'enfant est en difficulté scolaire (cf. tableau 2)[13]. Dans les familles immigrées, l'absence d'aide est équivalente quel que soit le niveau de l'enfant. Il semble donc ne pas y avoir de lien entre suivi et réussite, suivi qui semble davantage lié aux capacités des parents. Cependant, certains élèves peuvent rencontrer des difficultés et ne pas bénéficier de suivi, du fait du manque de capital scolaire des parents, d'autres en réussite scolaire peuvent ne pas en avoir besoin. Ainsi le lien entre les deux n'est pas évident. Il y a sans doute interaction entre aide scolaire parentale et réussite des enfants, comme l'ont démontré diverses études, mais de nouveau des données longitudinales seraient nécessaires pour mesurer et étudier ce lien ; ainsi, on ne peut percevoir si l'aide a eu un effet positif sur le niveau scolaire ou si les difficultés scolaires ont induit une aide, ou encore si les difficultés sont liées au manque de suivi. On ne peut donc séparer l'effet de l'aide sur la réussite de celui de la réussite sur l'aide. Ces effets dépendent également de la nature de cette aide, sur laquelle nous allons revenir et de la façon dont l'enfant la reçoit (s'il est soutenu ou découragé), s'il se l'approprie et l'intériorise en termes de motivations et d'efforts, enfin, s'il se mobilise, pour qu'elle soit bénéfique, comme

11. Toutefois, l'absence de suivi croît moins vite chez les mères immigrées (de 36 % à 74 %) que chez les Françaises d'origine (de 4 % à 45 %) au fil de la scolarité (cf. tableau 2).
12. Jusqu'ici, nous avons comparé des pourcentages, mais les résultats peuvent être interprétés en termes de rapports de chances. Nous avons calculé le rapport des chances, appelé également odds ratios, à partir du tableau 2 de la façon suivante : *Odds ratios pour les immigrés* : OR= (74/26)/(36/64)=5 et *pour les ouvriers français de naissance* : OR= (45/55)/(4/96)=19,63=20.
13. D'après le panel de la DEP, l'aide est moins fréquente lorsque l'enfant est en difficultés, avec respectivement 37, 26, 24 et 19 % à chaque fois que l'on ajoute un attribut étranger (Vallet, 1997).

l'ont montré certains auteurs (Terrail, 1992 ; Charlot 1992 ; de Singly, 1996 ; Ferrand, Imbert, Marry,1999).

Nos résultats rejoignent ceux de Clerc (1964). Certes, l'étude de l'Ined est ancienne et le système éducatif a connu de nombreux changements depuis, mais même si le contexte est différent, il semble que ces conclusions soient encore valables : « il n'est pratiquement pas de lien entre la fréquence de l'intervention des parents et le niveau de réussite. [...] Deux liaisons contraires s'établissent sans aucun doute entre la réussite et la surveillance : la surveillance entraînerait la réussite ; mais également la réussite dispense de surveillance et l'échec attire l'attention des parents sur les enfants. Les deux attitudes, [...] s'annuleraient pratiquement ici. » « Ce n'est pas, semble t-il, le fait d'intervenir dans la vie scolaire de l'enfant qui est cause de réussite scolaire ; mais plutôt la manière et la richesse de l'intervention, qui peut aller d'un simple contrôle disciplinaire à un véritable préceptorat » (Clerc, 1964). Dans une étude plus récente, Terrail rejoint ces conclusions, en soulignant qu'il n'y a pas d'effet mécanique entre soutien familial et réussite et que la réussite dépend de la nature de cette intervention et des relations parents-enfants : elle est efficace lorsqu'elle n'affecte pas l'autonomie de l'enfant et que les échanges autour de la scolarité sont de qualité (Terrail, 1995)[14]. François de Singly souligne la tension entre l'exigence de la réussite scolaire et le respect de l'autonomie et l'épanouissement de l'enfant et les « ruses pédagogiques » adoptées chez les « héritiers » pour qu'elles s'imposent avec une « douce violence » (de Singly, 1988, 1996 ; cf. aussi Ferrand, Imbert, Marry, 1999), mais cela concerne davantage les classes moyennes et supérieures. Le suivi est ici étudié au sein d'un même milieu social et on peut supposer que l'aide parentale va davantage jouer sur les réussites.

Graphique 2 – Non-suivi scolaire des parents selon la migration et le niveau scolaire de l'enfant



Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Nous faisons l'hypothèse que les modalités de l'établissement sont ordonnées, du moins temporellement, et que le niveau augmente.

14. Terrail avait mis en évidence le lien entre soutien parental et mobilisation des filles en milieu populaire : « Réussissant grâce à une mobilisation parentale forte, celles-ci trouvent dans le soutien parental un ressort essentiel de leur détermination » (Terrail, 1992, 1995).

Nous analyserons ultérieurement les formes prises par ce suivi scolaire, mais intéressons-nous auparavant au rôle du père dans le travail éducatif de l'enfant.

5.1.3. L'ombre du père

Deux tiers des pères immigrés n'interviennent pas dans le travail scolaire de leur enfant contre la moitié des Français d'origine : on observe ainsi un écart de 10 % entre les pères selon la migration (tableau 2). L'absence de suivi est beaucoup plus fréquente chez les pères sans diplôme que chez les mères (60 % contre 25 %). Les pères se distinguent moins par leur scolarisation – qu'ils ont en général connue –, mais plutôt par des facteurs liés à la migration, tels que l'âge d'entrée qui va induire le pays de socialisation et la proximité ou non au système scolaire français. Les pères entrés jeunes sont ainsi plus nombreux à aider leurs enfants, comparés aux arrivées plus tardives, mais également aux Français d'origine (65 % des pères arrivés en France à l'âge adulte ne s'occupent pas des devoirs de leur enfant, soit 10 % de plus que l'ensemble des immigrés). Toutefois, comme les pères français s'impliquent moins dans le travail éducatif, les différences sont réduites par rapport aux mères et varient moins selon la migration.

Les pères sans diplôme, comme ceux ayant le Certificat d'études primaires, sont très nombreux à ne pas suivre leur enfant scolairement, qu'ils soient Français d'origine ou immigrés (60 % et 69 %)[15]. En revanche, les pères immigrés dotés d'un capital scolaire plus élevé, se distinguent des Français d'origine, avec un suivi plus fort.

À la différence des mères, les pères immigrés et non immigrés ont des comportements semblables lorsque l'enfant est dans le primaire (environ 40 % de non-suivi), comportements qui s'éloignent au collège (graphique 2), sans doute du fait de la moindre compétence des premiers – moins diplômés et plus éloignés du système scolaire –, et se rapprochent de nouveau au lycée. À ce niveau, l'enfant devient plus autonome et les parents sont moins en mesure de l'aider, et ce quelle que soit la population. Les hommes immigrés maintiennent leur attitude entre le collège et le lycée, stabilité qui ne s'observait pas chez les femmes, comme si les pères aptes à aider et désireux de le faire dès le collège conservaient cette aide, au moment où les mères fléchissent.

15. Nous avons donc regroupé pour les pères les sans diplôme avec les CEP, d'une part, et les niveaux de diplômes les plus élevés, d'autre part, puisque les résultats ne justifiaient pas de les séparer. En revanche, nous avons conservé la distinction pour les mères, puisqu'elle reflète en fait la présence de scolarisation et joue sur le suivi (Tableau 2).

Les pères participent en général moins au suivi scolaire et se différencient moins selon la migration ; toutefois, le parcours migratoire et le pays de socialisation vont aussi influer sur leur rôle éducatif. Ceux qui sont socialisés en France et/ou plus diplômés interviennent plus, comme s'ils se substituaient aux mères, hypothèse que nous testerons plus tard, à travers l'étude des interactions familiales.

Des comportements sexués et différenciés selon l'origine nationale

L'absence de suivi varie selon l'origine nationale. Les mères maghrébines sont un peu plus nombreuses que les mères portugaises à ne pas s'occuper des devoirs (63 contre 53 %). Les tendances s'inversent chez les pères (58 % et 67 % respectivement) (Tableau 11 en annexe 5). On retrouve dans les familles portugaises le partage sexué des rôles éducatifs et l'investissement maternel fort, déjà notés dans les familles françaises d'origine[16], alors qu'au sein des familles maghrébines, les comportements relatifs au suivi scolaire des deux parents sont proches puisque tous deux suivent peu leur enfant, sauf lorsque le père a un diplôme moyen. Des explications d'ordre culturel permettent d'interpréter ces comportements en établissant un lien avec la place et le rôle de l'homme et de la femme dans les cultures respectives, néanmoins, ils peuvent également être liés aux caractéristiques de chaque parent ; les femmes maghrébines, par exemple, moins souvent scolarisées et maîtrisant moins le français, ont moins que les autres les moyens d'aider leurs enfants. Ce moindre suivi dès la primaire, où l'aide est en général la plus fréquente, pourrait expliquer les échecs scolaires.

5.2. Comprendre l'aide au travail scolaire : une approche synthétique

Un certain nombre de facteurs en jeu sur le suivi scolaire ont été repérés, en particulier le rôle du capital scolaire des parents, mais également le niveau de scolarité de l'enfant qui intervient beaucoup plus que ses résultats scolaires. La migration a un impact fort sur l'aide scolaire, essentiellement de la mère, et l'aide aux devoirs varie également selon l'origine nationale. Reste à isoler ces différents facteurs et identifier ceux qui jouent encore au-delà de l'origine nationale ; par exemple, l'effet de l'origine nationale subsiste-t-il une fois contrôlé le niveau d'éducation parental ? D'autres facteurs, tels que le rapport à l'école ou la situation professionnelle des parents sur le marché du travail, doivent être pris en compte dans l'analyse. Enfin, parmi les variables liées à la migration des parents, quels facteurs

16. Le non-suivi dans les familles françaises d'origine est de 23 % chez les mères et de 51 % chez les pères.

interviennent davantage, la migration ou la socialisation et la scolarisation hors de France, etc. ?

Présentation des modèles explicatifs de l'aide au travail scolaire

Un *premier modèle « de type scolaire »* vise à expliquer le suivi scolaire en fonction de facteurs liés à la scolarité et au rapport à l'école des parents : il prend en compte leur capital scolaire, approché par le niveau d'éducation ; leur âge, qui contrôle ainsi l'effet de génération et mesure la plus ou moins grande proximité temporelle au système scolaire ; leur rapport à l'école, à travers la question relative à leur scolarité et au sentiment de l'avoir interrompue trop précocement ; ainsi que le rapport à la scolarité de leur enfant mesuré par l'évaluation de son niveau scolaire. Le sexe et le niveau auquel est scolarisé l'enfant sont également pris en compte ; autant de facteurs susceptibles d'intervenir sur le modèle éducatif et le suivi scolaire parental. L'objectif est de tester si les investissements éducatifs diffèrent selon le sexe de l'enfant et son niveau scolaire. Ce modèle est construit à un niveau individuel, dans la mesure où n'interviennent que les caractéristiques de l'un des parents.

Un *second modèle « de type socio-économique »*, au niveau familial, inclut en plus du niveau d'éducation et de l'âge, la situation des parents sur le marché du travail à la date de l'enquête – le suivi et la situation sur le marché du travail sont donc mesurés au même moment – ainsi que le rapport à l'activité de la mère. Leur situation sur le marché du travail mesure le rapport au travail ainsi que la situation socio-économique de la famille et les difficultés auxquelles elle est confrontée. Dans une certaine mesure, elle peut aussi impliquer plus ou moins de temps et de disponibilité pour aider leurs enfants scolairement. La division du travail éducatif pourrait varier selon la situation professionnelle des parents. Ainsi être au chômage ou inactif peut laisser plus de temps pour le soutien scolaire, mais reflète aussi une certaine insertion dans la société française et des conditions de vie particulières.

Une *troisième série de modèles « de type migratoire »* vise à repérer les caractéristiques liées à la migration qui jouent le plus sur le suivi. Un premier modèle appelé « noyau » est testé sans variable de migration, puis chaque variable liée à la migration est ajoutée de manière indépendante, une à une, au modèle précédent ou noyau, afin de mesurer l'effet de chacune d'entre elle sur le suivi. Ces variables étant fortement corrélées entre elles, il est préférable de les tester une par une, et de comparer leurs effets. Toutes ces variables ont déjà été présentées dans les chapitres 2 et 3 décrivant la population en termes de migration.

– La variable de migration (en deux postes : immigré ou non) permet de tester le fait d'avoir migré (de manière globale) et de comparer immigrés et Français d'origine.
– L'origine nationale utilisée précédemment pour différencier les différentes nationalités et tester un éventuel effet culturel.
– La migration associée à l'âge d'entrée en France des parents, permet de séparer les immigrés arrivés pendant l'enfance et donc socialisés en France, de ceux arrivés à l'âge adulte et socialisés dans leur pays d'origine.
– La variable relative à la langue française distingue les personnes de langue maternelle française et mesure, pour les autres, la maîtrise de la langue française.
– Un indicateur combinant langue maternelle et scolarité en langue française mesure, d'une autre manière, l'expérience du système scolaire et la connaissance du français. Cet indicateur est construit à partir de la question sur la langue maternelle et, pour les individus de langue maternelle étrangère, la question : « Avez-vous fait une partie de votre scolarité en français (pendant plusieurs années au moins) ? ».
– Enfin, la durée de séjour en France mesure l'exposition au système français et l'expérience du pays d'accueil.
– Le rapport à la lecture est approché par les difficultés ou non à lire le français, évaluées par l'enquêté lui-même.
– Le rapport à l'écrit est mesuré par deux variables, l'une relative à la langue maternelle, l'autre à la langue française, permettant ainsi de repérer ceux dont la langue maternelle est orale et les analphabètes.

Afin de répondre à ces questions et d'expliquer de façon plus approfondie la présence ou l'absence de suivi, tout en isolant les différents effets, nous avons construit des modèles synthétiques sur le suivi scolaire, séparément pour la mère et pour le père, à partir de régressions logistiques ; l'intérêt étant de percevoir si ce sont les mêmes facteurs qui jouent sur le suivi de chacun des parents et de rechercher d'éventuelles permanences. Trois types de

modèles ont ainsi été réalisés, avec des hypothèses sous-jacentes propres, afin de dégager des facteurs spécifiques[17]. Le premier, de type scolaire, privilégie l'explication par l'école, l'expérience et le passé scolaire des parents ; le deuxième, de type socioéconomique, valorise le rapport des parents à l'activité et au marché du travail ; la troisième série de modèles met en avant la migration comme facteur explicatif et recherche les facteurs qui lui sont plus fortement liés. Toutefois, chaque modèle comporte un certain nombre de variables explicatives communes, en particulier l'origine nationale – excepté le dernier modèle –, le niveau d'éducation des parents et le niveau scolaire des enfants, dont le rôle a déjà été démontré.

Le tableau 3 regroupe les deux premiers modèles (voir encadré), soit un noyau commun auquel on ajoute les variables correspondant au modèle de type scolaire puis à celui de type socio-économique. Le tableau 4 présente le 3e modèle ou plus exactement le noyau sans variable de migration et les effets nets de chaque variable de migration ajoutée de manière indépendante au noyau.

Le modèle « du type scolaire » confirme le rôle fondamental du diplôme sur le suivi scolaire des deux parents et également d'autres travaux sur l'effet du niveau d'éducation des parents sur celui des enfants (Duru, Kieffer, 2000), mais également son rôle sur les parcours scolaires. Il met aussi en évidence, « toutes choses égales par ailleurs », le rôle du niveau de scolarité de l'enfant, dont le suivi est plus élevé en primaire qu'au collège et plus faible au lycée. De plus, apparaît un effet de génération qui n'avait pas été perçu précédemment. Ainsi, les jeunes parents, à diplôme et autres variables contrôlées, suivent davantage leurs enfants que les 40-50 ans, alors que les plus de 50 ans les suivent moins. Ce suivi supérieur des jeunes parents suggère un effet d'âge[18], les parents âgés peuvent s'en remettre aux aînés pour aider les cadets. Il renvoie à un effet de génération sur l'évolution des rôles parentaux, conforme aux tendances décrites par un certain nombre d'études, qui se caractérisent par un changement du rapport affectif, une croissance de la préoccupation scolaire et du suivi scolaire entre générations (cf. en particulier Godard, 1992 ; Terrail, 1995)[19]. Cela peut également s'expliquer par le contexte dans lequel ils ont été élevés, avec l'allongement des études accompagné d'un autre rapport au diplôme et d'une conscience plus forte de son rôle compte

17. Il s'agit de modèles Logit. Le suivi est expliqué par rapport au non-suivi. Pour expliquer le non-suivi par rapport au suivi, il suffit d'inverser le signe des coefficients. Chaque modèle privilégie un facteur ou ensemble de facteurs, sans pour autant nier les autres. Il faudrait tester ultérieurement un modèle avec interaction, qui prendrait en compte les interactions entre les différents facteurs.
18. L'effet de l'âge est un effet net contrôlé de la migration et du niveau d'éducation.
19. On se référera également aux travaux présentés dans la première partie de cette recherche.

tenu des difficultés d'insertion. Enfin, ce résultat peut être lié à une arrivée en France précoce et donc à une socialisation au système scolaire, ce que nous testerons à l'aide du troisième modèle. Toutefois, ces différentes explications ne sont pas exclusives l'une de l'autre.

Ce modèle confirme le faible effet du niveau scolaire de l'enfant sur le suivi scolaire maternel, lequel dépend davantage de son capital scolaire. L'enfant en difficulté n'est pas plus ou moins aidé, en revanche, un enfant bon ou excellent le sera légèrement plus. Comme nous l'avons déjà souligné, nous ne pouvons étudier le lien de cause à effet entre aide et réussite. Cependant, le suivi du père semble davantage corrélé à la réussite de l'enfant, comme si la mère participait à cette tâche de toute façon, tandis que le père le faisait plus volontiers lorsque l'enfant avait déjà un bon niveau. Enfin, d'après ce modèle, garçons et filles ne font pas l'objet d'un suivi différent. Ces résultats confirment l'hypothèse de Terrail, à savoir que les investissements éducatifs pour les enfants des deux sexes se rapprocheraient (1995).

Tableau 3 – Régressions logistiques sur le suivi scolaire (/non-suivi) – Modèles de types scolaire et socio-économique

	Suivi de la mère			Suivi du père		
Variables explicatives	Noyau	Type scolaire	Type socio-économique	Noyau	Type scolaire	Type socio-économique
Constante	1.40***	1.05***	1.56***	0.07	-0.37*	0.16
Origines nationales Réf. 2 Français d'origine						
2 parents immigrés portugais	-1.07***	-1.11***	-1.17***	-0.07	-0.09	-0.08
2 parents immigrés maghrébins	-1.95***	-2.01***	-1.59***	0.43**	0.34	0.81***
2 parents immigrés autres +manquants	-1.07***	-1.16***	-0.98***	0.07	-0.12	0.20
Âge de la mère ou du père *Réf. 40-49 ans*						
Moins de 40 ans	0.76***	0.73***	0.69***	0.57***	0.60***	0.57***
50 ans et plus	-0.42*	-0.44*	-0.20	-0.54***	-0.49***	-0.49**
Diplôme de la mère ou du père *Réf. BEP-CAP*						
Sans diplôme	-1.05***	-1.02***	-0.93***	-0.97***	-1.02***	-0.90***
CEP	-0.43*	-0.47***	-0.40*	-0.58***	-0.49***	-0.58***
Baccalauréat et plus	1.46***	1.64***	1.42***	0.86**	0.90**	0.86**
Sexe de l'enfant *Réf. Garçon*						
Fille	-0.09	-0.12	-0.09	0.05	0.03	0.03
Niveau scolaire de l'enfant *Réf. Collège*						
Primaire	1.36***	1.31***	1.42***	0.42***	0.39***	0.43***
Lycée	-0.94***	-1.00***	-1.02***	-0.63***	-0.67***	-0.66***
Niveau évalué par les parents *Réf. Moyen*						
Difficultés scolaires		-0.03			0.11	
Bon ou excellent		0.34*			0.38***	
Manquant		-0.08			-0.06	
Rapport à l'école des parents *Réf. Non*						
Oui a interrompu l'école trop tôt		0.50***			0.62***	
Activité de la mère *Réf. en emploi*						
Au chômage			0.28			-0.30
Inactive, a déjà travaillé			-0.07			-0.12
Inactive, n'a jamais travaillé			-0.69***			-0.64***
Activité du père *Réf. en emploi*						
Au chômage			-0.89***			-0.06
Inactif, retraité			-0.87***			0.00
***: paramètre significatif à 1 %, ** 5 %; * 10 %	416.831 11ddl N=1240	377.257 16ddl N=1240	393.729 16 ddl N=1240	189.125 11ddl N=1215	204.716 15 ddl N=1215	185.455 16ddl N=1215

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Immigrés et Français d'origine ouvriers (enfant A scolarisé du primaire au lycée).
Les non-réponses et données manquantes au suivi ont été retirées. Les références sont en italique.

Tableau 4 – Régression logistique sur le suivi scolaire (/non-suivi) – Modèle 3

Noyau (sans variable de migration)		
Variables explicatives	**Suivi de la mère**	**Suivi du père**
Constante	1.19***	-0.04
Diplôme de la mère ou du père - *Réf. BEP-CAP*		
Sans diplôme	-1.72***	-0.90***
CEP	-0.54**	-0.57***
Baccalauréat et plus	1.06**	0.87***
Âge de la mère ou du père - *Réf. 40-49 ans*		
Moins de 40 ans	0.82***	0.51***
50 ans et plus	-0.39	-0.47**
Sexe de l'enfant - *Réf. Garçon*		
Fille	-0.04	0.02
Niveau scolaire - *Réf. Collège*		
Primaire	1.09***	0.39***
Lycée	-0.92***	-0.67***
Niveau scolaire évalué par les parents- Réf. Moyen		
Difficultés scolaires	-0.08	0.12
Bon ou excellent	0.22	0.40***
Manquant	-0.27	-0.07
***: paramètre significatif à 1 %, **: 5 %; *: 10 %	305.532 ddl=11	182.411 ddl=11
	N=1240	N=1215

Effets nets de la variable de migration sur le suivi scolaire			
Chaque variable de migration est ajoutée de manière indépendante au modèle précédent (Noyau).		**Suivi (mère)** Effets nets	**Suivi(père)** Effets nets
Noyau + Migration	*Français d'origine*		
	Immigrés	-1.40***	0.19
Noyau + Migration et âge d'entrée	*Non-immigré*		
	Immigré entré avant 16 ans	-0.69**	0.65**
	Immigré entré après 16 ans	-1.55***	0.13
Noyau + Origines nationales	*2 parents français d'origine*		
	2 parents immigrés portugais	-1.06***	-0.04
	2 parents immigrés maghrébins	-1.97***	0.42*
	2 parents immigrés autres (+manquant)	-1.11***	0.06
Noyau + Langue française parlée			
Langue maternelle française			
Langue maternelle étrangère, parle bien français		-0.83***	0.24
Langue mat. étrangère, ne parle pas ou avec difficultés		-2.11***	-0.44*
Manquant		-1.06	-0.60
Noyau + Langue maternelle et scolarité en français			
Langue maternelle française, scolarisé en français			
Langue maternelle étrangère, scolarisé en français		-0.52*	0.44*
Langue maternelle étrangère, pas scolarisé en français		-1.71***	-0.12
Manquant		-1.30	-0.75
Noyau + Durée de séjour en France	*Toujours en France*		
	Moins de 10 ans	-2.14***	0.55
	Entre 10 et 20 ans	-1.52***	0.26
	Plus de 20 ans	-0.98***	0.08
	Manquant	-0.96	-0.15
Noyau + français lu	*Pas de difficultés à lire le français*		
	Difficultés à lire le français	-2.08***	-0.50**
	Manquant	-1.70	-0.38
Noyau + rapport à l'écrit dans la langue maternelle			
Langue maternelle française			
Langue maternelle étrangère, difficultés à écrire		-1.72***	0.01
Langue maternelle étrangère, écrit bien		-1.15***	0.02
Langue maternelle étrangère, langue orale		-1.99***	0.21
Noyau + rapport au français écrit	*Pas de difficultés à écrire le français*		
	Difficultés à écrire le français	-1.73***	-0.42**
	Manquant	-1.83***	-0.07

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

On obtient les mêmes résultats chez les Français d'origine à partir de modèles séparés[20] et chez les mères immigrées. Cependant, une fois pris en compte le rapport à l'école, les résultats sont un peu modifiés. Les mères immigrées comme les pères suivraient légèrement moins les filles. Les mères investiraient-elles un peu moins pour les filles ou alors les filles en auraient-elles moins besoin, de par leur plus grande autonomie ; cf. par exemple, la relation entre mères et filles fondée sur la confiance (Terrail, 1995), les meilleures réussites scolaires des filles (Baudelot, Establet, 1992; Marry, 2000), en particulier des immigrées (Vallet, 1996). Les réussites des filles d'origine maghrébine ont été expliquées également par leur éducation traditionnelle qui « trouve un écho favorable à l'école qui est, par bien des aspects, le prolongement de la vie familiale » et « l'inégalité sociale et culturelle dont elles sont victimes constitue un facteur essentiel de mobilisation et d'investissement scolaire » (Hassini, 1997).

Le moindre suivi des pères à l'égard des filles maghrébines pourrait également s'interpréter comme un refus dans certaines familles de voir les filles accéder à une autonomie par la réussite scolaire et les diplômes et éviter ainsi un mariage et un rôle plus traditionnels. Toutefois, les effets associés au genre sont relativement faibles et pas très stables, et vont plutôt dans le sens d'un rapprochement des investissements des familles immigrées envers les filles et les garçons.

Enfin, le modèle de type scolaire met à jour un résultat intéressant, à savoir qu'au-delà du diplôme, le sentiment d'avoir eu soi-même une scolarité trop courte augmente de manière significative le suivi scolaire, que ce soit chez le père ou la mère. Ainsi, la frustration à l'égard de sa propre scolarité, qui induit un rapport à l'école positif, augmente très nettement l'investissement. Des études qualitatives l'avaient déjà souligné, par exemple, celle de Ferrand (1990) sur les parents de classe populaire ayant arrêté précocement l'école ou encore de Ferrand, Imbert et Marry (1999) sur les normaliennes scientifiques.

---

20. Des modèles séparés ont été réalisés à partir de l'échantillon des immigrés et des ouvriers français d'origine, afin de voir si au sein de chaque population, les facteurs en jeu étaient les mêmes et avaient le même impact. En particulier, nous nous sommes intéressé à l'influence du sexe de l'enfant sur le suivi scolaire des uns et des autres.
« Toutes choses égales par ailleurs », les mères immigrées suivent de la même manière les filles et les garçons. Le suivi est dépendant de leur niveau d'éducation, de leur âge, et du niveau scolaire l'enfant, mais pas de ses performances scolaires ; et de nouveau les Maghrébines s'occupent un peu moins des devoirs que les autres origines. Lorsqu'on ajoute le rapport à l'école – ce modèle correspond au « modèle scolaire » –, on a un effet significatif du sexe à 10 % qui suggère un moindre suivi des filles et le modèle socio-économique donne le même résultat.
Le modèle réalisé sur le suivi paternel à partir des immigrés montrent que « toutes choses égales par ailleurs », les pères investissent un peu moins pour les filles (avec un coefficient significatif pour une probabilité de 6 %). Avec l'indicateur de rapport à l'école, le coefficient (-0,50) devient significatif à 5 %. On n'observe pas de différence significative selon l'origine nationale. Lorsqu'on ajoute la situation professionnelle des parents, l'inactivité de la mère n'est pas significative, en revanche les Maghrébins suivent plus leur enfant que les autres origines et en particulier les garçons (-0,48**). Le diplôme du père joue très fortement, pas la catégorie socioprofessionnelle. Chez les Français d'origine, le

Les mères immigrées, quelle que soit l'origine, suivent moins les devoirs que les Françaises d'origine et les Maghrébines encore moins. Le rôle culturel approché par l'origine nationale joue sur l'importance du suivi scolaire maternel, mais pas sur celui du père. Il semble que le comportement soit avant tout sexué et dépende moins de l'origine pour les hommes, mais il existe bien une relation pour les femmes[21]. De nouveau, le rôle crucial de la mère dans ces pratiques éducatives ressort.

Le modèle de type socio-économique[22] confirme le moindre suivi scolaire de la part des femmes immigrées, portugaises ou maghrébines. En revanche, alors que le suivi paternel des Français de naissance est proche des Portugais, qu'ils soient en activité, au chômage ou inactifs, diplômés ou non, etc., les pères maghrébins se distinguent et investissent plus. Il faut nuancer les résultats, car les Maghrébins cumulent en effet les handicaps (cf. chapitre 3), mais lorsque les Français d'origine ont les mêmes caractéristiques, ces derniers investissent moins. Ce résultat est-il la conséquence de leur investissement plus élevé ou du moindre suivi des mères maghrébines liées à leur manque de compétence pour aider leurs enfants ? De ce fait, les pères s'y substitueraient et en feraient davantage que ceux d'autres origines. En d'autres termes, jouent-ils le rôle d'un substitut d'une mère démunie sur le plan scolaire ou s'agit-il d'un rôle paternel, plus affirmé que dans les autres familles ? Nous y reviendrons ultérieurement.

Les femmes actives, qu'elles soient en emploi ou au chômage, ne se distinguent pas des inactives ayant déjà travaillé. Ainsi, on n'observe pas de différence de suivi entre les chômeuses et actives occupées ou encore entre actives occupées et inactives partielles. Le suivi est donc davantage lié au capital culturel et scolaire et au rapport à l'activité qu'à la disponibilité des parents – même si parmi eux, le nombre d'heures passé auprès de l'enfant

---

suivi du père ne se différencie pas significativement selon le sexe de l'enfant. Le diplôme des parents a l'impact le plus élevé. Ces résultats sont toutefois à prendre avec précaution et devraient être testés sur de plus grands échantillons.

21. Il n'y a pas de différence significative entre Français d'origine et autres origines nationales pour les pères, où seul le diplôme joue. Notons toutefois que seul le coefficient associé à l'origine maghrébine est positif, il est significatif à 10 % et ne l'est plus une fois ajoutée la variable de rapport à l'école.
Si on ajoute au modèle de type scolaire la taille de la fratrie, cette variable n'est pas significative. Elle atténue très légèrement l'effet associé à l'origine maghrébine, sans améliorer le modèle.
Lorsqu'on contrôle en plus des variables du modèle de type scolaire, celle mesurant la scolarisation de la mère, on s'aperçoit que le fait de ne pas avoir été scolarisé diminue très significativement son suivi, à autres variables contrôlées et que l'effet du diplôme subsiste. Il faudrait améliorer la variable de scolarisation. La variable du statut de l'établissement (privé/public) ajoutée au modèle de type socio-économique n'a pas d'effet significatif sur le suivi scolaire.

22. Nous avons ajouté au modèle la catégorie socioprofessionnelle du père en trois positions (ouvriers non qualifiés, ouvriers qualifiés et autres – seuls quelques immigrés appartiennent à cette catégorie – en prenant comme référence les ouvriers non qualifiés). Cette variable ne joue pas significativement sur le suivi du père ; en revanche, le suivi maternel est légèrement plus élevé (coefficient de 0,31, test significatif à 10 % dans les familles où le père est ouvrier qualifié. Cette variable n'ajoute rien au modèle.

pour ses devoirs peut ensuite varier –. En revanche, celles qui n'ont jamais travaillé suivent moins la scolarité de leurs enfants.

Afin de percevoir si l'activité de la mère jouait de la même façon sur ces deux populations, nous avons testé son rôle sur le suivi[23] en construisant des modèles séparés sur l'échantillon des immigrés et sur celui des Français de naissance. Les résultats sur les immigrés montrent que les femmes qui n'ont jamais connu d'activité professionnelle s'occupent moins du suivi scolaire, une fois le diplôme et les autres facteurs contrôlés, comme l'indiquait le modèle précédent sur l'ensemble de la population. En revanche, les Françaises de naissance ne se distinguent pas quant au suivi, selon l'activité, une fois contrôlé son niveau d'éducation. C'est ce dernier facteur qui joue le plus, le rôle de l'activité est absorbé par celui du diplôme, confirmant ainsi d'autres études sur la réussite scolaire ou les carrières féminines (Terrail, 1992 ; Duru-Bellat, Kieffer 1999 ; Marry, 2002)[24]. En effet, dans les enquêtes françaises, le rôle du rapport à l'activité des mères ne donne pas de résultat très probant, le diplôme joue davantage et l'effet de l'inactivité s'avère souvent résiduel[25], excepté chez les mères ouvrières faiblement dotées scolairement ou sans qualification (Terrail,1992), où son rôle a un sens, comme chez les immigrées. En fait, pour ces populations, cet indicateur mesure au-delà de l'inactivité, l'insertion dans la société française, et reflète également le rapport à l'école et au travail qui diffère pour les femmes en activité et les autres. La perception de la nécessité des études et des diplômes peut également varier et influer sur le suivi scolaire.

Toutefois, son effet peut intervenir indirectement à travers le caractère complice de la relation mère/fille, souligné en particulier avec les mères actives, et caractérisé par des échanges nombreux sur l'avenir professionnel.

Le dernier modèle confirme de nouveau le moindre suivi scolaire maternel chez les immigrés et montre en plus que toutes les variables liées à la migration ont un effet très

23. Les mêmes modèles ont été réalisés sur des modèles construits séparément sur le sous-échantillon des garçons et sur celui des filles, afin de tester l'effet de l'activité de la mère sur chaque population. Terrail, (1992, *Population*), avait mis en évidence l'effet positif de l'activité maternelle sur les réussites des filles et des garçons et surtout dans les familles peu diplômées et de niveau social défavorisé.
24. Terrail (1992) a montré le rôle de l'activité de la mère sur son suivi et sur la réussite scolaire des filles, dans les familles ouvrières, rôle « tout à fait décisif quand la mère est active sans qualification », alors que dans les familles favorisées, c'est le diplôme de la mère qui joue le plus et, une fois contrôlé, l'activité ne joue plus. Cependant, le rôle de l'activité maternelle sur la carrière scolaire de sa fille avait été souligné précédemment (Vallet, 1992). Il semble que l'activité jouait surtout pour les anciennes générations de femmes françaises.
25. Il se réfère alors aux recherches décrivant « la solidarité mère/fille dans les formes classiques de la culture ouvrière » (Young et Willmott, 1957 ; Daune-Richard, 1984).

important sur le suivi scolaire maternel, alors que seulement quelques caractéristiques influent sur le suivi paternel, mais pas toujours dans le même sens.

Le père, comme on l'a vu précédemment, suit beaucoup moins ses enfants que la mère, et ce suivi semble peu lié à ses origines, mais plutôt à son niveau d'éducation. En revanche, tous les facteurs liés à la migration affectent la capacité des mères à aider leurs enfants. L'absence de scolarisation, mais aussi la migration à l'âge adulte, les deux étant souvent liés, induisent non seulement un éloignement de la culture scolaire et de la culture française, mais également une mauvaise maîtrise du français et, « toutes choses égales par ailleurs », c'est le facteur de la langue qui joue le plus fortement sur le suivi. Ainsi, le fait de ne pas parler français ou de le parler avec problème diminue significativement le suivi scolaire maternel et atténue l'effet du diplôme et de l'origine, reflétant ainsi la distance culturelle. À cela, s'ajoute le problème de lecture du français et du rapport à l'écrit, ce qu'avaient déjà souligné Bernstein (1975), Lahire (1995), Charlot (1995). En particulier, les mères analphabètes ne peuvent aider leurs enfants et ce, dès le primaire où ont lieu l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais a fortiori au-delà de ce niveau.

Les mères maghrébines ont beaucoup plus de difficultés que les mères portugaises à aider scolairement leurs enfants du fait de ces caractéristiques, elles accumulent ces désavantages défavorables au suivi. De plus, elles comptent parmi elles, les femmes les plus éloignées du monde professionnel, éloignement dont l'impact négatif a été démontré par le second modèle ; elles sont davantage investies et cantonnées dans la sphère privée et domestique. Peu insérées dans la société française, elles se retrouvent alors les plus démunies. Ce qui caractérise la majorité des femmes maghrébines et explique le fort coefficient qui leur est associé dans les modèles. Les femmes ayant migré plus récemment (moins de 10 ans) cumulent ces difficultés et sont les moins nombreuses à suivre leurs enfants.

Les pères ayant également des difficultés, soit à lire ou écrire le français, soit à le parler, participent moins aux devoirs scolaires[26]. En revanche, ceux qui ont migré pendant l'enfance et/ou ont effectué une partie de leur scolarité en français aident un peu plus leurs enfants scolairement que les autres immigrés ou que les pères français d'origine. Ces immigrés entrés jeunes ont également un niveau d'éducation plus élevé (cf. chapitre 3) et même à niveau de

26. Une fois contrôlé le rapport à l'écrit, les pères immigrés et surtout maghrébins interviennent davantage que les autres pères dans le suivi scolaire.

diplôme équivalent, ils investissent un peu plus la scolarité de leurs enfants, résultat que l'on peut rapprocher des aspirations éducatives élevées chez les immigrés, mises en évidence dans le chapitre précédent.

5.2.1. Un processus d'adaptation

Le moindre suivi des immigrés ainsi que les facteurs qui jouent sur la présence ou non de suivi ont ainsi été mis en avant. On va s'intéresser dorénavant aux parents qui suivent les devoirs, aux modalités mises en œuvre et aux facteurs qui influent sur ce suivi. Reste à analyser la nature du suivi et ses manifestations en fonction de la migration, de l'origine des familles et la façon dont elles adaptent leur suivi au fur et mesure de la scolarité de l'enfant et de ses résultats scolaires. Le suivi scolaire peut se présenter sous différentes formes. Les réponses possibles à la question sur le suivi sont les suivantes : « vous vous occupez de ses devoirs seulement quand l'enfant vous le demande, vous contrôlez le travail même s'il ne le demande pas, vous suivez toujours son travail de près »[27]. Le tableau 5 montre d'emblée l'hétérogénéité du suivi que ce soit au sein des Français d'origine ou des immigrés.

Les comportements entre immigrés et non-immigrés sont proches à quelques nuances près. Ainsi, le « suivi de près » est l'attitude la plus courante chez les mères. Elle s'observe dans une proportion comparable chez les immigrés et non-immigrés, tandis que le contrôle est légèrement supérieur chez les immigrés. Ceci est valable pour les deux parents[28]. L'aide à la demande est supérieure chez les pères par rapport aux mères. Les réponses des pères sont assez proches et se répartissent de façon équilibrée entre les trois items ; on observe néanmoins un peu plus d'aide à la demande chez les pères français (+6 %), un peu plus de contrôle chez les immigrés (+8 %). L'aide à la demande, plus ponctuelle, est plus élevée au collège, alors que l'enfant devient autonome.

---

27. Les formes de suivi sont limitées par les modalités proposées par l'enquête, comme nous l'avons annoncé au début de ce chapitre, qui présente toutefois l'intérêt d'en distinguer plusieurs. En effet, le terme de « suivi » scolaire peut être perçu différemment par les familles et refléter une pratique d'une autre nature, allant de l'intérêt marqué pour le travail de l'enfant jusqu'à une aide concrète aux devoirs. Pour analyser de plus près les différentes formes de suivi, des questions supplémentaires seraient nécessaires, éventuellement complétées par des items précisant leur nature. Nous ne pouvons identifier pour le contrôle, par exemple, s'il s'agit d'un contrôle du contenu des devoirs ou uniquement des résultats et des devoirs faits. Ce qui n'implique pas les mêmes compétences.
28. Parmi les mères françaises de naissance, on note un peu plus de suivi de près chez les ouvriers, un peu plus d'aide à la demande chez les non-ouvriers. L'aide à la demande est supérieure chez les pères par rapport aux mères et est encore plus élevée parmi les non-ouvriers. Parmi les immigrés, le suivi est équivalent quelle que soit la classe sociale, il y a plus d'aide à la demande chez les non-ouvriers, plus de contrôle chez les ouvriers (écart de 10 %). Ces différences sont en fait liées au diplôme.

Tableau 5 – Suivi (en %) sous ses différentes formes selon certaines caractéristiques familiales

Caractéristiques des familles	Français de naissance				Immigrés			
	À la demande	Contrôle	Suivi de près	Total	À la demande	Contrôle	Suivi de près	Total
Mères								
Total	26	30	44	100	21	35	44	100
Niveau d'éducation								
Sans diplôme	25	37	38	100	18	38	44	100
Niveau scolaire de l'enfant								
Primaire	9	32	59	100	9	41	50	100
1er cycle secondaire	41	31	28	100	33	29	38	100
Niveau évalué par les parents								
Difficultés	18	40	42	100	[5]	[59]	[36]	100
Moyen	27	32	41	100	23	36	40	100
Bon ou très bon	26	27	47	100	20	31	49	100
Sexe de l'enfant								
Garçon	17	34	49	100	22	36	42	100
Fille	34	25	41	100	17	34	49	100
Pères								
Total	37	26	37	100	31	34	35	100
Niveau d'éducation								
Sans diplôme	32	34	34	100	33.5	34	32	100
Niveau scolaire de l'enfant								
Primaire	21	32	48	100	30	33	37	100
1er cycle secondaire	52	22	26	100	35	37	28	100
Niveau évalué par les parents								
Difficultés	24	38	37	100	[21]	[49]	[30]	100
Moyen	37	27	36	100	26	41	33	100
Bon ou très bon	39	25	36	100	36	25	39	100
Sexe de l'enfant								
Garçon	26	32	42	100	24	40	36	100
Fille	46	22	32	100	41	23	36	100

Source : *Efforts d'éducation des familles* Insee, Ined, 1992.
Champ : Ouvriers français d'origine et immigrés ayant répondu qu'ils suivaient scolairement leur enfant (scolarisé de la primaire au lycée).
Lorsque les effectifs sont faibles, les pourcentages sont entre crochets.
Note de lecture : 26 % des mères françaises de naissance déclarent s'occuper des devoirs quand l'enfant le demande.

Les différences de suivi reflètent en réalité les écarts de diplôme. Comme on l'a vu précédemment, ces résultats sont liés à différents facteurs, en particulier au niveau scolaire de l'enfant et au niveau d'éducation des parents. Les réponses concernant l'aide scolaire des parents selon le niveau scolaire de l'enfant diffèrent entre immigrés et français d'origine. Dans le primaire, le suivi scolaire « de près » est effectué par environ 60 % des mères françaises ouvrières contre la moitié des mères immigrées. L'aide à la demande est réalisée dans une proportion identique par les deux populations. L'écart entre les réponses s'accroît au collège ;

les mères françaises d'origine étant plus nombreuses à s'occuper du travail à la demande que les mères immigrées, qui suivent le travail de près[29].

En ce qui concerne les pères, en primaire, le suivi de près est supérieur chez les Français de naissance. Au collège, l'aide à la demande devient plus importante avec un écart entre non-immigrés et immigrés (52 % contre 35 %). Toutefois, des différences importantes apparaissent au niveau de l'aide maternelle en fonction du cursus suivi, en enseignement général ou professionnel[30]. Au fur et à mesure que le niveau scolaire de l'enfant augmente, le suivi de près baisse, alors que l'aide à la demande augmente, de façon logique, puisque l'enfant devient plus autonome avec l'âge. Ceci est valable chez les pères et chez les mères, même si l'aide à la demande est toujours plus forte du côté des pères.

L'aide à la demande suppose que l'enfant soit autonome, mais aussi qu'il considère que ses parents sont en mesure de l'aider et que l'aide éventuelle puisse se révéler efficace. Existe alors une interaction entre parents et enfants[31]. L'écart de cette pratique entre immigrés et non-immigrés dans le secondaire traduit cela.

Parmi les non-diplômées, les immigrées suivent davantage le « travail de leurs enfants de près » que les Françaises d'origine, qui le font un peu plus à la demande. En général, les moins diplômés utilisent davantage le contrôle – et ce quelle que soit la population –. Les plus diplômées, indépendamment de la migration, adoptent les mêmes comportements, avec un peu plus de suivi de près chez les Françaises d'origine.

---

29. Les résultats sont les suivants lorsqu'on prend en compte le non-suivi (cf. tableau 12 en annexe 5) : dès le primaire, les écarts sont importants. Le suivi scolaire « de près » est effectué par plus de la moitié des mères françaises ouvrières contre 32 % des mères immigrées. L'écart entre les réponses subsiste au collège (les mères non immigrées étant trois fois plus nombreuses que les mères immigrées à s'occuper du travail à la demande et deux fois plus à contrôler les devoirs ou à suivre le travail de près). En revanche, lorsque l'enfant est dans le primaire, les réponses des pères immigrés et non immigrés sont proches, à cela près que les pères non immigrés suivent davantage de près le travail de leurs enfants (écart de 7 *points*).
30. Ainsi, 28 % des enfants au collège ne reçoivent aucune aide scolaire, alors qu'ils atteignent 53 % en enseignement professionnel. De même, 23 % bénéficient d'un suivi dans le premier cas, alors qu'ils ne sont que 9 % dans le second cas. Ces résultats sont liés au contenu même de l'enseignement général et professionnel. Le second, plus pratique et aussi plus spécialisé, nécessite donc moins d'aide ou plus de compétences spécialisées que n'ont pas forcément les parents. Néanmoins, un suivi pourrait avoir lieu et on peut s'interroger sur le lien (et le sens de ce lien) entre l'aide et le type d'enseignement : ces enfants sont-ils moins suivis scolairement par leurs parents parce qu'ils sont en enseignement professionnel et sont considérés comme autonomes ou, étant moins aidés en enseignement général (du fait par exemple, de l'incapacité parentale), ont-ils choisi ou ont-ils été orientés en enseignement professionnel court ? On observe aussi des écarts importants (allant dans le même sens) entre les attitudes au lycée et en enseignement professionnel long. Néanmoins les effectifs des jeunes en enseignement professionnel long et dont les parents ont répondu à ces questions sont trop faibles pour conclure.
On retrouve les mêmes tendances au niveau de l'aide paternelle : 52 % des pères laissent leur enfant se débrouiller seul lorsqu'il est au collège, contre 70 % lorsqu'il est en enseignement professionnel court ; 14 % sont suivis scolairement dans le premier cas, 4 % dans le second.
31. Les pratiques peuvent varier en fonction de l'autonomie des enfants. L'enquête ne permet pas de mesurer cette autonomie ni d'analyser les interactions entre parents et enfants.

Chez les pères, les résultats sont assez proches entre immigrés et Français de naissance, avec une nuance : les diplômés utilisent davantage le contrôle chez les immigrés et l'aide à la demande chez les Français d'origine. L'aide est ainsi renforcée chez les immigrés diplômés.

Le contrôle est le fait de familles scolarisées mais peu ou pas diplômées, le suivi de près des diplômés[32]. L'effet du diplôme sur le contrôle n'apparaît pas dans le sens attendu. Il semble que le contrôle soit davantage perçu comme le contrôle des devoirs, mais pas nécessairement celui de leur contenu. Nous pouvons émettre l'hypothèse que dans ces familles, la pression plus forte exercée sur l'enfant par le contrôle, mais sans aide effective, peut générer des échecs. D'ailleurs, Terrail souligne la corrélation négative entre réussite et soutien scolaire lorsque celui-ci relève du contrôle et ce, de manière plus prononcée, lorsqu'il s'apparente à de la répression (1995)[33].

Les modalités de suivi diffèrent selon le sexe des parents. L'aide « à la demande » est plus fréquente chez les pères par rapport aux mères, alors que le suivi de près domine chez les mères (l'écart entre parents est de 11 % chez les immigrés, 7 % chez les Français d'origine), les différences étant sans doute accentuées par l'absence de scolarisation des mères immigrées à la différence des pères. Enfin, les mères immigrées adoptent les mêmes formes de suivi envers les filles et les garçons, avec dans l'ordre suivant : suivi de près, contrôle, à la demande, même si elles suivent davantage les premières et répondent légèrement plus à la demande des seconds. En revanche, chez les mères françaises de naissance, si le suivi de près prime envers les enfants des deux sexes, le contrôle est ensuite le plus fréquent auprès des garçons (34 contre 25 %), l'aide à la demande auprès des filles (34 contre 17 %).

Quant aux pères, la forme de suivi adoptée diffère selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. Chez les immigrés, le contrôle domine auprès des garçons, alors que l'aide à la demande est la plus répandue auprès des filles. Chez les Français d'origine, le suivi et le

32. Kellerhals et Montandon (1990 et 1991), en partant de « types éducatifs familiaux » (déjà définis dans le chapitre 1) et non du milieu social d'appartenance, ont montré des résultats similaires. Le contrôle des enfants, par le biais de sanctions, est choisi plutôt par les mères moins diplômées, alors que les mères plus diplômées essaient d'agir plutôt sur l'environnement par la « relation ». Les familles « Bastion » plus fusionnelles et fermées préfèrent le contrôle alors que les familles « Association », plus ouvertes, ont davantage recours à la relation. Terrail (1995) montre que les mères au foyer, ouvrières ou employées, font plus souvent réciter les leçons que les mères cadres, mais aident moins souvent aux devoirs.

33. Lahire (1995) présente le cas de Johanna, où le sur-investissement scolaire parental, par les formes coercitives qu'il prend, a des effets négatifs. « L'école et tout ce qui en découle (les devoirs en particulier), peut apparaître, à travers les expériences familiales qu'ils en ont, comme une occasion de souffrance, de punition, de sanction, de privation, d'énervements, de fessées, et ainsi de suite. » « Une vision rapide verrait dans les pratiques de surveillance, de contrôle, de rappel à l'ordre, les indices d'une mobilisation familiale positive. [...] Mais nous voyons plutôt, dans une telle configuration familiale traversée par des contradictions culturelles (des désirs et espérances qui ne trouvent pas les moyens concrets de leur réalisation), les indices d'une mobilisation familiale aux effets négatifs non contrôlés. »

contrôle sont plus fréquemment utilisés envers les garçons, alors que de nouveau, les filles sont plutôt aidées à leur demande. Ainsi, les pères tendent à adopter le même type de suivi, qui semble bien sexué : le contrôle envers les garçons, l'aide à la demande envers les filles.

Nous devons néanmoins vérifier si ces résultats ne sont pas liés à d'autres facteurs, mais ils rejoignent ceux de Terrail qui observe plus de contrôle et de surveillance envers les garçons, se traduisant par l'interrogation des leçons, le contrôle du cahier de textes (1992, 1995). Il ajoute que les échanges sur ce qui se passe à l'école et l'avenir professionnel sont plus nombreux avec les filles (surtout avec la mère), et la relation davantage fondée sur la confiance[34].

Le moindre suivi régulier auprès des filles peut être la conséquence de leur plus grande autonomie et meilleure réussite scolaire, réussites longtemps expliquées par leur socialisation précoce et leurs qualités plus en adéquation avec les exigences de l'école que les garçons (Baudelot, Establet, 1992). D'autres explications mettent en avant leur grande mobilisation et leur anticipation d'emploi (Terrail, 1995 ; Duru-Bellat, Kieffer, Marry, 2001). Plusieurs études qualitatives ont souligné l'investissement scolaire des filles d'origine maghrébine, où scolarité est synonyme de liberté et d'indépendance (Lacoste-Dujardin, 1992 ; Hassini, 1997 ; Dumeige et Ponchelet, 1999, etc.). L'émancipation voulue ou non par les mères pour les filles implique des rapports sexués différents selon la culture. Une enquête de Françoise Gaspard auprès d'adolescentes d'origine maghrébine en cours de scolarité montre que, concernant leur avenir, il n'y pas de différence avec les filles françaises d'origine : toutes excluent le modèle de femme au foyer. En revanche, les premières insistent davantage sur l'importance de la réussite scolaire pour accéder au marché du travail et à l'autonomie (Gaspard, 1996).

Le contrôle familial est mesuré par deux autres indicateurs présents dans l'enquête, à partir de l'utilisation de la télévision pour récompenser et sanctionner les résultats scolaires et des attitudes adoptées pour en limiter l'usage[35]. Ainsi les immigrés utilisent beaucoup plus que les Français d'origine la télévision comme moyen de récompense ou de sanction (42 %

34. Cf aussi l'étude de Lacoste-Dujardin (1992) sur les filles d'origine maghrébine : « De bonnes relations avec les parents, l'absence de crispation familiale sur le modèle maghrébin de « fille bien » comme sur une certaine représentation des valeurs culturelles maghrébines, l'apprentissage, en famille, de la responsabilité individuelle, ont créé pour d'autres jeunes filles les conditions familiales les plus favorables, et leur ont permis les succès les plus précoces et les plus brillants. » « Confrontés à des excès, voire des déviations de pouvoir patriarcal, il arrive souvent en effet, que des mères s'en émancipent et, pourvu que cette émancipation soit assez précoce, encouragent et développent les ambitions de tous leurs enfants. »

35. Les items proposés sont les suivants : « rien de spécial », « échanges pour amener l'enfant à réduire lui-même le temps passé », « limitation du temps quelles que soient les émissions », ou « interdictions de certaines émissions ». Les

contre 30 %) et les Maghrébins sont les plus nombreux. Les attitudes pour limiter son usage par leurs enfants diffèrent aussi selon l'origine nationale. Alors qu'environ un quart des familles, quelle que soit l'origine, interdit des émissions, les Maghrébins en limitent le temps plus souvent que les autres (26 % contre 16 % des Portugais et 14 % des Français d'origine), confirmant ainsi le plus grand contrôle dans les familles maghrébines (Lacoste-Dujardin, 1992). Ce serait une manière de compenser l'aide plus faible liée au manque de moyens.

Toutefois, d'autres indicateurs de suivi devraient être pris en compte pour l'étude des immigrés et en particulier lorsque les parents sont analphabètes puisqu'ils trouvent parfois d'autres manières de suivre leur enfant, comme l'ont montré des études qualitatives : par exemple, certains parents jouent « l'intermédiaire entre la culture écrite et leurs enfants », ils leur font lire des histoires, leur posent des questions (Lahire, 1995).

D'autres indicateurs, non disponibles dans *Éducation*, sur les conditions de travail de l'enfant – liées aux conditions matérielles familiales –, tels que le nombre de pièces dans le logement et le nombre de personnes par pièces ; ou encore si l'enfant a une chambre seule ou s'il peut à défaut s'isoler pour ses devoirs, s'il a un bureau, etc., seraient intéressants à rapprocher des pratiques éducatives. Il faudrait également mesurer le temps imparti aux enfants pour les devoirs, en particulier, les tâches domestiques qu'ils ont à accomplir, surtout pour les filles d'origine maghrébine. Comme le témoignent des études qualitatives ou journalistiques, certaines peuvent accomplir leur travail scolaire seulement après avoir aidé leur mère dans les tâches domestiques (Lacoste-Dujardin, 1992 ; Dumeige et Ponchelet, 1999), et ce dans des familles qui attachent de l'importance à l'école. À défaut de pouvoir suivre les devoirs, les parents et les mères notamment adoptent d'autres formes de surveillance, en contrôlant notamment les sorties et les fréquentations de leurs filles.

Les modèles explicatifs des formes de suivi

Nous avons alors effectué des régressions logistiques, afin d'expliquer, en isolant les différents facteurs, chaque forme de suivi par rapport aux autres. Ainsi, trois modèles ont été construits (séparément pour les pères et les mères) à partir du sous-échantillon des familles ayant répondu qu'elles suivaient leurs enfants scolairement. Les variables explicatives introduites dans les modèles sont l'origine nationale détaillée, le niveau d'éducation des parents, le sexe de l'enfant, son niveau scolaire et ses résultats scolaires évalués par leurs

discussions sur la réduction qui témoignent des échanges sont respectivement de 11 % chez les Français d'origine, 15 % chez les immigrés et 11 % chez les Maghrébins (cf. tableaux 21 et 22 en annexe 5).

parents. Une seconde série de modèles a été réalisée en ajoutant aux précédents l'activité des deux parents (cf. modèles sur le suivi en annexe 5, tableau 15). Ces modèles confirment les tendances présentées ci-dessus en affinant les résultats et en dégageant les effets propres de chaque facteur. Voici une synthèse des facteurs qui jouent « toutes choses égales par ailleurs » sur les différents modes de suivi :

Chez les mères

L'*aide à la demande*, moins fréquente en primaire, plus au lycée, provient davantage des plus diplômées, et s'adresse surtout aux filles. Les chômeuses ou inactives n'ayant jamais travaillé offrent moins cette aide que celles en emploi.

Le *contrôle* est légèrement plus utilisé par les sans diplôme, un peu plus au collège qu'au lycée, il ne diffère pas selon le sexe de l'enfant et est supérieur chez les femmes qui ont toujours été inactives. L'appartenance et la pratique de la religion ont été testées dans ce modèle, mais n'ont aucun impact sur le contrôle. Le statut de l'établissement dans lequel l'élève est scolarisé non plus.

Le *suivi de près* est davantage pratiqué envers les garçons, par des mères munies de diplôme de niveau intermédiaire. Les chômeuses sont plus nombreuses à opérer ce type de suivi que les femmes qui on un emploi. On peut supposer qu'elles adoptent le même comportement que les actives, mais qu'elles sont plus disponibles pour aider leurs enfants.

Chez les pères

L'*aide à la demande* est moins adoptée en primaire, plus au collège, plus envers les filles et envers les bons élèves. Il semble que cette aide soit peu liée aux caractéristiques du père, mais corresponde plutôt à un comportement sexué.

Le *contrôle* paternel est supérieur auprès des garçons. Les pères plus âgés utilisent davantage ce mode de suivi (test significatif à 10 %), sans doute plus traditionnel et lorsqu'on prend en compte l'âge dans les modèles, l'origine maghrébine devient significative. Ainsi, les pères maghrébins contrôlent davantage leurs enfants que les autres origines « toutes choses égales par ailleurs ». Plus élevé au collège, le contrôle augmente encore lorsque le père est au chômage ; est-ce lié à sa disponibilité ou à son angoisse face au marché du travail qui induit une anticipation de l'avenir professionnel de leurs enfants, traduite par un contrôle plus fort ?

Le *suivi de près* est plus pratiqué envers les garçons. Les chômeurs sont moins nombreux à opérer ce type de suivi que ceux qui ont un emploi.

On s'aperçoit que l'origine nationale n'intervient pas significativement sur les modes de suivi (excepté sur le contrôle, chez les pères maghrébins plus âgés). De même, la migration – en deux postes, immigrés/Français d'origine – n'a aucun impact, comme si les modes de suivi dépendaient moins des origines géographiques que des caractéristiques des parents et des enfants.

Le rapport à l'école a été ajouté au modèle. Il s'avère que le sentiment d'avoir interrompu les études trop tôt diminue (très significativement) l'aide à la demande de la mère et au contraire augmente son suivi de près. Il n'a aucun effet sur le contrôle, ni sur aucun mode de suivi paternel.

Toutefois, le modèle explicatif du contrôle de la mère n'est pas bien spécifié et sans doute que certaines variables, non prises en compte dans le modèle, jouent davantage. Il en est de même pour le père. Les caractéristiques des enfants jouent plus que celles du père. Il faudrait ajouter des variables liées au modèle d'éducation. Nous n'avons pas conservé l'âge des parents dans les modèles puisqu'il n'a aucun impact chez la mère et que l'ajout de cette variable n'améliore pas le modèle. En revanche, il a un effet sur le suivi paternel. Les plus jeunes ont moins recours à l'aide « à la demande » que les pères d'âge intermédiaire ou que les plus âgés. Une fois l'âge contrôlé, l'origine maghrébine devient significative à 10 % et diminue ce type d'aide. Les plus jeunes suivent davantage les devoirs de près. Le statut de l'établissement dans lequel l'élève est scolarisé ne joue pas sur le contrôle. Le même modèle a été testé en ajoutant une variable combinant appartenance et pratique religieuse. Il s'avère que le fait de déclarer « un sentiment d'appartenance et une pratique religieuse » plutôt que « ni sentiment d'appartenance ni pratique » augmente le contrôle du père mais n'a pas d'effet sur celui de la mère. Montandon (1987) avait déjà souligné le rôle de ce facteur sur les attitudes éducatives : « à milieu social comparable, l'engagement idéologique ou religieux ou le paradigme familial peuvent susciter des attitudes très différentes. »

5.2.2. Interactions parentales et partage des rôles

Un investissement maternel fort, mais des différences sexuées moindres chez les immigrés.

Ainsi, les modes de suivi sont différenciés selon le sexe des parents et ce ne sont pas les mêmes facteurs qui agissent sur le suivi paternel ou maternel. De plus, dans les familles

françaises de naissance[36], ce sont les mères qui se mobilisent davantage, alors que chez les immigrés, l'un et l'autre parent se mobiliseraient peu.

Concernant les familles françaises, ceci confirme l'investissement maternel révélé par plusieurs études ; ce que Clerc (1962) observait déjà pour la surveillance des devoirs. Plus récemment, Terrail a mis en évidence l'implication des mères dans les milieux populaires, implication davantage liée à leur rôle familial et moins sensible à leur diplôme et leur qualification que celle du père, plus liée à ses propres ressources. L'intervention paternelle survient de manière plus ponctuelle, lorsque l'enfant éprouve des difficultés et peut donc sembler plus efficace, comme l'avait montré Terrail (1990). Les pères interviennent en effet davantage « à la demande », les mères suivent davantage le travail de près, quel que soit le niveau de l'enfant. La place centrale de la mère observée au niveau du soutien scolaire se retrouve dans différentes pratiques. Que ce soit pour les achats de livres ou la pratique de la lecture (des pré-adolescents), elle accompagne l'enfant beaucoup plus souvent que le père (de Singly, 1989). Les différences sont accrues dans les milieux populaires[37].

Alors que ce phénomène est plus connu, les résultats selon la migration et l'origine nationale sont rarement mis à jour, ce que nous avons entrepris ici. Au sein des immigrés, les mères maghrébines sont plus nombreuses que les portugaises à ne pas s'occuper des devoirs (63 contre 53 %) (Tableau 13 en annexe 5). De même, elles aident deux fois moins l'enfant à la demande (4,5 contre 10 %). On retrouve dans les familles portugaises, le partage sexué des rôles éducatifs et l'investissement maternel fort déjà notés dans les familles françaises d'origine, alors qu'au sein des familles maghrébines, les parts de suivi et de non-suivi sont identiques. Les mères suivent légèrement plus le travail scolaire, les pères interviennent un peu plus « à la demande ». Parmi les pères, seuls les Maghrébins suivent un peu plus leurs enfants que les Français de naissance « toutes choses égales par ailleurs ».

Certes, cela va dans le sens d'un investissement fort des Maghrébins autour de l'école, mais face aux difficultés des mères et à leur plus faible suivi, il peut aussi s'agir d'un substitut pour les pères aptes à le faire. Il y aurait donc davantage une division du travail scolaire au sein des familles maghrébines ou alors cela correspondrait à un partage sexué des rôles éducatifs en lien avec des représentations plus traditionnelles du rôle du père et de la mère.

---

36. Ceci est valable pour les familles françaises dans leur ensemble, comme pour les familles ouvrières en particulier.
37. François de Singly reconnaît l'action éducative des parents en milieu populaire et souligne que le contrôle de la mère sur la lecture varie en fonction de la nature de la scolarité de l'enfant : le contrôle est moindre auprès des élèves qui ont décroché de l'école, la surveillance plus élevée pour les élèves à l'heure ou les bons élèves (1989).

Ces résultats amènent à s'interroger sur la répartition du travail scolaire autour de l'enfant au sein de la famille. Chez les immigrés, la moindre différence entre les sexes reflète-t-elle le rôle culturel ou la différence de capital scolaire pour aider les enfants ? Jusqu'ici nous avons abordé séparément l'intervention du père et de la mère ; les pratiques différenciées montrent d'ailleurs l'intérêt de cette démarche. On peut toutefois se demander s'il y a cumul de l'aide ou au contraire complémentarité, délégation ou encore substitution au sein de la famille et comment les interactions parentales se font selon les origines. Différentes hypothèses peuvent être soulevées. L'hypothèse de cumul caractérisée par un investissement maximal de la part des deux parents : l'alternative serait une absence d'investissement. Entre ces deux extrêmes, existent plusieurs possibilités. L'hypothèse de complémentarité : les deux parents suivent le travail scolaire de l'enfant et l'aident en fonctions de leurs compétences respectives, selon la matière, etc. L'hypothèse de substitution : l'un des deux parents se substitue à l'autre lorsque celui-ci ne peut [illegible]ider les enfants, par exemple, le parent le mieux formé ou doté d'un capital scolaire plus élevé va alors s'en occuper ; il y a alors transfert de l'aide à un moment donné. La dernière hypothèse est celle de la délégation : l'un des parents aide l'enfant et l'autre s'en remet entièrement à ce dernier, qu'il s'agisse de compétences inégales ou alors du rôle éducatif imparti à chacun. On ne peut tester ces hypothèses qu'en partie dans la mesure où il faudrait disposer de données longitudinales sur le parcours complet de l'enfant et sur l'aide scolaire apportée par chaque parent au fil de la scolarité pour approfondir ce point. Ce sont des pistes à explorer ultérieurement.

Les données permettent toutefois de percevoir s'il y a partage ou pas des tâches éducatives et comment se répartit l'aide à un moment donné, soit à la date de l'enquête, puisque la chronologie des événements est inconnue. Les interactions parentales peuvent alors se manifester ainsi : soit l'un des deux parents suit le travail scolaire – le père ou la mère –, soit les deux ou encore aucun des deux (Tableau 6).

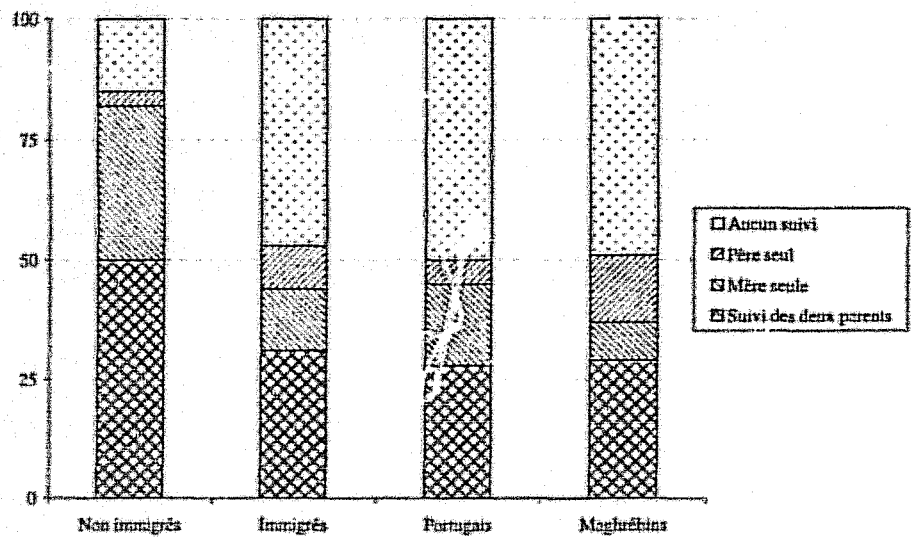
Tableau 6 – Suivi scolaire au sein de la famille

	Total	Français d'origine	Immigrés	Portugais	Maghrébins
Les deux parents	45	49	31	29	30
Mère seule	28	32	13	17	8
Père seul	4	3	9	5	14
Aucun suivi	23	15	47	50	49
Total	100	100	100	100	100
Effectifs	1192	812	369	88	145

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Immigrés et non-immigrés ouvriers (enfant scolarisé de la primaire au collège). Nous avons reconstruit un indicateur synthétique au niveau familial à partir des indicateurs renseignés pour chacun des parents. Nous avons alors choisi de retirer les données manquantes dans les réponses sur le suivi du père et de la mère : les non-réponses sur le suivi étant plus élevées chez le père, on sous-évalue ainsi légèrement le suivi de la mère.

Environ la moitié des enfants de familles immigrées ne bénéficient d'aucune aide scolaire parentale, contre seulement 15 % des enfants de familles françaises d'origine. On observe le plus souvent un cumul de l'aide parentale dans les familles françaises d'origine (la moitié d'entre elles) et une absence d'aide dans les familles immigrées. Alors que la mère s'occupe le plus souvent de cette tâche, c'est le père à qui incombe ce rôle le plus souvent dans les familles maghrébines.

Graphique 3 – Suivi scolaire au sein de la famille



Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Le père intervient rarement seul dans les familles françaises, alors que cela est beaucoup plus fréquent pour la mère ; la tendance est inversée chez les Maghrébins[38]. Même lorsque les deux parents participent au travail scolaire, Héran (1994) signale, à partir des mêmes données, que les mères y consacrent en moyenne plus de temps. L'intervention de la mère est régulière, tandis que celle du père s'effectue plutôt à des moments clef de la scolarité ou/et plus ponctuellement « à la demande », comme nous l'avons vu précédemment.

Une autre manière de répondre à la question du cumul ou du lien entre suivi des deux parents et de voir par exemple si le non-suivi d'un des parents augmente le suivi de l'autre, consiste à introduire au modèle sur le suivi de type scolaire d'un des parents (modèle en tableau 16, annexe 5) le suivi scolaire de l'autre. Le non-suivi scolaire du père (par rapport au suivi) est alors associé significativement à un faible suivi de la mère, une fois contrôlées

38. La mère intervient seule dix fois plus souvent que le père dans les familles françaises, une fois et demie de plus seulement chez les immigrés avec des différences parmi eux : 3,5 fois plus chez les Portugais et 1,75 fois moins chez les Maghrébins, en faveur du père.

toutes les autres variables ; on peut dire également que le suivi des deux parents est lié et que le suivi de l'un augmente le suivi de l'autre. La mère, lorsqu'elle le peut, investit de toute façon dans la scolarité de ses enfants, que le père investisse ou non. Les coefficients associés aux origines nationales restent stables. Cela suggère un effet d'entraînement.

Cependant, le non-suivi de l'un et de l'autre est lié sans doute au fait que dans la majorité des familles (environ 68 %), les deux parents déclarent tous deux aider ou ne pas aider leurs enfants scolairement[39]. En revanche, lorsqu'on ajoute le suivi de la mère au suivi du père, les coefficients associés à l'origine nationale du père deviennent tous positifs, augmentent et deviennent très significatifs pour l'origine maghrébine. Il semble donc que dans ces familles, lorsque la mère n'aide pas, les pères se substituent et participent davantage aux devoirs que dans les familles françaises d'origine[40].

Les résultats suggèrent qu'il existe un effet couple ainsi qu'un effet substitution, plus important chez les immigrés et en particulier chez les Maghrébins, où le père supplée à la mère quand celle-ci ne s'occupe pas des devoirs. Le modèle général semble faire prévaloir le rôle de la mère, excepté dans ces familles. Ainsi, lorsqu'il y a division des tâches, c'est plutôt la mère dans les familles françaises ou portugaises et le père qui joue ce rôle dans les familles maghrébines. Toutefois, cela est lié à l'écart de scolarisation entre les conjoints et l'inégale connaissance du français dans ces familles[41]. Nous avons pu mettre en évidence le lien existant entre suivi du père et de la mère avec des différences sexuées selon les origines, mais les données ne permettent pas d'établir le lien de causalité entre ces deux pratiques ; on ne peut savoir par exemple si le suivi du père est la conséquence du non-suivi de la mère. Ces pistes sont à creuser ultérieurement à partir de données plus adéquates : de nature longitudinale en particulier et précisant davantage les rôles éducatifs de chacun.

L'écart de scolarisation entre conjoints, comme l'écart d'âge (entre Maghrébins en particulier) peuvent indiquer un rapport de domination et renforcer le rapport de force. Les études montrent que la division sexuée du travail domestique est toujours à l'œuvre (par exemple, de Singly, 1993 ; Degenne, Marry, Lebeaux, 2002). Nos résultats confirment que

39. Ainsi, dans 45 % des familles, on a un suivi de la part des deux parents et dans 23 % « aucun suivi » (cf. le tableau 6). Les réponses au suivi du père et de la mère sont en effet très liées. Le χ^2 calculé à partir des réponses des deux parents est très significatif sur chacune des populations, suggérant un lien entre les deux.

40. Quand on contrôle le suivi de la mère, en plus des autres variables, le père maghrébin suit davantage ses enfants scolairement que dans les familles françaises d'origine. Quand on contrôle le suivi du père, les résultats de la mère ne sont pas modifiés.

41. Rappelons-le, les trois quarts des pères maghrébins déclarent parler le français sans problème et ils sont deux fois plus nombreux à avoir suivi une scolarisation en français (cf. chapitre 3).

s'occuper des devoirs des enfants est traité comme du travail domestique et que les femmes s'en chargent.

5.3. Des représentations aux pratiques : un décalage

L'analyse du suivi scolaire a permis d'approcher une forme d'implication parentale et de cerner dans quelle mesure l'aide scolaire était liée aux ressources familiales et quels étaient les investissements entrepris dans ce domaine. Néanmoins, on l'a vu, le moindre suivi des immigrés et en particulier des familles maghrébines qui cumulent les désavantages et les facteurs susceptibles de réduire l'aide au travail scolaire – mais également l'investissement d'un certain nombre compte tenu de leurs ressources – ne nous informent pas sur la satisfaction ou non de ces familles quant à leur intervention et sur l'investissement qu'elles souhaiteraient accomplir. Le regard porté par les familles sur leur pratique permettrait de compléter l'analyse et de relativiser, éventuellement de justifier leur présence ou absence de suivi, pour ceux qui n'ont pas les ressources pour le faire. Les représentations contribueraient ainsi à éclairer les pratiques et à leur donner sens. On peut se demander si l'opinion dépend uniquement des ressources ou s'il existe un décalage entre opinion et pratique en fonction ou non des ressources socio-économiques et culturelles disponibles. Un écart entre opinion et pratique pourrait traduire l'investissement souhaité et non réalisé faute de moyens et constituerait ainsi une autre mesure de l'investissement.

Il nous a donc paru intéressant d'analyser le lien et l'éventuel décalage entre le suivi optimum, le suivi effectif et le jugement sur ce suivi et de voir dans quelles mesures ils varient au sein d'une même classe sociale, en fonction de la migration et des origines nationales.

Plusieurs indicateurs analysés jusqu'ici ont permis de mesurer les investissements éducatifs, en termes d'aide scolaire, au sein de la famille. Les données contiennent également des questions sur les représentations et opinions des parents relatives à cette aide, nous permettant d'approfondir ces points et de confronter ainsi opinion et pratique.

5.3.1. Opinion et pratique : un décalage ?

Nous avons construit un indicateur d'opinion sur l'attitude que les parents aimeraient adopter vis-à-vis du travail scolaire, à partir de la question suivante[42] : « Les parents peuvent avoir plusieurs attitudes envers le travail scolaire à faire à la maison. Laquelle vous semble préférable lorsque l'enfant est en primaire, au collège, au lycée, dans le supérieur ? » Les items proposés sont identiques à ceux sur la pratique, étudiée auparavant. Cette question permet d'approcher la norme en ce qui concerne le rôle de la famille dans le travail scolaire de l'enfant et de saisir ainsi la représentation des « bonnes pratiques » parentales.

D'emblée apparaît le rôle de la famille dans le travail scolaire de l'enfant (Tableau 7). Son implication constitue la norme dès la primaire. Ainsi, le suivi, quelle qu'en soit la forme, est l'attitude prônée par tous les Français d'origine (à 99 %) et par la plupart des immigrés (88 %). Or, dans la pratique, on l'a vu précédemment, seulement 4 % des premiers n'interviennent pas contre 36 % des seconds.

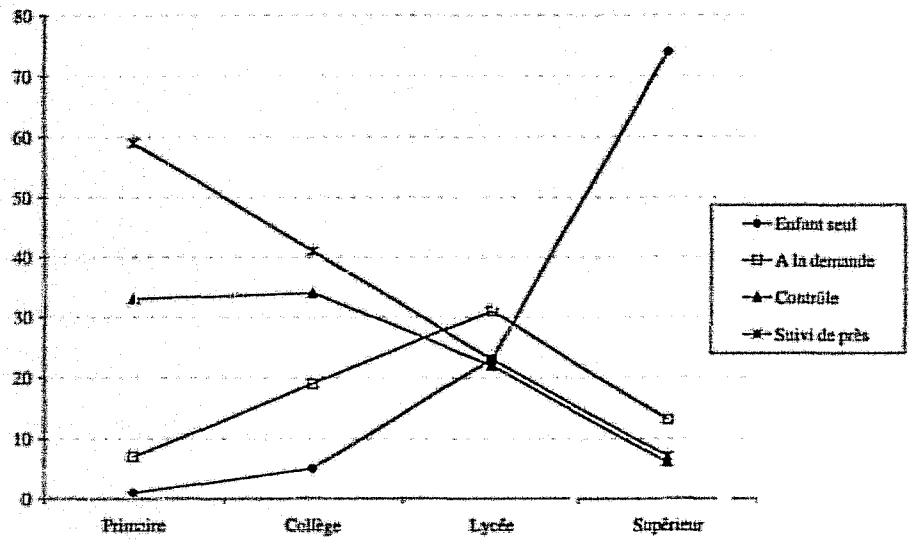
Ainsi, les immigrés se distinguent davantage des Français d'origine dans leur pratique que dans la représentation de leur rôle éducatif. Alors qu'opinion et pratique concordent en primaire chez les Français d'origine, où l'aide est encore possible, existe déjà un décalage chez les immigrés. Cet écart entre opinion et pratique s'accentue ensuite avec le niveau scolaire de l'enfant. Toujours plus important chez les immigrés, il traduit qu'ils aimeraient s'impliquer davantage et confirme leurs plus grandes difficultés à le faire. Nous allons revenir sur l'évolution de ces représentions au fur et mesure de la scolarité de l'enfant.

En primaire, les familles sont plutôt favorables au suivi de près de l'enfant avec un écart entre immigrés et Français d'origine (45 % contre 59 %). Toutefois, l'écart d'opinion est de nouveau plus faible que celui relatif à la pratique. La deuxième attitude citée est le contrôle du travail, et ce dans la même proportion par toutes les familles. Parmi les immigrés, un certain nombre déclarent que l'enfant doit travailler seul (12 % contre 1 % des Français), comme s'il devait être très autonome dès le cours élémentaire, ou que les familles déjà incapables de l'aider justifiaient ainsi leur attitude.

---

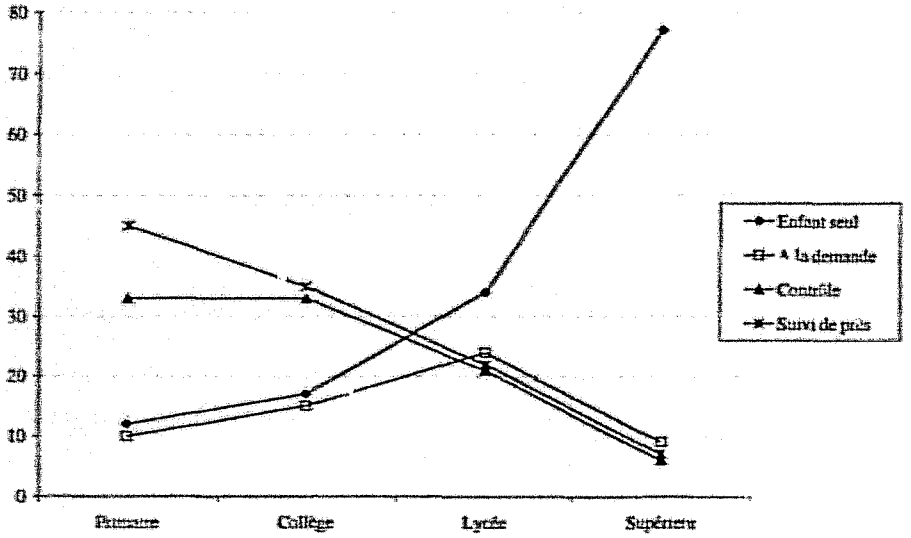
42. Cette question est posée à tous les parents, y compris ceux qui n'ont pas d'enfants scolarisés à ce niveau. Néanmoins on peut imaginer que le niveau scolaire de l'enfant à la date de l'enquête, et le fait qu'il ait dépassé tel ou tel niveau, peuvent influencer les réponses des parents.
Les items sont identiques à la pratique excepté « enfant seul » que nous faisons correspondre à « aucun suivi ».

Graphique 4 – L'opinion sur l'attitude vis-à-vis du travail scolaire des parents français d'origine selon le niveau scolaire des enfants



Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Graphique 5 – L'opinion sur l'attitude vis-à-vis du travail scolaire des parents immigrés selon le niveau scolaire des enfants



Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Lorsque l'enfant est au collège ou au lycée, les opinions diffèrent encore selon les populations. Les attitudes au collège sont contrastées au niveau de l'autonomie accordée à l'enfant et du suivi des devoirs par les parents. Ainsi, les immigrés sont plus nombreux à prôner une autonomie des enfants (17 % contre 5 %), alors que les Français d'origine sont plutôt en faveur du « suivi de près » (41 contre 35 %). Ces réponses peuvent être interprétées

de différentes façons. Les parents démunis devant les difficultés de leurs enfants peuvent calquer leurs opinions sur leurs capacités à intervenir, ou encore considérer que ce n'est pas, ou plus, de leur ressort (cf. le rôle imparti à l'école et non à la famille, point que l'on abordera ultérieurement)[43]. Au niveau du lycée, une plus grande place est laissée à l'autonomie de l'enfant. Pour plus de la moitié des familles, l'enfant doit se débrouiller seul ou être assisté lorsqu'il le demande, les immigrés se réfèrent plutôt à la première attitude, les Français d'origine à la seconde, compte tenu de leur capacité d'aide. Toutefois, environ 45 % des familles pensent qu'il faudrait encore suivre ou contrôler le travail scolaire à ce niveau. Dans l'enseignement supérieur, les réponses sont proches, l'étudiant étant autonome ; de plus, les meilleurs ont atteint ce niveau et les parents ne sont plus en général en mesure de les aider. L'écart entre les réponses est surtout important entre parents immigrés et français d'origine, il est moindre entre les différentes nationalités[44].

Ainsi, dès les petites classes existe un décalage entre immigrés et non-immigrés, en particulier sur le « suivi de près », puis cet écart se réduit du primaire au lycée (de 14 % en primaire à 6 % au collège puis 1 % au lycée). La même tendance s'observe pour la pratique. Plus on monte dans le système éducatif, plus les réponses se rapprochent, au fur et à mesure qu'une sélection scolaire et sociale s'opère. En effet, le tri scolaire s'effectue au niveau des enfants, mais sans doute également au niveau des parents[45]. Les familles étudiées sont celles qui ont persévéré jusqu'à ce niveau et qui se sont familiarisées au système, même si elles n'ont pas les ressources pour aider leurs enfants scolairement. Toutefois, le décalage entre opinion et pratique est sans doute lié aux caractéristiques des familles et à leur manque de moyens pour aider leurs enfants (Cf. dans la première partie de ce chapitre, les facteurs qui jouent sur le suivi).

---

43. De nouveau, des questions supplémentaires seraient nécessaires pour tester ces hypothèses. Le sens accordé aux termes « suivi », « contrôle » devrait être aussi évalué dans les questions ou complété par des exemples concrets pour caractériser plus précisément l'aide (suivi des notes, ou récitations des leçons, aide aux devoirs, mais aussi encouragements, intérêt, etc.).

44. En primaire, les réponses en faveur du suivi de près dominent et ce quelle que soit la population (47 % des Portugais, 42 % des Maghrébins). Le contrôle est ensuite choisi légèrement plus par les Maghrébins (+ 6 %) et les Français d'origine. Au collège, les réponses des deux populations immigrées sont proches, avec de légères différences au niveau du suivi et du contrôle (6 points en faveur du suivi pour les Portugais, 4 pour le contrôle chez les Maghrébins). Au lycée, en revanche, ces derniers sont plus nombreux à opter pour le suivi de près (24 % contre 17 %), rejoignant ainsi les Français de naissance. Néanmoins, à ce niveau, ils font davantage appel à l'autonomie de l'enfant, comme dans toutes les familles (40 % chez les Portugais, 35 % chez les Maghrébins).

45. Rappelons toutefois que l'enquête s'intéresse aux investissements éducatifs des familles pour un enfant (l'enfant A) à la date de l'enquête. Ainsi, nous étudions les enfants qui ont déjà atteint ces niveaux scolaires et ne pouvons suivre les pratiques des familles à travers le temps. L'enquête ne mesure pas pour chaque population le taux de réussite ou de sortie du système scolaire à chaque niveau. Toutefois, la question sur les représentations selon le niveau scolaire, posée à toutes les familles, permet de suivre leur opinion au fur et à mesure que l'on avance dans le système scolaire (cf. graphiques 4 et 5).

Tableau 7 – L'opinion sur l'attitude vis-à-vis du travail scolaire selon la migration des parents et le niveau scolaire des enfants

	Enfant seul	À la demande	Contrôle	Suivi de près	Total	Effectifs
Primaire						
Immigrés	12	10	33	45	100	485
Non-immigrés	1	7	33	59	100	1032
Collège						
Immigrés	17	15	33	35	100	484
Non-immigrés	5	19	34	41	100	1025
Lycée						
Immigrés	34	24	21	22	100	475
Non-immigrés	23	31	22	23	100	1025
Ens. supérieur						
Immigrés	77	9	6	7	100	472
Non-immigrés	74	13	6	7	100	1019

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Immigrés et ouvriers français d'origine.

Tableau 8 – Opinion et pratique selon la migration des parents et le niveau scolaire des enfants

	Mères non immigrées						*Mères immigrées*					
Niveau scolaire	Primaire		Collège		Lycée		Primaire		Collège		Lycée	
	O	P	O	P	O	P	O	P	O	P	O	P
Aucun suivi	1	4	5	24	23	45	12	36	17	62	34	74
À la demande	7	9	19	31	31	35	10	6	15	12	24	8
Contrôle des devoirs	33	31	34	23	22	7	33	26	32	11	21	6
Suivi de près	59	56	41	22	23	12	45	32	35	14	22	8
Non-réponse	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : immigrés et ouvriers français d'origine.
Note : O : opinion – P : pratique.
Les champs des deux réponses diffèrent : toutes les familles répondent à l'opinion, seules les familles dont l'enfant A est scolarisé à ce niveau répondent à la pratique.

5.3.2. Familles immigrées : dépassées, mais investies

Une autre manière de mesurer ce décalage est de s'intéresser au point de vue des parents relatif à leur investissement éducatif, à travers deux questions. La première concerne leur capacité d'intervention, la seconde propose à chacun d'eux d'établir un bilan de l'aide scolaire apportée. À partir de ces questions, nous avons construit deux indicateurs synthétiques, l'un sur le sentiment d'être dépassé scolairement, l'autre sur le bilan de l'investissement réalisé en termes de suivi scolaire (tableau 9)[46].

46. Les questions posées à chacun des deux parents sont formulées ainsi : « Avez-vous le sentiment d'être parfois dépassé pour aider vos enfants dans leur travail scolaire, de ne pas avoir les connaissances nécessaires ? C'est un sentiment que vous éprouvez : très souvent, assez souvent, assez rarement, très rarement ? » et « Si l'on fait un bilan de l'aide que vous pouvez apporter à l'enfant A dans son travail scolaire, avez-vous le sentiment d'en faire trop, ce qu'il faut, pas assez ? ». Pour le premier indicateur, les réponses à échelles sur le sentiment d'être dépassé ont été recodées en deux modalités : très souvent et assez souvent sont regroupées et opposées à assez et très rarement. Le second indicateur oppose les réponses « *en faire trop* » et « *faire ce qu'il faut* » (qu'on appellera *bilan positif ou investissement suffisant*) à « *ne pas en*

Tableau 9 – Sentiment d'être dépassé et bilan de l'investissement selon le sexe des parents, la migration et l'origine nationale

	Mères				*Pères*			
Sentiment d'être dépassé	Oui	Non	Total	Effectifs	Oui	Non	Total	Effectifs
Français d'origine	51	49	100	1006	53	47	100	916
Immigrés	81	19	100	443	78	22	100	442
Portugais	85	15	100	103	82	18	100	99
Maghrébins	85	15	100	174	80	20	100	177
Bilan de l'investissement	Négatif	Positif	Total	effectifs	Négatif	Positif	Total	Effectifs
Français d'origine	30	70	100	913	42	58	100	878
Immigrés	55	45	100	399	57	43	100	401
Portugais	54	46	100	93	55	44	100	93
Maghrébins	64	36	100	148	62	38	100	152

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Immigrés et ouvriers français d'origine.
Note : Il s'agit de l'investissement au niveau de l'aide scolaire.

La majorité des familles immigrées s'estiment dépassées pour aider scolairement les enfants. En effet, il s'agit de 81 % des mères immigrées (65 % très souvent, 16 % assez souvent, 19 % assez ou très rarement. Cf. tableau détaillé 17 en annexe 5), contre la moitié des Françaises d'origine (un quart très souvent). Portugais comme Maghrébins se déclarent démunis, même si les mères maghrébines répondent davantage quelles le sont « très souvent ». Les pères immigrés se sentent autant dépassés que les mères.

Les réponses à la question sur le bilan de l'investissement vont dans le même sens. Plus de la moitié des mères immigrées ont l'impression de ne pas aider suffisamment l'enfant dans son travail scolaire, contre 30 % des mères ouvrières françaises, qui estiment davantage faire ce qu'il convient. Les réponses des pères sont similaires, excepté pour les Français d'origine, au sein desquels les différences entre les deux parents sont plus marquées. Les pères reconnaissent davantage « ne pas en faire assez », mais rappelons que la moitié d'entre eux n'assistent pas l'enfant scolairement (cf. tableau 2). L'écart entre Français d'origine et immigrés subsiste, mais est plus réduit que chez les mères. Au sein des origines, les femmes maghrébines sont les plus nombreuses à exprimer le regret de ne pas assez aider leurs enfants. Elles sont également les plus démunies pour le faire.

La socialisation et l'expérience scolaire en France, directement liées à l'âge à la migration, puis le niveau d'éducation obtenu, ont une influence sur la capacité d'aide

faire assez » (bilan négatif ou investissement insuffisant). Les non-réponses et « ne sait pas » ont été laissées en données manquantes.
Un bilan négatif traduit alors la conscience d'un investissement insuffisant et révèle en quelque sorte un investissement positif. L'investissement est jugé satisfaisant ou insatisfaisant par les familles. Il ne s'agit pas d'un jugement de valeur de notre part.

parentale[47]. Le sentiment d'être dépassé croît en sens inverse du diplôme, et le bilan va de pair avec le diplôme : ainsi, 40 % des non-diplômées émettent un bilan positif contre plus de 70 % des plus diplômées. Néanmoins, quel que soit le diplôme, les mères françaises d'origine déclarent le plus souvent « faire ce qu'il faut »[48]. Il semble donc que l'origine ait un effet spécifique, au-delà du diplôme. C'est ce que nous avons ensuite testé à partir d'un modèle Logit réalisé sur le sentiment d'être dépassé puisqu'il permet de tester l'effet de la migration et de l'origine en isolant les autres effets (cf. modèle tableau 12). Le résultat est alors confirmé : « toutes choses égales par ailleurs », les immigrés déclarent plus souvent que les Français d'origine se sentir dépassés. Nous avons testé plusieurs variables liées à la migration, en les ajoutant de manière indépendante, une à une, au modèle sans variable de migration, appelé noyau, afin de mesurer l'effet de chacune d'entre elle sur le sentiment d'être dépassé[49].

On retrouve le rôle de chaque variable liée à la migration sur la capacité d'aide, en particulier les effets de la socialisation à l'étranger, l'absence de scolarisation dans le pays d'accueil, le fait de ne pas avoir été scolarisé en français, et donc les barrières de la langue et la méconnaissance du système scolaire, alors que les Français, ayant été scolarisés, y sont plus familiers. Le niveau d'éducation conserve son rôle prépondérant.

Pour la mère, les variables en jeu sur le sentiment d'être dépassé sont identiques à celles qui intervenaient sur le suivi. Elles jouent de la même façon sur le sentiment d'être dépassé du père alors qu'elles n'intervenaient pas pour expliquer son suivi. On pouvait penser que ces variables auraient les mêmes effets sur l'opinion et l'attitude, or ce résultat suggère que le lien entre compétences et suivi est plus faible chez les pères.

Le croisement des réponses sur le sentiment d'être dépassé et sur le bilan de l'investissement réalisé fournit des résultats intéressants (cf. tableau 20 en annexe 5) : 70 % des mères immigrées qui ne se sentent pas dépassées émettent un bilan positif sur l'aide scolaire fournie, alors que 61 % des mères « dépassées » émettent un bilan négatif. En revanche, la tendance s'inverse pour les mères ouvrières françaises d'origine (61 % de celles qui se sentent dépassées émettent un bilan positif). C'est ce qui différencie le plus les familles

47. Ainsi, 85 % des mères entrées en France après 16 ans se sentent dépassées pour aider scolairement leurs enfants, contre 72 % des femmes arrivées avant 16 ans et 52 % des nées en France. L'écart selon l'âge d'entrée est encore plus important chez les pères. 83 % des pères arrivés à l'âge adulte se sentent dépassés contre 57 % des pères entrés pendant l'enfance, ces derniers étant proches des Français d'origine (53 %).
Ainsi, 74 % des mères sans diplôme se disent dépassées, 73 % de celles ayant un niveau valent au CEP, 44 % des de celles de niveau BEP-CAP, 24 % des diplômées de niveau baccalauréat et plus.

48. Pour les mères françaises d'origine, il s'agit de 72 % des sans diplôme, 75 % des diplômés de niveau bac ou plus.

immigrées et non immigrées. Ainsi, les mères françaises de naissance se sentent souvent dépassées, mais se remettent moins en question, alors que pour les mères immigrées, sentiment d'être dépassé et bilan de l'investissement vont dans le même sens. Ces résultats invitent à s'interroger sur le lien existant entre suivi et bilan.

Pour répondre à ces questions, l'indicateur de bilan de l'investissement a été croisé avec le suivi scolaire[50]. On obtient les résultats suivants : les mères immigrées qui ne suivent pas le travail scolaire de leurs enfants émettent un bilan négatif, exprimant ainsi un regret face à leurs difficultés (71 % des immigrées contre 46 % des mères n'ayant pas vécu la migration). Celles qui ont suivi le travail scolaire de leur enfant sont aussi plus nombreuses que les mères françaises de naissance à souhaiter les aider davantage (Tableau 10).

On observe les mêmes tendances parmi les pères : parmi ceux qui ne suivent pas le travail scolaire de leurs enfants, 72 % des immigrés émettent un bilan négatif contre 58 % des Français d'origine. Parmi ceux qui n'effectuent pas de suivi scolaire, ces derniers sont plus nombreux à estimer leur aide suffisante. Ces écarts peuvent être liés à leur niveau d'éducation ; ce que nous testerons ultérieurement.

Globalement, le bilan sur l'aide scolaire est plus positif dans les familles ouvrières françaises d'origine, qu'il y ait suivi scolaire ou non, alors qu'il est plutôt négatif dans les familles immigrées. Ces dernières souhaitent donc investir plus, quelle que soit l'aide fournie.

Tableau 10 – Bilan relatif à l'investissement selon le suivi et la migration (%)

	Mères			*Pères*		
Investissement Immigrés	Insuffisant	Suffisant	Total	Insuffisant	Suffisant	Total
Non-suivi	71	29	100	72	28	100
Suivi	38	62	100	39	61	100
Total	56	44	100	58	61	100
Non-immigrés						
Non-suivi	46	54	100	58	42	100
Suivi	26	74	100	29	71	100
Total	30	70	100	42	58	100

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Immigrés et non-immigrés ouvriers, dont l'enfant A est scolarisé de la primaire au lycée.
Note de lecture : 72 % des mères immigrées n'ayant pas suivi leur enfant scolairement expriment un investissement insuffisant.

49. Ces variables étant fortement corrélées entre elles, il est préférable de les tester une par une, et de comparer leurs effets. Toutes ces variables ont déjà été présentées dans le chapitre 2 décrivant la population en terme de migration.
50. L'indicateur de suivi est construit au niveau des mères et des pères séparément. Les réponses « ne sait pas » sont laissées en données manquantes. Le fait de ne pas les inclure peut influencer les résultats dans la mesure où il est possible que les personnes qui n'émettent pas d'avis sur la question, aient également le plus de difficultés à suivre les enfants scolairement.

On observe un écart entre les familles portugaises et maghrébines (tableau 19 en annexe 5). Ces dernières, lorsqu'elles n'effectuent aucun suivi scolaire, expriment plus fréquemment un bilan négatif et le souhait d'investir plus (74 % contre 64 % des Portugaises). L'écart entre les pères est moindre (74 et 69 % respectivement). La même tendance se retrouve parmi les parents qui ont suivi le travail scolaire de leur enfant, avec une différence accrue pour les Portugais (69 % des pères qui ont suivi le travail scolaire émettent un bilan positif contre 54 % des Maghrébins). Ainsi, quel que soit le suivi, les Maghrébins sont plus nombreux à se déclarer insatisfaits du suivi scolaire apporté à leurs enfants. Cette réponse pourrait être considérée comme un indicateur d'investissement éducatif, révélant que ces familles souhaiteraient en faire davantage, mais ne s'en sentent pas capables faute de moyens.

La confrontation du bilan et du suivi peut néanmoins s'interpréter de différentes façons : d'une part, elle semble indiquer une aspiration forte de la part des familles immigrées ; d'autre part, une aspiration moindre des ouvriers français de naissance. Un bilan positif accompagné de non-suivi peut aussi révéler une absence de nécessité de suivi, dans la mesure où les enfants se trouvent dans un environnement familial plus favorable que les immigrés (en termes de proximité scolaire, la plupart des familles ayant été scolarisées, le suivi n'est pas forcément nécessaire, dans les petites classes du moins). Un bilan positif peut aussi révéler une démission des parents, se trouvant dans l'incapacité d'aider leurs enfants.

La recherche de facteurs explicatifs de l'investissement réalisé montre que « toutes choses égales par ailleurs », les immigrés déclarent plus souvent que les Français d'origine un investissement insuffisant[51]. Au sein des immigrés, les Maghrébins font davantage ce constat (tableau 13).

Le bilan de l'investissement est très corrélé à la réussite scolaire de l'enfant, à la différence du suivi. C'est donc la réussite ou l'échec de l'enfant qui détermine le plus le bilan. On observe que celui-ci est plus positif en primaire, le niveau où la mère intervient beaucoup – lorsqu'elle en a encore la capacité –. Le diplôme de la mère n'a pas d'effet sur le bilan, alors que le diplôme du père joue. L'indicateur analysé est subjectif et nécessiterait sans doute d'autres informations pour approfondir son explication. Le bilan émis par la mère est plus

51. Ceci à partir d'un modèle logit sur l'opinion relative à l'investissement réalisé qui prend en compte le niveau scolaire de l'enfant A, ses résultats évalués par les parents, ainsi que son environnement familial (capital scolaire, etc.). Nous avons introduit dans le modèle (a) les diplômes des deux parents, en faisant l'hypothèse que le diplôme du conjoint, très corrélé avec le suivi, pouvait avoir un effet sur l'investissement au niveau familial. Le modèle (b) correspond au modèle (a) auquel on a ajouté la variable de suivi scolaire.

positif lorsque le père a au moins le baccalauréat (son suivi est alors plus important). Il semble donc que la mère exprime son avis sur l'investissement global, réalisé au niveau familial.

Si on introduit dans le modèle la variable de suivi (modèles b), on s'aperçoit que le fait de ne pas s'occuper des devoirs de l'enfant diminue très significativement l'expression d'un investissement suffisant, alors que sont contrôlés les diplômes des parents, leur origine nationale et les caractéristiques de l'enfant. Le suivi scolaire absorbe l'effet du diplôme. C'est la migration qui joue le plus fortement sur le bilan, à niveau d'éducation équivalent et suivi scolaire contrôlé. Cependant, le suivi, on l'a vu, prend différentes formes, peut ainsi se révéler inégalement efficace et entraîner des jugements plus ou moins positifs. Nous n'avons pas les données adéquates pour approfondir la question.

Lorsqu'on introduit dans le modèle (a) le sentiment d'être dépassé, on observe que lorsque la mère est dépassée, elle exprime moins souvent un investissement suffisant, à caractéristiques similaires. Si on l'ajoute au modèle (b) – avec le suivi –, le sentiment d'être dépassé de la mère diminue encore le bilan, mais de façon atténuée[52].

Le sentiment d'être dépassé du père diminue aussi de manière très significative l'expression d'un investissement suffisant. Lorsqu'on contrôle en plus le suivi, le sentiment d'être dépassé n'est plus significatif, alors que le suivi l'est fortement.

En revanche, les coefficients associés à l'origine nationale sont toujours négatifs et très significatifs et apparaissent les plus élevés pour les Maghrébins. Cette conscience d'un investissement insuffisant peut impliquer qu'ils investissent déjà plus que les autres. Nous pouvons en effet émettre l'hypothèse que les parents qui se disent dépassés et prennent conscience de ne pas en faire assez, en font alors davantage que ceux qui pensent investir suffisamment ou du moins ne remettent pas en question leur intervention.

Cette hypothèse peut être testée à partir de cette enquête dans une certaine mesure[53], puisque les données permettent uniquement de relier opinion et pratique au moment de l'enquête, en étudiant l'effet de ces représentations sur le suivi scolaire. Pour cela, nous avons ajouté au modèle de régression logistique sur le suivi (tableau 3), l'indicateur relatif à

Le même modèle avec uniquement la variable d'origine, le diplôme de la mère et le niveau scolaire donne un effet négatif et significatif pour la modalité « sans diplôme ».

52. Le coefficient associé au suivi est de -0,87*** et au sentiment d'être dépassé de -0,27*.

53. Des données longitudinales seraient nécessaires pour tester cette hypothèse ainsi que des indicateurs supplémentaires d'investissement éducatif précisant l'action des parents.

l'investissement comme variable explicative[54]. Prendre conscience de ne pas en faire assez a alors un effet négatif sur le suivi scolaire. Cependant, il paraît plus pertinent de tester cet effet sur d'autres indicateurs d'investissement, la question d'opinion relative au bilan concernant exclusivement ce suivi scolaire. Par exemple, les parents qui disent « ne pas en faire assez » ont-ils davantage recours pour leurs enfants à des aides extérieures ? Nous reviendrons ultérieurement sur ce point (Chapitre 6).

Cette hypothèse a été testée d'une autre façon en adoptant la démarche inverse, à partir des résultats reliant opinions et pratiques, indépendamment des populations, il s'agit d'identifier des groupes puis d'étudier leur composition et la répartition des origines nationales au sein de ces groupes. Enfin, nous verrons si cette méthode nous apporte des renseignements supplémentaires.

À partir des deux indicateurs, de suivi et de bilan, nous avons identifié quatre groupes de familles. Nous avons construit ces groupes au niveau des mères, où le suivi est en général beaucoup plus important. La construction de ces groupes présente l'intérêt de prendre en compte simultanément l'investissement (ici le suivi) et l'opinion par rapport à cet investissement, marque d'intérêt et d'aspiration, qui pourrait compenser dans une certaine mesure l'absence de suivi.

Tableau 11 – Quatre groupes de familles

Groupes	Pourcentages	Effectifs
Gr.1 Non-suivi et bilan négatif	15	203
Gr.2 Non-suivi et bilan positif	11	122
Gr.3 Suivi et bilan négatif	21	249
Gr.4 Suivi et bilan positif	54	631
Total	100	1205

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Mères immigrées et françaises d'origine ayant répondu aux questions sur le suivi et sur le bilan et dont l'enfant A est scolarisé du primaire au lycée.

54. Nous avons ajouté cet indicateur aux modèles de type scolaire et socio-économique. Les mêmes modèles ont été testés avec le sentiment d'être dépassé.

Tableau 12 – Régression logistique sur le sentiment d'être dépassé

Noyau (sans variable de migration)		
Variables indépendantes	Variable dépendante	
	Mère dépassée	*Père dépassé*
Constante	1.18***	0.95***
Diplôme de la mère ou du père *Réf. BEP-CAP*		
sans diplôme	1.31***	1.21***
CEP	0.92**	0.58***
baccalauréat et plus	-1.73***	-1.20***
Âge de la mère ou du père *Réf. 40-49 ans*		
Moins de 40 ans	-0.84***	-1.02***
50 ans et plus	0.82*	1.11***
Niveau scolaire *Réf. Collège*		
Primaire	-1.42***	-1.29***
Lycée	0.97***	0.92***
Niveau scolaire évalué par les parents Réf. Moyen		
Difficultés scolaires	-0.03	-0.04
Bon ou excellent	-0.39**	0.42**
Manquant	-0.20	-0.21
***: paramètre significatif à 1 % ; **: 5 % ; *: 10 %	392.854 ddl=10	379.314 ddl=10
Effectifs	N=1213	N=1126

Effets nets de la variable liée à la migration sur le sentiment d'être dépassé		
Chaque variable de migration est ajoutée de manière indépendante au modèle précédent –Noyau-.	*Mère*	*Père*
Noyau + Migration		
Français d'origine	1.34***	0.79***
Immigrés		
Noyau + Migration et âge d'entrée		
Non-immigré	0.95***	0.21**
Immigré entré avant 16 ans	1.50***	1.03***
Immigré entré après 16 ans		
Noyau + Origines nationales		
2 parents français d'origine	1.23***	0.89***
2 parents immigrés portugais	1.78***	0.75***
2 parents immigrés maghrébins	1.05***	0.50
2 parents immigrés autres (+manquants)		
Noyau + Langue française parlée		
Langue maternelle française		
Langue maternelle étrangère, parle bien français	0.83***	0.48**
Langue mat. étrangère, ne parle pas ou avec difficultés	2.33***	1.51***
Manquant	2.35	1.06
Noyau + Langue maternelle et scolarité en français		
Langue maternelle française, scolarisé en français		
Langue maternelle étrangère, scolarisé en français	0.60**	0.10*
Langue maternelle étrangère, pas scolarisé en français	1.88***	1.08***
Manquant	2.22	1.03
Noyau + Durée de séjour en France		
Toujours en France		
Moins de 10 ans	1.08***	0.03
Entre 10 et 20 ans	1.73***	1.00***
Plus de 20 ans	1.09***	0.69***
Manquant	1.96*	-0.15

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Les modalités de référence sont en italique. Nous avons testé plusieurs variables liées à la migration, en les ajoutant de manière indépendante, une à une, au modèle sans variable de migration –appelé noyau -, afin de mesurer l'effet de chacune d'entre elle sur le sentiment d'être dépassé.

La question posée est la suivante : « Avez-vous fait une partie de votre scolarité en français (pendant plusieurs années au moins) ? » Cette question est posée uniquement aux individus de langue maternelle étrangère. Les deux parents sont interrogés.

Tableau 13 – Régression logistique sur l'investissement réalisé

Variables explicatives	Variable dépendante : Investissement suffisant			
	Mère		*Père*	
	Mod1a	Mod1b	Mod2a	Mod2b
Constante	0.36***	0.52***	-0.13	0.41**
2 parents français d'origine				
2 parents immigrés portugais	-1.07***	-0.98***	-0.46**	-0.49**
2 parents immigrés maghrébins	-1.46***	-1.21***	-0.65***	-0.71***
2 parents immigrés autres (+manquants)	-0.89***	-0.79***	-0.38**	-0.41**
Diplôme de la mère *Réf. BEP-CAP*				
Sans diplôme	-0.19	-0.07	0.15	0.14
CEP	-0.23	-0.18	-0.03	-0.07
Baccalauréat et plus	0.03	-0.06	-0.25	-0.27
Diplôme du père *Réf. BEP-CAP*				
Sans diplôme	-0.26	-0.17	-0.50***	-0.24
CEP	0.06	0.12	-0.33*	-0.18
Baccalauréat et plus	0.68**	0.66**	0.49	0.34
Sexe de l'enfant *Réf. Garçon*				
Fille	0.22*	0.24*	0.08	0.08
Niveau scolaire Réf. Collège				
Primaire	0.77***	0.58***	0.27**	0.11
Lycée	0.06	0.13	0.22	0.41**
Niveau scolaire évalué par les parents *Moyen*				
Difficultés scolaires	-0.70***	-0.69***	-0.41**	-0.44**
Bon ou excellent	0.57***	0.55***	0.58***	0.52***
Manquant	0.18	0.19	0.16	0.13
Non-suivi des devoirs (/Suivi)		-0.91***		-1.13***
*** : paramètre significatif à 1 % ; ** : 5 % ; * : 0 % N=1278	204.99 dl=15	237.959 dl=16	86.289 ddl=15	164.207 ddl=16

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Le modèle (b) correspond au modèle (a) auquel on a ajouté la variable de suivi scolaire.

La composition des groupes (cf. tableau 19 en annexe 5) nous apporte les renseignements suivants. Suivi et bilan combinés sont liés au niveau scolaire de l'enfant. Le groupe 1 comprend plutôt plus d'élèves en difficultés qu'en moyenne, alors que le groupe 4 regroupe davantage les bons élèves. Ce dernier (Groupe 4) regroupe aussi beaucoup plus d'enfants scolarisés en primaire, à la différence du premier. Les Maghrébins sont davantage représentés dans le premier groupe (44 %), alors que les Français d'origine le sont dans le dernier. On observe une interaction entre l'aide, le bilan et les résultats scolaires de l'enfant, comme entre diplôme, suivi et bilan.

Si on utilise la variable de bilan selon le suivi comme un indicateur d'aspiration, on peut émettre l'hypothèse qu'un bilan négatif et une absence de suivi peuvent inciter les familles à investir différemment, par exemple à recourir à une aide extérieure.

Nous avons mis en évidence les difficultés des immigrés face aux devoirs scolaires de leurs enfants, mais aussi le fait qu'ils souhaiteraient en faire davantage s'ils en avaient les moyens, invalidant ainsi les idées longtemps avancées, selon lesquelles les familles immigrées ne s'investiraient pas dans la scolarité de leurs enfants ou démissionneraient face aux difficultés. Depuis une dizaine d'années, des auteurs, allant ainsi à l'encontre de ces préjugés, l'avaient démontré pour les familles populaires (cf. notamment Terrail, 1984 ; Lahire, 1994 ; Glasman, 1992 et 1998 ; de Singly, 1997) puis au sein des populations immigrés (par exemple, Zéroulou, 1985 ; Laacher, 1990 ; Van Zanten, 1990) essentiellement à partir d'études qualitatives et nous le confirmons ici, à partir de données quantitatives.

L'approche en termes de parcours migratoire apporte la connaissance des facteurs en jeu dans le suivi. Les facteurs discriminants sont alors mis à jour, au-delà du niveau d'éducation : certaines familles immigrées sont principalement confrontées à l'insuffisance de maîtrise de la langue française et à leur absence de scolarisation, donc au manque de familiarité avec le système scolaire. Les écarts de suivi entre Portugais et Nord-Africains s'expliquent par leur propre expérience ; les femmes portugaises ont été plus souvent scolarisées, même si elles ont effectué de courtes scolarités, à la différence des femmes maghrébines. Ces dernières sont ainsi démunies pour investir la scolarité de leurs enfants. Les difficultés rencontrées ne vont pas avoir lieu au même moment de la scolarité de l'enfant pour les parents immigrés et français d'origine ; accentuées dès le primaire chez certains immigrés – des Maghrébines en particulier –, elles vont se maintenir au collège, là où les Français vont commencer à avoir des difficultés en fonction de leur niveau d'éducation. Ainsi, elles s'avèrent plus précoces chez les immigrés, plus tardives chez les ouvriers français. Les écarts de suivi entre Français d'origine et immigrés vont se réduire au fil de la scolarité de l'enfant ; on observe ainsi un décalage temporel entre les populations.

La question relative au bilan constitue un bon indicateur de l'investissement que les familles aimeraient réaliser. C'est un signe d'aspiration qui renforce les résultats sur les aspirations éducatives présentés dans le chapitre précédent.

5.4. La mobilisation de la fratrie

Une part importante des jeunes issus de l'immigration ne reçoit, on l'a vu, aucune aide scolaire de la part des parents (45 %). On peut se demander s'ils ont accès à d'autres ressources internes à la famille.

On s'aperçoit en effet que 34 % des enfants d'immigrés bénéficient de l'aide d'autres membres de la famille, de la fratrie en particulier (tableau 14), soit deux fois plus que dans les familles françaises d'origine. À titre de comparaison, les trois quarts des enfants de parents français nés en France ne reçoivent aucune aide scolaire autre que celle des parents, contre 55 % des enfants issus de l'immigration. Il existe donc un soutien familial. Les aînés, par leur expérience de la scolarisation, la connaissance du français et de l'école peuvent aider les cadets, en prenant le relais des parents. Il en est ainsi pour près de la moitié des enfants d'origine maghrébine, familles où la fratrie est aussi plus nombreuse[55]. Ces résultats soulèvent a contrario, le problème des aînés qui ne peuvent recourir à ce type d'aide et doivent se débrouiller seul. Des études soulignent d'ailleurs les difficultés de l'aîné(e) : alors que ce rang dans la fratrie est plutôt un avantage et confère un soutien parental plus fort dans les familles françaises (Desplanques, 1981)[56], c'est plutôt un handicap chez les immigrés, de par son rôle d'intermédiaire entre la famille et la société française, de multiples tâches lui sont déléguées, aide scolaire et surveillance des plus jeunes, aide des parents dans les problèmes administratifs, etc. L'aînée en particulier doit parfois sacrifier ses études pour aider sa mère dans la sphère domestique (Lacoste-Dujardin, 1992 ; Hassini, 1997). En revanche, Malika Gouirir montre au sein des familles d'origine marocaine le lien entre investissement des parents et la place symbolique dans la fratrie sexuelle (Gouirir, 1997).

C'est la sœur, plus que le frère, qui aide aux devoirs ; ce constat allant de pair avec les résultats sur les meilleures réussites scolaires des filles parmi les immigrés (Vallet, 1996 ; Hassini, 1997), mais aussi avec le rôle éducatif des filles. Le rôle de la fratrie doit être ainsi pris en compte dans l'étude de l'éducation des enfants d'immigrés. Ce fait est bien connu, néanmoins, il est rare d'avoir les variables disponibles pour le tester dans les enquêtes.

---

55. Les familles immigrées, et en particulier celles originaires du Maghreb, sont également celles où il y a plus d'enfants (cf. tableaux 3 et 4 en annexe 3). La taille de la fratrie sera ensuite contrôlée dans les modèles.

56. « Aînées et aînés connaissent donc plus fréquemment que le reste de leur génération la réussite scolaire ou professionnelle » (Desplanques, 1981). L'auteur propose les interprétations suivantes ; les parents privilégient les aînés, leur accordent plus de temps, plus d'espoir mais cela est sans doute lié aussi au fait que leurs parents sont plus jeunes, ont pu suivre des études plus longues et s'intéressent davantage à celles de leurs enfants. Toutefois, cela peut être un effet de génération. La question de savoir si ces réussites sont liées au fait d'être aîné ou d'avoir des parents plus jeunes reste posée. Toutefois, le rôle du rang dans la fratrie sur les investissements et les parcours scolaires n'est pas encore bien connu. Son effet est par exemple peu significatif dans l'étude des parcours scolaires (Caille, Vallet, 1996).
La fratrie est en général prise en compte de façon négative (à travers la taille de la fratrie, qui augmente les échecs scolaires). Les conditions éducatives en termes de coût sont meilleures dans les familles ouvrières où il y a moins d'enfants (de Singly, 1987).

Tableau 14 – Aide scolaire d'un autre membre de la famille (excepté les parents) ou d'un ami

Première aide	Français d'origine	Immigrés	Portugais	Maghrébins
Frère plus âgé	7	15	10	21
Sœur plus âgée	11	20	20	27
Ami (à titre gratuit)	4	7	5	8
Parent (hors-ménage)	2	2	2	2
Grand-parent	6	0	0	0
Autre membre de la parenté	3	2	3	1
Aucune aide	68	55	67	43
Total	100	100	100	100
Effectifs	933	432	104	160

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Immigrés et non-immigrés ouvriers.
La question suivante a été posée : « L'enfant A reçoit-il de l'aide pour son travail scolaire d'un autre membre de sa famille ou d'un ami » ? 22 % des enfants issus de l'immigration reçoivent une seconde aide scolaire par la fratrie, 28 % des enfants d'origine maghrébine (18 % par des sœurs plus âgées, 10 % par des frères), 7 % des Portugais, 4 % des Français d'origine (cf. tableau 14 en annexe 5).

L'importance du milieu familial et/ou du voisinage comme ressources à mobiliser et son impact sur les réussites scolaires avait déjà été signalée dans plusieurs recherches qualitatives, le soutien scolaire pouvant se manifester à différentes échelles : au niveau local, dans le quartier, un immeuble, le douar, le voisinage (Léger et Tripier, 1988 ; Henriot-Van Zanten, 1990 ; Gouirir, 1997). La recherche de Léger et Tripier (1988) met en évidence le réseau de solidarité qui s'établit dans certains immeubles et son influence positive sur la réussite scolaire des enfants, ainsi que l'expérience scolaire des aînés et son impact positif sur les réussites des plus jeunes[57]. En revanche, les réseaux de solidarité locale ne jouent pas un rôle important dans le quartier pour les familles interrogées par Henriot-Van Zanten (1990), dont les projets sont plutôt individuels. L'aide scolaire peut aussi être apportée par les enfants du Douar, chez les enfants de paysans en particulier (Gouirir, 1997)[58]. Dans l'enquête *Éducation*, on ne peut identifier les aides ni au niveau local, ni au niveau du voisinage.

Notons qu'environ 10 % des enfants de familles françaises d'origine ouvrière sont aidés par leurs grands-parents ou un autre membre de leur famille, soit deux fois plus que dans les familles immigrées. L'aide intergénérationnelle, des parents le plus souvent, domine, alors que dans les familles immigrées, c'est l'aide intra-générationnelle qui joue.

57. « L'accès à la réussite d'une fratrie est souvent racontée comme une épopée, une course d'obstacles, dans laquelle les aînés transmettent aux cadets de leurs familles, mais aussi du voisinage, des clés comportementales, voire une aide directe » ; « Dans notre famille on s'est bien battus hein, sur 5, 5 délégués de classe » ; « Ils nous aident à faire les devoirs, dans toute la cage d'escalier » ; « L'échec des aînés induit un processus négatif chez les cadets… » (Léger, Tripier, 1988).

58. Malika Gouirir a pris comme terrain de recherche un quartier « désigné sous le terme de Douar par ses habitants ». Un douar est « un village, regroupement d'habitations de familles généralement apparentées ». Il s'agit ici d'une cité patronale dans une petite commune rurale, construite par une entreprise industrielle, habitée par des familles marocaines dont les pères ont travaillé comme ouvriers non qualifiés au Maroc puis en France.

Le modèle testé sur l'aide de la fratrie (tableau 15) confirme le rôle de l'origine maghrébine ; une fois contrôlés le niveau d'éducation des parents, le niveau scolaire de l'enfant et la taille de la fratrie, l'effet persiste[59]. L'aide de la fratrie est plus élevée au collège et les filles sont un peu plus aidées. L'aide scolaire de la fratrie n'est donc pas liée uniquement au fait que les familles soient plus nombreuses, mais aussi associée aux compétences des aînés par leur expérience de la France et de la scolarisation ; alors que dans les familles françaises de naissance, ce rôle est imparti aux parents.

Tableau 15 – Régression logistique sur l'indicateur d'investissement : Aide de la fratrie

Variables explicatives	*Variable dépendante : Aide de la fratrie*
Constante	-2.28***
Origine nationale *Réf. 2 parents français d'origine*	
2 parents immigrés portugais	0.27
2 parents immigrés maghrébins	0.63**
2 parents immigrés autres (+manquants)	0.29
Diplôme de la mère *Réf.* BEP *CAP*	
Sans diplôme	0.16
CEP	0.30
Baccalauréat et plus	-0.29
Diplôme du père *Réf.* BEP *CAP*	
Sans diplôme	0.08
CEP	0.17
baccalauréat et plus	-0.77
CSP *Réf. ouvrier non qualifié*	
Ouvrier qualifié	-0.18
Autre CS	-0.04
Sexe de l'enfant *Réf. garçon*	
Fille	0.25*
Niveau scolaire *Réf. Collège*	
Primaire	0.11
Lycée	-0.19
Niveau scolaire évalué par les parents *Réf. Moyen*	
Difficultés scolaires	-0.35
Bon ou excellent	-0.28*
Manquant	-0.19
Scolarisation dans le privé *(IPublic)*	
Taille de la fratrie	0.34***
*** : paramètre significatif à 1 % ;** : 5 % ; * : 10 % N=1278	132.547 18ddl

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

59. Il va de soi que la taille de la fratrie, et en particulier le rang dans la fratrie, intervient sur la possibilité d'aide. Mais une fois contrôlée dans les modèles, les résultats demeurent. Le suivi scolaire du père ou de la mère ne joue pas une fois contrôlées les autres variables. La nature de l'aide de la fratrie n'est cependant pas renseignée.

Un indicateur de mobilisation familiale

Les résultats précédents montrent que, chez les immigrés, l'aide de la fratrie supplée l'aide des parents. Un indicateur de mobilisation familiale plus synthétique regroupant l'aide des parents et de la famille élargie a donc été construit, à partir du suivi scolaire des parents (recodé de manière synthétique : le suivi correspond à celui d'au moins un des parents, quel qu'en soit la nature et l'intensité et est opposé à aucun suivi des deux parents) et de l'aide scolaire par un autre membre de la famille (fratrie ou famille élargie opposé à aucune aide).

Cet indicateur révèle une mobilisation familiale très forte (86 % des familles), avec un écart de 14 points entre immigrés et Français d'origine (Tableau 16). On constate que cet écart est réduit avec cet indicateur synthétique par rapport à l'indicateur simple de suivi des parents. Il reflète en fait les différences internes aux immigrés, principalement entre Portugais et Maghrébins (respectivement 67 et 82 %). La mobilisation est maximale en primaire puis diminue lorsque le niveau scolaire augmente (avec une baisse plus importante pour les immigrés : écart de 20 points au collège).

Tableau 16 – Indicateur de mobilisation familiale : part de mobilisation (en %) selon la migration, le niveau scolaire et le niveau évalué par les parents

	Non-immigrés	Immigrés	Total
Migration	89,5	75,0	86,0
Niveau scolaire			
Primaire	99,3	96,1	98,6
Collège	86,2	64,7	80,3
Lycée	69,5	53,2	65,6
Total	90,0	75,5	86,5
Niveau évalué par les parents			
Difficultés	89,9	75,1	86,6
Moyen	87,7	73,8	84,7
Bon très bon	91,7	79,4	88,6
Total	89,7	76,7	86,7

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Le champ concerne 1278 couples immigrés et non-immigrés ouvriers (ont été supprimées les familles dont l'enfant A était scolarisé en maternelle ou dans le supérieur). Nous avons construit un indicateur synthétique à partir des questions sur le suivi de chaque parent et le suivi éventuel d'un autre membre de la famille.

En résumé

Le chapitre sur le suivi scolaire a mis à jour plusieurs points essentiels concernant les pratiques familiales :

Le suivi scolaire de l'enfant par les parents est moindre chez les immigrés, en relation avec leurs parcours et leurs caractéristiques. Les comportements maternels constituent le révélateur des différences de pratique éducative dans les familles en fonction de la migration. Mais il existe, une fois prises en compte la fratrie et la famille élargie, une forte mobilisation familiale.

Néanmoins, elle varie selon l'origine nationale et selon le niveau de scolarité des enfants. Très forte en primaire – lorsque la fratrie intervient –, elle baisse sensiblement au niveau du secondaire, où les familles, en particulier celles qui ont vécu la migration et surtout originaires du Maghreb, se sentent démunies, dépassées et émettent un bilan souvent négatif. Nous avons alors montré le rôle des représentations et des aspirations sur les investissements, au-delà du capital scolaire.

Nous avons mis en évidence le décalage entre les représentations et les pratiques, qui traduit en fait l'écart entre les ambitions des parents et les moyens à leur disposition et qu'ils mettent en œuvre. Nous avons également, dans ce chapitre, découvert l'intérêt d'un nouvel indicateur pour « évaluer » les investissements des familles et montrer le rôle moteur de ces investissements dans les pratiques familiales. La prise en compte de cet indicateur, particulièrement pertinent pour l'étude des populations immigrées, permet de mettre à jour des résultats qui constituent le chaînon manquant de ceux obtenus à partir du panel de la DEP sur les parcours scolaires des enfants issus de l'immigration (Vallet et Caille, 1996) ; l'enquête Famille, complémentaire au Panel, ne comporte que des indicateurs objectifs et ne permet donc pas l'interprétation des résultats. La perception des comportements par les acteurs eux-mêmes contribue à l'étude et à la compréhension des investissements parentaux et de leur rapport à l'école et peut aussi éclairer les parcours scolaires. Ces résultats nous incitent à tester ultérieurement l'impact de cet indicateur sur d'autres pratiques.

Chapitre 6

Des aides extérieures à la famille

En dehors de la famille, existent d'autres ressources visant à l'aide au travail scolaire ; deux formes de scolarisation hors l'école peuvent être distinguées, l'une marchande, les cours particuliers, l'autre non marchande, l'accompagnement scolaire (Glasman, Collonges, 1994). Le recours à tel ou tel type de cours n'a pas le même sens, mais surtout ne nécessite pas les mêmes moyens financiers. Les types de ressources proposées sont de nature différente, certaines de type plus institutionnel (cours organisés par les mairies, etc.), d'autres font appel à des stratégies plus individuelles (cours payants).

Se pose alors la question de l'accès des différentes populations à ces cours, en fonction de la migration, de l'origine nationale et de leurs caractéristiques sociodémographiques. On s'attend à des différences selon le capital scolaire et économique des parents. La fonction de ces cours est-elle de pallier l'absence d'aide scolaire parentale ou de la compléter, éventuellement de se substituer à la famille, par exemple à des moments plus critiques de la scolarité ? Les élèves concernés par ces cours sont-ils plutôt en difficulté scolaire ou au contraire les « bons » cumulent-ils les aides ? À quel(s) moment(s) recourent-ils à ce soutien, à des moments clef de la scolarité (orientation, redoublement) ou est-ce une remise à niveau systématique ?

Avant de répondre à ces questions, revenons brièvement sur quelques traits de ces deux formes de scolarisation hors école, objet encore mal connu de la sociologie de l'éducation et étudié ces dernières années par Dominique Glasman et ces collègues[1]. Il oppose ces deux formes de cours (2000) étudiées séparément par ailleurs – cf. l'étude sur le soutien organisé dans les quartiers populaires (1992), et celle sur les cours particuliers (1994) – et fait ressortir les spécificités de chacune. Ces formes de cours s'adressent à des publics différents et recouvrent également des objectifs, des significations et contenus variés. La première est individualisée, à la différence de la seconde, en général collective. Service payant d'un côté, le service est gratuit de l'autre ; ce qui implique un « contrat » d'une autre nature, commerciale

1. Pour une étude détaillée : Bonvin, 1983 ; Glasman, Blanc, Bruchon, Collonges, Guyot, Poulette, 1992 ; Glasman, 1996 ; Glasman, Collonges, 1994 ; Glasman, Luneau, 1999 ; Glasman, 2000 ; Thin, 1994.

pour le premier type et sociale pour le second. De plus, le rapport aux apprentissages scolaires diffère : alors que dans les dispositifs d'accompagnement scolaire, il faut parfois rappeler aux parents les enjeux de l'école, cela n'est pas utile pour les cours particuliers, auxquels l'accès présuppose la croyance en l'école.

Que recouvrent ces différents types de scolarisation hors l'école et quels sont leurs objectifs ? Les dispositifs portant des noms aussi divers qu'« accompagnement scolaire, soutien scolaire hors école, aide aux devoirs, activités éducatives périscolaires, etc. » (Glasman, 1996)[2] visent une aide au parcours scolaire, mais jouent également un rôle d'intermédiaire entre familles et école et ont enfin un objectif d'ordre social. L'accompagnement scolaire se propose d'offrir aux enfants de milieu populaire dans les quartiers « une ouverture culturelle, une préparation à l'apprentissage scolaire, une aide à la réalisation des devoirs, c'est-à-dire, au fond, ce qui permet d'être en règle avec les attentes implicites ou les exigences explicites de l'école. Apprendre l'école dans ses routines matérielles, s'assurer que les gestes quotidiens sont bien accomplis, faire acquérir une méthodologie, stimuler une addiction au travail scolaire, tels sont les objectifs des dispositifs d'accompagnement » (Glasman et al., 1998). Des actions sont adressées aux parents, visant à « en faire des familles éducatives, c'est-à-dire des familles qui constituent l'enfant comme un être à part sur qui doit s'exercer une action spécifique, distincte des activités ordinaires des adultes et surtout favorable à la scolarisation. En d'autres termes, le but est de transformer leur mode de socialisation pour qu'il se rapproche du mode scolaire de socialisation » (Thin, 1994). En particulier, des enfants d'origine étrangère suivent ces cours de soutien bénévole, organisés par des associations ou par des travailleurs sociaux (Glasman, 1994).

Quant aux cours particuliers, ils regroupent aussi bien « les cours pris individuellement avec un enseignant ou un étudiant que les cours en petit groupe organisés dans les entreprises » (Glasman, 1994) et incluent « leçons particulières, cours de rattrapage, cours particuliers "payants" etc. » « Les cours particuliers constituent un dispositif très en phase avec la compétition scolaire et la demande des classes moyennes de prise en compte et de promotion de l'individu » (Glasman, 2000). Glasman présente les deux logiques différentes

2. Cette étude se réfère aux dispositifs gratuits qui se sont développés en France dans les quartiers populaires à partir des années 1980. L'auteur distingue deux types de dispositifs. D'un côté, des « activités censées favoriser un éveil culturel ou développer des compétences d'expression en langue française ; [...] activités non directement scolaires mais visant à préparer ces enfants à tirer bénéfice des apprentissages scolaires ». Il s'agit par exemple des AEPS – activités éducatives périscolaires – créées par plusieurs ministères et le FAS. De l'autre, même si les deux formes peuvent se recouper dans la pratique, une aide aux devoirs. D'après Daniel Thin, « le terme "aide aux devoirs" est préféré à celui de "soutien scolaire"

d'utilisation de ces cours, une logique de « substitution » à l'aide familiale, et une logique de « renforcement » ou d'investissement scolaire multiforme. Ils ont aussi pour fonction « d'expulser, hors du cadre familial, les tensions engendrées par la scolarité » (Glasman, 1994). L'auteur développe l'hypothèse de stratégie de cycle d'après laquelle les enfants de catégories populaires sont plus nombreux à prendre des cours particuliers dès le premier cycle, à la différence des classes plus favorisées, qui commencent au lycée lorsqu'ils ne peuvent plus aider leurs enfants. Ainsi, les premiers investiraient sur le collège et une fois le lycée atteint conformément aux aspirations, s'arrêteraient, alors que les seconds auraient recours aux leçons particulières, au lycée quand se jouent les orientations et l'obtention du bac. « Il n'est pas impossible que la tension produite par la scolarité dans la famille soit plus forte au niveau du collège dans les familles populaires, car l'enjeu est proche, celui de l'entrée au lycée ou dans une "bonne" filière de formation professionnelle » (Glasman, 1994). Cette hypothèse sera testée à partir de nos données. Toutefois, le recours à ces dispositifs est largement dépendant de l'offre locale, mais aussi des politiques d'établissement et des équipes enseignantes.

L'enquête *Éducation* distingue ces deux types d'aide, les cours de soutien gratuits et les cours particuliers payants. Elle nous permet de quantifier l'accès à ces cours et de repérer les familles qui y recourent, mais pas d'identifier précisément les dispositifs auxquels ils renvoient, et donc de saisir leur hétérogénéité (associations, mairies, quartiers, etc.) ; ni de mettre en parallèle l'offre et la demande locales, fortement liées.

6.1. Les cours de soutien : pour les familles démunies

Les cours de soutien gratuits[3] sont deux fois plus suivis dans les familles ouvrières, que ce soit au sein des familles immigrées ou françaises d'origine. Ces cours s'adressent en effet à ces familles. Parmi les immigrés, ce sont les Maghrébins qui recourent le plus à ce type d'aide scolaire (13 %), presque trois fois plus que les Portugais ou les Français d'origine. Ils habitent davantage dans les quartiers où sont proposés ces types de cours. Ce sont aussi dans ces familles que le suivi scolaire parental est le plus faible et que les parents se disent les plus démunis et dépassés pour aider leurs enfants.

---

par l'Éducation nationale, ce terme renvoyant plutôt à une carence des familles pour le travail scolaire, et non à l'incompétence des enseignants » (Thin, 1994).

3. La question posée est la suivante : « L'enfant assiste-t-il à des cours de soutien gratuits organisés par une association, la mairie, le département... ? »

Tableau 1 – Cours de soutien gratuits en 1991 (en %)

	Oui	Non	Total	Effectifs
Français d'origine	5	95	100	937
Immigrés	7	93	100	435
Portugais	5	85	100	104
Maghrébins	13	87	100	163

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Immigrés et non-immigrés ouvriers.
Lecture : 7 % des enfants issus de l'immigration ont reçu des cours de soutien en 1991. Il s'agit de l'enfant A.

Intéressons-nous de plus près à ces familles qui recourent au soutien et aux enfants qui en bénéficient. S'agit-il d'élèves plutôt en difficultés scolaires ou de niveau moyen ? Recourent-ils à ce soutien à un moment clef de la scolarité ou à n'importe quel moment en vue d'une remise à niveau ? Est-ce pour pallier une absence d'aide parentale ?

Nous avons alors cherché à expliquer le recours au soutien (par rapport à l'absence de soutien) à partir d'un modèle Logit (Tableau 4) en fonction des caractéristiques des familles (capital scolaire, catégorie socioprofessionnelle et origines nationales) et des élèves (sexe, niveau et performances scolaires). Il ressort de ce modèle que ces cours s'adressent à un public particulier. En effet, les enfants d'ouvriers non qualifiés les suivent davantage que ceux d'ouvriers qualifiés ou d'autres origines sociales. Ce sont ainsi les plus démunis qui bénéficient de ce type d'aide. En revanche, la situation des parents sur le marché du travail, que ce soit le chômage du père ou l'inactivité de la mère, ne semble pas jouer. Les parents de même niveau d'éducation recourent davantage au soutien lorsque l'enfant est au collège qu'au lycée, ou lorsque c'est un élève de niveau moyen plutôt qu'un bon élève. Les immigrés font davantage appel à cette aide extérieure que les Français d'origine (test significatif à 10 %) ; et parmi eux, ceux d'origine maghrébine de mêmes caractéristiques sont les plus nombreux[4]. Les familles qui maîtrisent moins bien le français, plus précisément lorsque la mère ne le parle pas ou s'exprime avec difficultés ou encore vit en France depuis moins de dix ans, accèdent davantage à ce type d'aide[5]. Pour ces familles, ces cours permettent ainsi de pallier le manque d'aide des parents. Néanmoins, une minorité y participe comparée aux familles qui n'opèrent aucun suivi. On trouvera des résultats détaillés du modèle au tableau 4 où ils sont regroupés avec ceux qui concernent le recours aux cours particuliers. Le même modèle a été réalisé en y

4. Les conclusions que nous pouvons tirer à partir de ce modèle sont limitées du fait des effectifs réduits des familles ayant recours à ce type d'aide. Certaines variables qui ont sans doute un impact ne sont pas disponibles. Le type de scolarisation (public/privé) a été testé. La scolarisation dans le privé diminue significativement la fréquentation de ces cours. L'indicateur du rapport à l'école des parents n'a pas d'influence sur le soutien. L'âge des parents ou le nombre d'enfants dans la famille non plus.

ajoutant une variable visant à approcher l'offre de cours ; elle est mesurée de manière très approximative par le type de zone urbaine en faisant l'hypothèse que l'offre est moins importante dans les zones rurales ou faiblement urbaines plutôt qu'à Paris ou dans les grandes villes. Il existe aussi des différences en fonction des politiques locales que nous ne pouvons pas évaluer ici. Les familles habitant en zone rurale recourent moins à ce type d'aide que celles vivant dans les grandes villes où l'offre est plus diversifiée.

Nous proposons ici une lecture qualitative des résultats afin de cerner plus précisément les profils des familles qui ont recours à cette forme d'investissement, ainsi que celui des élèves qui en bénéficient[6]. Le tableau suivant présente pour ces familles un certain nombre de caractéristiques ainsi que des renseignements sur leurs attitudes éducatives, afin d'étudier de plus près l'organisation interne familiale, dans la mesure où les données le permettent. La famille est ainsi perçue comme unité. Le choix s'est porté sur quelques familles portugaises et maghrébines à titre d'illustration.

5. Comme l'illustre un parent dont l'enfant suit l'aide aux devoirs organisé par l'AEPS du quartier. « Il fait ses devoirs là-bas, c'est mieux qu'à la maison car je sais ni lire ni écrire, quand il rentre, les grands aident mais aussi quand ils rentrent c'est tard, je préfère l'aide aux devoirs» (Glasman, Luneau, 1998).

6. Le sous-échantillon, où l'enfant A a reçu des cours de soutien comprend 155 familles, dont 78 immigrées ou françaises d'origine dont l'enfant A est scolarisé du primaire au lycée. Parmi elles, on décompte 43 familles françaises ouvrières, 6 portugaises, 22 maghrébines, 7 d'autres nationalités. Entre 4 et 6 % des enfants qui ont bénéficié de ces cours sont en primaire ou au collège, 3 % au lycée (5 %, 6 % et 3 % respectivement pour les ouvriers français d'origine et 11, 7 et 2 % pour les immigrés).

Tableau 2 – Qualitatif sur les cours de soutien dans les familles maghrébines et portugaises

Composition de la famille	*Parcours migratoire*	*Sexe enfant*	*Niveau d'éducation*	*CS Activité*	*Parcours scolaire de l'enfant A*			*Parcours 2ème enfant*	*Aspirations*	*Suivi scolaire pratique*	*Opinions Suivi scolaire*	*Démarches*	*Autres aides*	*Âge de fin d'études*	*Frustration*
Âge parents Nb enfants scol	+10ans		Mère Père	Mère Père	Cl 92 Cl 91	Niveau évalué	Parcours	Cl 92 Cl 91	Mère Père	Mère Père				M P	M P
Familles maghrébines															
M (40) P (62) 3 enfants scol	Ap Ap	F	Sans diplôme Sans diplôme	Inactive (tjs) Retraite ONQ	5e 6e	Bon		CB1 CP	Bac gén D Etudes	Aucun Aucun	Aucun ts niv.			NR 11	O O
M (57) P (59) 3 enfants scol	Ap Ap	G	Sans diplôme Sans diplôme	Inactive (tjs) Emploi ONQ	2e 3e T	Bon	4e 3e T	5e 6e	Bac FP	Aucun Aucun	Suivi ts niv.	Visite E, discuté E, fam	Cours p. Sœur	NR NR	? ?
M (43) P (65) 4 enfants scol	Ap Ap	F	Sans diplôme Sans diplôme	Inactive (tjs) Retraite (OQ)	4e 5e	Moyen	CE2 red	Deugl Term	Bac Nsp	Aucun Aucun	Suivi, Cont, Auc	Visite E, discuté fam	Frère	NR NR	O O
M (33) P (44) 5 enfants scol	Ap Ap	G	Sans diplôme Sans diplôme	Inactive (tjs) Emploi OQ	CP Mat	Difficulté		6e CM2 red	Bac Etudes	Suivi près Aucun	Contrôle		Cours payants	12 NR	O O
M (36) P (38) 2enfants 1 scol	Ap Ap	F	2e cycle univ bac	Emploi (45) Etudiant	CP Mat	Moyen			Bac Etudes	Suivi près Suivi près	Suivi près	Visite E, discuté fam		24 20	N O
M (38) P (48) 2 enfants scol	Ap Ap	G	Sans diplôme Sans diplôme	Emploi (10) Emploi OQ	4e 5e	Moyen	CE2 red	CAP red	Bac tech Etudes	Aucun Aucun	Cont Prim Aucun			10 12	O O
M (44) P (52) 7 enfants 5 scol	? ?	F	Sans diplôme Sans diplôme	Inactive (tjs) Chômage OQ	4e 5e	Moyen	5e redbt	CM1	Bac pro FP	Aucun Aucun	Aucun		Frère	NR NR	? ?
Familles portugaises															
M (30) P (35) 2 enfants scol	Ap Avt	F	Inconnu revtq Dip tech ?	Emploi ONQ art Emploi OQ art	CM2 CM1				Bac Etudes	Contrôle Contrôle	Contrôle ts niv	Visite E, discuté E	Ami gratuit	14 16	O N
M (37) P (45) 2 enfants scol	Avt Ap	G	CEP CEP	Emploi (56) Emploi OQ	5e 5e	Moyen		5e red	Bac FP	Aucun Aucun	ContrôleC Dem L	Aucune Choix amis		13 15	O O
M (39) P (41) 5 enfants 2 scol	Ap Ap	F	Sans diplôme Sans diplôme	Emploi (56) Emploi OQ	5e 6e				Bac FP	Contrôle Aucun	Suivi	Discuté E familles	Sœur	11 10	O O
M (46) P (49) 4 enfants 3 scol	Ap Ap	F	CEP CEP	Inactive (55) Emploi ONQ	5e 5e	Moyen			Bac Etudes	Contrôle DM	Suivi C Cont L		Sœur	11 11	O O
M (39) P (40) 3 enfants scol	Avt Avt	G	CEP BEP CAP 23	Emploi (52) Emploi 48	5e 5e	Moyen			Bac pro FP	DM Contrôle	Contrôle		Sœur Ami	13 14	NR N
M (39) P (42) 1 enfant scol	Ap Ap	F	Sans diplôme Sans diplôme	Inactive (67) Emploi ONQ	CM1 CE2	Moyen	CP redbt		Bac Études	Aucun Suivi près	Suivi C Cont L		Ami	11 10	O O

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Notes :
– Composition de la famille :
en première ligne : M : Mère, P : Père ; Âge des parents entre parenthèses.
en seconde ligne : nombre d'enfants ; « scol » : nombre d'enfants scolarisés.
– Parcours migratoire : Avt : entrée en France avant 16 ans ; Ap : entrée en France après 16 ans.
première ligne : mère ; seconde ligne : père.
– Parcours scolaire de l'enfant A : Cl 92 : classe en 92 ; Cl91 : classe en 91 ; Niveau évalué par les parents en 92 ; Parcours jusqu'en 91 (seuls sont mentionnés les redoublements *redbt* ou les bifurcations).
– Parcours scolaire du 2ème enfant : Cl 92 : classe en 92 ; Cl91 : classe en 91.
Lecture de la 1ère ligne : famille maghrébine, la mère a 40 ans, le père, 62 ans. Tous deux sont arrivés en France après 16 ans, ils sont démunis de diplôme. La mère est inactive et n'a jamais travaillé, le père, ancien ouvrier non qualifié, est à la retraite. Ils ont trois enfants scolarisés. L'enfant A est une fille, en 5ème en 1992 (en 6ème en 1991), qui a un bon niveau scolaire évalué par ses parents. Un deuxième enfant de la famille est en CE1 en 1992 (en CP en 1991). Les parents aspirent à ce que leur fille ait un bac général D et qu'elle poursuive ses études. En pratique, les deux parents ne suivent pas le travail scolaire de leur fille, ce qui correspond à la représentation qu'ils ont du suivi scolaire. La mère est « frustrée » d'étude, comme le père qui a interrompu ses études à l'âge de 11 ans.
Dans la 1ère famille, les parents sont plutôt démunis pour aider leur fille. Ils ont un capital scolaire et professionnel très faible : tous deux sans diplôme, le père, ancien ouvrier non qualifié, est retraité et la mère inactive. Ils n'aident pas leur enfant scolairement, considérant que ce n'est pas de leur ressort, puisque selon eux, l'attitude à avoir consiste à ne pas suivre les devoirs, et ce quel que soit le niveau scolaire. Cependant, ils parlent tous deux français, le père a en particulier suivi des cours quelques années auparavant, et ils ont un rapport positif à l'école et cultivent des aspirations fortes pour leur fille (bac D et études longues). Leur fille a connu un parcours scolaire linéaire, et a atteint la 5e sans redoublement, avec un niveau évalué comme bon. Le soutien semble alors constituer un substitut.
En revanche, la deuxième famille, considère qu'il faut suivre de près le travail scolaire à tous niveaux. Néanmoins, ils ne peuvent le faire compte tenu de leur capital scolaire et de leurs difficultés d'expression : *démunis de diplôme, la mère ne parle pas français et ne le comprend pas, alors que le père s'exprime bien. Ils investissent beaucoup dans la scolarité de leurs enfants : leur fils est aidé* par une sœur plus âgée et suit des cours payants. Il a ainsi accédé en seconde qui se poursuivra, les parents l'espèrent, par l'obtention du bac suivie d'une formation professionnelle.
De même, dans la troisième famille, la fille, en 4e, ne peut être suivie directement par ses parents, tous deux sans diplôme, la mère ne parle pas le français, mais reçoit en dehors de ce soutien scolaire, l'aide de son frère à l'université.
D'autres familles cumulent aide parentale et soutien, par exemple, la quatrième famille, où le garçon, en difficultés au cours préparatoire suit déjà des cours de soutien. La mère s'exprime en français avec difficultés et les deux parents n'ont pas de diplôme. Le second enfant est en 6e, après avoir redoublé son CM2 et suit des cours particuliers en français. Les parents contrôlent les enfants, mais sont visiblement démunis pour les aider.
Dans la 5e famille, l'environnement semble plus favorable, les deux parents parlant le français, ayant effectué une partie de leur scolarité en français, la mère diplômée de 2e cycle universitaire, le père a repris ses études.
Les enfants d'origine portugaise ont plutôt des parcours scolaires réussis, de niveau moyen (jusqu'en 5e qu'ils redoublent à la date de l'enquête).

6.2. Entrer dans la compétition scolaire : les cours payants

À l'inverse des cours de soutien, les ouvriers recourent dans une moindre mesure (environ trois fois moins) à des cours payants[7]. Dans un certain nombre de familles, les enfants issus de l'immigration comme les Français d'origine de même milieu social, ont eu accès à ces cours particuliers payants, l'année scolaire précédant l'enquête ; les enfants d'origine portugaise dans la même proportion que ceux d'origine maghrébine (Tableau 3). Une minorité a bénéficié de sessions payantes de travail scolaire intense, telles qu'une mise à niveau ou une préparation aux examens dans l'année qui s'est écoulée[8].

Ainsi, comme le souligne Glasman, « le recours aux cours particuliers payants, massif et inégalement distribué, illustre, parmi d'autres éléments de stratégie scolaire, le fait que des pratiques de différenciation sociale entre des élèves formellement égaux se banalisent. Les catégories p[illegible]aires ne sont pas absentes de ce marché, même si elles y sont présentes dans des conditions différentes des classes moyennes. » Certains parents, même de condition modeste, recourent à des cours payants, pour leur qualité et leur clientèle qui se distingue des dispositifs d'accompagnement scolaire (Glasman et Luneau, 1999 ; Glasman, 2000)[9].

Tableau 3 – Cours particuliers payants en 1991

	Oui	*Non*	Total	Effectifs
Français d'origine	3	97	100	1218
Immigrés	7	93	100	5[illegible]
Dont Portugais	8	92	100	113
Maghrébins	8	92	100	196

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Immigrés et ouvriers français d'origine.

7. L'indicateur sur les cours payants a été construit à partir de la question suivante : « Depuis septembre vos enfants ont-ils reçus des cours particuliers payants (cours complémentaires, cours de rattrapage) ? » 5 % des immigrés ouvriers ont recours à des cours payants pour leurs enfants, ils sont 14 % chez les immigrés non ouvriers et 7 % parmi les immigrés dans leur totalité (cf. tableau 2 en annexe 4).

8. D'autres questions s'intéressent aux sessions payantes. Plutôt suivies par les élèves au lycée ou dans le supérieur (1 % au collège, 2 % au lycée et 3 % dans le supérieur ; parmi les ouvriers français d'origine et les immigrés : 0,4 % au lycée et 1 % dans le supérieur), les sessions payantes concernent seulement 1 % des immigrés et 0,2 % des familles ouvrières françaises d'origine. Une famille maghrébine est concernée par de telles sessions : le fils a bénéficié de sessions en français et mathématiques, suivies à l'initiative de l'enseignant. De parents non diplômés, la mère a migré à l'âge adulte, le père avant 16 ans, le père est ouvrier non qualifié en 1992, la mère travaille également comme ouvrière non qualifiée. Leur fils a connu un parcours semé d'embûches, a redoublé à deux reprises en CE2 et en 5e et connaît encore des difficultés scolaires. En lycée professionnel à la date de l'enquête, il prépare un CAP. Ses parents aspirent à ce qu'il suive ensuite une autre formation professionnelle, sans avoir le bac. La mère regrette l'interruption précoce de sa propre scolarité. Il semble que cette famille persévère, malgré les difficultés rencontrées. Dans une famille portugaise ouvrière, la fille a suivi également une session en français.

9. « Les demandes formulées par les parents de milieu populaire, même quand ils ont en commun leurs conditions sociales et leurs quartiers de résidence ne sont pas identiques. » « Certains lorsqu'ils ne sont pas satisfaits de cours, prennent l'initiative de trouver un autre dispositif ou de recourir à des cours à domicile, même payants » (Glasman, Luneau, 1999).

Les cours particuliers payants sont plutôt suivis dans le secondaire, principalement au lycée, alors que les cours de soutien le sont plutôt en primaire et au collège[10]. Ils s'adressent en effet à des publics différents. Nous avons cherché, comme précédemment, à expliquer la prise de cours payants par un modèle logit (cf. tableau 4). Toutefois, de nouveau, les immigrés, et en particulier les Portugais et Maghrébins, suivent davantage ces cours, une fois contrôlés le niveau d'éducation des deux parents et quelques caractéristiques des enfants.

Tableau 4 – Régression logistique sur les indicateurs d'investissement
Cours de soutien, cours payants

	Variables dépendantes	
Variables explicatives	*Cours de soutien*	*Cours payants*
Constante	-1.93***	-3.05***
Origine nationale *Réf. 2 parents français d'origine*		
2 parents immigrés portugais	-0.06	1.09**
2 parents immigrés maghrébins	0.97**	1.16***
2 parents immigrés autres (+manquants)	-0.13	-0.02
Diplôme de la mère *Réf. BEP CAP*		
Sans diplôme	0.10	-1.24***
CEP	-0.06	-0.25
Baccalauréat et plus	-0.30	0.82**
Diplôme du père *Réf. BEP CAP*		
Sans diplôme	0.03	0.91**
CEP	-0.14	0.27
baccalauréat et plus	0.82	1.89***
CSP *Réf. ouvrier non qualifié*		
Ouvrier qualifié	-0.85***	0.57
Autre CS	-1.19**	0.92*
Sexe de l'enfant *Réf. garçon*		
Fille	0.27	-0.08
Niveau scolaire *Réf. Collège*		
Primaire	-0.13	-0.22
Lycée	-1.00**	0.57*
Niveau scolaire évalué par les parents *Réf. Moyen*		
Difficultés scolaires	0.31	0.30
Bon ou excellent	-0.80***	-0.43
Manquant	-1.21	-0.78
Scolarisation dans le privé *(1Public)*	-1.50**	
Taille de la fratrie		
***: paramètre significatif à 1 %,**: 5 %; *: 10 %	60.015 18ddl	109.206 17ddl
N=1278		

Source : Efforts d'éducation des familles, Insee, Ined, 1992.

C'est le niveau d'éducation des deux parents qui prime, alors qu'il n'avait pas d'effet sur le soutien. De plus, les parents non ouvriers recourent un peu plus à cette forme d'aide

10. On ne peut pas analyser ces cours d'une manière fine, et percevoir si les familles y ont fréquemment recours ou s'il s'agit d'une aide ponctuelle puisqu'on n'a pas la chronologie des événements et seulement les données sur l'année précédent l'enquête. Cela concorde avec l'hypothèse de stratégie de cycle de Glasman (1994), d'après laquelle « les enfants de catégories populaires sont plus nombreux à prendre des cours particuliers dès le premier cycle [...] ». Existe sans doute un effet d'offre que l'on ne peut mesurer ici.

scolaire (test significatif à 10 %)[11]. La scolarisation dans le privé (par rapport au public) n'a pas d'effet sur les cours payants De même, le fait de suivre des cours de soutien n'est pas lié aux cours payants.

La mère est le plus souvent à l'initiative de ces cours (dans 70 % des familles), suivie par l'enfant puis par le père. Ces résultats sont cohérents avec d'autres concernant l'investissement maternel. Les familles font le plus souvent appel à un étudiant pour les cours (49 %), puis à un enseignant extérieur (autre que l'enseignant habituel de l'enfant, peu sollicité), parfois à un enseignant d'un organisme privé (11 %).

Tableau 5 – Caractéristiques des cours payants

	Immigrés et Français d'origine
Initiative de ces cours (1ère matière)	
La mère	70
Le père	11
L'enfant	15
Un enseignant	3
Autre cas	1
Total	100
Personne qui donne les cours	
Enseignant habituel de l'enfant	8
Enseignant d'un organisme privé	11
Autre enseignant à titre privé	31
Membre de la parenté à titre payant	2
Autre cas (étudiant...)	50
Total	100

Source : *Efforts d'éducation des familles* Insee, Ined, 1992.
Champ : Immigrés et ouvriers français d origine (N=77, effectifs faibles).
Lecture : 70 % des cours payants reçus dans l'année scolaire sont à l'initiative de la mère.

Nous envisageons alors une lecture plus qualitative du matériau de l'enquête, afin de reconstituer la trajectoire des quelques familles qui ont recours à ces cours payants[12]. Nous examinons ainsi au niveau familial l'articulation des trajectoires et caractéristiques des différents membres de la famille, afin de déceler ou non des particularités spécifiques. Le tableau 6 synthétise un certain nombre de caractéristiques familiales et de renseignements relatifs aux cours pour les familles portugaises et maghrébines. Une première lecture du tableau montre l'hétérogénéité du profil des familles dans lesquelles l'enfant bénéficie de tels cours, en termes de caractéristiques familiales, de niveau de l'élève et de son parcours

11. Il faudrait également tester les conditions socio-économiques des familles avec le revenu du ménage, effet que l'on approche sans doute de façon approximative à travers le diplôme et la catégorie socioprofessionnelle du père. La situation professionnelle des deux parents n'intervient pas, ni le chômage ni l'inactivité. Les familles vivant dans des villes urbaines de moins de 20 000 habitants recourent moins à ces cours.
12. Dans 328 familles de l'échantillon, un enfant au moins a reçu des cours particuliers payants au cours de l'année écoulée. (262 françaises d'origine dont 37 ouvrières, 40 immigrées dont 10 portugaises, 15 maghrébines, 15 d'autres nationalités). Les résultats sont donnés à partir de l'échantillon des familles immigrées et ouvrières françaises d'origine. Nous avons choisi de reporter dans le tableau 6 toutes les familles maghrébines et portugaises.

scolaire. Les enfants qui reçoivent ces cours sont autant des enfants en réussite qu'en échec scolaire.

Parmi les familles maghrébines, on observe un éventail de situations. Ces cours peuvent être adressés à des garçons ou à des filles, à des élèves en difficultés ou à des élèves moyens. Certaines familles sont davantage diplômées, d'autres sont démunies de diplômes. Il semble qu'il n'y ait pas de régularité et que les variables classiques du moins ne permettent pas d'expliquer l'accès aux cours payants. De même, il semble que le rapport à l'école et à la scolarité intervienne dans ce type de choix. Nous observons que les réponses des parents concernant la frustration liée aux études sont la plupart du temps positives. Il y a une mobilisation certaine sur l'école ; constat qui concorde avec d'autres recherches effectuées sur des populations particulières. Par exemple, Marry et al. (1999) montrent que dans certaines familles où les filles sont normaliennes, ce n'est pas le volume en termes de capital culturel qui joue sur l'investissement, mais le rapport à l'école et le fait d'encourager davantage les filles. Ce point mériterait d'être approfondi avec d'autres données et des enquêtes ultérieures.

La mère est plus souvent à l'initiative des cours particuliers, même si le père intervient parfois, notamment lorsqu'il est plus diplômé. Par exemple (cf. tableau 6), dans la famille M1, le père a un diplôme universitaire de 2e cycle alors que la mère est démunie de diplôme, ou dans M6 lorsqu il parle et comprend le français, ce qui n'est pas le cas de la mère, et qu'il investit dans une formation complémentaire, ou encore, lorsqu'il a immigré jeune et que la mère s'exprime en français avec difficultés. Les disciplines enseignées sont essentiellement le français, dans des familles où la plupart du temps un des deux parents, le plus souvent la mère, ne le comprend pas, et les mathématiques. L'anglais est parfois enseigné dans les familles plus diplômées.

Tableau 6 – Qualitatif sur les cours particuliers payants dans les familles maghrébines et portugaises

N°	*Composition de la famille*	*Parcours migratoire*	*Sexe Enfant*	*Niveau d'éducation*	*Frustration école*	*Enseignement*	*Activité en 92 CS*	*Parcours Scolaire de l'enfant A*			*Classe de l'enfant B*	*Aspirations*	*Matières enseignées*	*Bénéficiaire*	*Initiative*	*Enseignant*	*Nb fois*	*Résultats*	*Suivi scolaire*
	Âge parents Nb enfants, scol	<5 ans		Mère Père	M P	M P	Mère Père	Cl 92 Cl 91	Niveau évalué	Parcours		Mère Père							Mère Père
Familles maghrébines																			
M1	M (39) P (42) 3 enfants 1	Ap Ap	G	Sans diplôme Dip. 2e cycle	O N	N N	Emploi Emploi artisan	6e CM2				Bac gén A Etudes	Anglais	A	Père	Étudiant	1S	O	Non Contrôle
M2	M (40) P (47) 5 enfants scol	Ap Ap	G	Sans diplôme BEP CAP	N O	N O	Inactive (tjs) Chômage (OQ)	CM2 CM1	Excellent	CP redbt	6e	Bac Etudes	Ensgt général	autre	Mère	Étudiant	3S	N	Demande Demande
M3	M (41) P (54) 4 enfants 3	Ap Avt	G	Sans diplôme Sans diplôme	O O	N N	Inactive (tjs) Emploi OQ	4e 5e	Moyen		1ère	Bac Etudes	Maths	B	Enfant	Autre	1S	O	Non Non
M4	M (57) P (39) 3 enfants scol	Ap Ap	G	Sans diplôme Sans diplôme	? ?	N N	Inactive (tjs) Emploi ONQ	2e 3e T	Bon	4e 3e T	5e	Bac FP	Français	A	Mère	Autre	1S	O	Non Non
M5	M (40) P (48) 2 enfants scol	Avt Ap	F	BEP CAP Sans diplôme	O N	O N	Employé, 54 Emploi OQ	3e 3e	Moyen	6e redbt	Mat	Bac tech Nsp	Maths	A	Mère	Étudiant	1S	O	Non Non
M6	M (31) P (38) 3 enfants 1	Ap Ap	F	Sans diplôme Sans diplôme	O O	N O	Inactive (tjs) Emploi Emp (56)	CM2 CM1	Bon			Bac Etudes	Français	A	Père	Habituel	1J	O	Non Suivi près
M7	M (47) P (56) 4 enfants 3	Avt Ap	F	CEP Sans diplôme	O C	N N	Inactive (tjs) Emploi ONQ	6e CM2	Difficulté	CP redbt	CE1	Bac Etudes	Anglais Français	?	Mère	Étudiant	2S	O	Contrôle Contrôle
M8	M (39) P (48) 3 enfants scol	Ap Ap	F	Sans diplôme Sans diplôme	O O	O O	Inactive (tjs) Emploi OQ	3e T 3e T	Moyen	CP redbt 4e 3e T	5e	Non bac Emploi	Maths	B	Mère	Autre	2S	O	Non Non
M9	M (37) P (44) 5 enfants scol	Ap Ap	G	Sans diplôme Sans diplôme	O O	N N	Inactive (tjs) Emploi OQ	CP Mat	Difficulté		6e	Bac Etudes	Français Maths	B	Mère	Étudiant	2S	O	Suivi près Non
M 10	M (34) P (40) 6 enfants 4	Ap Avt	G	Sans diplôme Sans diplôme	O	N	Inactive (tjs) Emploi OQ	2e 2e	Difficulté		Mat	Bac gén n Etudes	Maths Physique Français	A	Père	Étudiant	1S	O	Non Suivi près
M 11	M (36) P (40) 8 enfants 5	Ap Ap	?	Sans diplôme Sans diplôme	O	O	Inactive (tjs) Emploi OQ	Mat Mat			CE2		Français	autre	Mère	Étudiant	1S	O	
M 12	M (43) P (40) 6 enfants 4	Avt Avt	F	CEP Sans diplôme	O O	N O	Inactive (tjs) Employé profinter	BEP1 3e 1	Moyen	CM1 redbt	CM2	Non bac Emploi	Français Maths	B autre	Mère	Étudiant	2S	O	Demande Demande
M 13	M (39) P (47) 7 enfants 6	Ap Ap	G	CEP Sans diplôme	O ?	O N	Inactive (tjs) Emploi ONQ	CM1 CE2	Grosses difficultés		3e	Bac Etudes	Arts plastiques	autre	Enfant	Étudiant	1M	O	Suivi près
M 14	M (30) P (33) 3 enfants 2	Avt Avt	?	BEP CAP BEP CAP app	O O	N N	Emploi, Emploi OQ	Mat Mat			CE1			B	Mère	Autre	1S	O	
M	M (39) P (45)	Ap	F	Sans diplôme	O	N	Emploi 56	CE1	Bon		2e	Bac	Maths	B	Mère	Autre	1S	N	Contrôle

15	3 enfants scol	Ap		Sans diplôme	O	N	Chômage OQ	CP				Etudes	Anglais						Demande
Familles portugaises																			
P1	M (49) P (47) 2 enfants scol	? ?	F	Ingénieur GE Ingénieur GE	N	N	Emploi (36) cadre Emploi (38) cadre	6e CM2	Excellent		CPGE	Bac gén C Etudes	Anglais	A	Mère	Etudiant	1S	O	Non
P2	M (34) P (38) 2 enfants scol	Avt Avt	F	Sans diplôme CEP	N N	O N	Inactive (ljs) Emploi (21)	1ère 2e	Bon		2e	Bac gén A Etudes	Italien	A	Enfant	Etudiant	3A	?	
P3	M (40) P (42) 2 enfants scol	Ap Ap	F	CEP BEP CAP	O N	N N	Inactive (empl) Emploi Amcont	BEP2 BEP1	Moyen	3e BEP1	BEP1 C 3e	Bac pro Emploi	Anglais	B	Mère	Habituel	2S	N	Non Non
P4	M (44) P (45) 2 enfants scol	Ap Ap	G	Sans diplôme Sans diplôme	O O	N N	Emploi Emp (56) Emploi ONQ	1ère 2e	Difficulté	5e redt	6e CM2	Bac Etudes	toutes matières Portugais	B	Mère	Etudiant	1S	O	Non Non
P5	M (38) P (39) 3 enfants 2	Avt Avt	G	BEP CAP app BEP CAP	O O	N N	Inactive (empl) Emploi artisan	4e 5e	Bon		2e	Bac gén C Etudes	Portugais	A B	Père	Privé	1S	O	Suivi près Suivi près
P6	M (50) P (58) 3 enfants 1	Ap Ap	F	Sans diplôme CEP	O N	N N	Inactive ONQ (art) Emploi ONQ	CE1 CP	Bon			Bac Etudes	Etudes du soir	A	Mère	Habituel	1J	O	Non Non
P7	M (37) P (38) 2 enfants scol	Avt Avt	G	BEP CAP Sans diplôme	O O	N N	Emploi empl com Emploi Mcont	CM1 CE2	Moyen		6e	Tp tôt Bac Etudes	Maths Générales	B A	Mère	Etudiant	1S 4S	O	Suivi près Suivi près
P8	M (48) P (55) 1 enfant scol	Ap Ap	F	Sans diplôme Sans diplôme	O O	N N	Emploi empl Autre (5) OQ	BEP2 BEP1	Moyen	CE2 redt 3e BEP		Bac pro Etudes	Portugais	A	NR	Etudiant	2M	O	Non Non
P9	M (39) P (46) 3 enfants scol	Ap Ap	G	Sans diplôme Sans diplôme	O ?	N N	Emploi ONQ ind Emploi ONQ	5e 6e	Moyen	CM2 Redt	CE2	Bac Etudes	Français	autre A	Mère	Autre	1S	O	Contrôle Non
P 10	M (37) P (40) 3 enfants 2	Ap Avt	G	DUT ou BTS BEP CAP	O O	N N	Inactive (ljs) Emploi OQ	5e 6e	Moyen	CE1 Redbt	CAP1	Bac tech Etudes	Maths	A	Mère P en2	Privé	1S	N	Contrôle Non

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Notes sur les abréviations utilisées : M : Mère, P : Père.

Composition de la famille : Âge des parents entre parenthèses. Nombre d'enfants, nombre d'enfants scolarisés « scol »

Entrée en France (Avt : avant 16 ans ; Ap : après 16 ans) ; Niveau d'éducation : il s'agit du diplôme atteint le plus élevé M/P.

Frustration par rapport à la scolarité M/P : il s'agit du sentiment d'interruption précoce des études.

Parcours scolaire A : niveau en 1992, classe en 91, niveau évalué par les parents en 92, parcours jusqu'en 91 (seuls sont mentionnés les redoublements *redbt* ou les bifurcations).

Enseignant : Enseignant habituel de l'enfant noté « Habituel », Enseignant d'un organisme privé « Privé », Autre enseignant à titre personnel « Autre », Membre de la parenté « Parent », Autre cas (étudiant…) « Etudiant ». Nb fois : Fréquence des cours particuliers l'année en cours (nombre de fois par jour J, semaine S, mois M, année A).

Résultats : réponse à la question « Pensez-vous que ce travail a donné des résultats ? » O : Oui , N : Non , ? : « Ne sait pas ».

Note de lecture pour le 1er ménage : Famille maghrébine composée de 3 enfants dont 1 scolarisé. Les deux parents sont entrés en France après 16 ans, la mère, âgée de 39 ans, n'a pas de diplôme, le père, âgée de 42 ans a un diplôme de 2e cycle. Le garçon, en 6e en 1992, a reçu des cours d'anglais, à l'initiative du père. Les cours ont lieu une fois par semaine par un étudiant et, d'après les parents, ont donné des résultats. Les parents espèrent que leur enfant aura un bac général littéraire et poursuivra des études.

Encadré 1 – Quelques portraits

Deux familles maghrébines M4 et M8 cumulent la même année soutien scolaire et cours payants. Dans la première, l'enfant A reçoit les deux aides. Les deux parents n'ont pas été scolarisés et sont arrivés après 16 ans en France. Dans la seconde famille, les parents ont été scolarisés mais jeunes (jusqu'à 12 ans) et regrettent tous deux d'avoir interrompu trop tôt leur scolarité. L'enfant A, en CP suit déjà des cours de soutien, alors que l'enfant B en 6e, après avoir redoublé le CM2, suit des cours particuliers payants en français et en mathématiques.

Un rattachement à la culture d'origine pour les Portugais
Parmi les familles portugaises, on observe davantage de particularités ou de tendances. Celles qui ont recours à des cours particuliers sont plutôt les familles où les enfants ont des parcours réussis. Il s'agit surtout de cours de langue, essentiellement de langue portugaise, correspondant plutôt à un rattachement à la culture d'origine (la littérature va dans le même sens). Les familles apparaissent cependant un peu plus diplômées que la moyenne et porteuses d'aspirations plus élevées.

« Stratégie d'excellence »
La première famille portugaise présentée (P1) est exemplaire pour illustrer ce type de stratégie. Les deux parents sont diplômés d'une Grande École ou d'une école d'ingénieur, leur fille, excellente élève, en 6e à la date de l'enquête, prend déjà des cours d'anglais. Ses parents espèrent qu'elle aura un bac C et qu'elle poursuivra ensuite ses études. L'aîné, après avoir suivi une classe préparatoire aux Grandes Écoles est actuellement à HEC. Les parents n'opèrent aucun suivi scolaire, l'environnement étant favorable.

Stratégie de rattrapage
Une autre famille portugaise utilise les cours particuliers plutôt comme cours de rattrapage, afin de surmonter les difficultés éprouvées par leur fils en 6e. Démunis pour l'aider scolairement, les deux parents ayant un capital scolaire très faible, ils sont « frustrés » d'école et investissent dans la scolarité de leurs enfants. Ils aspirent à des études quel que soit le bac. Le second, après avoir redoublé sa 5e, se retrouve en première avec des difficultés.

Privé et cours particuliers
Dans une familles maghrébine (M5), les parents ont choisi de scolariser leur enfant dans le privé (il s'agit d'une institution religieuse). Une famille portugaise a vu un de ses enfants scolarisés dans le privé, mais est dans le public à la date de l'enquête

On reprend ici les termes utilisés par Glasman (1994). Pour certains élèves, il s'agit de combler les lacunes afin de conserver l'orientation choisie et d'obtenir le bac. Pour d'autres, « moins nombreux mais non singuliers, les cours sont un moyen d'intégrer une filière, secondaire ou post-baccalauréat, prestigieuse et convoitée. » D'après l'auteur, les cours particuliers concernent aussi bien des élèves en échec scolaire et en difficulté que de très bons élèves de milieux populaires, ce qui est confirmé par nos données.

6.3. « Substitut » des parents ou « renforcement » ?

Les familles ont recours à différentes ressources : ressources internes à la famille (suivi des parents, aide familiale et de l'entourage), ressources de la collectivité (cours de soutien) et ressources financières (cours ou sessions payantes), inégalement mobilisées. Si on prend en compte ces trois types d'aides, on peut mesurer la part de mobilisation familiale. Se pose de nouveau la question suivante : les ressources externes à la famille sont-elles un substitut aux parents ou y a-t-il cumul des aides ? Par exemple, on cherche à voir si ceux qui assistent au cours sont également ceux qui ne reçoivent aucune aide à l'intérieur de la famille ou au contraire s'ils ont tendance à cumuler les différentes aides et à les renforcer mutuellement. Nous reprenons ici les termes de Glasman qui nous semblent pertinents.

Un « espace » sur les aides

Après avoir étudié les aides au travail scolaire séparément, l'objectif est de voir comment se structurent ces aides, de tester s'il existe ou non un cumul des aides et enfin de visualiser l'espace des aides. Cette approche complète ainsi l'analyse selon les populations. Une analyse en composantes multiples (ACM) a été réalisée sur les différents types d'aides présents dans l'enquête.

Construction des indicateurs à partir des aides

Toutes les variables ont été recodées en variables disjonctives (présence, absence). Les deux variables de suivi scolaire, au niveau de chaque parent, en quatre positions (non-suivi /à la demande /contrôle /suivi de près) ; l'aide scolaire reçue par des personnes autres que les parents a été reconstruite de la façon suivante : aucune aide supplémentaire, une aide de la fratrie, une aide autre (par un ami ou un autre membre de la parenté). Enfin, les ressources extérieures à la famille sont prises en compte dans l'analyse : les cours de soutien gratuits (oui/non), puis nous avons regroupé les cours particuliers payants et les sessions payantes en une variable sur les cours payants (en deux postes : absence ou présence de cours).

Les aides interviennent dans l'analyse en variables principales ou actives, les caractéristiques des familles, comme le niveau scolaire de l'enfant ont été ajoutées en variable supplémentaires illustratives, elles n'interviennent pas dans l'analyse mais permettent de situer les populations dans un espace factoriel.

Une ACM a alors été réalisée[13] (graphique 1). On observe qu'il n'y a pas d'effet cumulatif. Lorsqu'il n'y a pas d'aide, les familles ont recours à l'extérieur.

Les résultats détaillés figurent en annexe 6. Cette ACM illustre et synthétise les résultats présentés précédemment.

Un premier axe oppose l'absence d'aide des parents à l'aide apportée. Il sépare ainsi le non-suivi du suivi. Il permet de voir que le suivi est lié au niveau d'éducation des parents (il oppose les sans diplôme aux diplômés). Le deuxième axe oppose les aides extérieures, plus

13. Nous avons mis en œuvre une première ACM à partir de toutes ces variables. Les premiers résultats font apparaître une structure forte, un tétraèdre : chaque axe étant formé par les réponses des deux parents à la question sur le suivi scolaire. Cette structure semble être liée à la proximité des réponses des deux parents. Lorsqu'on croise les réponses des pères et des mères, on observe que la diagonale est pleine et qu'elle comporte 60 % des réponses. Ceci explique les résultats de l'ACM. Nous avons donc construit une variable de suivi scolaire au niveau des deux parents puis conservé pour l'analyse les indicateurs suivants : 4 variables de suivi, 3 d'aide supplémentaire, une variable de soutien et une sur les cours payants.

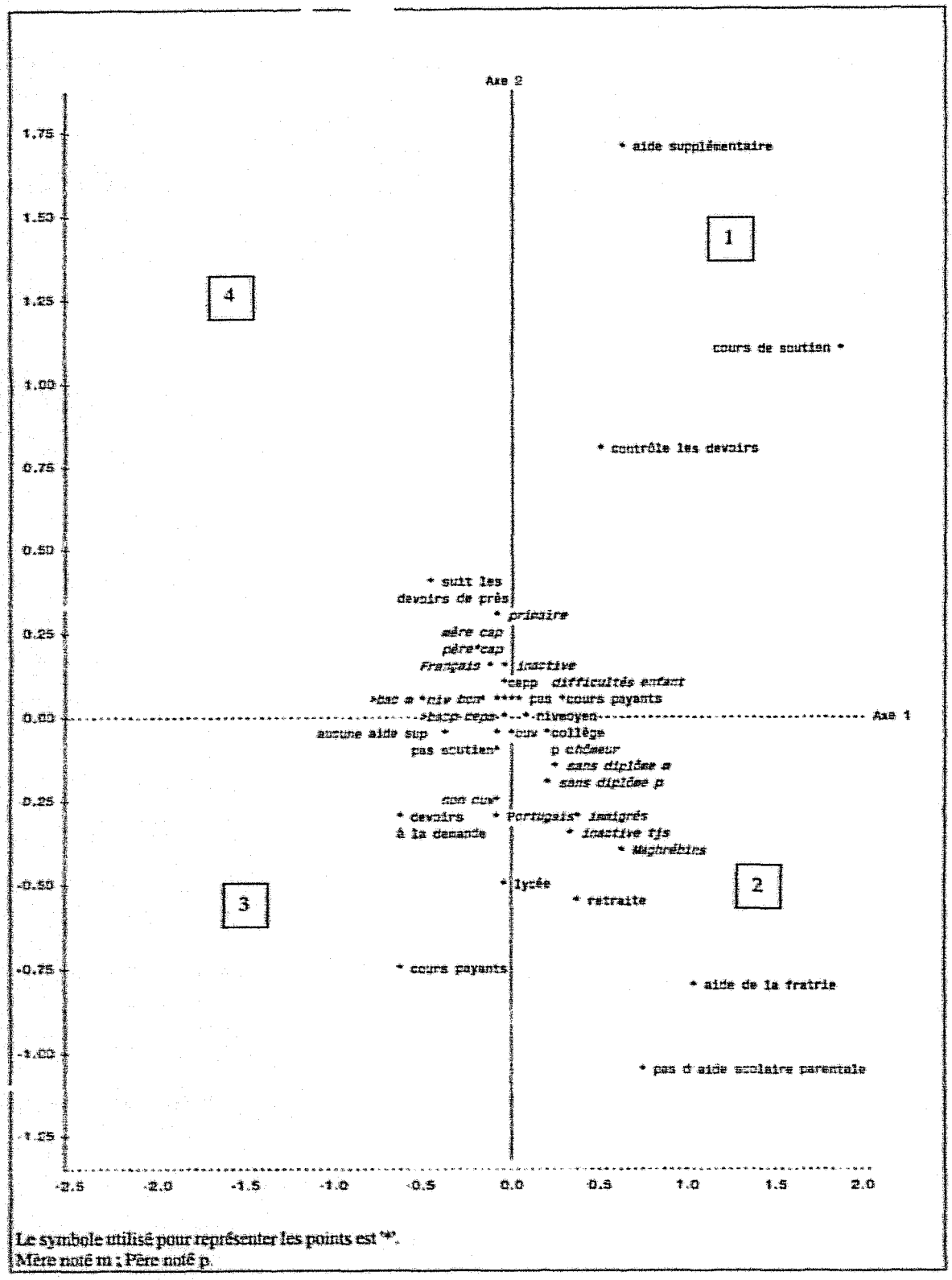
exactement les cours payants, à l'absence de cours payants et aux cours de soutien. Il montre un lien avec le niveau scolaire de l'enfant (primaire par rapport au secondaire).

Enfin, on observe quatre cadrans de type d'aide. Chaque cadran correspond à un type de suivi. Dans le premier cadran, le contrôle des devoirs est proche du soutien ou d'une aide supplémentaire apportée par la fratrie ou la famille élargie, aide plutôt concentrée dans les familles démunies. Dans le deuxième cadran, l'absence d'aide parentale est proche de l'aide de la fratrie. On retrouve que ce sont les immigrés, et en particulier les Maghrébins, qui recourent à ce type d'aide et plutôt les non-diplômés. Dans le troisième cadran, l'aide à la demande est proche des cours payants, dans des familles plutôt non ouvrières, plus diplômées et pour des enfants souvent au lycée. Dans le quatrième cadran, le suivi de près des parents s'oppose aux autres formes de suivi et concerne plutôt des familles diplômées, des Français et des enfants en primaire.

Nous avons ensuite construit un indicateur d'investissement plus synthétique qui prend en compte les aides de nature différente étudiées jusqu'ici séparément (suivi scolaire des parents, aide supplémentaire, cours ou sessions payantes), afin de percevoir l'organisation des aides et s'il y a cumul ou non au sein des familles. Le suivi scolaire est établi au niveau des deux parents : on considère qu'il y a du suivi scolaire à partir du moment où l'un des deux parents aide aux devoirs quelle que soit la forme, et qu'il n'y en a pas, lorsque les deux parents n'aident pas aux devoirs.

Ainsi, la famille est fortement mobilisée (77 %), mais très peu cumulent plusieurs aides ou ont recours aux trois ressources (moins de 1 %). À l'inverse, seulement 13 % n'ont recours à aucune des trois (cf. tableau 7). Le suivi familial prédomine dans les familles ouvrières françaises.

Graphique 1 – ACM sur les aides



Le symbole utilisé pour représenter les points est '*'.
Mère notée m ; Père notée p.

Les différences entre immigrés et non-immigrés de même milieu social subsistent. Ainsi, 22 % des premiers ne se mobilisent pas du tout, contre 10 % des seconds. Au sein des immigrés, l'écart entre parents portugais et maghrébins est important, du simple au double (29 contre 15 %). Les seconds éprouvent les plus grandes difficultés à aider leurs enfants du fait de leurs faibles ressources – absence de scolarisation, illettrisme etc. – mais investissent finalement davantage. De même, 8 % des familles maghrébines suivent leurs enfants scolairement et financent des cours et 10 % complètent leur aide avec des cours de soutien (4 et 4 % respectivement pour les Portugais, 3 et 5 % pour les Français d'origine). Les Portugais sont plus nombreux que les autres à ne recourir à aucune aide ou à l'inverse à faire appel à des cours payants seuls, qui sont souvent des cours de langue portugaise. Par rapport à la moyenne, les Maghrébins sont plus représentés dans la catégorie « suivi familial et cours », qu'ils soient payants ou non.

Tableau 7 – Indicateur d'investissement : Part des familles (en %)

	Français d'origine	Immigrés	Portugais	Maghrébins	Total
Aucun	10	22	29	15	13
Cours payants seuls	0	2	3	1	1
Soutien seul	0	1	1	2	0
Suivi familial SF seul	81	62	59	63	77
SF + cours payants	3	6	4	8	4
SF + soutien	5	6	4	10	5
Les 3	0	0	0	1	0
Total	100	100	100	100	100
Effectifs	870	408	100	156	1278

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Immigrés et ouvriers français d'origine, dont l'enfant A est scolarisé du primaire au lycée.
Note : Suivi familial SF.
Lecture : 77 % des familles opèrent un suivi familial seul.

On peut ainsi définir plusieurs types de comportements relatifs à l'aide scolaire. Une typologie réalisée à partir du sous-échantillon des 1278 familles (immigrées ou ouvrières françaises d'origine, dont l'enfant A est scolarisé de la primaire au lycée) fait apparaître quatre classes :

Classe 1 : « aucune aide » (152 familles soit 11,5 %).

Classe 2 : « repli familial » : ceux qui comptent uniquement sur la famille au sens large (934 soit 74 %).

Classe 3 : « ils délèguent » (37 soit 2 %).

Classe 4 : « ils cumulent » les ressources intra familiales et extra familiales (155 soit 12 %).

Tableau 8 – Répartition des populations dans les classes (%)

	Classe 1 Aucune aide	Classe 2 Repli familial	Classe 3 Ils délèguent	Classe 4 Ils cumulent	Total	Effectifs
Français d'origine	9	79	2	10	100	870
Immigrés	20	59	5	16	100	408
Total	12	74	2	12	100	1278

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Ouvriers français d'origine et immigrés.

Les classes sont très déséquilibrées, la classe 2 regroupe la majorité des familles et la classe 3 une minorité (2 %). Cependant nous avons conservé cette typologie qui nous informe sur les comportements les plus courants, et met également à jour des comportements atypiques ou marginaux. Le tableau 9 présente la composition des classes selon un certain nombre de caractéristiques. La classe 3 ayant des effectifs trop restreints pour calculer des pourcentages, nous en ferons une présentation plus qualitative. Les immigrés sont sur-représentés dans la première et la dernière classe, celle où on investit le moins et celle où on investit le plus. Les Portugais sont sur-représentés dans la première, les Maghrébins dans les classes 3 et 4. Alors que les premiers sont plus nombreux à ne pas aider leurs enfants, on observe deux groupes parmi les seconds, ceux qui « ne font rien » et ceux qui cumulent les aides. La délégation seule se fait rarement et indique qu'il existe un léger effet cumulatif (les familles ont plus tendance à cumuler le suivi familial et une autre aide qu'une aide seule).

Pas d'aide

La première classe, qui représente 11 % de l'échantillon, concerne finalement une faible proportion de familles. Elle est plutôt constituée de familles démunies de diplômes, où la mère est inactive et n'a jamais travaillé. Les immigrés sont deux fois plus nombreux que dans l'échantillon, avec deux fois plus de Portugais qu'en moyenne. Ayant migré à l'âge adulte, les mères n'ont pas été scolarisées et les parents s'expriment en français avec difficulté. Les enfants de ce groupe sont plus fréquemment scolarisés dans le secondaire. Les parents sont plus nombreux à ne pas émettre d'avis sur leur scolarité passée et se sentent peu frustrés de leur interruption précoce, alors qu'un certain nombre n'ont pas été scolarisés. Leurs aspirations éducatives sont assez faibles, ils souhaitent davantage que leur enfant ait un emploi rapidement, le bac n'est pas espéré et les études sont moins souvent désirées que la moyenne. L'investissement autour de l'école est donc moindre.

Cette classe semble plutôt composée de familles qui cumulent les difficultés et les handicaps pour aider leurs enfants – et donc les caractéristiques défavorables au suivi – et sont

aussi plus nombreuses à émettre un bilan négatif. Elles apparaissent encore plus démunies lorsque l'enfant atteint le secondaire, n'ayant souvent pas été scolarisées. Quelques familles, cependant, ont un environnement culturel plutôt favorable, les parents sont plus favorisés et les enfants ne nécessitent pas d'aide.

Repli familial

La classe 2, la plus nombreuse, correspond au comportement le plus répandu, relativement à la norme. Elle représente plus de 70 % de la population, sa composition est donc proche de la population totale, avec un capital scolaire légèrement plus élevé que la moyenne. Les enfants sont un peu plus souvent en primaire où, on l'a vu, la mobilisation familiale est maximale et davantage possible pour la plupart. Le bilan réalisé sur l'aide scolaire est globalement positif. Cette classe, la plus nombreuse, est la plus représentative de la population.

Ils délèguent

La classe 3, marginale, regroupe une population contrastée. La moitié des mères sont sans diplôme, mais quelques-unes (une dizaine) ont au moins obtenu le baccalauréat. De même, plus de la moitié des pères sont démunis de diplôme et quelques-uns sont plus diplômés (ce qui correspond à la moyenne). Comparativement à la population totale, les immigrés sont très nombreux dans cette classe (plus de la moitié) et parmi eux, on observe un peu plus de Maghrébins. Tous les pères ont migré à l'âge adulte, comme la plupart des mères immigrées. Les familles vivent plus souvent à Paris que la moyenne. Les familles, peu socialisées en France, sont donc démunies pour aider leurs enfants, mais se mobilisent et compensent par des aides extérieures. On retrouve ici les parents « frustrés d'études » qui investissent un peu plus.

Les enfants concernés sont plus fréquemment dans le secondaire à la date de l'enquête, et connaissent, en moyenne, moins de difficultés, étant plutôt considérés comme des élèves moyens. Les parents ne disent pas se sentir plus dépassés que la moyenne, pourtant les deux tiers pensent ne pas en faire assez et regrettent plus que les autres avoir interrompu leurs études trop tôt, alors ils délèguent ! Les aspirations éducatives sont néanmoins relativement faibles.

Ce groupe minoritaire nécessite une lecture plus qualitative. Cinq familles françaises d'origine se retrouvent dans cette classe et ont un certain nombre de points communs. Les

pères n'ont pas de diplôme ou au plus le certificat d'étude primaire et les mères ont un diplôme moyen (trois sur cinq, une a un CEP, la dernière n'a pas de diplôme). Les enfants sont tous au lycée et de niveau moyen. Les deux parents sont alors dépassés pour aider leurs enfants qui suivent des cours payants. Seule la famille à faible capital scolaire (démunie de diplôme) se tourne vers des cours de soutien. Quant aux immigrés, ils ont des profils plus contrastés. Les plus diplômés sont de nationalité autre que portugaise ou maghrébine et leurs enfants sont tous scolarisés au lycée et de niveau moyen. Quatre familles portugaises, trois maghrébines font partie de ce groupe. Dans une des familles portugaises, la fille au collège de niveau moyen suit également des cours payants, les parents – la mère a le certificat d'études primaires, le père, un CAP – se sentent tous deux dépassés pour la suivre scolairement et déclarent ne pas investir suffisamment. Dans une autre famille portugaise, le fils, également au collège et de niveau moyen, suit des cours de soutien, puisque ces parents ayant uniquement le certificat d'études primaires ne peuvent l'aider, tous deux se disent dépassés et délèguent. Dans une des familles maghrébines, la fille scolarisée dans un collège privé, de niveau moyen selon les parents, suit des cours payants. La mère est arrivée en France enfant et a pu y être scolarisée en partie. Elle a obtenu un CAP mais n'est plus en mesure d'aider sa fille au collège comme le père qui a migré à l'age adulte et n'a pas de diplôme.

Ils cumulent

La classe 4 apparaît également hétérogène, composée de familles moins diplômées que la moyenne (moins cependant que dans la classe 1), mais également de diplômés ayant au moins atteint le baccalauréat ; les pères en particulier sont plus diplômés que dans la population totale. Les immigrés sont deux fois plus nombreux que dans l'échantillon, comme dans la classe 1, mais cette fois-ci, les familles maghrébines sont sur-représentées et de ce fait, les mères sont plus souvent inactives. Les pères socialisés en France sont légèrement plus nombreux. Est-ce l'effet de la socialisation en partie en France, qui engendre une meilleure connaissance du système scolaire et de ce fait des aspirations plus fortes en faveur des études ? Les réponses sur l'investissement scolaire correspondent à la moyenne. C'est la classe où se cumulent les différents investissements internes et externes à la famille. Ainsi, les familles mobilisent les ressources de nature différente et entrent davantage dans la compétition scolaire.

Ce n'est pas la performance scolaire de l'enfant qui contribue à l'élaboration des classes. La classe 1 correspond à l'investissement scolaire le plus faible, la classe 4 à

l'investissement le plus fort, la classe 2 au comportement le plus courant. Les familles sont peu nombreuses à déléguer uniquement (classe 3). En général, soit elles se suffisent de l'aide interne à la famille, soit elles ne font rien de ce point de vue ou, dans la même proportion, font en plus appel à l'extérieur.

Les familles appartenant aux classes 2 et 3 ont moins souvent leur enfant scolarisé dans le privé qu'en moyenne.

Toutefois, cette typologie est valable une année donnée et est fortement dépendante du niveau dans lequel est scolarisé l'enfant dont il est question (A), niveau scolaire qui nécessite plus ou moins d'aide et influe beaucoup sur le suivi, comme nous l'avons vu précédemment. Ainsi cette typologie fait plutôt ressortir le lien entre type de ressources et niveau d'études de l'enfant. Lorsqu'il est en primaire, les familles sont plutôt partagées entre les deux premières classes puis entre les deux dernières lorsqu'il atteint le secondaire. La classe 2 caractérisée par le repli familial et qui représente 70 % des familles (avec des enfants surtout en primaire) pourrait ensuite se diviser et se répartir dans les autres classes. De nouveau, des données longitudinales permettraient d'affiner cette typologie et de saisir son évolution au cours de la scolarité. On obtient ainsi une échelle de niveau d'investissement (Cl1 < Cl2 <Cl4) puisque le comportement de délégation seule (Cl3) apparaît marginal.

On pourrait envisager de reprendre cet indicateur d'investissement dans d'autres enquêtes pour mesurer son effet sur les parcours scolaires et d'insertion professionnelle.

Cette typologie met à jour un lien entre aspirations éducatives et type d'investissement. Les aspirations sont moins fortes dans les familles où il n'y a aucune aide (classe 1) alors qu'elles sont très fortes (bac et poursuite d'études) dans les familles où la mobilisation est la plus forte (classes 3 et 4) (cf. tableau 9).

Tableau 9 – Type d'investissement et caractéristiques des familles (en %)

Caractéristiques des familles	Classe 1 Pas d'aide	Classe 2 Repli familial	Classe 4 Ils cumulent	Total
Niveau d'éducation de la mère				
Sans diplôme	51	34	43	38
Diplôme de niveau BEP CAP	18	34	23	31
Au moins le bac	3	9	10	8
Niveau d'éducation du père				
Sans diplôme	52	34	43	37
Diplôme de niveau BEP CAP	21	45	29	40
Au moins le bac	3	3	12	4
Activité				
Mère en emploi	53	56	50	52
Mère inactive	18	21	21	20
Mère toujours inactive	22	14	25	16
Père en emploi	73	87	87	86
Père chômeur	11	8	10	8
Migration origines				
% d'immigrés	41	19	43	24
Migration pendant l'enfance de la mère	4	4	4	4
Migration à l'âge adulte de la mère	38	16	25	20
Migration pendant l'enfance du père	3	4	7	4
Migration à l'âge adulte du père	37	15	28	20
Maghrébins	9	7	22	9
Portugais	15	5	8	6
Niveau scolaire de l'enfant				
Primaire	4	53	44	46
Collège	59	36	44	40
Lycée	36	11	12	14
Niveau évalué par les parents				
Difficultés	13	11	16	12
Moyen	45	40	47	42
Bon ou excellent	42	49	37	46
Rapport à la scolarité				
Interruption précoce des études – mère	55	61	58	60
Interruption précoce des études – père	41	51	53	50
Aspirations				
Bac et emploi	8	14	7	12
Emploi sans bac	15	4	4	5
Bac et études	32	57	59	54
Bilan de l'investissement suffisant				
Mère	43	69	60	64
Père	46	56	55	54
Effectifs par classe	152	934	155	1278

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Note de lecture : Dans la classe 1, 51 % des mères sont démunies de diplôme.
Remarque : La classe 3, marginale, n'est pas reproduite ici.
Quelques caractéristiques seulement sont reprises pour décrire les famille, les totaux ne font pas 100.

Ce point peut être complété en mettant en relation aide extérieure et perception du suivi. La variable de bilan selon le suivi est utilisée comme indicateur d'aspiration. Nous avions précédemment émis l'hypothèse qu'un bilan négatif et une absence de suivi pourraient inciter les familles à investir différemment, par exemple à recourir à une aide extérieure.

Tableau 10 – Aide extérieure, suivi et bilan selon la migration

Population		Non-suivi et invt. insuffisant	Non-suivi et invt suffisant	Suivi et invt. insuffisant	Suivi et invt suffisant	Total
Français	Soutien	2	4	30	64	100
	Total	3	9	22	61	100
Immigrés	Soutien	53	8	25	14	100
	Total	38	15	18	29	100
Français	Cours	8	3	19	70	100
	Total	8	9	22	70	100
Immigrés	Cours	28	18	28	26	100
	Total	38	15	18	29	100

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Mères immigrées et françaises d'origine de même catégorie sociale.
Note : L'indicateur est construit à partir des questions sur le suivi et le bilan (Investissement noté invt).
Les cours correspondent aux cours payants.

Chez les Français d'origine, le soutien est sur-représenté parmi ceux qui suivent le travail scolaire, et en particulier ceux qui émettent un bilan négatif (groupe 3). On l'a vu, il y a souvent chez eux un suivi minimum. Peu de familles ne suivent pas leurs enfants scolairement, mais l'absence de suivi va de pair avec l'absence de cours.

Chez les immigrés, le groupe 1 est le plus nombreux à suivre des cours de soutien, et les groupes qui émettent un bilan négatif sont sur-représentés. Les cours payants sont également sur-représentés lorsqu'il y a un suivi. Ainsi, les immigrés qui pensent ne pas investir suffisamment, qu'il y ait suivi ou non, recourent plus souvent au soutien. Ils se tournent davantage vers les cours payants dans les familles où il y a déjà du suivi et lorsque l'investissement est insuffisant. En revanche, on l'a vu, chez les immigrés, le non-suivi est très important, on observe une sur-représentation d'une aide extérieure quand ils disent que l'investissement est insuffisant. Cela permet de repérer un groupe non démissionnaire.

Ainsi, l'implication est différente selon la population et les immigrés qui déclarent un investissement scolaire insuffisant s'impliquent plus par ailleurs. Notre hypothèse est ainsi confirmée. Les tendances observées sont intéressantes, à tester sur un plus grand échantillon, car les effectifs, en particulier relatifs au soutien, sont faibles.

En résumé

Ce chapitre montre qu'une minorité des parents ont recours à des ressources extérieures à la famille. Ainsi, les investissements réalisés sont plutôt faibles comparés aux fortes aspirations éducatives. Toutefois, ces pratiques existent en 1992 dans les familles populaires et au sein des immigrés et elle auraient plutôt tendance à se développer. Le suivi familial demeure la pratique la plus importante et quelques familles cumulent les deux types d'aide. Alors que le suivi scolaire des parents est plus faible dans les familles maghrébines, du fait de leur manque de ressources, d'autres indicateurs révèlent un investissement fort. Ainsi, « toutes choses égales par ailleurs », les familles maghrébines sont celles qui recourent le plus à chacune des aides, fratrie, soutien et cours payants. Le rôle de l'origine maghrébine est ainsi mis en évidence au-delà des caractéristiques familiales.

Des aspirations éducatives plus fortes vont de pair avec des investissements plus importants. Nous avons aussi construit un nouvel indicateur – les représentations qu'ont les parents de leur investissement, à travers le bilan qu'ils en font –, qui reflète également les aspirations des immigrés et qui signale une plus grande mobilisation.

Chapitre 7

Les familles et l'institution scolaire

7.1. Familles captives, familles actives

Les familles, et en particulier celles ayant vécu la migration, manifestent de fortes aspirations relatives à la réussite scolaire de leurs enfants ; toutefois, au-delà de la mobilisation intra familiale – aide aux devoirs ou éventuellement recours à des aides extérieures – cela suppose un certain nombre de choix à élaborer tout au long de la scolarité de l'enfant pour favoriser sa réussite : choix de l'établissement (une « bonne » école) et de son statut, de filières, d'options – pour être dans une « bonne » classe –, etc. De tels choix supposent que les familles aient une certaine connaissance du système mais également qu'elles en fassent bon usage. Ils dépendent donc du capital scolaire et social des parents, mais s'inscrivent aussi dans un environnement où règnent des politiques scolaires.

Mise en place en 1963, avec pour objectif de « fixer la localisation des enseignements secondaires publics relevant du ministère de l'Éducation nationale»[1], la carte scolaire s'est assouplie depuis 1984, dans le cadre de la désectorisation ; en 1993, environ un collège sur deux et plus d'un lycée sur quatre (MEN, 1993) peuvent accueillir des enfants hors du secteur de recrutement. Les familles étudiées, de par leurs caractéristiques économiques et sociales, vivent souvent dans les banlieues urbaines, dans des quartiers défavorisés qui vont influer sur l'offre scolaire en termes d'établissements, souvent en ZEP ou en zones sensibles, mais également en termes d'options et filières dont l'offre est plus limitée dans ces zones.

Ainsi, le choix d'établissement fondé sur le rejet et l'évitement d'autres établissements est la résultante de la demande des familles avec leurs caractéristiques, et de l'offre qui leur est proposée. Au-delà des caractéristiques familiales, le niveau scolaire de l'enfant peut favoriser ou décourager les pratiques des parents. Le système scolaire apparaît comme un marché où les parents sont consommateurs d'écoles et utilisateurs de l'espace scolaire, et où le choix de l'établissement figure au cœur des stratégies des familles (Ballion, 1982 ; Berthelot,

1983). Toutefois, l'évitement représente, pour les familles populaires et en particulier immigrées, un coût très important, au delà d'une certaine relation à l'école et d'une familiarité avec le système ; coût économique (que cela se traduise par un déménagement, par l'accès au privé ou, en cas de dérogation, par de longs trajets), mais également coût psychologique. Fuir l'établissement le plus proche éloigne l'enfant de son quartier et de ses amis mais aussi de son groupe social et pour les immigrés de leur groupe d'origine. Même si cette recherche permet d'accéder délibérément à d'autres établissements, elle peut entraîner des difficultés d'adaptation comme des tensions avec les populations de son quartier, mais aussi des contradictions ou ambivalences internes.

Tous ces éléments laissent penser que ces choix seront minoritaires compte tenu des moyens et des investissements nécessaires et des ressources des familles (cf. chapitre 3). Ce qu'ont montré un certain nombre d'études qui se sont intéressées à ces phénomènes. Elles s'accordent sur le fait que le choix de l'école et l'évitement de certains établissements concernent des familles à fort capital scolaire et social (Léger et Tripier, 1986 ; Van Zanten, 1996 ; Héran, 1996 ; Van Zanten et Broccolichi, 1997). Ceci est confirmé à des moments différents du cursus scolaire et à partir de divers terrains[2] (Van Zanten, Payet et Roulleau-Berger 1994 ; Van Zanten et Broccolichi, 1997 ; Barthon, 1997). Ces travaux ont mis à jour et décrit le processus de fabrication de la ségrégation sociale et scolaire[3].

L'étude pionnière de Léger et Tripier (1986) montrait comment des stéréotypes pouvaient conduire à des comportements en chaîne qui en définitive confortaient les stéréotypes initiaux[4] : « les images négatives de l'école et du quartier, fondées sur une fausse équation immigrés = retard scolaire, amplifient les stratégies de fuite des familles et des

1. « La carte scolaire définit un découpage géographique qui fait correspondre un établissement scolaire à chaque lieu d'habitation. Le choix d'un établissement scolaire "hors secteur" nécessite une dérogation qui peut être accordée par une autorité administrative » (Broccholichi, 1995).

2. L'évitement des écoles primaires du quartier a été mis en évidence dans la banlieue parisienne (Léger et Tripier, 1986), et dans la banlieue lyonnaise (Van Zanten, Payet et Roulleau-Berger, 1994) puis a été confirmé à un niveau ultérieur par les recherches de Ballion sur le choix du collège ou du lycée (1991) dans un contexte de désectorisation, et prolongées par celles de Van Zanten et Broccolichi (1997) et Barthon (1997) dans la banlieue parisienne.

3. On se référera en particulier à l'article d'Agnès Van Zanten: « Fabrication et effets de la ségrégation scolaire » (1996) et à la synthèse récente de Catherine Barthon et Marco Oberti : « Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements » (2000).

4. Réalisée à la demande de la municipalité de Gennevilliers dans un quartier de la ville, Les Grésillons. Elle analyse les rapports entre l'école et le milieu local, à partir de l'hypothèse suivante : « le système scolaire est l'une des institutions les plus opaques pour les familles populaires et notamment immigrées. » « Les enseignants adhèrent en grand nombre à la thèse du "handicap" socioculturel et développent des stratégies de carrière fondées sur l'évitement des quartiers populaires ». Cette étude se fixe comme objectif d'« étudier les trajectoires scolaires des élèves et les stratégies d'évitement développées par certains enseignants et par certaines familles à l'égard de l'école du quartier ; les processus de mise en échec ou en réussite ; le rôle joué par l'école dans la production des retards scolaires ; le rapport entre les caractéristiques sociales des familles et les résultats scolaires ainsi que l'impact de la situation de l'école sur l'évolution sociologique du

enseignants. S'instaure alors un cercle vicieux qui agit sur l'ensemble de la dynamique sociale du quartier » (Léger et Tripier, 1986). L'évitement de l'école par les Français et les élèves « à l'heure » induit alors une augmentation de la proportion des élèves en échecs scolaires et des immigrés, et conforte la thèse et les stéréotypes de départ. Ce cercle vicieux semble toujours à l'œuvre, comme le confirment les travaux plus récents cités précédemment, qui notent même une tendance au renforcement de la ségrégation scolaire. À la fuite des familles, s'ajoute celle des enseignants les plus qualifiés (Léger et Tripier, 1986 ; Van Zanten, 1990 ; Barthon, 1997). La ségrégation scolaire s'ajoute à une ségrégation spatiale (Oberti, 1999) avec une offre scolaire inégale, défaillante ou limitée dans certaines banlieues notamment où les établissements ne proposent pas toutes les sections ni certaines options (Van Zanten, 2000)[5]. Alors que certains établissements sélectionnent de plus en plus les bons élèves, les moins bons sont rejetés ; d'où une hiérarchie entre établissements, doublée de la constitution de classes de niveaux[6] : « il se crée ainsi de nouveaux espaces de concurrence plus ou moins dynamiques selon l'offre éducative et sa répartition dans l'espace, le degré de mobilisation des principaux et d'autres acteurs dans les établissements et les dispositions des parents et des élèves » (Broccolichi, Van Zanten, 1997).

« La tendance croissante à demander les établissements les plus demandés et à fuir ceux qui sont les plus fuis produit alors des établissements où se trouvent concentrés les élèves auxquels leur dossier scolaire et leur origine scolaire ne laisse guère de choix »[7] (Broccolichi, 1995).

---

quartier notamment en termes de composition sociale et de présence immigrée (...) le degré d'implication et l'investissement des uns et des autres. »

5. L'offre d'enseignement varie déjà selon les collèges, au niveau des langues vivantes et des langues mortes, et un peu moins au niveau des classes spécifiques. Des différences importantes existent entre établissements urbains et ruraux. Toutefois, l'offre – langues « rares » et classes spécifiques – diffère beaucoup au sein même de la région parisienne. « C'est dans le département des Hauts-de-Seine, le plus favorisé, que l'on trouve le plus d'établissements possédant ce type d'options alors que c'est dans celui de Seine-Saint-Denis, le plus défavorisé, qu'elles sont le moins répandues » (Van Zanten, 2000).

6. On se référera à deux bonnes synthèses récentes : « De la diversité à la ségrégation scolaire » d'Agnès Van Zanten (2000) et « Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets » de Denis Meuret, Sylvain Broccolichi et Marie Duru (2001).

Compte tenu de leurs caractéristiques socio-économiques, les enfants issus de l'immigration ont plus de chances d'être scolarisés ou orientés en ZEP. Créées dans le but de réduire les inégalités sociales, les études ayant pour objet leur évaluation sont récentes et les résultats sont encore mitigés. Il semble toutefois que ce genre de politique ait plutôt des effets contraires à ceux escomptés et aboutisse à des effets pervers. Un certain nombre de recherches réalisées par des sociologues de l'éducation ou des géographes s'intéressent à l'effet « établissements » sur les parcours scolaires des enfants (cf. aussi Duru-Bellat et Mingat, 1988 ; Meuret, 1994 ; Rhein, 1997 ; Trancart, 1998). Ce développement est possible, grâce à l'évolution des méthodes statistiques et l'analyse multi-niveaux en particulier qui permet d'isoler l'impact des caractéristiques de l'élève, l'effet classe et l'effet établissement et est de plus en plus utilisée notamment en sociologie de l'éducation (cf. par ex. Bressoux, 1995).

7. « L'écart entre les souhaits des familles et les affectations réelles n'apparaît cependant que de façon atténuée dans les données statistiques : car tout le système des affectations pousse les familles à ajuster les demandes formulées aux chances

La recherche de Catherine Barthon (1997) qui s'interroge explicitement sur une éventuelle ségrégation scolaire des enfants d'immigrés aboutit aux mêmes conclusions[8] : « On en arrive au final, à des situations de stigmatisation en chaîne, qui touchent à la fois les établissements, les élèves (à savoir les enfants d'immigrés et les enfants des catégories populaires les plus démunies) et les quartiers qu'ils habitent. »

Du fait du processus à l'œuvre décrit par ces travaux, leur moindre fuite des établissements engendre une présence forte d'enfants d'ouvriers et d'immigrés dans les établissements les plus stigmatisés. De grandes différences sont mises à jour, néanmoins, certaines familles participent à ces stratégies « d'évitements d'établissement »[9] et s'appuient sur d'autres ressources (Léger et Tripier, 1986 ; Broccolichi, Van Zanten, 1997 ; Barthon, 1997).

Cependant ces études, de nature plutôt qualitative, sont souvent réalisées à un niveau local, niveau d'analyse nécessaire pour éclairer les pratiques et contribuer à la description et la compréhension du phénomène, mais qui ne permettent pas toujours de le quantifier ; ce que nous nous proposons de faire à partir des données françaises de l'enquête *Education* contenant des questions sur ces pratiques, puis de voir quelles familles adoptent ces comportements. Les possibilités de choix dépendent, on l'a vu, des politiques scolaires (nationales et locales) et d'établissement, parfois des enseignants eux-mêmes qui jouent un rôle non négligeable dans l'orientation des élèves et les décisions des familles démunies et peu au fait des rouages du système (Ben-Ayed, 1998). Nous nous plaçons d'emblée du côté des familles. Face à ces possibilités, nous nous interrogeons sur leurs choix et les démarches effectuées, en particulier chez les immigrés.

Ce choix d'établissement suppose un certain capital social, scolaire et économique, des moyens en termes de réseaux, la connaissance du système scolaire, une confiance envers l'institution scolaire, mais aussi la connaissance de la marge de manœuvre possible et de la légitimité à intervenir. Accepter l'école proposée ou intervenir pour faire valoir son propre choix suppose d'être actif envers l'école, mais également confiant. À l'opposé, la soumission au système scolaire se signale par une non-intervention.

---

correspondant à la qualité du dossier scolaire de leurs enfants, s'ils ne veulent pas risquer de subir une affectation autoritaire dans les établissements ayant la pire réputation » (Broccolichi, 1995).

8. Sa recherche est réalisée entre 1993 et 1996 dans l'académie de Versailles et en particulier dans les collèges d'Asnières-sur-Seine et Villeneuve-la- Garenne.

9. « Par rapport aux effectifs initiaux de la cohorte observée, 82 % des Français sont partis contre seulement 43 % des enfants de nationalité étrangère. » (Léger et Tripier, 1986)

Une fois la connaissance acquise, encore faut-il avoir les moyens de contourner la carte scolaire et d'aller jusqu'au bout de ces choix. Les démarches à entreprendre dans cette perspective sont plus ou moins accessibles pour ces familles, parfois très éloignées du système scolaire et plus globalement de la société française – par la situation d'inactivité des mères et les difficultés à s'exprimer en français – et dotées d'un faible capital social et économique. Pour ces raisons, nous formulons l'hypothèse, à la suite de Barthon (1997), de la captivité scolaire des familles immigrées. On risque de retrouver dans l'enquête moins de fuites d'établissements et moins de démarches de la part de ces familles.

7.1.1. Un choix de l'école minoritaire, des familles immigrées captives.

La majorité des familles ont accepté l'établissement qui leur était proposé, les ouvriers français de naissance et les immigrés dans une proportion proche (86 % et 83 %)[10]. Ainsi, une minorité, quelle que soit l'origine, rejette l'école à laquelle l'enfant est affecté ; l'accepter constitue la norme, la refuser est un phénomène marginal. Ce résultat, attendu compte tenu de la composition de notre échantillon, confirme les travaux antérieurs. Toutefois, parmi les immigrés, les Maghrébins sont un peu moins nombreux (9 % contre 14 % des Portugais) à éviter l'école proposée. Quant aux autres établissements, les familles ont toujours la possibilité de demander des dérogations, par le moyen bien connu de choix de filières ou d'options, de fausses adresses, etc., ou encore d'inscrire leur enfant dans un établissement privé. Nous y reviendrons plus loin.

D'après l'enquête, les immigrés sont deux fois plus nombreux que les Français d'origine à déclarer leur méconnaissance relative de la carte scolaire (39 % contre 20 %), le libre choix de l'établissement est reconnu par 29 % d'entre eux et par la moitié des Français environ (cf. tableaux 3 et 4 en annexe 7)[11]. En revanche, les immigrés qui ont le libre choix refusent beaucoup plus souvent l'établissement proposé que les autres (55 % contre 25 %), cela sans doute en raison des caractéristiques des familles. Le rejet de l'établissement est en effet plus fréquent au lycée et dans les familles dotées d'un capital scolaire plus élevé[12]. De nouveau, « toutes choses égales par ailleurs », les Maghrébins refusent moins l'école qui leur est

10 La question posée est la suivante : « Pour obtenir cet établissement, avez-vous simplement accepté celui qu'on vous proposait ? ». Elle concerne le dernier établissement fréquenté par l'enfant A, c'est-à-dire celui dans lequel il se trouve encore à la date de l'enquête.

11 Cette question sur la connaissance de la carte scolaire reflète la connaissance du système ainsi que la marge de manœuvre. On recueille ici la perception des parents et non l'information réelle.

12. Une régression logistique a été effectuée sur le rejet de l'école. Il semble qu'il soit plus fréquent lorsque les aspirations sont plus élevées (aspiration au bac notamment).

attribuée que les autres. Or, ces derniers vivent un peu plus dans des zones urbaines défavorisées et dans des « cités ». D'ailleurs, les différences de lieux de résidence et de type d'habitat, sont encore plus marquées entre Maghrébins et Portugais qu'entre Français d'origine et immigrés (cf. tableau 12 en annexe 7) et indiquent une ségrégation résidentielle[13]. De plus, d'après les données, la majorité des enfants sont scolarisés dans les établissements les plus proches du domicile, la scolarisation hors secteur concerne peu de familles. L'offre inégale selon le lieu de résidence et le lien entre marché scolaire et marché de l'immobilier ont été démontrés (Van Zanten, Broccolichi, 1997 ; Oberti, 1999). Tous ces éléments contribuent à un renforcement de la ségrégation résidentielle et scolaire et confirment les études récentes (Oberti, 1999 ; Van Zanten, Broccolichi, 1997 ; Barthon, 1997).

Pour choisir, encore faut-il être informé. Or, seule une minorité de familles connaît « des établissements plus éloignés mais attractifs où elles auraient aimé inscrire leur enfant » (6 % des Portugais et des Maghrébins) et même si les familles se mobilisent autour de l'école, elles n'ont pas accès au capital social nécessaire. Lorsqu'elles ont les informations, elle n'ont pas toujours les moyens économiques pour intervenir (par exemple, un déménagement représente un coût important). D'ailleurs, certaines familles ont accepté l'établissement proposé en étant satisfaites de ce choix, alors que d'autres le ressentent comme s'il était imposé[14] (tableau 1).

Le choix « actif » des parents est deux fois plus important chez les Français d'origine que chez les immigrés, à chaque niveau de scolarité. Dès le primaire, les immigrés ressentent davantage l'école comme imposée (16 % d'entre eux, 7 % des Français d'origine). Ils adoptent plus souvent une attitude passive à cet égard ; le choix du lycée semble a contrario plutôt vécu comme allant de soi, dans le prolongement du collège.

L'enfant est à l'initiative du choix du collège deux fois plus souvent chez les immigrés que chez les Français d'origine (17 % contre 9 %), comme si, à partir de ce niveau, les parents souvent peu familiers du système et moins compétents s'en remettaient à l'enfant, ce qui

13. Alors que 33 % des ouvriers français d'origine vivent dans des zones rurales, ils sont seulement 7 % parmi les immigrés. Ces derniers sont un peu plus nombreux dans les banlieues des grandes villes ou à Paris (36 % et respectivement 44 % des Portugais et 30 % des Maghrébins, contre 5 % des ouvriers français d'origine). Concernant l'habitat, 59 % des ouvriers vivent dans des maisons individuelles en agglomération, 9 % dans des immeubles collectifs et 11 % dans des cités, alors que 47 % des Maghrébins vivent dans des cités et 14 %, des Portugais. Les Portugais qui travaillent souvent dans les services aux particuliers (gardiennes d'immeubles par exemple) vivent plus souvent dans Paris et peuvent ainsi recueillir plus d'informations et accéder à d'autres établissements.

14. Une question permet de saisir la façon dont ils ressentent ces « choix » et renseigne également sur le rapport à l'école des parents et leur rôle actif ou passif. Nous reprenons ici le terme « choix actif du public » utilisé par François Héran (1996) dans l'article « École publique, école privée : qui peut choisir ? » réalisé à partir des mêmes données. Les réponses sont sans doute très liées à l'offre d'enseignement et aux caractéristiques des établissements, mais nous n'avons pas ces éléments dans l'enquête.

confirme ainsi d'autres travaux (Ballion, 1986 ; Van Zanten, 1988). Au niveau du lycée, le choix de l'enfant est plus fréquent que celui des parents chez les immigrés, à l'inverse des Français d'origine, même si l'enfant choisit dans un quart des familles. Ainsi, dans les familles où les parents ont un capital scolaire plus faible, l'enfant est considéré autonome et plus libre de ses choix[15]. Les parents pensent sans doute qu'il a une meilleure connaissance du système qu'eux, d'autant plus s'il réussit. Cela reflète la confiance en l'enfant, mais également le dénuement des parents et leur absence d'autonomie.

Globalement, les familles immigrées interviennent moins, il semble qu'elles se sentent moins légitimes pour le faire ou encore qu'elles soient moins en mesure d'intervenir du fait de la méconnaissance du système. Portugais et Maghrébins choisissent « activement » le lycée dans la même proportion (14 %), alors que, pour 60 % des familles, cela se fait « dans la continuité ». En revanche, les Maghrébins ressentent deux fois plus le choix de l'école comme imposé (20 % contre 10 %) et s'en remettent deux fois moins à l'enfant (8 contre 18 %). Ainsi un même choix peut refléter une attitude passive, mais pas nécessairement mal vécue, ou un choix imposé.

Différentes interprétations peuvent être émises : une fois le collège atteint, les parents peuvent trouver naturel que leur enfant continue le lycée dans le même établissement, ou encore étant plus à même d'intervenir, plus familiarisés avec le système, ils peuvent davantage faire face aux différentes possibilités qui se présentent. Toutefois, ce ne sont pas les mêmes familles interrogées aux différents niveaux scolaires ; un tri s'opère au niveau des enfants, à travers la sélection scolaire, mais également au niveau des parents, étant donné le lien entre capital scolaire des parents et parcours scolaires des enfants.

L'alternative qu'ont les parents, et qui ne dépend pas de la carte scolaire, est d'inscrire leur enfant dans le privé ; choix qui implique toutefois un certain coût et suppose, comme le refus du public de son secteur, une certaine connaissance du système et des enjeux scolaires.

15. Si on croise cet indicateur de choix de l'établissement avec le précédent étudié (accepté/refusé) on a les résultats suivants : environ 95 % des familles qui n'ont pas choisi l'établissement activement, qu'il soit ou non imposé, ont en effet accepté l'école proposée (60 % contre 40 % qui l'ont refusée chez les Français d'origine et respectivement 55 % contre 45 % chez les immigrés). Quand il s'agit de l'enfant, 68 % des parents disent avoir accepté, contre 32 % de refus (et respectivement 66 % et 34 %, résultats similaires).

Tableau 1 – Choix de l'établissement selon la migration et le niveau scolaire de l'enfant

	Français d'origine					Immigrés				
Niveau scolaire	Pas de choix	Imposé	Choix enfant	Choix parents	Total	Pas de choix	Imposé	Choix enfant	Choix parents	Total
Tous	49	12	7	32	100	55	15	13	17	100
Primaire	61	7	1	32	100	67	16	1	16	100
Collège	44	15	9	32	100	51	16	17	16	100
Lycée	24	18	25	32	100	42	6	33	19	100

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Ouvriers français d'origine et immigrés (N=1278).
« Avez-vous choisi vous-mêmes cet établissement ? » Les réponses possibles sont les suivantes : son choix s'est fait tout seul, on ne s'est pas posé de questions ; on vous l'a imposé ; l'enfant a choisi ; les parents ont choisi.

Tableau 2 – Choix de l'établissement (part des familles en %)

	Immigrés	Français d'origine
Public accepté	82	72
Choix actif du public	12	13
Choix actif du privé	5	15
Total	100	100
Effectifs	408	870
Etablissement proposé accepté (%)	86 %	83 %
Parmi ceux qui ont refusé, démarches :		
Intervention auprès des chefs d'établ.	53 %	51 %
Demande de certaines options	20 %	14 %
Demande de dérogation	19 %	27 %
Autre démarche	29 %	16 %
Effectifs (répondants)	70	150

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Note : A est scolarisé dans le public.
L'indicateur sur le choix de l'établissement combine le statut de l'établissement (public ou privé) et le fait que l'établissement public a été ou non « activement » choisi[16].

Tableau 3 – Situation du dernier établissement de l'enfant par rapport au domicile de l'époque

Etablissement	Français d'origine	Immigrés	Portugais	Maghrébins
Le plus proche	82	84	86	87
Dans une commune voisine ou dans un autre quartier de la ville	11	9	10	6
Plus loin, dans une ville (ou village) qui ne touchait pas la commune	7	7	4	7
Total	100	100	100	100
Effectifs	1185	493	110	198
A ceux qui ont répondu que c'était l'établissement le plus proche, on leur demande s'ils connaissaient d'autres établissements où ils auraient aimé inscrire leurs enfants, mais qui se trouvaient trop loin.				
Connaissance d'un autre établissement	11	8	6	6
Effectifs	864	409	91	172

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Il s'agit de l'enfant A.

16 pour reprendre la distinction et le terme « choix actif du public » utilisés par François Héran dans « École publique, école privée : qui peut choisir ? », *Économie et Statistique*, 1996, n° 293), qui présente les résultats d'une étude réalisée à partir des mêmes données.

Une minorité dans le privé

Une minorité des enfants issus de l'immigration sont scolarisée dans le privé (5 % à la date de l'enquête), soit trois fois moins que les enfants des familles ouvrières françaises[17] (cf. tableau 5 en annexe 7). Il s'agit donc d'un phénomène marginal chez les ouvriers et les immigrés (cf. par exemple Barthon, 1997 ; Ben-Ayed, 1998). Ceci est expliqué par le coût de l'enseignement, mais également par son offre hétérogène et inégalement répartie selon les régions[18] (Héran, 1996 ; Ben-Ayed, 2000) ; elle est en particulier moins importante dans les banlieues populaires des grandes villes (Barthon, 1997) et dans les zones rurales, où vivent en majorité les populations étudiées. L'offre diffère également selon les cursus et est plus importante dans le second cycle de l'enseignement secondaire et dans le second cycle professionnel.

L'accès et le maintien dans le privé sont très inégaux selon la classe sociale et inférieure pour les ouvriers même si le recours au « zapping » c'est-à-dire à l'usage alterné dans les deux secteurs (Langouët et Léger, 1997) est plus fréquent[19]. D'après une étude récente réalisée à partir de l'enquête *FQP* 93, « les Français de naissance ont deux fois plus de chances que les étrangers de suivre une scolarité tout privé (7,9 % contre 3,8 %) ou d'effectuer un zapping (20,6 % contre 7,9 %) et les résultats demeurent à origine sociale contrôlée » (Léger, 2002). Or, les familles populaires qui recourent au privé ont plutôt des profils atypiques, par exemple un niveau d'étude plus élevé, une plus grande familiarité avec l'école, des parents « pédagogues » qui se mobilisent davantage, etc. (Ben-Ayed, 1998).

Le recours au privé résulte souvent d'une logique de fuite, d'évitement des établissements publics pour les parents insatisfaits de ce secteur (Ballion, 82 ; Langouët et Léger, 1991 ; Brocholichi, Van Zanten, 1997 ; Brocholichi, 1998), mais vise aussi à empêcher une relégation scolaire suite à de mauvais résultats (Ben-Ayed, 1999) ; d'ailleurs, les transferts d'école sont souvent liés à l'échec scolaire (Héran, 1996 ; Langouët et Léger, 1997). Toutefois, son efficacité est plus importante dans les familles de milieu social plus élevé. Les

17. La répartition par niveau de scolarité est la suivante : 14 % des Français dans le primaire, 16 % au collège et 18 % au lycée ; on a respectivement pour les immigrés, 3 %, 7 % et 3 %, mais avec des effectifs très faibles. D'après les statistiques scolaires, 8 % des collégiens étrangers sont dans le privé en 95 (les données pour les jeunes issus de l'immigration ne sont pas disponibles).

18. C'est l'« héritage d'une histoire religieuse qui continue de structurer au moins la localisation géographique des établissements » (Ben-Ayed, 2000). On se référera à la synthèse de Choukri Ben-Ayed (2000).

19. On se référera aux études de Langouët et Léger sur le zapping et sur les déterminants du choix du privé (1991, 1997). 6 % des enfants d'ouvriers ont connu des trajectoires scolaires dans le privé, alors que 19 % ont connu le recours au « zapping » c'est-à-dire des passages dans les deux secteurs, 27 % des familles ouvrières utilisent à la fois le public et le privé. Ce sont les familles les plus diplômées qui recourent davantage au privé.

familles populaires peuvent néanmoins y trouver un « établissement de refuge » « de soutien » « de rattrapage » (Ballion, 1980). Les motivations religieuses ont perdu de leur importance au cours du temps dans le choix du privé (Langouët et Léger, 1997), néanmoins la pratique religieuse et le sentiment d'appartenir à une religion restent des facteurs décisifs du choix (Héran, 1996).

D'après l'enquête *Éducation*, davantage d'élèves d'origine portugaise ont recours au privé (7 % contre seulement 2 % des maghrébins)[20], du fait de leur rattachement aux institutions religieuses, en majorité catholiques[21]. Toutefois, quelques familles maghrébines sont inscrites dans le privé, ce qui paraît surprenant. Or, Sylvie Mazella a étudié ce phénomène à partir d'une enquête réalisée auprès de deux écoles primaires, publique et privée, d'un quartier de Marseille. Elle montre que la fréquentation par les enfants des familles maghrébines de l'école privée catholique correspond à une stratégie locale des familles, en réponse à la stigmatisation du quartier ; il s'agit d'une volonté de se démarquer d'un groupe local. Alors que pour la majorité d'entre elles, peu pratiquantes, le privé est choisi pour transmettre des valeurs et assurer une réussite solaire à leurs enfants, une minorité plus pratiquante y recherche un enseignement religieux « au sens d'une atmosphère morale ». Ainsi, « l'école catholique est comparée à l'école coranique où l'éducation est marquée par l'importance de l'obéissance à ceux qui détiennent le pouvoir » (Mazella, 1997), ces parents espèrent ensuite inscrire leur enfant dans une école coranique.

Nous ne développerons pas ce point plus avant, puisque le choix du privé concerne trop peu de familles immigrées et dépasse le cadre de notre étude. Toutefois, les familles immigrées ayant recours au privé sont un peu plus dotées que les autres et se caractérisent par de fortes aspirations et une mobilisation certaine autour de l'école. Ainsi, elles ont plutôt des profils atypiques, comme le montrait Ben-Ayed (2001) au sujet des familles populaires.

7.1.2. Le choix de l'école : recueil de l'information et démarches

Le refus d'un établissement suppose une recherche d'informations de la part des familles pour fonder leurs choix. D'ailleurs, qu'elles aient accepté l'établissement proposé ou élaboré des stratégies de fuite, elles peuvent tenter de s'informer avant d'inscrire leur enfant et

20 Quand l'enfant a eu au moins un établissement avant celui dans lequel il se trouve actuellement, on s'aperçoit que 76 % des enfants français d'origine sont restés dans le public, 10 % dans le privé alors que 14,5 % ont fait un transfert entre les deux. Quant aux immigrés, on a respectivement 90 %, 2 et 8 %.

21. D'après l'enquête *Éducation*, 63 % des établissements privés sont des établissements religieux, alors qu'ils sont 90 % dans les sources officielles du Ministère de l'Éducation nationale.

réaliser des démarches plus ou moins ciblées, même si on suppose qu'elles seront plus nombreuses dans le cas du rejet. Le recueil d'informations comme la familiarisation avec l'établissement traduisent également l'implication des familles dans l'école, en vue de la réussite de leurs enfants. Se pose alors la question des démarches les plus pratiquées et de voir si ce sont les mêmes qui sont adoptées par les Français d'origine et les immigrés.

On suppose de nouveau que le capital scolaire et social des parents, leur familiarisation avec le système scolaire, leur rapport à l'école et à leur propre scolarité puis leur implication dans l'école seront autant s'éléments qui interviendront sur ces démarches, sans doute au détriment des familles immigrées. Une lecture des attitudes selon la proximité ou l'éloignement avec le système scolaire est envisagée, attitudes plus ou moins actives, plus ou moins envisageables et accessibles, plus ou moins adaptées. Toutefois, le fait qu'il y ait déjà eu des enfants scolarisés influe sur la connaissance du système et peut intervenir sur les démarches entreprises.

Un certain nombre de questions relatives aux démarches réalisées lors du choix de l'établissement ont été posées dans l'enquête *Efforts d'éducation des familles*[22]. Les démarches traduisent ces attitudes face à l'école et constituent des indicateurs sur le rapport des familles à l'école et leur degré d'intervention.

Les immigrés font moins de démarches de recueil d'informations avant d'inscrire leur enfant que les Français d'origine. Ce résultat attendu est confirmé par nos données[23]. Toutefois, certaines démarches sont davantage effectuées que d'autres et les populations se distinguent plus ou moins ; le tableau 4 présente les démarches selon leur fréquence.

Ainsi, le recueil d'informations auprès des familles ayant déjà des enfants scolarisés dans l'établissement[24] est le plus répandu, les Français d'origine utilisant un peu plus ce canal que les immigrés (55 % contre 41 %). Cela fait partie des ressources envisageables et les plus

22. Les démarches sont énoncées ainsi : discussion avec des familles ayant déjà des enfants scolarisés dans l'établissement, visite au chef d'établissement, visite de l'établissement, discussion avec d'autres personnes sans lien direct avec l'établissement mais qui avaient des avis sur la question, discussion avec des enseignants ou employés de l'établissement connus personnellement, contact téléphonique avec l'établissement, recueil de renseignements auprès de conseillers d'orientation, lecture dans la presse d'informations sur la réputation ou les résultats de l'établissement, recueil d'informations auprès de l'association des parents d'élèves.

23. Il s'agit du dernier établissement fréquenté par l'enfant A. Les instructions aux enquêteurs précisent qu'il s'agit « du choix effectué la première fois qu'un enfant du ménage est entré dans l'établissement fréquenté actuellement par A ». Les questions portent sur les démarches réalisées *avant* l'inscription et non pas ultérieurement. Nous avons néanmoins, par précaution, au cas où ceci n'aurait pas été spécifié par les enquêteurs ou que les familles l'avaient mal compris, testé le fait d'avoir eu un autre enfant scolarisé de la famille dans l'établissement, en supposant que, dans ce cas, cela pouvait influer sur les démarches (et plutôt les diminuer). Cette variable n'a aucun impact ni sur le fait d'effectuer des démarches, ni sur aucun type de démarche.

accessibles, même si la pertinence des informations peut être questionnée, le rôle des informations et des rumeurs locales dans l'orientation des pratiques des parents d'élèves a d'ailleurs été souligné (Henriot-Van Zanten, 1990 ; Barthon, 1997). Toutefois, cet indicateur témoigne davantage de la sociabilité des familles et de leur capital social – cf. les travaux sur la sociabilité qui montrent le lien entre les réseaux, les caractéristiques des familles et la qualité de l'information (Ball, 1992 ; Broccolichi, 1998 ; Broccolichi, Van Zanten, 1997)[25] –.

Tableau 4 – Démarches réalisées par les parents *avant* l'inscription de leur enfant
Taux de réponses (en %)

Démarches	Français d'origine	Immigrés	Immigrés dont	
			Portugais	Maghrébins
Discuté avec des familles ayant des enfants dans l'E.	55	41	38	42
Rendu visite au chef d'établissement	53	45	39	44
Visité l'établissement	42.5	36	30	35
Discuté avec d'autres personnes	29	22	31	18
Discuté avec des enseignants ou employés de l'établissement connus personnellement	26	18	15	18
Téléphoné à l'établissement	15	13.5	8	11
Recueilli des renseignements auprès des conseillers d'orientation	10	8	11	5
Interrogé l'association de parents d'élèves de l'E.	9	5	4	5
Lu dans la presse des informations sur l'E.	9	3	1.5	3

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Français d'origine ouvriers et immigrés. E. : Etablissement
Lecture : 53 % des familles françaises d'origine ont rendu visite au chef d'établissement (45 % des familles immigrées respectivement)

La barrière de la langue, le manque de connaissance du système limitent l'accès à ces informations plus ciblées, plus spécialisées, mais il est vrai que peu de Français d'origine y ont recours. Les familles immigrées, même si elles sont moins nombreuses (écart de 10 % pour les démarches les plus pratiquées), sont à la recherche d'informations avant l'inscription de leur enfant.

Citons la rencontre avec le chef d'établissement qui représente l'institution mais aussi la personne la plus visible. Elle est relativement fréquente, accompagnée en général d'une visite de l'établissement. On ne peut distinguer s'il s'agit d'une démarche individuelle ou collective, sachant que les visites sont parfois organisées par les écoles elles-mêmes (par les primaires pour les collèges ou par les collèges pour les lycées).

---

24 C'est le terme utilisé dans l'enquête. On peut toutefois se demander si on peut la qualifier réellement de démarche. Néanmoins, il est intéressant de voir les familles qui y ont recours.

25 Les auteurs s'inspirent de Ball et des circuits de scolarisation (circulation d'informations, réseaux de coopération et d'entraide et les formes) (Ball, 1992 ; Broccolichi, Van Zanten, 1997). Alors que les classes moyennes ont les savoirs, le temps et les réseaux sociaux, les classes populaires, y compris d'origine étrangère, n'ont pas le même accès aux informations et refusent de choisir ou font des choix peu informés et élaborés.

En second lieu, certaines pratiques concernent entre 10 et 30 % des familles, les discussions soit avec des « personnes sans lien direct avec l'établissement, qui ont des avis sur la question, autres que des conseillers d'orientation », soit avec des enseignants ou employés de l'établissement connus personnellement. Ces recherches d'informations ne correspondent pas à des informations très ciblées, mais visent des personnes compétentes ou familières et servent d'intermédiaires. Elles sont un peu moins utilisées par les populations immigrées.

Enfin, un certain nombre de démarches sont pratiquées par une minorité des familles (moins de 10 %) et de façon variable selon la migration. Ainsi, les conseillers d'orientation sont consultés dans la même proportion par les immigrés et français d'origine, alors que l'association de parents d'élèves l'est deux fois moins chez les immigrés. La lecture de la presse spécialisée concernant les informations sur la réputation ou les résultats de l'établissement, l'est encore moins chez ces deniers (trois fois moins).

Les démarches sont inégalement utilisées selon l'origine nationale. Les Maghrébins font un peu plus de démarches que les Portugais (4 ou 5 points de plus en général) et lisent deux fois plus la presse spécialisée, pratique pourtant minoritaire. Néanmoins, ils s'adressent moins aux personnes compétentes, qu'il s'agisse de conseillers d'orientation ou d'autres personnes « ayant un avis sur la question » (31 % contre 18 %). Les Portugais s'adressent davantage à leur réseau personnel et cela confirme le rôle des réseaux dans la communauté portugaise. Ces résultats soulignent également la place importante de l'informel dans le choix des familles, rarement mesurée par les études quantitatives, qui pourtant fait partie du capital social dont le rôle a été démontré par les enquêtes qualitatives. Pour toutes les autres démarches, les Maghrébins sont en position intermédiaire entre Français et Portugais.

Les familles qui ont refusé l'établissement effectuent davantage que les autres certaines démarches et sont en général plus informées, « éclairées »[26]. Au-delà de ces démarches, existent des stratégies – en externe ou en interne –, par le choix d'options plus ou moins rares,

---

26. Il existe un lien entre recherches d'informations et refus de l'établissement, que les familles refusent plus l'établissement après s'être informées ou qu'elle se mobilisent davantage après avoir rejeté l'établissement. Un certain nombre de démarches sont plus nombreuses parmi les personnes ayant refusé l'établissement proposé par rapport à celles qui l'ont accepté : la rencontre avec le chef d'établissement (écart de 10 à 15 % quelle que soit l'origine), avec un conseiller d'orientation (2 fois plus chez les immigrés, écart de 7 % chez les Français), les discussions avec des personnes compétentes (écart de 7 à 8 %), lecture de la presse (écart de 9 % chez les immigrés, de 4 % chez les Français).
Les représentations de l'école sont également plus positives lorsque l'établissement a été choisi activement (rejet), et les différences sont davantage marquées chez les immigrés (tableau 6 en annexe 7). Ces résultats sont intéressants et témoignent de tendances. Toutefois, les représentations sont postérieures aux choix, mais révèlent les attentes et la satisfaction par rapport au choix. Voici les écarts entre ceux qui ont fui l'établissement proposé et les autres pour les critères relatifs à la réussite et à la préparation pour l'avenir : 20 % de plus chez les immigrés et 8 % chez les Français sur l'information d'élite ; 10 % et 13 % respectivement sur les rencontres intéressantes pour l'avenir ; 10 % et 6 % sur l'encadrement pour la réussite ; et 24 % contre 1 % pour qualifier cet établissement d'établissement « pas ordinaire ».

absentes dans l'établissement le plus proche, ou la demande de dérogations, qui nécessitent aussi une bonne connaissance du fonctionnement du système et l'entrée dans la compétition scolaire. Parmi les familles ayant rejeté l'école de leur secteur, la moitié interviennent directement auprès du chef d'établissement, la personne représentative de l'institution, la plus visible et à même de prendre une décision. Les dérogations sont demandées plus souvent par les Français, les immigrés sont un peu plus passifs à cet égard. Toutefois, 30 % des familles immigrées ont effectué une « autre démarche », dont nous ne connaissons pas la nature et qui pourrait être le signe d'un investissement[27] (cf. tableau 2).

Un certain nombre de familles ont choisi des options (20 %). Néanmoins, les dérogations comme les options sont davantage demandées dans les familles les plus diplômées et concernent plus les options au lycée[28]. Il serait intéressant de connaître précisément les options ; alors que certaines sont sélectives et permettent d'accéder aux « bonnes classes » – par exemple le choix de l'allemand comme première langue (Caille, 1996), ou du latin en 4e (Cibois, 1996) –, d'autres peuvent relever d'une autre logique, comme l'enseignement du portugais ou de l'arabe, qui peuvent être choisis par les immigrés comme rattachement à la culture d'origine. Les Portugais, on l'a vu, sont nombreux à suivre des cours dans leur langue maternelle. Parmi les Maghrébins, aucun n'a demandé une option spécifique, mais la plupart d'entre eux sont intervenus auprès des chefs d'établissement et quelques-uns ont effectué une démarche non précisée (15 et 23 % respectivement mais sur des effectifs très faibles).

Outre les démarches et choix d'options, les parents peuvent intervenir dans la vie de l'école, en participant à une association de parents d'élèves ou, plus indirectement, en votant aux élections de délégués. L'adhésion à une association de parents d'élèves se fait dans la même proportion chez les Français d'origine et les immigrés (respectivement 10 et 8 %), alors qu'on pouvait envisager un écart plus important entre les deux populations. En revanche, les premiers sont quatre fois plus nombreux que les seconds à avoir appartenu à une association dans le passé (16 % contre 4 %) (cf. tableau 1 en annexe 7)[29]. Cette participation peut recouvrir un double aspect, celui d'améliorer la vie scolaire des enfants – conditions de travail, sorties, ouverture de classes, solidarité, etc. – mais aussi consister en une stratégie plus

27. Cette catégorie est en effet importante, il serait intéressant de déterminer de quelle(s) démarche(s) il s'agit, à partir des questionnaires et du terrain, puis d'ajouter les items correspondants dans les futures enquêtes.
28. Des modèles Logit ont été réalisés, mais ne sont pas reproduits, puisqu'ils concernent des effectifs faibles. Toutefois, le rôle des diplômes des parents apparaît de manière attendue.
29. L'écart entre populations est plus important pour les élections des délégués de parents d'élèves (60 % contre 38 %).

individuelle comme l'illustre Barthon avec « [...] cette jeune femme d'origine algérienne rencontrée dans un conseil de parents d'élèves qui nous avoue très librement que si elle fait partie d'une association, c'est pour savoir « quelles sont les bonnes options qu'il faut prendre pour entrer au lycée R. », et qui fustige les « immigrés » qui « ne veulent pas s'investir dans les associations de parents d'élèves » et « qui ne s'intéressent pas aux scolarités de leurs enfants » (Barthon, 1997). Toutefois, ces familles s'impliquent dans l'école et cela permet de mesurer un certain rapport à l'institution et de repérer les parents plus actifs ou militants. Nous émettons l'hypothèse que nous testerons par la suite, que ces parents feront aussi plus de démarches. Toutefois, il ne s'agit pas de déterminer un lien de cause à effet entre ces comportements, dans la mesure où la chronologie des événements est inconnue[30].

L'espace des démarches

Une fois constatées les démarches les plus pratiquées par les familles et les spécificités selon les populations, se pose la question plus globale d'une part de leur organisation, d'autre part du cumul, puis de la recherche des facteurs explicatifs de ces comportements. À une démarche correspond-il un type de famille ? Pour répondre à ces questions, une ACM a été effectuée sur toutes les variables de démarches concernant l'établissement[31]. Codées en variables disjonctives (démarche réalisée ou non), elles apparaissent comme variables actives dans l'analyse. Celle-ci a été réalisée à partir de l'échantillon des immigrés et des ouvriers français d'origine. Quelques caractéristiques des familles, telles que l'origine nationale et le niveau scolaire de l'enfant ont été ajoutées en variables illustratives. Des modèles explicatifs seront construits dans un second temps.

L'analyse de données fait apparaître un premier axe des démarches (oui/non) puis un axe séparant les types de démarches (cf. graphique 1). On distingue alors trois types : les démarches plus pratiques, concrètes, immédiates auprès de l'établissement (E.) qui regroupent les démarches suivantes, souvent effectuées simultanément : téléphone à E., visite de E. et au chef d'E. ; les démarches plus informelles auprès d'intermédiaires plus ou moins ciblés (discussion avec les familles, les personnels de E. et autres personnes extérieures à E.) et enfin les démarches plus institutionnelles (auprès de conseillers d'orientation, d'associations de parents d'élèves, lecture de la presse spécialisée).

30. Appartenaient-ils à une association de parents d'élèves avant d'inscrire leur enfant dans cet établissement ? De plus, le vote aux élections des délégués a eu lieu dans l'année et donc forcément après l'inscription.

31. Une tentative de construction d'un indicateur cumulatif de démarches n'a pas été retenu parce qu'il était moins satisfaisant.

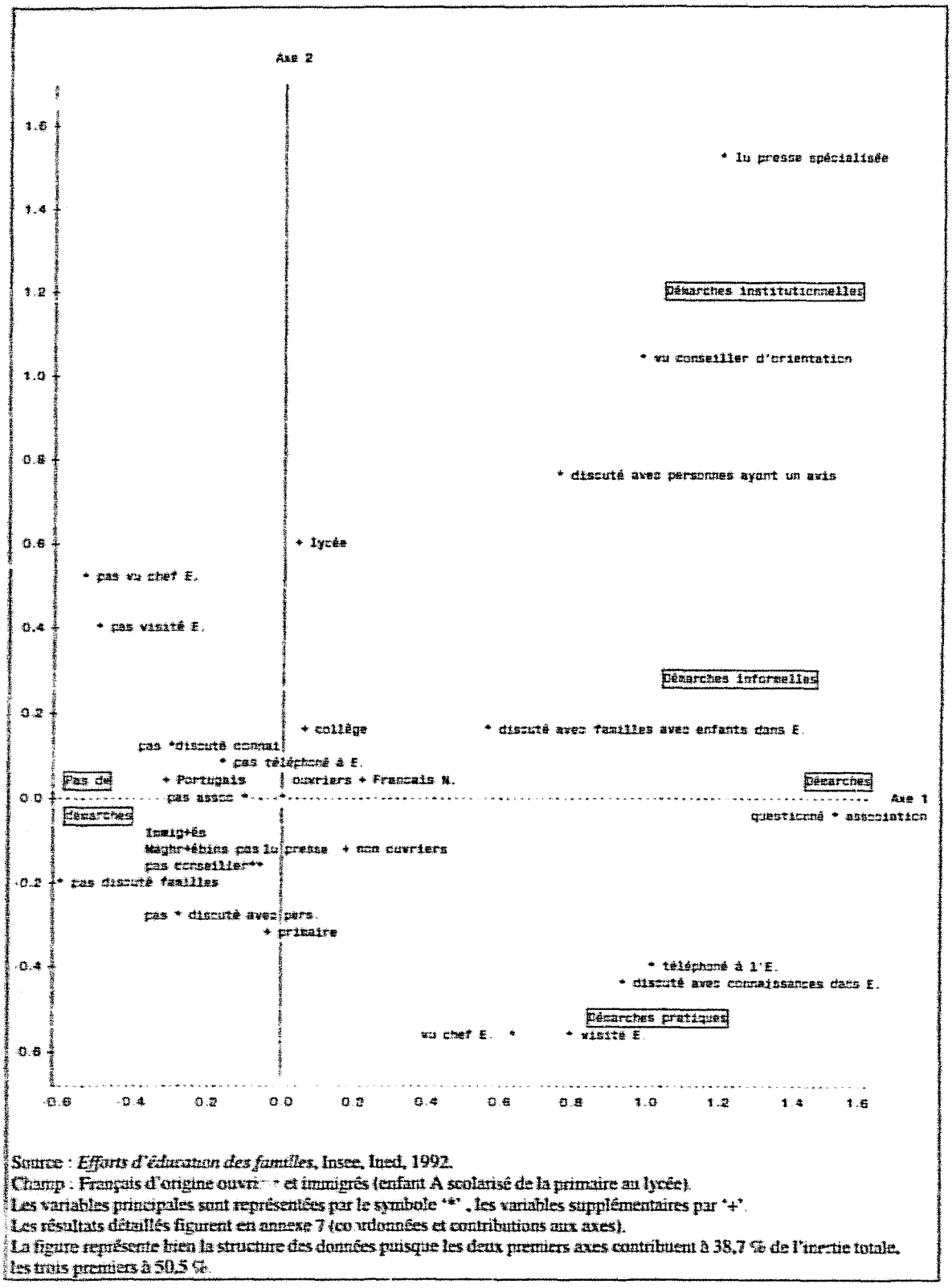
Le second axe s'oriente alors des démarches plus concrètes et pratiques vers les démarches institutionnelles. Ces démarches, de nature différente, sont plus ou moins accessibles aux familles, notamment aux immigrés. Alors que d'un côté, les familles « averties » se tournent vers les institutions, les démarches informelles font davantage appel aux relations, connaissances et réseaux.

À partir de ces résultats, nous avons donc construit trois indicateurs synthétiques de démarches : les démarches concrètes, informelles et institutionnelles. Le rattachement à un indicateur suppose la présence d'au moins une variable caractéristique du type concerné.

Un ordre apparaît selon le niveau de scolarité de l'enfant, les démarches réalisées sont plus pratiques et concrètes lorsque l'enfant entre en primaire, alors qu'elles sont plus nombreuses et plus institutionnalisées lorsque l'enfant est dans le secondaire, en particulier au lycée[32]. Il existe peu de différences de comportements selon les nationalités, si ce n'est de légères tendances : les Portugais et Maghrébins étant plutôt du côté des non-démarches en comparaison avec les Français d'origine, plutôt du côté des démarches ; les premiers sont davantage tournés vers les démarches informelles et les seconds vers les démarches pratiques[33]. Ceux qui ont accepté l'établissement proposé sont plus proches des non-démarches alors que ceux qui l'ont refusé se trouvent près des démarches.

32. La tendance d'organisation est nette même si les points sont assez mal représentés.
33. Les associations de parents d'élèves sont positionnées à l'intermédiaire entre les démarches informelles et institutionnelles (sur le troisième axe).

Graphique 1 – ACM sur les démarches



Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Français d'origine ouvrière et immigrés (enfant A scolarisé de la primaire au lycée).
Les variables principales sont représentées par le symbole '*', les variables supplémentaires par '+'.
Les résultats détaillés figurent en annexe 7 (coordonnées et contributions aux axes).
La figure représente bien la structure des données puisque les deux premiers axes contribuent à 38,7 % de l'inertie totale, les trois premiers à 50,5 %.

Alors que 18 % des familles n'ont fait aucune démarche avant ou lors de l'inscription de leur enfant à l'école, les immigrés sont deux fois plus nombreux que les Français d'origine dans ce cas. Les démarches pratiques ou informelles sont le lot de tous. En revanche, les démarches institutionnelles, certes moins fréquentes, concernent néanmoins 29 % des familles. Des différences selon la migration et selon les origines nationales sont de nouveau observées (cf. tableau 5).

Tableau 5 – Proportion des familles ayant effectué (en %)

Indicateurs	Français d'origine	Immigrés	Portugais	Maghrébins	Total
Aucune démarche	15	29	25	36	18
Démarches pratiques	62	53	50	52	66
Démarches informelles	70	48	51	46	72
Démarches institutionnelles	28	14	17	10	29
Effectifs	870	408	100	156	1278

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Note : 15 % des Français d'origine n'ont effectué aucune démarche.
Chaque type de démarche n'étant pas exclusive, les totaux sont supérieurs à 100.

Les démarches plus concrètes sont souvent réalisées en même temps. Or, ces indicateurs reflètent la nature des démarches et non leur volume ou leur éventuel cumul. Nous avons donc séparé les différents types de démarches en les hiérarchisant selon leur caractère et leur cumul (cf. tableau 6). Les démarches pratiques et informelles, isolées ou simultanées, sont assez fréquentes, alors que les démarches institutionnelles sont rarement effectuées seules. Le cumul des trois types de démarches est moins courant, surtout chez les immigrés (7 % des immigrés, 18 % des Français d'origine).

Tableau 6 – Répartition des différents types de démarches (en %)

Indicateurs	Français d'origine	Immigrés	Total
Aucune démarche	15	29	18
Démarches pratiques seules	12	19	14
Démarches informelles seules	15	12	14
Démarches institutionnelles seules	1	3	2
Démarches pratiques et informelles	30	26	29
Démarches institutionnelles (au moins)	9	4	7
Les trois types de démarches	18	7	15
Total	100	100	100
Effectifs	870	408	1278

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

La recherche des facteurs explicatifs des démarches

Nous avons vu précédemment que les immigrés effectuaient moins de démarches que les Français d'origine. Ce résultat était attendu compte tenu de leurs ressources respectives.

Toutefois, reste à percevoir si c'est le niveau d'éducation qui prime sur les autres facteurs, et de cerner le profil des familles qui n'entreprennent aucune démarche. La recherche des facteurs explicatifs va compléter ces résultats. Les démarches sont de différente nature selon le niveau scolaire de l'enfant, ce que nous avions déjà perçu à l'aide de l'analyse de données et que nous voulons tester ici : les démarches plus pratiques semblent intervenir davantage en primaire et prendre une forme plus institutionnelle au niveau du secondaire et surtout au lycée.

Dans cette perspective, nous avons construit des modèles Logit visant à expliquer dans un premier temps le fait d'entreprendre des démarches puis dans un second temps le recours à telle ou telle démarche, en fonction de plusieurs facteurs, tels que le capital scolaire des parents et leur implication dans l'institution, etc.

Encadré 1 – Modèles sur les démarches et variables en jeu

Faire ou ne pas faire de démarche

Les variables classiques sont introduites dans une première série de modèles pour tester ces hypothèses : l'environnement socioculturel à travers le niveau d'éducation des deux parents et la catégorie sociale du père ainsi que le niveau scolaire de l'enfant. Certaines variables ont été testées, mais n'ont pas été retenues lorsqu'elles n'étaient pas significatives et n'apportaient rien au modèle, par exemple le nombre d'enfants, l'âge des parents ou le lieu d'habitation.

L'activité des parents au moment de l'inscription est susceptible d'intervenir sur les démarches. Cependant, nous n'avons les renseignements relatifs à l'activité professionnelle qu'à la date de l'enquête, la situation professionnelle ayant pu évoluer entre l'inscription et l'enquête. L'impact de l'activité ou inactivité de la mère peut être néanmoins testée, les femmes inactives qui n'ont jamais travaillé à la date de l'enquête n'avaient a fortiori pas travaillé à cette époque. De toute façon, le niveau d'éducation paraît plus pertinent pour expliquer ce type d'investissement.

Nous avons ajouté d'autres variables au modèle, telles que le « lien avec l'établissement » dans lequel A s'est inscrit. Cette variable a été construite de la façon suivante : la famille a un lien préalable avec l'établissement lorsque l'un der deux parents est un ancien élève de cet établissement ou y enseigne. Elle reflète la connaissance qu'ils ont de son fonctionnement et éventuellement des personnels et enseignants[34]. On suppose que dans ce cas ils n'auront pas besoin d'effectuer trop de démarches, mais l'absence de démarche n'a pas ici la même signification que pour les autres familles. Cela risque également d'influer sur la nature même des démarches entreprises.

Le statut de l'établissement choisi, privé ou public, est pris en compte dans le modèle, dans la mesure où on suppose que les démarches ne seront pas de la même ampleur et de même nature, selon que l'enfant est inscrit dans le privé ou le public. L'inscription dans le privé nécessite plus de démarches.

Une seconde série de modèles a été réalisée en prenant en compte des variables supplémentaires sur la connaissance de l'institution, la participation des parents dans l'école et leur rapport à l'éducation.

Deux indicateurs mesurant le rapport à l'institution ou encore l'implication dans l'institution ont été ajoutés au modèle précédent, on suppose que des parents plus actifs ou militants seront plus enclins à réaliser des démarches.

Une des démarches analysées consiste au questionnement de l'association des parents d'élèves, cela permet aussi de contrôler si les gens qui ont accès à cette information font partie de l'association ou font réellement la démarche de la contacter. Néanmoins, en faire partie est déjà en soi la conséquence d'une démarche !

La connaissance ou non de la carte scolaire au moment du choix de l'établissement peut influer sur les démarches et les augmenter. De même, le rôle imparti à la famille et à l'école dans l'éducation de l'enfant peut jouer sur la propension à agir des familles. L'indicateur relatif à la scolarité passée des parents sera aussi testé, afin de voir si les parents « frustrés d'école ont tendance à faire plus de démarches et s'informer davantage au moment de l'inscription. Deux modèles ont été retenus et figurent tableau 7.

34. Ainsi, 21 % des Français de naissance ont été élèves dans l'établissement où est actuellement scolarisé l'enfant A, 1 % des Portugais, 1 % des Maghrébins. Seulement 1 % des parents (l'un des deux) y travaille actuellement.

Tableau 7 – Régression logistique sur les démarches

	Variable dépendante : *Pas de démarche / démarche(s)*	
Variables explicatives	Modèle 1	Modèle 2
Constante	-1.14***	-0.84***
Origine nationale *2 parents français d'origine*		
2 parents immigrés portugais	0.82***	0.61**
2 parents immigrés maghrébins	0.97***	0.86***
2 parents immigrés autres (+manquants)	0.75***	0.61***
Diplôme de la mère *Réf. sans diplôme*		
CEP	-0.26	-0.20
BEP CAP	-0.58***	-0.46**
Baccalauréat et plus	-1.08***	-1.02**
Diplôme du père *Réf. sans diplôme*		
CEP	-0.43*	-0.44*
BEP CAP	-0.00	-0.04*
baccalauréat et plus	-0.32	-0.34
Catégorie socioprofessionnelle *Réf. ONQ*		
Ouvrier qualifié	-0.30*	-0.26
Autre	-0.99***	-0.85***
Niveau scolaire *Réf. Collège*		
Primaire	-0.21	-0.20
Lycée	0.27	0.29
Lien avec l'établissement *Réf. pas de lien*	0.76***	0.85***
Scolarisation dans le privé *Réf. public*	-0.74***	-0.91***
Appartenance à une association de parents d'élèves (actuelle ou ancienne) *Réf. non appartenance*		-0.37*
Vote aux élections de délégués *Réf. pas de vote*		-0.57***
***: paramètre significatif à 1 % ; **: 5 % ; *: 10 % N=1278	102.657 15ddl	118.305 17ddl

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Le modèle 1 exprime l'influence des 7 variables sur la probabilité de ne pas faire de démarche plutôt que de faire des démarches (au moins une, quelle que soit sa nature).

Moins de démarches chez les immigrés

Les immigrés entreprennent moins de démarches[35] avant l'inscription de leur enfant que les Français d'origine de même environnement socioculturel, confirmant les résultats bruts précédents. Le niveau d'éducation de la mère joue de manière attendue, ainsi les mères démunies de diplôme font moins de démarches que les plus diplômées. Or, les caractéristiques de la mère interviennent davantage que celles du père, cela suggère qu'elle les réalise plus souvent comme on l'a vu précédemment pour d'autres types d'investissements[36].

Les démarches sont plus fréquentes chez les immigrés non ouvriers et chez les ouvriers qualifiés plutôt que chez les ouvriers non qualifiés, laissant apparaître le rôle de la classe

35. Il ne s'agit pas des démarches en termes de volume. On s'intéresse au fait d'entreprendre ou non des démarches, quelque soit leur nombre et leur nature.
36. Nous n'avons pas l'information sur la personne, père ou mère, qui réalise chacune des démarches.

sociale. En revanche, l'activité de la mère ou l'inactivité, qu'elle soit partielle ou totale, n'a pas d'impact sur les démarches[37].

Comme prévu, les démarches sont plus nombreuses lorsque l'enfant est scolarisé dans le privé et le sont moins lorsque les familles ont un lien préalable avec l'établissement. Il y a plus de démarches lorsque l'établissement a été refusé ou choisit « activement ». Il en est de même pour ceux qui mettent en avant le rôle de l'école par rapport à celui de la famille dans le partage des tâches respectives de la famille et de l'école dans l'éducation des enfants. La participation active dans la vie de l'école va de pair avec les démarches. Ainsi, les parents appartenant ou ayant appartenu à une association de parents d'élèves ou encore ceux ayant voté aux élections des délégués sont plus enclins à effectuer des démarches[38].

Faire des démarches institutionnelles ou informelles

Les modèles (tableau 8) indiquent que ce ne sont pas les mêmes facteurs qui interviennent selon la nature de la démarche effectuée. La synthèse ci-dessous reprend les résultats de différents modèles. Seuls les plus intéressants sont présentés ici. Les démarches pratiques et informelles sont réalisées par un nombre important de familles. Le capital scolaire prime, surtout le niveau d'éducation de la mère, au détriment sans doute des non-scolarisées, sur les deux types de démarches. Les non-diplômées font moins de démarches. Ces démarches sont plus fréquentes à l'entrée à l'école primaire qu'au collège et diminuent encore au lycée[39]. Elles sont supérieures dans le privé et lorsque le libre choix est reconnu.

Les immigrés, compte tenu de leur capital scolaire et social, font moins de démarches institutionnelles et les différences subsistent, une fois contrôlé le niveau d'éducation[40]. Ces résultats sont liés à l'inégale scolarisation et à la connaissance du système scolaire des immigrés par rapport aux Français d'origine. Seul le diplôme du père lorsqu'il est élevé (au moins du niveau du bac) intervient sur ce type de démarche. De même, les pères « frustrés d'études » ont plus tendance à faire des démarches institutionnelles, ce que l'on peut interpréter comme un investissement plus élevé, mais aussi comme une recherche

37. L'âge des parents, le nombre d'enfants du ménage, le lieu d'habitation ne jouent pas non plus.
38. La connaissance de la carte scolaire et le rapport à la scolarité passée ont été testés, mais n'ont pas d'effet sur les démarches.
39. Ces résultats sont surtout liés aux démarches pratiques, néanmoins nous avons regroupé les deux types de démarches puisque les résultats étaient très proches.
40. Le même modèle a été réalisé sur les deux démarches les plus spécialisées, soit la lecture de la presse spécialisée et la recherche de renseignements auprès du conseiller d'orientation. On obtient les mêmes tendances, à cela près que les coefficients associés à l'origine nationale sont plus forts, ces deux démarches étant plus discriminantes –moins accessibles–. Il n'y a pas de différence selon l'origine nationale ou le niveau d'éducation pour le questionnement des associations.

d'informations nécessaire pour ceux qui ont été privés d'études ou les ont arrêtées précocement à leur goût, permettant ainsi de compenser leur frustration. Ainsi, les caractéristiques du père interviennent plus que celles de la mère, suggérant qu'il est de son ressort, de l'autorité paternelle, d'intervenir dans ces démarches institutionnelles, comme il le fait de manière ponctuelle dans l'aide des devoirs « à la demande »[41] . On observe la tendance inverse pour les démarches en général, il semble que le père s'occupe davantage des démarches institutionnelles et la mère des démarches pratiques et informelles. Ces démarches ne varient pas en fonction du statut de l'établissement ou encore de l'âge des parents. Les familles qui ignorent l'existence de la carte scolaire font moins de démarches institutionnelles. Comme le montrait l'analyse de données (Graphique 1), ces démarches sont beaucoup moins réalisées en primaire qu'au collège, et le sont plus souvent au lycée, à l'heure des orientations et où le choix du lycée en vue d'y passer éventuellement le baccalauréat importe. C'est également à ce moment que sont consultés les conseillers d'orientation pour obtenir des avis sur les filières à suivre et préparer les études futures. Les raisons du choix de l'établissement, mais également de son rejet méritent une analyse.

41. Toutefois, nous n'avons pas cette information dans l'enquête, question à poser dans des enquêtes futures.

Tableau 6 – Régression logistique sur les démarches

Variables explicatives	Existence d'une démarche pratique ou informelle
Constante	0.08
Origine nationale	
2 parents français d'origine	
2 parents immigrés portugais	0.39*
2 parents immigrés maghrébins	0.21
2 parents immigrés autres (+manquants)	0.27
Diplôme de la mère *Réf. BEP CAP*	
sans diplôme	-0.45***
CEP	-0.29*
Baccalauréat et plus	0.21
Diplôme du père *Réf. BEP CAP*	
sans diplôme	0.05
CEP	0.12
baccalauréat et plus	0.02
Âge du père *Réf. 40-49 ans*	
Moins de 40 ans	0.32**
50 ans et plus	-0.23
Niveau scolaire *Réf. Collège*	
Primaire	0.67***
Lycée	-0.50***
Scolarisation dans le privé (*/public*)	0.37**
N=1278	104.360 14ddl
Variable expliquée : au moins une démarche pratique ou informelle sans démarche institutionnelle	

Variables explicatives	Existence d'une démarche institutionnelle
Constante	-0.95***
Origine nationale	
2 parents français d'origine	
2 parents immigrés portugais	-1.10***
2 parents immigrés maghrébins	-1.02***
2 parents immigrés autres (+manquants)	-0.72***
Diplôme de la mère *Réf. sans diplôme*	
CEP	-0.00
BEP CAP	-0.30
Baccalauréat et plus	-0.32
Diplôme du père *Réf. sans diplôme*	
CEP	-0.33
BEP CAP	0.10
baccalauréat et plus	0.60*
Niveau scolaire *Réf. Collège*	
Primaire	-1.10**
Lycée	0.40**
Lien avec l'établissement (*/pas de lien*)	-0.43*
Connaissance de la carte scolaire	
Appartenance à une association de parents d'élèves (actuelle ou ancienne)	0.64***
Vote aux élections de délégués	0.36**
*** : paramètre significatif à 1 % ; ** : 5 % ; * : 10 % N=1278	150.338 14ddl

7.1.3. Les raisons du choix

Ainsi, on peut s'interroger sur les raisons qui incitent les familles à refuser certains établissements et à en choisir d'autres, et en particulier voir si les immigrés et les français d'origine partagent ou non les mêmes critères. Des questions précises posées dans l'enquête *Éducation* permettent de répondre à ces questions.

La réputation, élément décisif du choix

Les critères de choix des établissements sont les suivants[42] : le premier cité par 26 % des familles concerne la réputation de l'établissement. Ce critère est même le plus fréquemment choisi par les immigrés. Viennent ensuite le bon pourcentage de réussite, la proximité de l'école avec une nourrice, un proche ou encore avec le domicile et/ou le travail des parents, puis le statut privé de l'établissement. Enfin, le fait qu'il n'y ait pas de problème de sécurité est cité par une minorité[43]. Ces items regroupent environ 70 % des réponses, les autres raisons sont peu invoquées (moins de 4 % des familles). Les Français citent davantage le choix du privé, laissant suggérer une fuite du secteur public.

Alors que les immigrés sont minoritaires à fuir les établissements stigmatisés, ceux qui adoptent ces comportements ont des critères de choix qui correspondent moins à ceux des classes populaires, comme s'ils souhaitaient davantage se démarquer du groupe. D'après l'enquête réalisée auprès des familles en 1991 (enquête complémentaire au Panel 89 de la DPD), et concernant des enfants scolarisés en 6e et en 5e, les ouvriers évoquent plutôt comme motifs la proximité du domicile ou du travail (53,5 % des réponses), et la réputation ensuite, mais deux fois moins cité (25 %), alors que les cadres, les enseignants, et les familles les plus diplômées en général, évoquent davantage la réputation en premier lieu (MEN, 1993).

Les réponses varient selon le niveau de scolarité de l'enfant et a fortiori son âge, ainsi la proximité d'une nourrice ou d'un parent importe à la moitié des familles lorsque l'enfant est en maternelle, celle du lieu de travail lorsque l'enfant est en primaire. La réputation, premier avantage cité, quel que soit le niveau, l'est deux fois plus dans le secondaire (non négligeable en maternelle et en primaire, environ 20 %) et représente la moitié des réponses fournies par les immigrés. Le statut privé de l'établissement est davantage souligné dans les petites

42. Ces résultats indiquent des tendances intéressantes, mais sont à prendre avec précaution compte tenu des multiples filtres présents dans le questionnaire et du taux important de non-réponses (cf. tableau 7 en annexe 7).

classes[44] (19-20 en maternelle primaire, 10 % dans le secondaire) par chacune des populations. Le bon pourcentage de réussite est cité par 10 % des familles dans le primaire et le secondaire.

Encadré 2 – Des indicateurs sur les choix et les rejets d'établissement

Nous avons construit des indicateurs plus synthétiques à partir des motifs de choix (et avantages cités) et de rejets d'établissement en prenant en compte la nature des motifs et en regroupant les réponses de même nature. Ainsi, nous avons regroupé les réponses plutôt de l'ordre de l'utilitaire ou pratique, celles concernant la réussite, celles davantage liées à la pédagogie, puis quelques réponses ayant trait à la ségrégation sociale.
Les parents avaient la possibilité de donner trois réponses successives.

Concernant les ***motifs de choix*** :
Utilitaire ou pratique : établissement proche d'une nourrice ou d'un parent, sur le trajet domicile-travail, présence d'une cantine, garderie ou permanences assurées sur place.
Réussite : bonne réputation de l'établissement, établissement recommandé par des proches, bon pourcentage de réussite, niveau élevé des enseignants.
Pédagogie (ou lié à l'établissement) : bonne discipline, classes non surchargées, E. bien équipé, E. bien dirigé, E. à taille humaine, pédagogie moderne, pédagogie traditionnelle, quantité de travail suffisante, élèves bien encadrés, bons rapports avec les enseignants.
Ségrégation sociale : bonne réputation du quartier, pas de problème d'insécurité.
Statut de l'E., *type d'éducation* : établissement public, établissement privé, éducation religieuse, éducation morale.

Concernant les ***motifs de rejet*** ou de mécontentement :
Utilitaire ou pratique : établissement trop cher, trajet peu commode depuis le domicile, absence d'une cantine, problèmes de garderie ou d'études après la classe.
Réussite : mauvaise réputation de l'établissement, absence de certaines options ou filières, faible pourcentage de réussite, faible niveau des enseignants.
Pédagogie (ou lié à l'établissement) : discipline insuffisante, classes surchargées, E. mal équipé, E. mal dirigé, E. trop grand, pédagogie trop stricte, pédagogie laxiste, travail exigé insuffisant, élèves trop laissés à eux-mêmes, enseignants trop souvent absents.
Ségrégation sociale : mauvaise réputation du quartier, trop d'élèves d'origine d'étrangère, problème de sécurité, problème de drogue.
Statut de l'E. : refus d'un E. public, refus d'un établissement privé.

En revanche, les familles ont rejeté l'établissement qui leur était proposé principalement pour les raisons suivantes : l'absence de certaines options ou filières et la mauvaise réputation de l'établissement, motifs un peu plus cités, en proportion, par les immigrés par rapport aux ouvriers français d'origine[45]. Les motifs de rejet varient également selon le niveau de scolarité. Ainsi l'absence de filière est avancée lorsque l'enfant est scolarisé dans le secondaire (37 % contre 6 % dans le primaire), le trajet ou les problèmes de garderie lorsque

43. Rappelons que l'enquête a été réalisée en 1992. Il faudrait étudier de nouveau ce phénomène à partir de données plus récentes. L'insécurité et la violence à l'école sont aujourd'hui au cœur des débats sociaux et politiques.
44. Une étude réalisée en 1997 pour le compte d'une association de parents d'élèves de classes maternelles et primaires d'une école privée, ayant pour objectif de saisir les attentes et la satisfaction des parents d'élèves, montre que l'inscription dans cette école est avant tout motivée par les effectifs réduits dans les classes (cité par les trois quarts des familles), en particulier en cycle 1 (Petite et Moyenne maternelle), la réputation est la seconde raison citée (par 55 % des familles en cycle 2 soit de la Grande maternelle au CE2). Pour un quart des parents, l'inscription dans le privé est le moyen d'échapper à la sectorisation (Brinbaum, 1997).

l'enfant est en maternelle ou dans une moindre mesure en primaire. Une minorité (1 %) évoque le nombre élevé d'élèves d'origine étrangère.

Tableau 9 – Indicateurs sur les choix et avantages de l'établissement (en %)

	Premier choix	Deuxième choix	Troisième choix
Réussite	37	39	26
Pédagogie	13	32	56
Utilitaire	30	14	11
Statut	17	9	4,5
Ségrégation sociale	3	6	2
Total	100	100	100
Effectifs	380	291	222

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Ouvriers français d'origine et immigrés ayant répondu à la question sur les choix, avantages ou rejets de l'établissement.

Tableau 10 – Indicateurs sur les rejets d'établissement

	Premier rejet	Deuxième rejet	Troisième rejet
Réussite	42	25,5	16,5
Pédagogie	10	34	51
Utilitaire	30	13,5	16
Statut	12	6	1,5
Ségrégation sociale	6	21	15
Total	100	100	100
Effectifs	221	110	69

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Ouvriers français d'origine et immigrés ayant répondu à la question sur les choix, avantages ou rejets de l'établissement.

Réussite et pédagogie

Les immigrés évoquent en premier choix les réponses liées à la réussite, comme le font les Français d'origine, puis à égalité les raisons pratiques et le statut de l'établissement, mais moins les réponses liées à la pédagogie. Des différences sont observées entre familles immigrées et françaises d'origine : la plupart des premières donnent une raison liée à la réussite ou à la pédagogie (52 puis 18 %) contre 43 % des secondes (31, 11 % respectivement) qui choisissent dans une même proportion les raisons pratiques.

Les facteurs liés à la ségrégation sociale sont assez peu évoqués en motif de choix, mais le sont davantage en motif de rejet (en 2e), en particulier par les immigrés, comme s'ils souhaitaient davantage se démarquer du groupe[45]. Les problèmes liés à la réputation du

45. Or, comme nous l'avons déjà souligné, nous ne connaissons pas l'option ou la filière souhaitée qui, pour les immigrés, peut refléter une stratégie d'évitement d'un établissement mais également un rapprochement avec la culture d'origine ou un choix discriminant.
46. 3 % en premier motif, 15 % en deuxième (sur des effectifs faibles, 54 puis 39) contre 1 % et 5 % respectivement chez les Français.

quartier sont évoqués par 20 % des familles, plutôt en deuxième motif de rejet. L'évitement du quartier et la fuite d'un bon élève est bien illustré par une famille maghrébine (cf. la première famille présentée au tableau qualitatif 12). En banlieue parisienne, les parents ont rejeté l'établissement qui leur était proposé, en raison de sa mauvaise réputation et des problèmes de drogue et d'insécurité, pour choisir un établissement de bonne réputation, dans un quartier de la commune voisine ayant également bonne réputation. Leur enfant, en classe de première en 1992, a connu un bon parcours scolaire sans redoublement. Ses parents espèrent une poursuite d'études après le bac. Sa mère a migré en France pendant sa jeunesse, a été scolarisée et obtenu le certificat d'études primaires, elles est aujourd'hui employée. Le père occupe une profession intermédiaire et est salarié du privé. Cette famille, de par ses caractéristiques, constitue plutôt une exception. Les autres familles ayant refusé l'établissement sont en général ouvrières et les femmes sont inactives[47].

La moitié des immigrés rejettent l'établissement surtout pour échapper à l'échec scolaire, puis pour des raisons pratiques e statut. Les familles françaises d'origine mettent en avant la réussite, puis le statut. Les raisons d'ordre utilitaire sont davantage évoquées par les Français d'origine et la réussite par les immigrés. Ce sont des tendances, toutefois intéressantes (cf. tableau 11). Elles reflètent la différence de perception dans les facteurs de réussite, dans l'usage et les enjeux de l'école et renvoient à un rapport différent de l'école.

Les motifs de choix varient selon le niveau de scolarité de l'enfant. Plus le niveau scolaire augmente, plus la réussite scolaire de l'établissement est recherchée, alors que les critères pédagogiques le sont moins. Les familles sont plus attachées à la pratique pédagogique des enseignants, à l'encadrement des élèves et à la taille « humaine » de l'école dans les petites classes, alors que la réussite prime pour le choix de l'établissement lorsque l'enfant atteint le secondaire (même si la réussite est liée à la pédagogie des enseignants)[48]. De même, les motifs utilitaires sont très souvent évoqués en début de scolarité puis diminuent ensuite (respectivement 17, 23 et 10 %).

47. 17 familles maghrébines ont refusé l'établissement qui leur était proposé, mais seulement 4 évoquent des motifs de choix et de rejets (cf. tableau 12).

48. Ainsi, la réussite est citée comme premier critère de choix par 22 % des familles dont l'enfant est scolarisé en maternelle, 41 % en primaire et 62,5 % dans le secondaire ; et la pédagogie, 21, 11 et 11 % respectivement. Ségrégation sociale (10, 3 et 3 %). Statut (choix dans les petites classes : 30, 23, 13,5).

Tableau 11 – Critères de choix et de rejet des établissements selon la migration et le niveau scolaire

	Réussite	Pédagogie	Utilitaire	Statut	Ségrégation sociale	Total	Effectifs
1er Motif de choix							
Français d'origine	35	13	32	17	3	100	295
Immigrés	49	13	16	19	3	100	85
Total	37	13	30	17	3	100	380
Primaire	20	11	46	17	5	100	100
Collège	30	15	40	13	2	100	99
Lycée	51	13	14	19	2,5	100	177
Total	37	13	30	17	3	100	376
2e Motif de choix							
Français d'origine	39	33	14	9,5	5	100	226
Immigrés	39	29,5	11	6	15	100	65
Total	39	32	14	9	6	100	291
Primaire	29	37	17	11	6	100	115
collège	32	35	20	11	2	100	85
lycée	49	29	8,5	7	8	100	[41]
total	39	32	14	9	6	100	289
1er Motif de rejet							
Français d'origine	40	10	32	11,5	6	100	171
Immigrés	51	11	18	15	5	100	[50]
Total	42	10	30	12	6	100	221
Primaire	10	9	67	4	10	100	[42]
Collège	27	6	44	17	5	100	[55]
Lycée	59	13	11	12	5	100	120
Total	41	11	31	12	6	100	217

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Note : 31 % des immigrés ne donnent pas de raison spécifique de rejet, contre 17 % des Français d'origine. On a conservé uniquement ceux qui précisaient le motif de choix ou de rejet.

Tableau .2 – Étude qualitative sur les familles portugaises, maghrébines qui ont rejeté l'établissement

Composition de la famille	Parcours migratoire *Age d'entrée*	Niveau d'éducation	CS Activité	Motifs de rejet	Motifs de choix	Démarches	Parcours Scolaire A	Aspirations
F. maghrébines								
M (44) P (49) 4 enfants2 scolarisés	M avt 16 ans P ap 16 ans	CEP Sans diplôme	En emploi cs52 En emploi cs46	Mauvaise réputation E Pb d'insécurité Pb de drogue	B. réputation E. B. réputation quartier Pas de pb d'insécurité	Intervention auprès du chef d'E. Téléphone et visite E.	Niv 5, 1ère, bon Pas redoublement Seconde en 91	Bac général B Etudes longues
M (44) P (54) 7 enfants 6 scolarisés	M avt 16 ans P avt 16 ans	Sans diplôme Sans diplôme	Inactive (tjs) En emploi OQ	Classes surchargées	B. réputation E.	Intervention auprès du chef E Discuté avec des familles, autres personnes, choix camarades, la presse	Niv 5, 1ère, bon -> 6e 5e 3ans CAP BEP, 2e année BEP 91	Bac professionnel FP
M (40) P (54) 2 enfants scolarisés	M ap 16 ans P ap 16 ans	Sans diplôme Sans diplôme	Inactive (tjs) En emploi ONQ	Absence de certaines options ou filières			SES, bp difficultés Parcours non précisé	Non bac Emploi
M (39) P (56) 4 enfants scolarisés	M ap 16 ans P ap 16	Sans diplôme Sans diplôme	Inactive (tjs) En emploi OQ	Enfants trop laissés à eux-mêmes. Faible pourcentage de réussite	B. réputation E. Elèves bien encadrés	Visite E. Démarche non précisée	Niv 5, Term, bon 5e redbt 4e 3e 2 ans de BEP, 1ère en 91	Pas professionnel FP
F. portugaises								
M (44) P (51) 2 enfants scolarisés	M ap 16 ans P ap 16 ans	BEP CAP Diplôme 1er cycle	Emploi,employée Emploi, employé	Absence de certaines options ou filières	B. réputation E. E. bien dirigé	Intervention auprès chef d'E. Téléphone et visite E. Discuté avec des familles et autres personnes E.	Niv 5, Ecole SPE1, bon -> 5e 2 ans BEP1 BEP2 BEP1 ? BEP1 (erreur 2 ?)	Bac professionnel Etudes FP
M (46) P (49) 1 enfant scolarisé	M ap 16 ans P ap 16 ans	CEP CEP	Emploi,employée Emploi, ONQ	Mauvaise réputation E	B. réputation E. Elèves bien encadrés	Démarche non précisée, discuté autres personnes, vu un conseiller d'orientation	Niv5,Term, moyen CE2 redbt 1ère en 91	Non bac
M (55) P (59) 1 enfant scolarisé	M ap 16 ans P ap 16 ans	Sans diplôme Sans diplôme	Emploi,employée Inactif (autre) 92 Cseref=OQ	Trajet peu commode	Présence d'une cantine B. réputation E Bon % de réussite	Discuté avec des familles et d'autres personnes	Niv 4, BEP2, moyen -> 3e BEP1 en 91	Bac technique Etudes
M (38) P (44) 2 enfants scolarisés	M ap 16 ans P ap 16 ans	CEP CEP	Chômage Emploi, ONQ	Mauvaise réputation E Absence des enseignants Discipline insuffisante	B. réputation E. E. recommandé Elèves bien encadrés	Demande de dérogation	Niv 3, 6e, bon CE1 redbt CM2 en 91	Bac Etudes
M (34) P (38) 2 enfants scolarisés	M avt 16 ans P avt 16 ans	Sans diplôme CEP	Inactive (tjs) Emploi, artisan			Demande de dérogation, d'options, téléphone E., discuté avec E., la presse	Niv5, 1ère bon Pas de redbt 2e en 91	Bac général A Etudes
M (49) P (57) 1 enfant scolarisé	M ap 16 ans P ap 16 ans	Sans diplôme Sans diplôme	Emploi, 68 Emploi, OQ	Trajet peu commode	B réputation quartier Trajet domicile travail B discipline	Intervention auprès du chef d'E	Niv 2, CE2, moyen CE1 redbt CE1 en 91	Non bac Etudes
M (34) P (36) 2 enfants scolarisés	M avt 16 ans P avt 16 ans	Sans diplôme BEPCAP prof ? 25	Emploi, 66 Emploi, OQ	Faible % de réussite	Bon % de réussite B. réputation quartier E. bien dirigé	Démarche non précisée Demande de dérogation, visite et discuté personnes de E.	Niv 2, CM2,moyen CM1 en ?1	Bac Etudes
M (40) P (41) 3 enfants 2 scolarisé	M ap 16 ans P ap 16 ans	Sans diplôme Sans diplôme	Inactive (tjs) Emploi, OQ	Absence de certaines options ou filières	E. bien équipé	Démarche non précisée	Niv 4, 4e P, bon CP redbt , 5e en 91	Bac pro Emploi
M (34) P (29) 2 enfants 1 scolarisé	M ? P ?	BEPCAP prof BEPCAP prof	Emploi, 54 Emploi, 46	Problème de garderie études	Trajet domicile travail Proche nourrice/parent E. public	Intervention auprès du chef E. visite et discuté pers E.	Niv 1, mat	
M (32) P (33) 2 enfants scolarisés	M avt 16 ans P ap 16 ans	CEP Sans diplôme	Inactive (déjà 67) Emploi, OQ	Problème de garderie études	Proche nourrice/parent	Intervention auprès du chef d'E.	Niv 1, mat	

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992

1. Familles maghrébines : sur 17 familles qui déclarent ne pas avoir accepté l'établissement qui leur était proposé, seules quatre évoquent des motifs de rejet ou de choix. Nous allons présenter brièvement ces familles, en les analysant davantage comme une unité à analyser telle quelle.
2. Familles portugaises : sur 16 familles, 9 évoquent des motifs.
3. Familles françaises ouvrières : 179 familles refusent l'établissement, 82 justifient leur choix et leur rejet.

Rq. Il s'agit surtout d'enfants qui ont de bons parcours scolaires (à part un enfant maghrébin en SES). Les choix portent sur des critères de réputation et de bon niveau.
Notes : abréviations utilisées : M Mère, P Père, A enfant A, E Etablissement
Composition de la famille : âge des parents entre ().
Parcours scolaire A : niveau en 1992, niveau évalué par les parents en 92, par ours jusqu'en 91, classe en 91.

7.2. Les rencontres avec les enseignants : des familles invisibles ?

Le rapport des familles à l'institution scolaire peut être appréhendé par les rencontres avec les enseignants. Encouragées par l'institution scolaire depuis les années 60, une étude française (Bouvier et al, 1984) montre que 64 % des établissements des écoles primaires et maternelles organisent des réunions avec les enseignants et la plupart du temps des rencontres individuelles. Il ressort des études que la classe sociale et le niveau d'éducation des parents sont les facteurs principaux qui jouent sur la rencontre, même si des caractéristiques liées à l'établissement lui-même et aux caractéristiques des enseignants interviennent également (Duru et Van Zanten, 1995 ; Terrail, 1998). Les relations avec les enseignants sont plus fréquentes lorsque les parents ont effectué des études longues et lorsqu'ils appartiennent à des milieux favorisés, avec des nuances selon la classe sociale[49].

Les relations entre enseignants et familles populaires ont souvent été qualifiées de « mésentente, défiance, désaccord », liées à la distance de classes, mais surtout l'absence de relations a longtemps été analysée comme le signe d'un désintérêt parental, dans le cadre de la thèse du handicap socio-culturel[50]. Alain Léger (1983) souligne d'ailleurs les représentations négatives qu'ont les enseignants du secondaire des milieux populaires. Des recherches plus récentes montrent que les instituteurs interprètent cette absence d'échanges, surtout lorsque l'enfant est en difficultés scolaires, comme un désintérêt de leur part (Careil, 1994). Les discours sur la « démission des parents sont tenus par les enseignants notamment lorsque les parents sont absents de l'espace scolaire. On ne les "voit" pas et cette *invisibilité* est immédiatement interprétée – surtout lorsque l'enfant est en difficulté scolaire – comme une *indifférence* à l'égard des affaires scolaires en général, de la scolarité de l'enfant en particulier. » (Lahire, 1995). Toutefois, comme conclut Lahire dans *Tableaux de familles*, « [...] on sait que les relations parents-enseignants suivent la logique des sociabilités sociales ordinaires. Or participation n'engendre pas nécessairement la réussite »[51].

Cependant, depuis une dizaine d'années, des recherches montrent la diversité des rapports à l'école, y compris au sein d'une même classe sociale. Par exemple, Montandon, dans son étude auprès des familles genevoises, établit une typologie des rapports à l'école des

49. Sirota (1988) signalait pour le début des années 80 les rencontres maximales dans les professions intermédiaires et non chez les cadres supérieurs.

50. Jean-Manuel de Queiroz (1999) définit cette thèse ainsi : « la pauvreté matérielle et affective engendre nécessairement une pauvreté culturelle, un langage pauvre ; l'intervention pédagogique consiste dès lors à compenser les handicaps par un enrichissement ».

parents en mettant en regard le rôle attribué à l'école (large/étroit) et l'implication des parents (participation/retrait). Elle distingue ainsi quatre styles : la collaboration, la contribution, la délégation et le mandat. Ces types d'attitudes varient selon les caractéristiques des familles, en particulier selon la classe sociale : ainsi, le style délégation (avec une attitude de retrait et un large rôle attribué à l'école) est plus fréquent chez les ouvriers, soit du fait de la confiance dans l'école, soit parce qu'ils se sentent dépassés, alors que le style contribution (forte participation et rôle étroit de l'école) est plus courant chez les cadres.

Les recherches qui analysent les relations entre enseignants et parents en fonction de la migration et de l'origine nationale sont plus rares. Toutefois, quelques études qualitatives ont montré que les attitudes et pratiques pouvaient varier également parmi les immigrés. Certains parents fuient les contacts avec les enseignants, par manque d'instruction et crainte de ne pas comprendre ce qui est dit lors des réunions et/ou par peur de nuire à leurs enfants, ce qui en définitive produit le même effet (Léger et Tripier, 1986 ; Henriot-Van Zanten, 1990), alors que d'autres les intègrent dans des stratégies collectives, « certaines mères incitent les nouveaux arrivants à se faire voir à l'école pour déclencher chez les enseignants une image favorable de la famille » (Léger et Tripier, 1986). Ainsi, certaines familles, en particulier immigrées même moins dotées culturellement, se mobilisent davantage. Néanmoins, ce comportement semble marginal.

Il s'agit donc de quantifier ces comportements, de les expliquer en fonction des caractéristiques des familles, mais également d'en saisir le sens. Ce que nous allons réaliser à partir de l'enquête *Éducation* qui aborde les relations des familles au système scolaire et les interroge sur les rencontres avec les instituteurs et les professeurs du secondaire[52].

7.2.1. Des rencontres nombreuses

Dans le primaire, les rencontres ou échanges avec les instituteurs sont nombreux, qu'il s'agisse des Français d'origine ou des immigrés : la majorité des familles ont rencontré un instituteur dans l'année qui s'est écoulée (95 % et 86 % respectivement)[53]. Ainsi, seulement

51. Cf. Montandon (1991, 1994 dans Vincent G. (dir.), 1994) ; Lahire (1994) ; Thin (1998) ; de Queiroz (1981).

52. Nous n'avons pas de données sur les caractéristiques des établissements et des enseignants qui peuvent intervenir comme nous l'avons déjà souligné. Cependant, les études antérieures ont montré que les caractéristiques des familles jouaient davantage

53. 68 % des familles, qu'elles soient immigrées ou ouvrières françaises, ont au moins un enfant scolarisé en maternelle ou en primaire. 63 % respectivement dans le secondaire. Les questions posées sont les suivantes : « Avez-vous eu l'occasion, vous-même ou votre conjoint, de parler de vos enfants pendant au moins cinq minutes avec un maître ou une maîtresse depuis la rentrée ? Avez-vous eu l'occasion, vous-même ou votre conjoint, cette année, de voir un professeur ? »

14 % des parents immigrés n'ont pas rencontré d'instituteur. Néanmoins, la question telle qu'elle est posée, recouvre aussi bien des contacts plutôt informels – rencontre fortuite ou discussion en allant rechercher l'enfant à l'école – que des échanges prolongés. Les Portugais se rapprochent des ouvriers français d'origine et les rencontres sont légèrement moins nombreuses chez les Maghrébins.

Tableau 13 – Rencontres avec les instituteurs ou les professeurs selon la migration et l'origine nationale

	Rencontre avec les instituteurs				*Rencontre avec les professeurs*			
	Oui	Non	Total	Effectifs	Oui	Non	Total	Effectifs
Français d'origine	95	5	100	839	65	35	100	557
Immigrés	86	14	100	352	56	44	100	328
Portugais	92	8	100	57	48	52	100	75
Maghrébins	86	14	100	174	61	39	100	127

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Familles ouvrières françaises d'origine et immigrées ayant un au moins un enfant scolarisé dans le niveau concerné.

Il s'avère que la rencontre est plus souvent à l'initiative de l'enseignant chez les immigrés que chez les Français d'origine : la moitié des rencontres se fait à la demande des parents (51 % des familles françaises, 46 % des immigrées), l'autre moitié soit par hasard devant l'école (32 % et 27 % respectivement), soit à la demande du maître, qui sollicite deux fois plus les parents immigrés que les Français d'origine (23 % contre 11 %) (cf. tableau 14). Au sein des immigrés, les Maghrébins rencontrent plus souvent l'instituteur à la demande de ce dernier.

Dans le secondaire, les rencontres sont moins fréquentes, mais non négligeables ; elles concernent plus de la moitié des familles et en particulier une part importante des Français d'origine (65 %). Au vu des résultats, on ne peut pas dire que les familles populaires ne rencontrent pas les enseignants ! On observe de nouveau un écart de 9 points avec les familles immigrées (56 %). Parmi ces dernières, les familles maghrébines sont plus nombreuses cette fois-ci que les familles portugaises (61 % contre 48 %) à avoir rencontré un professeur durant l'année scolaire. La plupart du temps, il s'agit de réunions de parents ou de journées portes ouvertes (trois quarts des cas dans les familles françaises d'origine ou portugaises, 59 % des familles maghrébines). À part ces dernières, les professeurs sont peu à l'initiative des rencontres avec les familles françaises de naissance et un peu plus avec les immigrés, en particulier avec les Maghrébins (respectivement, 22 %, 30 % et 43 %). Ces résultats rejoignent ceux d'autres enquêtes. Agnès Henriot-Van Zanten soulignait que la majorité des enseignants de Chenôve et de Longvic déploraient l'absence de contacts avec les familles.

Mais surtout, ils regrettaient qu'ils se fassent le plus souvent à leur demande ou sous leur pression (Henriot-Van Zanten, 1990).

Tableau 14 – Circonstances des rencontres et participation

Circonstances de la rencontre (en %)	Français d'origine	Immigrés	Portugais	Maghrébins
Avec l'instituteur				
À sa demande	12	23	25	29
À la demande des parents	51	46	47	46
Par hasard devant l'école	32	27	20	24
Par hasard hors de l'école	3	2,5	6	1
Relation personnelle	2	1,5	2	1
Avec les professeurs				
À la demande d'un professeur	22	31	17 [ns]	43
À la demande des parents	33	38	33	40
réunion de parents journées portes-ouvertes	75	59	74 [ns]	49 [ns]
Qui participe à la rencontre ? (en %)				
A parlé avec l'instituteur (dernière fois) (1)				
La mère seulement	75	57	63	46
Le père seulement	9	26	11	37
Les deux parents	16	13	23	10
autre cas	1	4	3	6
Total	100	100	100	100
Effectifs	799	311	[52]	152
Avec l'instituteur (2)				
La mère seulement	65	53	63	43
Le père seulement	4	20	6	30
Les deux parents	30	23	28	22
Autre cas	0,2	3	3	5
Total	100	100	100	100
Effectifs	798	310	[52]	151
Avec les professeurs (3)				
La mère seulement	61	41	65	26
Le père seulement	8	30	13	43
Les deux parents	29	23	17	23
Autre cas	1	5	4	8
Total	100	100	100	100
Effectifs	383	204	[44]	[79]
Avec le chef d'établissement (4)				
La mère seulement	32	48	67	16
Le père seulement	30	14	11	41
Les deux parents	32	35	17	34
Autre cas	6	2,5	6	9
Total	100	100	100	100
Effectifs	85	142	[17]	[32]

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Notes : (1) La dernière fois que vous avez ainsi parlé à un maître ou une maîtresse, qui participait à cette rencontre ?
(2) Qui a eu l'occasion de rencontrer l'instituteur dans l'année ?
(3) Qui participait à la dernière rencontre avec les professeurs ?
(4) Qui a participé à cette rencontre avec le chef d'établissement ?
Lorsque les effectifs sont faibles, soit ils sont notés ns « non significatif » entre crochets, soit ils sont entre crochets.

7.2.2. Qui participe ? Des rôles sexués, des rôles culturels

La mère participe plus que le père aux rencontres quel que soit le niveau scolaire de l'enfant, le père intervient plus souvent dans le secondaire que dans le primaire. Dans les familles françaises d'origine, c'est la mère qui rencontre les instituteurs (plus de 65 %), éventuellement les deux parents (16 à 30 % selon l'indicateur pris en compte[54]), mais rarement le père seul. Dans les familles immigrées, le primat de la mère est moins affirmé, le père seul intervient plus souvent (20 % versus 4 % pour les Français d'origine). Les différences entre parents s'atténuent dans le secondaire, même si les tendances demeurent. Dans les familles françaises d'origine comme immigrées, c'est de nouveau la mère qui rencontre les professeurs le plus souvent (61 % et 41 % respectivement), puis les deux parents (29 %) chez les Français et le père seul chez les immigrés (30 versus 8 %). Dans une minorité des familles immigrées (5 % environ), une autre personne participe à la rencontre : sans doute un frère ou une sœur aîné(e) qui joue le rôle d'intermédiaire (Tableau 14).

La mère chez les Portugais, le père chez les Maghrébins.

On repère de nouveau des différences selon l'origine culturelle, même s'il s'agit de tendances, compte tenu des effectifs. Les familles portugaises se rapprochent des familles françaises, alors que les maghrébines s'en éloignent, surtout au niveau du secondaire. Ainsi, la mère rencontre le plus souvent l'instituteur et le père plus rarement (63 % contre 11 %) avec des écarts moindres au sein des familles maghrébines, mais toujours au bénéfice de la mère (46 % contre 37 %)[55]. Dans le secondaire, le rapport s'inverse dans ces familles, et c'est le père qui rencontre le professeur deux fois plus souvent, alors que la mère est toujours beaucoup plus présente dans les autres familles. Ceci est lié à l'autorité du père et à la place de la femme dans la sphère publique et à son rôle plus traditionnel, mais également aux caractéristiques des mères, la majorité n'ayant pas été scolarisée et inactive, maîtrise mal le français, autant de barri. .s à une éventuelle rencontre. Dans certains cas, un frère ou une sœur (8 %) intervient, davantage que chez les Portugais.

Ces résultats reflètent-ils des rôles sexués ou sont-ils davantage liés aux caractéristiques des familles et en particulier au capital scolaire des parents ? Pour tenter de répondre à ces

54. La dernière fois que les parents ont parlé avec l'instituteur ou l'ont rencontré.
55. Une minorité des parents était accompagnée par un représentant des parents d'élèves lors de la dernière rencontre (autour de 1 %, 0,6 pour les français d'origine, 1,6 % pour les Portugais). Lorsque la rencontre a lieu avec un chef d'établissement, les réponses sont plus équilibrées – ou les rôles sont moins différenciés – au sein des familles françaises d'origine.

questions et repérer les facteurs qui influent sur ces rencontres, nous avons construit des modèles statistiques. Le premier (tableau 15) vise à expliquer la rencontre elle-même, les deux suivants ont pour objet d'identifier les facteurs qui jouent sur la personne qui rencontre, en distinguant soit la mère seule, soit le père en fonction de leurs caractéristiques[56] (tableau 16).

À caractéristiques socio-économiques contrôlées, les Français d'origine et les immigrés ont la même probabilité de rencontrer les professeurs[57]. Les mères plus jeunes ont toutefois davantage tendance à participer à cette rencontre et plutôt celles qui sont dotées d'un diplôme moyen (niveau CAP) que celles qui n'ont pas de diplôme[58]. On observe de nouveau le lien existant entre capital scolaire et rencontre, les parents diplômés étant également plus familiers du système scolaire. La probabilité de rencontre est plus forte dans les familles non ouvrières et lorsque le père a un diplôme moyen ou a atteint le baccalauréat.

Le niveau d'éducation des deux parents influe sur celui qui va participer à la rencontre[59]. Ainsi, la mère a une probabilité d'autant plus faible de participer à la rencontre que le père est diplômé, à niveau d'éducation de la mère contrôlé, et c'est le plus diplômé qui participe. De même, le père participe moins à la rencontre lorsque la mère a au moins le baccalauréat, à diplôme du père contrôlé, et y participe davantage quand il est plus diplômé. Ce résultat est intéressant et indique qu'au-delà des comportements sexués, existent des interactions au sein de la famille et un rapport de force s'instaure dans le couple. Cette fois-ci, l'âge de la mère n'a pas d'effet sur sa participation, comme son activité, alors que le père plus jeune participe davantage aux réunions, comme s'il y avait un effet de génération, suite à un changement de mentalité.

---

56. Le premier modèle sur la rencontre (ou non rencontre) avec les professeurs prend en compte la variable de migration, puis l'origine nationale dans un second temps, le niveau d'éducation des deux parents, l'âge et la catégorie sociale. Le même modèle a été réalisé en ajoutant le niveau où est scolarisé l'enfant (collège ou lycée) en variable explicative. Toutefois, nous ignorons si l'enfant concerné par la rencontre est l'enfant A, et donc son niveau de scolarité ou encore s'il est en réussite ou en échec scolaire, la question étant posée à la famille en général. En faisant l'hypothèse qu'il s'agit de l'enfant A, nous avons testé ces facteurs susceptibles de jouer sur la rencontre. Cette dernière est liée au niveau de scolarité, mais pas au niveau scolaire évalué par les parents. Ceci peut être lié au fait que le niveau ne corresponde pas à l'enfant pour qui les parents ont rencontré les professeurs.
Il s'agit de la rencontre avec un professeur, quelle que soit la circonstance. Nous avons également testé si ce sont les mêmes facteurs qui jouent en fonction du type de la rencontre et de son initiateur (réunion des parents ou portes ouvertes, à l'initiative des parents, à l'initiative du professeur).

57. La variable d'origine détaillée a été testée, mais on n'observe pas de différences significatives entre Maghrébins et Français d'origine. En revanche, les Portugais ont tendance à rencontrer moins souvent les professeurs : le test est significatif à 2 % lorsqu'on introduit cette unique variable dans le modèle et l'est également lorsqu'on ajoute la catégorie sociale puis le diplôme de la mère (à 10 %). Enfin, avec le diplôme du père, l'effet associé à l'origine portugaise disparaît. D'autres variables ont été testées, mais n'intervenant pas sur la rencontre, les résultats n'ont pas été recopiés.

58. Notons qu'avec l'allongement des études, ce sont également les plus jeunes qui ont tendance à être les plus diplômées.

59. Deux modèles ont alors été construits pour discerner lorsque la mère ou le père intervenait seul.

Les modèles confirment aussi le rôle culturel au-delà du capital scolaire. Ainsi, les familles portugaises et françaises d'origine ont le même type de comportement. En revanche, dans les familles maghrébines, c'est le père qui participe le plus souvent aux rencontres, même lorsqu'on contrôle un certain nombre de variables (cf. tableaux 15 et 16).

Tableau 15 – Régression logistique sur la rencontre ou non avec un professeur

	Variable dépendante	
Variables explicatives	Modèle 1	Modèle 2
Constante	-0.14	0.09
Réf. 2 parents français d'origine		
2 parents immigrés	-0.21	-0.25
Âge de la mère *Réf. 40-49 ans*		
Moins de 40 ans	0.60***	0.43**
50 ans et plus	-1.01***	-0.85***
Âge du père *Réf. 40-49 ans*		
Moins de 40 ans	0.20	0.11
50 ans et plus	0.47**	0.44*
Diplôme de la mère *Réf. Sans diplôme*		
CEP	0.08	0.18
BEP-CAP	0.34	0.47**
Baccalauréat et plus	0.19	0.43
Diplôme du père *Réf. Sans diplôme*		
CEP	0.31	0.35
BEP-CAP	0.54**	0.52**
Baccalauréat et plus	1.85***	2.07***
CSP *Réf. ONQ*		
OQ	0.22	0.24
Autre	0.71**	0.74**
Niveau scolaire *Réf. Collège*		
Lycée		-1.09***
	84.920 ddl=13	115.138 ddl=14
	N=871	N=871

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 16 – Régression logistique : Qui participe à la rencontre avec un professeur ?

	Variable dépendante	
Variables explicatives	La mère seule	Le père seul
Constante	0.71**	-2.83***
Origines nationales		
Réf. 2 parents français d'origine		
2 parents immigrés portugais	-0.29	0.90
2 parents immigrés maghrébins	-1.95***	2.91***
2 parents immigrés autres (+manquants)	-0.92***	1.73***
Âge du père *Réf. 40-49 ans*		
Moins de 40 ans		1.09***
50 ans et plus		-0.36
Diplôme de la mère *Réf. Sans diplôme*		
CEP	0.36	-0.57
BEP-CAP	0.40	-0.54
Baccalauréat et plus	0.34	-1.17*
Diplôme du père *Réf. Sans diplôme*		
CEP	-0.48*	0.84*
BEP-CAP	-0.68***	0.54
Baccalauréat et plus	-1.78***	1.60**
Activité du père *Réf. En emploi*		
Au chômage		0.69
Inactif, retraité		0.91
CSP *Réf. ONQ*		
OQ	0.15	-0.39
Autre	1.04**	-1.03*
	59.462 ddl=11	99.238 ddl=15

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Différents types de rencontres avec les enseignants

Une rencontre dans le cadre d'une réunion de parents d'élèves n'a pas forcément la même signification qu'un rendez-vous avec le professeur qui se présente comme un face-à-face, et ne concerne pas nécessairement les mêmes familles. Des modèles Logit séparés ont été réalisés pour distinguer parmi les rencontres, les réunions de parents d'élèves ou journées porte ouvertes, des rencontres à l'initiative des parents, de celles à l'initiative des professeurs et percevoir les familles concernées. Voici quelques brefs résultats. Malheureusement, comme nous l'avons souligné précédemment, nous ne pouvons relier ces rencontres aux caractéristiques de l'élève, dont le niveau scolaire, le moment du cursus et le choix d'orientation notamment peuvent intervenir. Les rencontres sont donc analysées au niveau familial, mais constituent néanmoins un indicateur de la situation des parents face au système scolaire et de la symbolique des rencontres.

Selon ces résultats, les immigrés participent moins aux réunions de parents à caractéristiques contrôlée – niveau d'éducation, âge, CSP – et ceci de manière très significative. De même, les familles où la mère est diplômée participent davantage (les mères

ayant un CEP plus que les sans diplômes, et encore plus celles qui ont au moins le baccalauréat), les ouvriers qualifiés plus que les non qualifiés. Parmi les différentes origines nationales, les Portugais ne se distinguent pas des Français d'origine, alors que les Maghrébins sont moins présents. Enfin, la probabilité de participer aux réunions diminue très significativement lorsque la mère, de langue maternelle étrangère, ne parle pas français[60] ; la langue constitue donc le principal obstacle, or les mères maghrébines sont les principales concernées. Ces résultats rejoignent des études qualitatives qui permettent d'interpréter ces comportements. Par exemple, l'étude d'Agnès Henriot-Van Zanten (1990) montre que les pères maghrébins qui se retrouvent aux réunions de parents se sentent « souvent mal à l'aise dans cette situation », puisqu'ils occupent un rôle en général attribué aux femmes, comme le confirme notre analyse à partir d'*Éducation*, qu'ils ont des difficultés à s'exprimer et que « s'entendre reprocher en public les mauvais résultats des enfants par les jeunes institutrices du quartier constitue plus qu'une vexation. C'est une véritable atteinte à leur dignité de chef de famille. » Ils ont alors la préférence pour des contacts individuels avec les maîtres mais, n'osant pas en prendre l'initiative, ils acceptent volontiers de les voir lorsqu'ils y sont invités. On l'a constaté, ce sont également ceux qui sont le plus sollicités par les enseignants.

Les parents les plus diplômés sont davantage à l'initiative des rencontres, en particulier lorsque le père a un niveau de diplôme égal ou supérieur au baccalauréat. On n'observe pas de différence significative entre immigrés et Français d'origine. En revanche, les rencontres à l'initiative des professeurs concernent davantage les familles où la mère ne parle pas le français, sans doute, on l'a vu, parce qu'elles se rendent moins aux réunions de parents d'élèves, mais peut-être aussi du fait des difficultés scolaires de l'enfant. De même, les professeurs sollicitent plus des parents non diplômés, par rapport à ceux ayant un diplôme moyen. Ainsi, les contacts apparaissent plus subis dans les familles populaires, surtout chez les immigrés. Moins familiers avec le système scolaire, on peut également se demander si ces différences ne sont pas liées à la signification des rencontres et au rapport entretenu avec l'institution scolaire. Des questions supplémentaires posées aux parents nous éclairent sur ce point. Une question nous informe sur le sens donné aux rencontres par les parents et permet d'expliquer leur comportement. Une seconde nous renseigne sur les raisons de non-rencontre.

60. Lorsqu'on teste l'impact de la maîtrise de la langue française sur la participation aux réunions, le fait de parler français, même avec difficultés, n'a pas d'impact.

7.2.3. Un autre rapport à l'institution scolaire

La rencontre : une norme pour les uns, une demande justifiée pour les autres.

Le tableau 17 montre qu'une minorité des familles, qu'elles soient immigrées ou non (entre 2 et 3 %), estiment inutile la rencontre avec les professeurs. Mais, pour les autres, les motifs de la rencontre diffèrent : ainsi, 63 % des familles ouvrières françaises pensent qu'il faut rencontrer les professeurs de toute façon (contre 46 % des familles immigrées). À l'opposé, 29 % des familles immigrées estiment qu'il faut voir les professeurs uniquement s'ils en expriment la demande (16 % des familles françaises respectivement). La rencontre avec les enseignants est moins perçue comme une norme chez les immigrés ; elle n'est pas vécue comme une nécessité. Le rapport à l'école et à l'institution scolaire varie ainsi selon la classe sociale, comme l'ont montré des études antérieures, mais également selon la migration. La moitié des immigrés pensent qu'une rencontre est utile seulement à la demande du professeur ou si l'enfant a des difficultés[61].

Tableau 17 – Utilité des rencontres (en %)

	Immigrés	Français d'origine	Portugais	Maghrébins
Avec les professeurs				
Non, c'est inutile	3	2	3	1
Seulement s'ils le demandent	29	15	30	26
Seulement si l'enfant a des difficultés	22	20	20	26
Il est bon d'aller les voir de toute façon	45	63	46	47
Ne sait pas	1	0	0	1
Total	100	100	100	100
Effectifs	331	629	73	127
Avec le chef d'établissement				
Non, c'est inutile	16	20	13	11
Seulement s'ils le demandent	48	37	56	42
Seulement si l'enfant a des difficultés	17	24	15.5	21
Il est bon d'aller les voir de toute façon	18	19	15.5	25
Ne sait pas	1	0	0	1
Total	100	100	100	100
Effectifs	326	545	73	125

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Note : « Pensez-vous qu'il est utile d'aller voir les professeurs (le chef d'établissement) ? »
Lecture : 3 % des immigrés estime inutile une rencontre avec les professeurs.

Si on croise cet indicateur sur l'utilité des rencontres avec celui sur les rencontres elles-mêmes, on constate que 78 % des familles (françaises ou immigrées) qui déclarent qu'il faut voir les professeurs de toute façon, l'ont réellement vu dans l'année. À l'inverse, 72 % des

61. La même question est posée sur la rencontre avec les chefs d'établissement. La plupart estiment une rencontre utile si la demande émane des chefs d'établissement eux-mêmes ; 28 % des immigrés, 26 % des Français d'origine l'ont rencontré dans l'année écoulée.

familles qui ont rencontré un professeur dans l'année, estiment que la rencontre est utile de toute façon, 1 % qu'elle est inutile. Les comportements et les opinions semblent donc cohérents. En revanche, parmi les familles qui n'ont pas rencontré de professeur, 34 % estiment pourtant qu'il faut voir le professeur de toute façon, 5 % seulement qu'elle est inutile.

Parmi les immigrés qui n'ont pas rencontré de professeur, seuls 6 % estiment une rencontre inutile, 45 % qu'elle doit être consécutive à une demande de l'enseignant, 24 % à des difficultés éprouvées par l'enfant et 24 % qu'elle est utile de toute façon (respectivement pour les Français d'origine : 4, 25, 32, 39 %)[62].

Le lien entre opinion et rencontre a été vérifié au-delà des caractéristiques parentales. Nous avons ajouté au modèle (tableau 16) sur la rencontre présenté précédemment cet indicateur en variable explicative. On obtient alors que cette opinion a un impact très important sur la rencontre. Ainsi, le fait de déclarer une rencontre inutile (plutôt qu'une rencontre obligatoire ou nécessaire) diminue de manière très significative la rencontre, et ce « toutes choses égales par ailleurs » (cf. tableau 18). De même, les réponses liées à l'initiative de l'enseignant ou aux difficultés de l'enfant vont de pair avec des rencontres moins fréquentes.

Nous pouvons approfondir ces résultats en précisant les raisons évoquées par les familles qui n'ont pas rencontré d'enseignant durant l'année scolaire. En effet, l'enquête *Éducation* comporte une question sur les motifs de cette non-rencontre. Les réponses en sont très instructives et vont dans le même sens que les résultats précédents sur l'utilité de la rencontre.

62. Parmi ceux qui en ont rencontré dans l'année, 60 % des immigrés estiment une rencontre utile de toute façon, contre 75 % des ouvriers français d'origine.

Tableau 18 – Régression logistique sur la rencontre ou non avec un professeur Avec l'opinion sur l'utilité des rencontres en variables explicatives

	Variable dépendante	
Variables explicatives	Modèle 1	Modèle 2
Constante	0.09	0.92***
Réf. 2 parents français d'origine		
2 parents immigrés	-0.25	-0.002
Âge de la mère *Réf. 40-49 ans*		
Moins de 40 ans	0.43**	0.40***
50 ans et plus	-0.85***	-0.82***
Âge du père *Réf. 40-49 ans*		
Moins de 40 ans	0.11	0.15
50 ans et plus	0.44*	0.32
Diplôme de la mère *Réf. Sans diplôme*		
CEP	0.18	0.06*
BEP-CAP	0.47**	0.39
Baccalauréat et plus	0.43	0.27
Diplôme du père *Réf. Sans diplôme*		
CEP	0.35	0.32
BEP-CAP	0.52**	0.50**
Baccalauréat et plus	2.07***	2.18***
CSP *Réf. ONQ*		
OQ	0.24	0.56
Autre	0.74**	0.19
Niveau scolaire *Réf. Collège*		
Lycée	-1.09***	-1.13***
Utilité des rencontres avec les professeurs		
Réf. Il est bon d'aller les voir de toute façon		
C'est inutile		-2.87***
Il faut les voir seulement s'ils le demandent		-1.63***
Si l'enfant a des difficultés		-1.36***
	115.138 ddl=14	202.061 ddl=17
	N=871	*N*=871

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 19 –Raisons de non-rencontre

Raisons de non-rencontres	Avec les instituteurs		Avec les professeurs	
	Français d'origine	Immigrés	Français d'origine	Immigrés
L'enseignant ne l'a pas demandé	17	25	74	67
L'enfant n'a pas de problèmes à l'école	47	39		
Vous ne sauriez pas quoi lui dire	0	9	3	20
Vous auriez du mal à vous exprimer	0	21		
Vous n'avez pas le temps	7	4	9	6
Vous êtes en conflit avec l'enseignant	10	0		
Autre raison	19	2	14	6
Ne sait pas	0	0	0	1
Total	100	100	100	100
Effectifs	[42]	[41]	200	130

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Note : « Pour quelles raisons n'avez-vous jamais rencontré l'enseignant / de professeur depuis la rentrée ? »
S'agissant des raisons de non-rencontres avec les professeurs, certaines réponses ont été regroupées par les personnes qui ont réalisé l'enquête.

Une minorité de familles n'ayant pas rencontré d'instituteur, les motifs qu'elles évoquent peuvent être davantage lus de manière qualitative, tant les effectifs concernés sont réduits. Pourtant, les résultats sont intéressants : c'est le niveau scolaire de l'enfant, plus exactement le fait qu'il n'ait pas de difficultés, qui est mis en avant pour justifier l'absence de rencontre[63], suivi par la réponse « l'enseignant ne l'a pas demandé ». Ceci explique que les parents aient été sollicités par les enseignants (cf. tableau 19).

Cela montre bien que l'indicateur de rencontres avec les représentants de l'institution scolaire est peu pertinent au sujet des familles populaires, et encore moins au sujet des immigrées : 21 % d'entre elles n'ont pas rencontré d'instituteurs du fait de leurs difficultés d'expression en français ou encore parce qu'elles ne « sauraient pas quoi leur dire », ce qui va dans le même sens. Ces résultats coïncident avec ceux obtenus par le modèle explicatif de la rencontre ou de la participation à des réunions où on percevait l'effet négatif de la maîtrise de la langue française. De plus, pour la plupart des familles, la rencontre avec les instituteurs nécessite des causes ou besoins précis.

Notons qu'un certain nombre de familles ouvrières françaises d'origine se disent en conflit avec l'instituteur et refusent ainsi une rencontre. Est-ce la manifestation d'une distance de classe ? Nous n'avons pas les éléments pour répondre à cette question, ce qui nécessiterait une étude plus qualitative.

Une autre question auprès des familles n'ayant pas rencontré d'enseignant nous informe également que tous les immigrés accepteraient de le rencontrer s'il le demandait, seulement 5 % des familles ouvrières françaises d'origine le refuseraient.

La plupart des familles n'ayant pas rencontré d'enseignant du secondaire estiment que cela n'était pas utile dans la mesure où les professeurs ne l'ont pas explicitement demandé et considèrent que l'enfant n'a pas de problème à l'école (67 % des immigrées, 75 % des françaises). D'autres motifs sont ensuite invoqués selon la population : les difficultés d'expression (20 % contre 3 %) puis le manque de disponibilité ou autre raison malheureusement non explicitée ; distinction que l'on retrouve au sein même des immigrés : alors que les Portugais expliquent cela par leur manque de temps, on sait par ailleurs que les deux parents sont actifs, les maghrébins évoquent leurs difficultés d'expression.

63. La recherche de C. Montandon réalisée en Suisse la même année (1991) confirme nos résultats, en établissant le lien entre absence de rencontre et absence de problème scolaire.

De nouveau, les familles déclarent qu'elles accepteraient une rencontre avec l'enseignant à sa demande (la totalité des familles françaises d'origine, 91 % des familles immigrées). Parmi ces dernières, les maghrébines sont un peu plus nombreuses à le refuser (9 % contre 2 % des portugaises).

Les mêmes types de réponses sont donnés que l'enfant soit dans le primaire ou le secondaire. Les réponses sur l'utilité des rencontres et les motifs de non-rencontre vont dans le même sens. Pour la plupart des familles (entre 67 et 74 % selon la population), les familles françaises d'origine et immigrées se rejoignent ici, la rencontre n'est pas nécessaire, dans la mesure où elle n'est pas sollicitée par l'enseignant ou si l'enfant n'a pas de difficultés scolaires. On observe néanmoins une répartition différente des réponses entre immigrés et français d'origine dans le primaire (les deux items ont été séparés pour les réponses dans le primaire et regroupés dans le secondaire ; de plus les résultats sont à prendre avec précaution dans le primaire, compte tenu des effectifs, les non-rencontres avec les instituteurs étant peu fréquentes).

Encadré 3 – Absence de rencontre pour les mêmes raisons avec des parcours scolaires différents

Illustrons ces chiffres par deux familles maghrébines qui n'ont pas effectué de rencontre du fait de leurs difficultés d'expression et tentons de saisir leur profil. Derrière ce même comportement et cette même raison évoquée, observe-t-on des parcours semblables ou différents, un autre rapport à l'école ?

1. Une famille dépassée

Les deux parents entrés en France à l'âge adulte sont démunis de diplôme. La famille est composée de 6 enfants dont 4 sont scolarisés. Le père ouvrier non qualifié est en emploi en 1992, la mère est inactive et l'a toujours été. Ils n'ont pas rencontré de professeur dans l'année, mais pensent pourtant qu'il est bon d'aller voir le professeur de toute façon, et ils accepteraient de le faire à sa demande.

De langue maternelle étrangère, la mère parle très peu ou pas le français, le père le parle avec difficultés. Les deux parents se disent très souvent dépassés pour aider leurs enfants à faire leurs devoirs et ne fournissent d'ailleurs aucune aide. Ils estiment tous deux qu'ils n'en font pas assez. L'enfant ne reçoit aucune aide extérieure, ni de ses parents, ni d'un autre membre de la famille, n'a suivi dans l'année ni cours de soutien, ni cours payants.

L'enfant A, une fille, a eu connu une scolarité sans redoublement jusqu'à la 5e, a été ensuite orientée en CPPN (2 ans) puis a enchaîné par un CAP en 199[illegible], qu'elle termine au moment de l'enquête.

Ces parent n'espèrent pas le bac, mais souhaitent qu'elle effectue ensuite une autre formation professionnelle ; ils ne répondent pas à la question de l'âge de fin d'études souhaité et n'ont pas d'opinion sur le fait d'avoir ou non interrompu leurs études trop tôt.

2. Les mêmes caractéristiques familiales, les même réponses aux rencontres mais un parcours scolaire réussi

Les deux parents entrés en France à l'âge adulte n'ont pas de diplôme. De père ouvrier non qualifié, de mère inactive n'ayant jamais travaillé, la famille est composée de 4 enfants parmi lesquels 3 sont scolarisés. Ils estiment une rencontre avec le professeur nécessaire si l'enfant a des difficultés scolaires, or le niveau scolaire de l'enfant A est jugé excellent, en conséquence, ils nont pas rencontré d'enseignant dans l'année écoulée ; ils accepteraient de le voir à sa demande.

De langue maternelle étrangère, les deux parents déclarent parler le français avec difficultés. Ni l'un ni l'autre ne s'occupe des devoirs et ils se disent très souvent dépassés pour le faire. La mère estime en faire trop, le père ne pas en faire assez. Leur fille n'a suivi dans l'année ni cours de soutien, ni cours payants mais reçoit une aide de son frère plus âgé et parfois de sa sœur aînée. Elle a eu un parcours scolaire linéaire, sans redoublement, en première en 1992, ses parent espèrent qu'elle aura un bac littéraire et qu'elle poussera ensuite ses études « le plus loin possible », jusqu'à 25 ans.

Ces questions nous renseignent sur la symbolique des rencontres, les représentations sont différentes selon les familles. Les réponses des immigrés peuvent aussi refléter un certain respect à l'égard des enseignants qui « représentent le savoir et la culture » (Henriot-Van Zanten, 1990), une certaine distance (il ne faut pas les déranger !). Ces comportements de relatif retrait, non visibles en tout cas, de la part des immigrés ne doivent pas être interprétés comme tels. Si c'est la norme de rencontrer les professeurs dans les familles françaises d'origine, il en est autrement chez les immigrés. Certains parents fuient les contacts avec les enseignants, par peur « d'étaler publiquement leur ignorance, incompréhension » (Henriot-Van Zanten, 1990), par manque d'instruction, par honte, par crainte de nuire à leur enfant (Léger et Tripier, 1986).

Le partage des rôles entre famille et école

Cette question indique le rôle attribué à l'école dans l'esprit des familles. Les familles reconnaissent l'importance des deux institutions : la famille et l'école dans l'éducation des enfants, néanmoins le rôle de l'école est plus marqué chez les ouvriers français d'origine (environ 20 % d'écart), comme s'ils lui déléguaient son rôle éducatif. Les résultats sont proches dans le primaire et le secondaire. Au sein des immigrés, les Portugais ont des opinions similaires à celles des Français d'origine. Ces résultats rejoignent ceux de Cléopâtre Montandon qui montrait que les familles de milieu moins favorisé laissaient davantage à l'école ce rôle d'éducation et en particulier les ouvriers originaires d'Europe du Sud qui s'étaient installés en Suisse, « comme si l'école était pour leur enfant une manière, ne fût-ce que temporaire de s'intégrer à la société suisse » (1991, 1994)[64]. Le rapport s'inverse chez les Maghrébins pour qui la famille joue un rôle plus important dans l'éducation. Notons toutefois le taux de non-réponse plus élevé chez ces derniers.

64. Il s'agit d'une recherche réalisée à Genève auprès de d'échantillons représentatifs de parents d'élèves du primaire. « deux parents sur trois reconnaissent un rôle spécifique à l'école et considèrent qu'une grande partie de l'éducation de l'enfant se fait dans le milieu familial, cette proportion est plus forte parmi les parents qui se situent dans le haut de l'échelle sociale » (Montandon, 1991, 1994).

Tableau 20 – Opinion sur le partage des rôles entre la famille et les enseignants (en %)

	Dans le primaire				*Dans le secondaire*			
	Famille	École	Ne sait pas	Total	Famille	École	Ne sait pas	Total
Non-immigrés	38	61	1	100	39	59	2	100
Immigrés	41	49	10	100	43	46	10	100
Portugais	34	59	7	100	39	54	7	100
Maghrébins	47	40	12	100	49	38	13	100

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Immigrés et ouvriers français d'origine.
Note . La question est posée ainsi : « On dit parfois que l'éducation, au sens large du terme, est l'affaire de la famille et que les enseignants doivent se contenter de transmettre des connaissances. Êtes-vous d'accord avec cette idée lorsque les enfants sont dans le primaire, puis dans le secondaire ? ». Ont été regroupées les réponses « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord » sous le nom de « Famille » puis « plutôt en désaccord » et « pas du tout d'accord » sous « École ».

En résumé

Nous confirmons dans cette partie l'hypothèse de captivité scolaire des familles immigrées, comme le processus de ségrégation résidentielle, sociale et scolaire à l'œuvre. Ces familles rejettent moins souvent que les Français d'origine l'établissement qui leur est proposé et font moins de démarches, notamment de type institutionnel. Leurs conditions objectives, telles que leur moindre connaissance du système scolaire, leur capital scolaire et social et leur degré de maîtrise du français, liées à la migration, leur permettent moins le choix de l'école. Il ressort également qu'une minorité rejette l'école et cherche à se démarquer de son groupe d'origine, à la fois sur le plan social et culturel pour les immigrés. Ce comportement vise à augmenter les chances de réussite de l'enfant et révèle une stratégie d'ascension sociale.

Les immigrés rencontrent moins les enseignants que les Français d'origine. Cependant, ces familles ne sont pas complètement invisibles dans l'espace scolaire. Elles ne se distinguent plus lorsqu'elles ont les mêmes caractéristiques socio-économiques. Mais elles participent surtout aux réunions de parents et moins aux rencontres individuelles avec l'enseignant qui de ce fait, et compte tenu des difficultés scolaires des enfants, les sollicite plus souvent. Les parents maghrébins sont ainsi les plus souvent convoqués.

Nous confirmons ici, à partir de données quantitatives, la non-pertinence de l'indicateur de rencontre pour mesurer l'investissement des familles. En particulier pour les immigrés, l'absence de rencontre est justifiée soit par l'absence de difficultés de l'enfant – la rencontre nécessitant des causes ou besoins précis –, soit par les barrières auxquelles sont confrontées ces familles (éloignement au système scolaire, difficultés d'expression en français, ambivalence des pères maghrébins et difficultés à se retrouver dans un rôle

d'ordinaire attribué aux femmes, etc.). Ces résultats soulignent de nouveau l'importance des questions de représentations pour mieux comprendre les pratiques.

On retrouve des différences selon l'origine nationale et des comportements sexués : le rôle de la mère chez les Portugais et les Français d'origine, et du père chez les Maghrébins.

Troisième partie

Des investissements éducatifs des parents à l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration

La deuxième partie a traité des investissements éducatifs des familles, analysés en fonction de leurs parcours et de leur capital scolaire et culturel. Alors que les familles immigrées expriment des aspirations fortes pour leurs enfants, elles ne peuvent pas toujours investir leur scolarité et les aider dans leurs études, compte tenu de leurs ressources. Cependant, certaines y parviennent et témoignent d'un intérêt marqué pour l'école accompagné d'un investissement important, tandis que d'autres sont complètement démunies, mais manifestent le désir d'« en faire plus ». Ces investissements ont pour enjeu le devenir scolaire et professionnel de leurs enfants et d'une manière plus générale la mobilité sociale de la famille. Comment vont-ils se traduire sur le marché du travail ? Les efforts éducatifs réalisés vont-ils être valorisés et faciliter l'accès des jeunes au marché du travail ? A contrario, les groupes les moins mobilisés sont-ils confrontés aux mêmes difficultés sur le marché du travail ? Se pose alors la question de l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration et plus précisément des facteurs qui interviennent dans cette période de transition ; ce que nous allons traiter dans cette partie. Nous supposons en effet que les investissements et choix éducatifs parentaux constituent des éléments du processus et peuvent avoir un impact sur les parcours scolaires puis sur l'insertion professionnelle de ces jeunes[1]. Dans cette perspective, l'étude des investissements éducatifs, réalisée en amont, peut enrichir celle de l'insertion, et mettre à jour d'autres pistes d'interprétations.

1. Les parcours scolaires de ces jeunes sont étudiés par ailleurs (Vallet et Caille, 1996 et 1997) et nous rappellerons les résultats principaux de cette étude.

Chapitre 8

Insertion professionnelle : des obstacles spécifiques

Ces dernières années, avec la montée du chômage des jeunes, et donc l'allongement de la période allant de la fin de la formation initiale à l'entrée sur le marché du travail, de nombreuses études sur l'insertion professionnelle se sont développées, constituant ainsi un domaine de recherche « qui s'est le plus étendu autour des deux dernières décennies » (Kieffer, Tanguy, 2001). Dans ce contexte, l'insertion professionnelle des jeunes a fait l'objet d'une attention soutenue en France; ceux qui sont issus de l'immigration soulèvent des questions particulières, mais sont plus rarement abordés. En effet, ces deux catégories – jeunes et issus de l'immigration – ne sont associées que depuis peu dans les études empiriques. Les travaux quantitatifs concernant l'accès à l'emploi des jeunes issus de l'immigration et/ou leur mobilité sociale sont récents (Borkowsky, 1990 ; Tribalat, 1995 , Lefranc et Thave, 1995 ; Gaymu et Parant, 1996 ; Silberman, Fournier, 1997 ; Richard, 1997)[1]. Ces études convergent pour mettre en avant les difficultés spécifiques des enfants d'immigrés sur le marché du travail, difficultés inégales selon l'origine nationale. La recherche d'explication de ces trajectoires différenciées met en lumière le faible niveau de diplôme des jeunes issus de l'immigration. Cependant, les difficultés rencontrées sur le marché du travail varient selon l'origine nationale et à diplôme égal, les différences subsistent et les jeunes d'origine maghrébine restent les plus touchés par le chômage. Plusieurs explications sont alors proposées : l'efficacité des réseaux d'accès à l'emploi dans la communauté portugaise ; la discrimination à l'embauche envers les jeunes maghrébins ; enfin une étude récente met en évidence la perception négative de l'orientation scolaire des jeunes d'origine maghrébine et son rôle sur le processus d'insertion lui-même (Silberman et Fournier, 1999). Il s'agit cependant d'une insatisfaction rétrospective et de représentations qui ont pu évoluer au cours du temps, à partir des aspirations initiales, en fonction des échecs scolaires et des problèmes rencontrés lors de l'accès au marché du travail. Si l'insertion s'enracine dans les attentes du jeune, elle trouve aussi son origine plus globalement dans celles des familles et résulte de divers facteurs antérieurs.

1. Cf. le point sur la question (Silberman, 1997).

L'objet de ce chapitre est à la fois de prolonger les travaux sur ce thème[2], à partir de données plus récentes, et d'apporter un éclairage différent. La nouveauté consiste à étudier le processus global avec une approche quantitative, en considérant que les étapes successives ne sont pas isolées les unes des autres et d'éclairer l'insertion professionnelle des jeunes par des dynamiques antérieures et pas seulement par les caractéristiques structurelles, les niveaux de diplômes, les transitions sur le marché du travail. Il s'agit d'aborder cette insertion comme une séquence qui s'inscrit dans un processus plus long que le simple passage de l'école à l'emploi, et qui commence bien avant la sortie de l'école (cf. schéma page suivante). On se démarque ainsi des travaux antérieurs au niveau théorique et empirique. Alors que les études sur l'insertion, en particulier du Céreq, ont souvent eu une visée économique et pour objectif d'évaluer la rentabilité des diplômes sur le marché du travail et l'efficacité de l'investissement économique[3], l'approche est ici plus sociologique, et cherche à mettre en relation la socialisation de ces jeunes, en les resituant dans leur trajectoire familiale et individuelle. Nous supposons qu'après avoir influé sur les investissements, l'immigration et tous les facteurs qui y sont liés – lieu de naissance, âge à la migration, langues parlées – et ayant un effet direct sur la socialisation et scolarisation de ces jeunes, peuvent agir ensuite sur leurs itinéraires sur le marché du travail. L'intérêt porte ainsi sur le devenir de ces jeunes générations issues de l'immigration, dont on a étudié les investissements éducatifs et qui accèdent au marché du travail. Les données proviennent du *Panel téléphonique* du Céreq, 1994-1997[4], réalisé auprès des sortants de l'école en juin 1994 sans le bac général (cf. encadré 1), qui permet de traiter cette question – l'étude des trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes, et en particulier, ceux issus de l'immigration –, et d'aborder ce phénomène comme un processus[5]. Comme on l'a vu, les immigrés et a fortiori leurs enfants constituent un groupe hétérogène et cela nécessite une étude des trajectoires selon l'origine nationale.

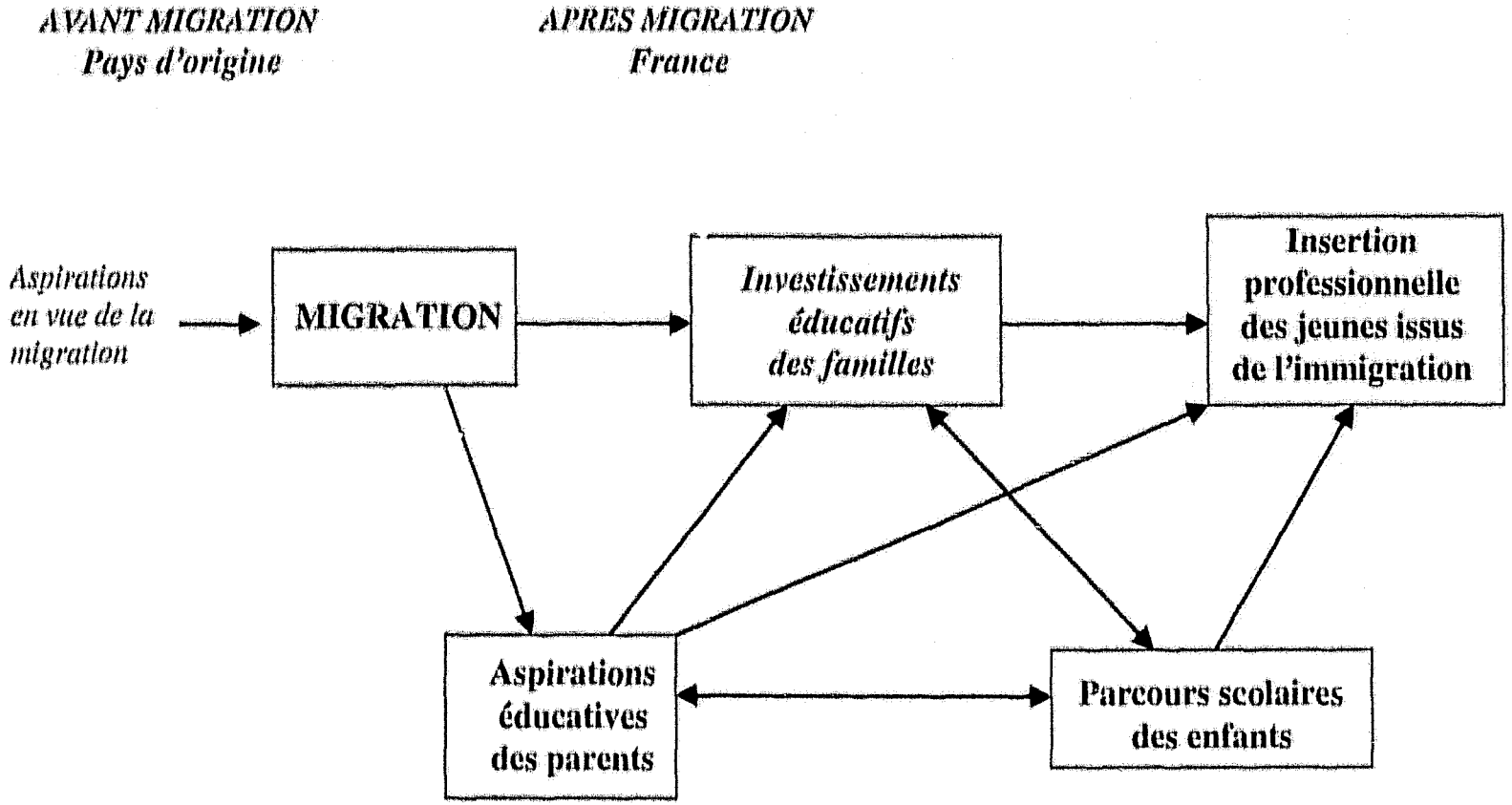
---

2. Cette étude se situe dans le prolongement d'un travail sur le même thème (Brinbaum, 1994), réalisé à partir de l'enquête *Formation qualification professionnelle* FQP 85 de l'Insee, qui n'a pu être poursuivi sur des données plus récentes, compte tenu de la réduction de moitié de l'échantillon de FQP en 1993. Elle prolonge également les travaux suivants à des dates (et donc sur des générations) plus récentes : à partir du *Recensement de 1990* et de FQP 85 (Silberman et Fournier, 1997), puis celle à partir de l'*Échantillon démographique permanent* de l'Insee qui couvre les différentes années des recensements de 1975 à 1990 et permet donc d'étudier les jeunes en 1990 (Richard, 1997). *MTES* (1992) a été exploité sur ce thème (Gayrau et Parant, 1996 ; Dayan et al., 1996). Les sortants de 89 sans le bac suivis jusqu'en 93 (Silberman et Fournier, 1997 et 1999) à partir de l'enquête du Céreq *Entrée dans la vie active* (EVA).
3. L'objectif est alors d'évaluer l'adéquation entre formation et emploi. Ce postulat est remis en question avec l'essor du chômage, cf. notamment « L'introuvable relation formation emploi » (Tanguy, 1986 ; Jobert, Marry, Tanguy, 1995).
4. Rappelons qu'on appelle « panel » une enquête dans laquelle les mêmes personnes sont interrogées à des moments successifs.
5. Une première partie de ce travail a été effectuée avec la collaboration de Patrick Werquin, alors au Céreq, que je remercie pour l'accès aux données, et a été présentée à Edimbourg, au colloque du réseau *Transitions in Youth* – réseau européen sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes – (cf. Brinbaum, Werquin, 1998, 1999 et également Brinbaum et Werquin, 1997 pour les premiers résultats sur la vague 1).

De l'insertion aux parcours

L'utilisation de la notion même d'insertion professionnelle et la manière de l'étudier ont engendré de nombreux débats, accompagnés d'une évolution des concepts, en particulier, le passage du terme « insertion » à celui de « transition » de l'école à l'emploi, qui aborde précisément l'étude de cette période, sous un angle plus dynamique, et plus généralement à partir de « débutants ». Les Anglo-Saxons utilisent d'ailleurs le terme « Transition » (cf. le réseau *Transitions in Youth* qui s'est constitué autour de ce thème). De même, le choix des indicateurs pertinents pour mesurer ce phénomène et la fin du processus alimente la recherche et les échanges sur ce thème (par exemple Rose, 1998 ; Vincens, 1997, 1998 ; Degenne et Rose, 1999). Il ressort des travaux sur le sujet l'absence d'un indicateur unique et la mise en avant d'une multiplicité d'indicateurs. De même, un consensus est établi sur le fait qu'il s'agit d'un processus et qu'il existe une diversité de parcours et « l'idée qu'il nous faut rendre compte d'une succession d'événements ou peut être d'une succession possible de séquences de vie de durée variable » (Degenne et Rose, 1999). À la diversité des parcoursrépond une diversité des méthodes. Ainsi, l'utilisation des itinéraires et typologies sur le marché du travail a porté ses fruits (cf. Degenne, Lebeaux, Mounier, 1996). La prise en compte du temps et de l'expérience, envisageant un processus dynamique, est plus adaptée au phénomène étudié et correspond également à nos hypothèses de travail. De plus, l'étude de l'insertion comme un processus est rendue possible par le développement des données longitudinales et les méthodes statistiques. Ainsi, l'objectif ne consiste pas à rechercher les indicateurs pour mesurer l'insertion ou la transition, mais à commencer l'étude de l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration dans le prolongement des investissements ; il s'agit d'aborder le processus et de le modéliser.

Figure 1 – Schéma du processus



8.1. Des familles immigrées aux jeunes issus de l'immigration, des investissements éducatifs à l'insertion professionnelle.

Pour tester nos hypothèses et étudier le processus d'insertion de ces jeunes en France, nous devons suivre cette population à travers le temps et analyser le devenir des enfants issus de l'immigration sur le marché du travail. Or, nous avons constaté l'absence d'outil empirique en France pour étudier tout le processus, lié sans doute aux moyens nécessaires pour construire de telles données, comme il en existe à l'étranger, mais conséquence également du cloisonnement des champs[6] – sociologie de l'école, sociologie de l'insertion, sociologie du travail –, déjà évoqué précédemment. Cela nous a amené à faire le choix méthodologique suivant : construire un pseudo-panel avec ses avantages et ses limites (chapitre 2). L'enquête récente du Céreq, le panel téléphonique 1994-1997, permet d'aborder l'accès au travail des jeunes issus de l'immigration. Bien qu'elles ne disposent d'aucune question sur les aspirations et pratiques éducatives des parents, nous allons travailler à partir de ces données qui nous éclairent sur les conditions d'insertion des jeunes selon leur origine. L'enquête comporte en effet les indicateurs de lieu de naissance des deux parents, utiles pour distinguer les jeunes issus de l'immigration, outre celui de l'enquêté(e) lui-même. Une question détaillée sur le pays d'origine, le lieu de naissance des parents, a été ajoutée lors de la seconde vague d'interrogation. Elle contient également un certain nombre de questions pertinentes pour notre étude et dont certaines sont rares dans les enquêtes sur l'insertion : les langues parlées pendant l'enfance et actuellement, l'âge au moment de la migration en France, la taille de la fratrie, les caractéristiques socio-économiques familiales. Un intérêt supplémentaire est lié à la nature des données, combinant données de panel et données longitudinales, et permettant un suivi des jeunes sur le marché du travail sur 3 ans, mois par mois[7].

---

6. Cf. également la coupure qui a longtemps existé entre sociologie de la jeunesse (plutôt qualitative) et sociologie de l'insertion (surtout traitée par des économistes et plutôt quantitative). Le rapprochement des deux champs se réalise à partir des années 90, où des études apparaissent sur les interactions entre les différentes étapes de la vie du jeune (entrée dans la vie adulte, entrée sur le marché du travail, décohabitation etc.) et ces travaux continuent à se développer (cf. par exemple, Galland, 1990, 199. ; Blöss, Frickey et Godard, 1990 ; Bozon, Villeneuve-Gokalp, 1994 ; et plus récemment Courgeau, 2000 ; Degenne et Lebeaux, 2000 ; et les numéros *d'Économie et Statistiques* sur les trajectoires des jeunes, 1997 et 2000). Toutefois, si les interactions entre les événements sont étudiées, le lien entre socialisation familiale, investissements éducatifs – aide scolaire, aspirations des familles, etc. – est rarement établi (sauf Godard,1992 dont nous présenterons les résultats ultérieurement). Signalons toutefois quelques travaux essentiellement qualitatifs, dont les approches nous ont intéressée : ceux de Nicole Drancourt, Roulleau-Berger (1995) et Dubar (1998), qui s'intéressent aux processus identitaires et de socialisation professionnelle. Nicole Drancourt et Roulleau-Berger définissent l'*insertion* comme un « processus de socialisation jamais achevé » (1995) où se construisent les identités. On se référera également à l'ouvrage « Les jeunes face à l'emploi » (Rose, 1998).

7. Le suivi d'une cohorte de sortants une année donnée permet d'aborder la transition professionnelle. José Rose souligne l'intérêt d'étudier les « débutants » plutôt que les « jeunes », la jeunesse à l'égard de l'emploi étant davantage une période de la vie qu'un groupe social (Rose, 1998). Les journées annuelles sur les données longitudinales sur le marché

Nous avons construit les populations à partir de cette source, afin de répondre à deux objectifs : approcher les jeunes issus de l'immigration et français d'origine, et en particulier ceux d'origine portugaise et maghrébine, pour comparer leur insertion professionnelle, tout en ayant des catégories les plus proches possibles de celles obtenues à partir de l'enquête *Éducation*, comme si on suivait les enfants des familles étudiées précédemment. Le lien « direct » entre les deux enquêtes n'étant pas possible de manière empirique, nous pouvons ainsi mettre en parallèle ces populations, dans la mesure où nous retrouvons sur le marché du travail des groupes composés des enfants français d'origine, issus de l'immigration ou encore issus de familles portugaises et maghrébines[8]. Nous raisonnons ainsi davantage en termes de suivi de groupes que de suivi d'individus. Certes, comparé à l'enquête *Effort d'éducation des familles* (1992), l'échantillon est tronqué puisque nous avons uniquement les jeunes sans baccalauréat général[9]. Cependant, la plupart des enfants d'immigrés atteignent ces niveaux d'éducation et ont des origines sociales, essentiellement ouvrières, proches des Français d'origine sortants à ces niveaux.

D'après l'enquête *Jeunes et Carrières* (1997) de l'Insee, complémentaire à l'enquête *Emploi*, réalisée la même année que le *Panel téléphonique* et qui porte sur tous les niveaux de diplôme, environ 80 % des jeunes hommes issus de l'immigration ont des diplômes inférieurs au baccalauréat, et respectivement entre 60 et 70% pour les jeunes femmes (tableau 15 en annexe 8)[10]. En dépit des limites évoquées, le *Panel téléphonique*, présente l'avantage d'avoir un échantillon plus homogène que d'autres enquêtes, en terme d'âge et de niveau de formation, et est donc particulièrement adapté à notre propos.

---

du travail, organisées par le Lasmas-IdL et le Céreq, témoignent de l'utilisation croissante de ces données, des travaux sur le sujet et de leurs apports (cf. Degenne, Rose, 1999).

8. Comparables, puisque la construction de la population des jeunes issus de l'immigration a été établie à partir du lieu de naissance des parents. Ainsi, on saisit bien les immigrés et leurs enfants. Les jeunes des deux enquêtes appartiennent aux mêmes générations. Il existe une cohérence entre les dates des deux enquêtes.

9. Ainsi certains jeunes alors au lycée en 1992 et qui ont obtenu le baccalauréat général depuis ou ont continué leurs études, ne font pas partie de l'échantillon du panel. Néanmoins, les jeunes étudiants issus de l'immigration sont minoritaires dans l'enquête *Éducation* et représentent moins de 5 %.

10. Ces jeunes, âgés de 19 à 29 ans, sont toutefois un peu plus âgés que ceux du panel téléphonique. On s'aperçoit également que 6 % des jeunes originaires des pays hors CEE ont des diplômes de niveau bac +4. Cependant, le fait que certains soient encore en étude, d'autres entrés sur le marché du travail à des moments différents, influe sur la taille des sous-échantillons, les effectifs étant limités dès que l'on travaille sur un niveau de diplôme donné et sur des populations particulières, d'où l'avantage du Panel et du suivi de cohortes de sortants.

Encadré 1 – Le *panel téléphonique* du Céreq, 1994-1997
Données et variables

Les données
Nous utilisons les données du troisième panel téléphonique, collectées par le Céreq -Centre d'études et de recherches sur les qualifications-, en collaboration avec la Dares -Direction de l'animation, de la recherche et des études statistiques- du Ministère du Travail.
Ce panel est en cours, basé sur cinq interrogations annuelles pendant une période de six ans, à partir du début de l'année 1996. Il a été réalisé par téléphone (système CATI Computer Assisted Telephone Interview). On interroge des jeunes sortis du système éducatif en juin 1994 sans le baccalauréat général. Le panel suit donc les jeunes sortis de l'enseignement général ou d'un centre d'apprentissage en 1994. L'étude a été réalisée sur les deux premières vagues disponibles alors et nous avons travaillé sur les jeunes présents les deux vagues (19% ont été perdus entre les deux vagues, ce qui constitue un taux d'attrition habituel). Environ 2 928 jeunes, entre 16 et 25 ans, ont été interrogés début 1996 et 1997. Une telle enquête permet l'étude précise des différents itinéraires sur le marché du travail : participation aux mesures jeunes, séquences d'emploi occupés selon le statut, qualifications, transitions entre l'emploi, le chômage et l'inactivité. Tous les emplois de la sortie de l'école à la date de l'enquête -et donc sur une période de trois ans- sont connus, grâce à un calendrier qui renseigne la situation sur le marché du travail mois par mois (le calendrier est présenté dans les tableaux 13 et 14 en annexe 8).

Les variables de migration et de parcours
Deux variables de migration ont été construites avec le lieu de naissance des parents pour identifier les jeunes issus de l'immigration : la première distingue trois catégories (aucun, un ou deux parents nés en France) et la seconde, plus détaillée, contient six catégories : deux parents sont nés en France, un des deux parents est né en France, l'autre à l'étranger, deux parents sont nés en Afrique du Nord, au Portugal ou dans d'autres pays (deux parents nés à l'étranger, ni au Portugal, ni en Afrique du Nord). Les tableaux 1 et 2 donnent la distribution de ces variables.
Les trajectoires des jeunes sont décrites à partir de deux indicateurs : le lieu de naissance (né en France ou à l'étranger, cf. tableau 3), et l'âge d'entrée en France. D'après ces indicateurs, 52 % des enquêtés sont arrivés en France avant l'âge de 6 ans, 75 % avant 10 ans et 95 % de notre échantillon avant 16 ans. Ainsi, la moitié des enfants ont pu y commencer leur scolarisation (à l'âge habituel), un certain nombre ayant pu rejoindre le système éducatif, même avec un peu de retard. La prise en compte de ces indicateurs dans l'analyse de l'insertion est importante, dans la mesure où ils peuvent engendrer des parcours scolaires puis d'insertion différents ; ce que nous avons déjà démontré lors d'une étude antérieure (Brinbaum, 1994).

Tableau 1 – Distribution des sortants de l'école selon le lieu de naissance des parents

Nombre de parents nés hors de France	Effectifs	Pourcentages
Aucun	2213	76.0
1	219	7.5
2	395	13.5
Données manquantes	101	3.0
Total	2928	100

Source : *Panel téléphonique* du Céreq 1994-1997.

Tableau 2 – Distribution des jeunes selon le lieu de naissance détaillé des parents

Lieu de naissance	Effectifs	Pourcentages
France	2213	75.6
Algérie, Maroc, Tunisie	122	4.2
Portugal	77	2.6
Autre	107	3.7
Mixtes	219	7.5
Hors de France (manquants)	89	3.0
Données manquantes	101	3.4
Total	2928	100.0

Source : *Panel téléphonique* du Céreq 1994-1997.

Tableau 3 – Lieu de naissance du jeune

Lieu de naissance	Effectifs	Pourcentages
Hors de France	136	5
France	2779	95
Total	2915	100

Source : *Panel téléphonique* du Céreq 1994-1997.

L'environnement familial des jeunes sortants du système éducatif en 1994 est décrit à la date de l'enquête, en 1997. Leur origine sociale et leur milieu socio-économique constituent d'emblée un handicap (70 % de parents ouvriers, non qualifiés de surcroît). On retrouve des caractéristiques similaires à celles des familles présentées de manière détaillée dans la première partie de cette recherche (chapitre 3) : un niveau d'études des parents faible, surtout dans les familles immigrées, où l'absence de scolarisation est importante, en particulier chez les mères maghrébines. Parmi les immigrés, 31 % des pères et 39 % des mères n'ont jamais été scolarisés, contre 2 % des pères et mères français de naissance et respectivement 49 et 56 % chez les Maghrébins ; et ces taux sont sous-estimés par les non réponses et « ne sait pas ». Un quart des parents ont arrêté les études au niveau du primaire. L'inactivité des mères est plus fréquente (plus de la moitié des immigrées et plus de 70 % des maghrébines) et le chômage deux à trois fois plus présent chez les parents ayant vécu la migration. Cet échantillon se caractérise par un fort pourcentage de retraités et d'inactifs parmi les pères, essentiellement maghrébins – population parmi laquelle les accidents du travail sont nombreux – (cf. tableaux 3 à 5 en annexe 8). Nous faisons l'hypothèse que tous ces éléments qui ont joué sur les investissements éducatifs et les parcours scolaires de leurs enfants auront également un impact sur l'insertion professionnelle de ces jeunes.

8.2. Des parcours marqués par le chômage et l'instabilité

Trois ans après la sortie de l'école, en 1997, 67 % des jeunes français d'origine sont en emploi contre 59 % des jeunes issus de l'immigration. La qualité des emplois ou encore les types d'emplois auxquels ils accèdent reflètent les difficultés d'insertion de ces jeunes : emplois précaires, instables, nombreux CDD, emplois aidés (tableaux 6, 7 et 8 en annexe 8)[11]. Certes, nombre de jeunes ont trouvé du travail et réalisé de « bons » parcours. Nous aimerions relier ces parcours aux investissements éducatifs des familles, afin de voir si leurs parcours sont le fruit de ces investissements, si ceux-ci expliquent en partie ou ont facilité l'insertion,

11. Nous reviendrons plus tard sur les inactifs qui recouvrent plusieurs catégories, essentiellement les reprises d'études et le service militaire pour les garçons.

mais nous n'avons malheureusement pas les données pour le faire. En revanche, les jeunes issus de l'immigration se retrouvent davantage au chômage[12] que ceux de familles françaises (29 % contre 22 %, cf. tableau 4), avec un écart toutefois réduit.

Ces tendances sont confirmées par les parcours d'insertion[13]. L'utilisation des données longitudinales permet en effet d'étudier les trajectoires d'insertion des jeunes sur le marché du travail et d'aborder ce phénomène comme un processus. La situation de la cohorte des sortants de 94 sur le marché du travail évolue à travers le temps et selon les populations, comme le montrent les graphiques (en annexe 8) avec des positions observées tous les six mois, de septembre 1994 à avril 1997. Ainsi au cours du temps, l'emploi augmente, alors que le chômage décroît mais reste encore élevé[14], et l'écart entre jeunes issus de l'immigration et français d'origine subsiste (le pourcentage de chômeurs passe respectivement de 46 à 29 % et de 33 à 22 %). Le chômage constitue un passage obligé pour un certain nombre ; au moins 30 % des jeunes se retrouvent dans cette situation dans les six premiers mois consécutifs à leur sortie de l'école. Alors que le chômage baisse jusqu'en 96, il remonte ensuite, du fait sans doute de la conjoncture, mais également du passage par les mesures jeunes qui débouche à nouveau pour certains sur du chômage. Ces résultats indiquent la vulnérabilité de ces jeunes sur le marché du travail et la précarité rencontrée lors de cette période d'insertion. L'alternance de périodes de chômage et d'emploi ainsi que la récurrence du chômage, déjà mises en évidence pour les jeunes en général, et à ces niveaux de qualification en particulier (Werquin, 1997 ; Lollivier, 2000)[15] se retrouvent ici, amplifiées pour ceux issus de l'immigration. En effet, ces derniers connaissent plus de périodes de chômage : seulement, 19 % d'entre eux ne sont jamais passés par le chômage depuis la sortie de l'école (27 % pour les Français d'origine), 62 % ont eu une ou deux périodes de chômage, 19 % trois ou plus (tableau 5). Cela confirme la nécessité d'étudier le processus avec de telles données sur plusieurs années.

12. Le pourcentage de chômeurs correspond à la part des jeunes qui se déclarent au chômage.
13. Un calendrier mensuel permettant de suivre ces jeunes mois par mois, de la sortie de l'école à l'accès au marché du travail, est répété à chaque vague d'interrogation, limitant ainsi les problèmes de mémoire.
14. D'où l'intérêt de suivre l'évolution sur plusieurs années pour suivre le processus. Nous aimerions prolonger ce travail sur les trois vagues à venir, afin de suivre les jeunes pendant six ans après la sortie et voir le temps qu'il leur faut pour trouver un emploi et mieux décrire ainsi le processus d'insertion.
15. Le deuxième panel téléphonique le plus long en France, observé sur 6 années, montre que 20% des jeunes sont encore au chômage six ans après la sortie de l'école (Werquin, 1996).

Tableau 4 – Situation sur le marché du travail en avril 97 des sortants en 94 sans le bac général selon le lieu de naissance des parents et le sexe des enfants (%)

	Pas de parent né hors de France						2 parents nés hors de France					
	Emploi	Chômage	Inactivité			Total	Emploi	Chômage	Inactivité			Total
Hommes	69,5	19	4	7	0,5	100	61	26	6	6	1	100
Femmes	64	28	5	0	3	100	56	34	5	0	3	100
Total	67	22,5	4	4	1,5	100	59	29	6	4	2	100

Source : *Panel téléphonique* du Céreq 1994-1997.
Note de lecture : 69,5 % des garçons français d'origine sont en emploi en 1997 contre 61 % des jeunes issus de l'immigration.
L'inactivité se décompose en trois catégories dans l'ordre suivant : reprise d'études, service militaire et inactivité.

Tableau 5 – Nombre de périodes de chômage entre juin 94 et avril 97 selon le lieu de naissance des parents

Nombre d'occurrences	2 parents nés en France		1 parent né hors de France		2 parents nés hors de France	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
0	595	27	46	21	74	19
1	740	33	83	38	126	32
2	547	25	58	26	118	30
3	223	10	21	10	51	13
4	83	4	9	4	18	5
5	20	1	2	1	8	2
6	4	0	-	-	-	-
7	1	0	-	-	-	-
TOTAL	2213	100	219	100	395	100

Source : *Panel téléphonique* du Céreq 1994-1997.
Note de lecture : Parmi ceux qui ont deux parents nés en France, 595 jeunes ne sont jamais passés par le chômage, soit 27 % des enfants dont les parents sont nés en France.

8.3. Des insertions différenciées selon l'origine nationale

Les jeunes issus de l'immigration connaissent des insertions variées et les différences sont plus marquées en leur sein qu'avec les Français d'origine. Ainsi, les jeunes d'origine portugaise connaissent une insertion professionnelle meilleure que celle de l'ensemble des jeunes tandis que celle des jeunes d'origine maghrébine s'avère plus difficile. Ces derniers sont deux fois plus nombreux à rechercher un emploi (40 % contre seulement 18 % des jeunes d'origine portugaise, tableau 6). Ces résultats confirment les tendances mises en évidence par d'autres études (Lefranc et Thave, 1995 ; Silberman et Fournier, 1997 ; etc.).

De plus, les jeunes d'origine portugaise participent légèrement plus aux mesures que ceux d'origine maghrébine, mais surtout ils n'accèdent pas aux mêmes mesures ; les premiers passent plutôt par des mesures marchandes, alors que les seconds sont cinq fois plus

nombreux à accéder à des mesures non marchandes. Or des études ont montré l'efficacité des mesures du premier type par rapport au second (Werquin, 1997)[16].

Lorsqu'on observe les parcours d'insertion, les différences entre enfants d'origine portugaise et maghrébine sont encore plus visibles (cf. graphiques 3 et 4). Le chômage de ces derniers atteint 60 % à la sortie de l'école et avoisine encore les 40 % trois ans plus tard, alors qu'il est respectivement de 27 % et 18 % pour les Portugais d'origine et de 34 % et 23 % pour les Français d'origine. Le chômage des jeunes d'origine maghrébine, beaucoup plus élevé dès la sortie de l'école, met aussi plus de temps à se résorber. Depuis la fin des études, seulement 9 % n'ont jamais connu le chômage contre 36 % des jeunes d'origine portugaise (tableau 7) ; 34 % des premiers ont été une fois au chômage contre 23 % des seconds. Les premiers ont aussi connu plus de périodes de chômage sur les trois années observées et ces périodes sont plus longues, qu'ils soient au chômage pour la première ou la quatrième fois. Les jeunes d'origine portugaise, quant à eux, sont les moins nombreux à avoir connu le chômage au début de leur vie active, même lorsqu'on les compare aux Français d'origine (cf. tableaux 11 et 12 en annexe 9)

Ainsi, à travers divers indicateurs de l'insertion professionnelle et du déroulement des parcours, les conclusions se rejoignent, confirmant les difficultés particulières d'accès au marché du travail pour les jeunes d'origine maghrébine. Le point le plus marquant et sur lequel nous allons nous attarder concerne les écarts de chômage selon l'origine nationale, révélateurs de difficultés inégales.

Les femmes plus au chômage, moins inactives

Les difficultés d'insertion sont accentuées pour les jeunes femmes : plus nombreuses au chômage, elles y restent aussi plus longtemps en moyenne que les jeunes hommes (8,54 mois contre 5,84 mois et la première période, la plus longue, dure 10,4 mois en moyenne contre 6,73 mois cf. tableau 10 en annexe 9). Les filles issues de l'immigration n'échappent pas aux inégalités sexuées sur le marché du travail et se retrouvent davantage au chômage (34 % contre 28 % chez les hommes issus de l'immigration et 28 % contre 19 % chez les Français d'origine respectivement), ce qui atténue le discours parfois trop optimiste sur la réussite des filles issues de l'immigration.

16. On se reportera à l'étude et l'évaluation des mesures dans l'insertion professionnelle des jeunes à partir des trois premiers panels téléphoniques du Céreq de 1986 à 1997 (Werquin, 1997a et b). Silberman et Fournier (1997) se sont intéressées également au passage par les mesures des jeunes issus de l'immigration et montrent qu'ils ne sont pas davantage passés par les mesures que les jeunes français d'origine.

Se pose aussi la question de l'activité ou inactivité pour ces filles dont la plupart des mères sont inactives. Parmi les inactifs, les reprises d'études sont importantes : environ 5 % des jeunes de notre cohorte, les filles comme les garçons, ont repris des études trois ans après la sortie de l'école (4 % des français d'origine, 5 % des portugais d'origine et 7 % d'origine maghrébine). D'après les données de l'enquête *Jeunes et Carrière (Insee, 1997)*, les jeunes d'origine maghrébine formulent davantage le souhait de reprendre les études que ceux d'origine portugaise. Tel est le cas pour 12 % des garçons et 14 % des filles de cette origine contre respectivement 7 et 8 % de ceux d'origine portugaise. Entre 15 et 25 % des jeunes envisagent aussi de reprendre des études « un jour peut-être » (tableau 1 en annexe 9). Un second indicateur concernant la reprise d'études après la fin de l'apprentissage montre également une sur représentation des jeunes d'origine maghrébine (8 % d'entre eux contre 1 % des Français d'origine, mais sur des effectifs faibles). Ainsi, la reprise des études est plus fréquente parmi les filles de cette origine, elles peuvent résulter des fortes aspirations des familles et de la valorisation des études mises à jour précédemment (chapitre 4), mais également être la conséquence de leur difficulté d'accès au marché du travail. En effet, celles-ci sont les plus vulnérables sur le marché du travail. Or, les filles issues de l'immigration sont rarement inactives, à l'opposé de leurs mères. Ceci est particulièrement visible pour les filles originaires du Maghreb (1 à 3 % seulement d'inactives comme chez les Françaises de naissance), alors qu'elles sont plus de 70 % dont les mères, pour la plupart, n'ont jamais travaillé.

Ainsi, les filles ne suivent pas le modèle de leur mère et rejoignent le modèle d'activité des Françaises d'origine. Ces choix d'activité et d'émancipation, comme ces reprises d'études, correspondent aux aspirations éducatives constatées pour les filles, mais leur situation sur le marché du travail s'avère néanmoins difficile. Tout se passe comme si frustrations aidant et malgré l'expérience, ces jeunes ne pouvaient renoncer à leurs aspirations initiales ou à celles de leurs familles.

Tableau 6 – Situation sur le marché du travail en avril 97 des sortants en 94 sans le bac selon le lieu de naissance des parents détaillé

Lieu de naissance	Emploi			Chômage	Inactivité			Total
	Emploi	Mesures Jeunes marchandes	Mesures Jeunes non marchandes		Reprise d'études	Service Militaire	Inactivité	
France	45	19.5	2.5	22.5	4	4	1.5	100
Mixte	42	16	2	29	3	5	3	100
Maghreb	31	14	5	40	7	2	1	100
Portugal	46	21	1	18	5	8	1	100
Autre	40	14	2	33	4.5	3	3.5	100

Source : *Panel téléphonique* du Céreq 1994-1997.
Champ : Jeunes de 16 à 25 ans sortants de l'école en 1994 sans le baccalauréat général.
Notes sur les mesures : Les mesures jeunes dans le secteur non marchand : TUC remplacé par le CES – contrat emploi solidarité – (CDD à temps partiel entre 3 et 12 mois, sur la base du SMIC). Les mesures jeunes dans le secteur marchand : le contrat de qualification (CDD d'environ deux ans, avec une préparation d'un diplôme technologique ou professionnel), le contrat d'adaptation (CDD ou CDI, entre 6 et 12 mois, salaire minimum : SMIC, formation complémentaire), contrat d'orientation (CDD de 3 à 6 mois, propose aux jeunes démunis de diplôme une première expérience professionnelle afin de l'orienter professionnellement), Contrat d'apprentissage (CDD de 1 à 3 ans, avec un diplôme en préparation dans un CFA).

Tableau 7 – Nombre de périodes de chômage entre juin 94 et avril 97 selon le lieu de naissance des parents (effectifs et %)

	2 parents nés au Maghreb		2 parents nés au Portugal	
Nombre d'occurrences	Effectifs	%	Effectifs	%
0	11	9	28	36
1	41	34	18	23
2	35	29	21	27
3	25	20	8	10
4	7	6	2	3
5	3	2	-	-
Total	**122**	**100**	**77**	**100**

Source : *Panel téléphonique* du Céreq 1994-1997.
Note de lecture : parmi ceux dont les deux parents sont nés au Maghreb, 41 jeunes ont connu exactement une période de chômage, soit 34 % des enfants d'origine maghrébine.
Ces résultats peuvent être aussi comparés à ceux du tableau 5

En résumé

Les jeunes d'origine portugaise connaissent une meilleure insertion professionnelle que les autres, y compris les Français d'origine, alors que l'entrée sur le marché du travail s'avère plus difficile pour les jeunes d'origine maghrébine, que ce soit en début de parcours ou encore trois ans après la sortie de l'école. Ces résultats concordent, on l'a vu, avec ceux obtenus à partir de sources antérieures et d'autres indicateurs – analyse des trajectoires d'insertion de ces jeunes et/ou calcul des taux de chômage –.

Chapitre 9

Les investissements éducatifs, le chaînon manquant des analyses sur l'insertion

Une recherche d'explications centrée sur le chômage

Les trajectoires d'insertion différenciées, mises en évidence dans le chapitre précédent, amènent à s'interroger de nouveau sur les raisons de ces inégales difficultés, qui pourraient être le signe de difficultés spécifiques des jeunes issus de l'immigration sur le marché du travail ou la conséquence directe de leur parcours scolaire et du plus faible niveau de diplôme sur le marché du travail, ou encore la combinaison des deux. Nous allons rechercher plus précisément les facteurs qui affectent la durée de chômage, et en particulier, voir s'il existe un impact propre de l'origine nationale. Les études antérieures ont déjà évoqué un certain nombre d'explications sur lesquelles nous allons revenir, afin de les tester à partir de nos données puis d'en suggérer d'autres.

Ainsi, elles mettent en lumière le faible niveau de diplôme des jeunes issus de l'immigration, qui connaissent plus de difficultés scolaires du fait de leurs caractéristiques sociales et familiales. Outre les hypothèses de socialisation et de niveau d'éducation, sont proposées également : l'efficacité des réseaux d'accès à l'emploi dans la communauté portugaise et la discrimination à l'embauche envers les jeunes maghrébins. Enfin, nous suggérons une nouvelle piste qui établit le lien entre investissements et modèles éducatifs des parents (étudiés en deuxième partie) et insertion professionnelle des jeunes.

9.1. Réussite et échec scolaire

La majorité des sortants ont un niveau CAP ou BEP (Niveaux IV, V et VI). Il s'agit d'environ 60 % des jeunes. La structure des niveaux d'éducation des Français d'origine est assez proche de celle des jeunes issus de l'immigration (tableau 2 en annexe 8) ; les jeunes d'origine portugaise ont atteint plus souvent le CAP ou BEP (73 % contre 59 % des Français d'origine et 66 % des jeunes d'origine maghrébine) alors qu'ils sont moins nombreux à avoir atteint le niveau du baccalauréat (niveau IV), soit 18 % contre 28 et 20 % respectivement. Or le diplôme n'est pas obtenu par tous : la moitié des Portugais ont obtenu un diplôme de niveau

IV OU V (baccalauréat professionnel ou de technicien, brevet de technicien ou encore CAP BEP)[1]. Ceci pourra être discriminant sur le marché du travail.

Une étude récente réalisée à partir du *Panel 89* de la DPD sur les sortants sans qualification[2] (Caille, 2000) fait ressortir les facteurs qui jouent sur le risque de sortie de l'école sans qualification : les grandes difficultés scolaires, l'âge à l'entrée dans le secondaire, conséquences de redoublements et de difficultés dès l'école élémentaire, mais également les caractéristiques du milieu familial. Plus de deux tiers de ces sortants sans qualification sont enfants d'ouvriers, de personnels de service ou d'inactifs. On retrouve aussi le rôle des diplômes des parents, en particulier maternel, qui joue également sur les parcours scolaires (Vallet, 1997 ; Duru, Kieffer, 2000).

« Dans la grande majorité des cas, les abandons prématurés d'études se développent dans des familles où l'échec scolaire présente un aspect "intergénérationnel" : les parents ont aussi été confrontés à de fortes difficultés scolaires. Il s'agit souvent de familles en profond décalage par rapport à l'institution scolaire » (Caille, 2000). Les familles ont des ambitions scolaires pour leurs enfants plus faibles que la moyenne et croient moins en l'utilité d'un diplôme supérieur pour l'insertion professionnelle. L'enquête *Famille* complémentaire au *Panel* montre également que ce sont des familles où la mobilisation est la plus faible, que ce soit l'aide scolaire ou les rencontres plus rares avec les enseignants. Il s'avère que les élèves de nationalité étrangère[3] sont presque deux fois plus nombreux que ceux de nationalité française à quitter l'école sans qualification (15 % contre 9 %). Cela rejoint l'analyse des carrières scolaires au collège à partir des mêmes données qui révèle les plus grandes difficultés et échecs scolaires des enfants « issus de l'immigration », les moins bons résultats dans les épreuves standardisées de mathématiques et de français, les sorties précoces et les moins bonnes orientations (1996 et 2000). En revanche, la prise en compte de leur environnement socio-économique et familial indique qu'à « situation comparable », ils ont de meilleures carrières scolaires au collège (Vallet et Caille, 1996). La poursuite des études

1. Ainsi, 42 % des Français d'origine ont un diplôme de niveau V (CAP BEP), 40 % des jeunes d'origine maghrébine et 53 % des jeunes d'origine portugaise. Pour les diplômes de niveau IV, on a respectivement 23 % 17 % et 14 %. Si on additionne ceux qui ont des diplômes de niveaux IV et V, on s'aperçoit que les jeunes d'origine maghrébine sont les moins nombreux à avoir de diplôme de ces niveaux : 57 % contre 65 % des Français et 67 % des Portugais d'origine. La part des jeunes ayant le niveau CAP BEP sans le diplôme correspondant témoigne des échecs rencontrés. Ainsi, 60 % des jeunes d'origine maghrébine de ce niveau ont le diplôme contre 71 % des jeunes français d'origine (comme portugaise).

2. Les sortants sans qualification correspondent aux jeunes « qui interrompent leurs études sans avoir une formation qualifiante : ils quittent le système éducatif en cours ou en fin de collège ou abandonnent la préparation d'un CAP ou d'un BEP avant d'avoir atteint l'année terminale. » (Caille, 2000).

jusqu'au bac confirme ces résultats, si on tient en compte des redoublements effectués pour y parvenir, les immigrés font preuve d'une persévérance plus forte que les Français (Vallet, Caille, 2000). Ils formulent également des demandes d'orientation plus ambitieuses que les Français de mêmes caractéristiques familiales et sociales, notamment des vœux plus fréquents d'admission en classe de seconde générale et technologique (Vallet et Caille, 1996 et 2000). Or, d'après la même étude, ils reçoivent aussi plus souvent cette proposition d'orientation en seconde de la part du conseil de classe. De même, les élèves étrangers quittent moins souvent le système éducatif sans qualification. Parmi eux, les Maghrébins sont moins nombreux à le faire que les Français ou les Portugais. Ainsi, même s'ils ont plus de difficultés compte tenu de leur environnement socio-familial, les jeunes d'origine maghrébine semblent davantage persévérer, allant de nouveau dans le sens des aspirations fortes que nous avons montré dans le chapitre 4[4].

Les jeunes ont suivi inégalement la filière générale ou l'apprentissage : les Français d'origine comme ceux d'origine maghrébine ont suivi l'enseignement général (environ 85 %), les Portugais d'origine se démarquent par leur passage par l'apprentissage, ce qui correspond à la volonté des familles d'orienter leurs enfants vers une voie plus professionnelle et technique (tableau 1). Ce choix pourrait expliquer leur meilleure insertion, l'apprentissage jouant le rôle de rattrapage pour les non-diplômés (Silberman, Fournier, 1999). Ce que nous allons également tester par la suite.

Tableau 1 – Dernier enseignement suivi selon le lieu de naissance des parents

Lieu de naissance des parents	Général	Apprentissage	SES	Total
France	86	12	2	100
Un en France, un à l'étranger	81	16	3	100
Maghreb	85	12	3	100
Portugal	70	27	3	100
Autre	74	12	2	100

Source : Panel téléphonique du Céreq, 1994-1997.

3. L'auteur utilise la variable de nationalité de l'enfant qui n'approche qu'une partie des enfants issus de l'immigration, la plupart nés en France de nationalité française. Cependant, comme nous l'avons déjà signalé, on ne peut distinguer cette population compte tenu de l'absence du lieu de naissance et de la nationalité des parents dans l'enquête.

4. L'espoir de bac est très fort dans ces familles, mais qu'en est-il des scolarités effectives ? D'après le panel 89 – les résultats sont donnés en fonction de la nationalité des élèves qui appréhende assez mal et sous-estime les enfants issus de l'immigration –, 32 % des Français entrant au collège ont le bac sans avoir redoublé, 19 % des étrangers, et parmi eux, 25 % des enfants asiatiques, 20 % des Portugais, 19 % des Marocains, 17 % des Algériens et 13 % des Turcs ; 31 % des Maghrébins ont reçu une proposition d'orientation en seconde quatre ans après l'entrée au collège, soit autant que les Portugais (Vallet et Caille, 1999).
D'après *MGIS*, moins d'un quart des jeunes âgés de 25 à 29 ans en 1992 d'origine algérienne, filles comme garçons, ont eu leur bac général ou professionnel et les résultats sont comparables aux jeunes d'origine portugaise (36 % des garçons et 44 % des filles en moyenne en France) (Tribalat, 1995). Presque la moitié des jeunes d'origine portugaise ou maghrébine ont un diplôme technique, CAP ou BEP.

Tableau 2 – Régressions logistiques sur le diplôme atteint

Variable dépendante : diplôme de niveau IV ou V (Bac ou BEP ou CAP) /pas de diplôme de ce niveau		
Variables	**Modèle 1**	**Modèle 2**
	Paramètre estimé	**Paramètre estimé**
Constante	0.52	Rec.
Sexe (filles/garçons)	0.29***	0.29***
A quitté l'école avant juin 1994	-0.63***	-0.63***
Lieu de naissance du jeune (Né en France/hors de France)	0.12	
Âge d'entrée en France	-0.06	-0.08***
Taille de la fratrie	-0.05*	-0.05*
réf.: mère de niveau d'étude secondaire ou supérieur		
Mère de niveau d'éducation inconnu	-0.03	-0.02
Mère jamais scolarisée	0.13	0.04
Mère de niveau d'éducation primaire à la 3e	0.05	0.05
réf.: père de niveau d'étude secondaire ou supérieur		
Père de niveau d'éducation inconnu	-0.06	-0.06
Père jamais scolarisé	-0.10	-0.08
Père de niveau d'éducation primaire à la 3e	0.26*	0.25*
réf.: deux parents nés en France		
Deux parents nés in Portugal	1.21**	0.91**
Deux parents nés au Maghreb	-0.04	-0.19
Deux parents manquants	-0.19	-0.22
Deux parents nés à l'étranger (pays inconnu)	0.20	0.06
Deux parents nés à l'étranger autre (ni P. ni M.)	0.15	0.12
Deux parents nés dans un autre pays	-0.15	-0.18
réf.: parlait français pendant l'enfance		
Parlait une autre langue	-0.61**	
Parlait français et une autre langue	-0.18	
réf.: A suivi un enseignement général		
A suivi une SES	-3.66***	-3.66***
A quitté un centre de formation d'apprentis	-2.93***	-2.92***
A connu un redoublement	-0.42***	-0.42***
Écart entre l'âge théorique et l'âge actuel au plus haut niveau de diplôme	0.32***	0.32***
Père ouvrier	-0.19**	-0.19***
N=2928 ***: paramètre significatif à 1 %, **: 5 %; *: 10 %	-2Log L=773.364 24 ddl	-2Log L=768.020 21 ddl

Source : *Panel téléphonique* du Céreq, 1994-1997.

Dans un premier temps se pose la question des facteurs qui influent sur la possession même de diplôme. Dans cette perspective, nous avons construit un modèle Logit sur le niveau de diplôme atteint le plus élevé visant à expliquer l'obtention ou non d'un diplôme de niveau IV ou V (Bac, BEP ou CAP), avec comme variables explicatives celles qui sont liées -de près ou de loin- à la migration (lieu de naissance des parents, lieu de naissance et âge d'entrée en France du jeune, langue parlée), à l'environnement familial du jeune et à son parcours scolaire

(filière suivie, retard scolaire, redoublements), variables susceptibles d'influer sur son niveau d'éducation. Il s'agit d'expliquer l'accès au diplôme par ces caractéristiques (tableau 2).

Les jeunes d'origine portugaise ont à ce niveau obtenu leur diplôme plus souvent que les jeunes français d'origine[5]. Les filles en général ont également plus de chances d'obtenir le diplôme que les garçons « toutes choses égales par ailleurs », ce qui confirme les meilleures réussites des filles démontrées par ailleurs.

Les jeunes ayant quitté l'école en cours d'année ont moins de chances d'avoir leur diplôme. La filière suivie a un impact très fort sur l'obtention du diplôme : ainsi un passage par un centre de formation d'apprentis par rapport à la filière générale n'est pas nécessairement conclu par un diplôme, et diminue beaucoup son obtention ; en revanche l'expérience et les savoirs professionnels pourront être valorisés sur le marché du travail. La langue apparaît ici comme un obstacle majeur, ainsi, les jeunes qui ne parlaient pas le français dans leur famille connaissent plus d'échecs scolaires. L'âge d'entrée en France influe également – et devient très significatif lorsqu'on enlève le lieu de naissance ou la langue parlée pendant l'enfance, les trois facteurs étant très corrélés –. Ainsi, cela confirme le rôle des facteurs liés au parcours migratoire sur la trajectoire scolaire de ces jeunes (Brinbaum, 1994) : en particulier, l'âge d'entrée en France – variable absente dans le panel de la DEP –, influe sur le niveau de scolarisation et de socialisation et intervient sur l'apprentissage linguistique et culturel dans le pays d'accueil ; il a une forte incidence sur la scolarité et le niveau de diplôme obtenu[6]. Ces résultats vont dans le même sens qu'une étude sur les parcours scolaires des enfants issus de l'immigration en Allemagne (Alba, Handl et Müller, 1999). Les auteurs, en recherchant les facteurs explicatifs des différences de parcours selon l'origine concluent : « L'atmosphère culturelle de la famille, ainsi que la continuité de la scolarité en Allemagne constituent des éléments importants de l'explication du handicap ethnique dans les écoles allemandes »[7].

---

5. Est-ce lié au niveau visé par ces populations, niveau qu'ils atteignent davantage et avec succès et/ou à l'échantillon du panel ?
6. Les enfants d'immigrés arrivés jeunes ou nés en France connaissent globalement un parcours scolaire similaire à celui de parents français de même origine sociale. Pour les immigrés arrivés plus tard, certains âges d'entrée en France sont plus sensibles ou même discriminants. Nos résultats émanent de *FQP* 1985 (Brinbaum, 1994). *MGIS* confirme également l'effet de l'âge d'entrée sur les diplômes des individus à partir de données plus récentes (Tribalat, 1995).
7. Les enfants d'origine turque, italienne ou yougoslave suivent moins la filière la moins prestigieuse du système scolaire allemand, les Hauptschulen, et sortent moins de l'apprentissage, alors que les Grecs suivent davantage la filière, la plus prestigieuse, menant à l'enseignement supérieur, les Gymnasium. Outre le niveau d'études des parents, la maîtrise de la langue et, dans une moindre mesure, l'âge d'entrée des enfants en Allemagne ont un impact sur le type de scolarisation des enfants.

Pour répondre aux questions soulevées et tester les hypothèses présentées auparavant, l'hypothèse de socialisation, le rôle de la formation et de l'environnement familial du jeune, puis de la migration, nous avons utilisé un modèle de durée – calculée à partir de la durée de chômage sur une période de trois ans –, avec comme variables explicatives : des variables liées à sa formation (diplôme obtenu, filière suivie et retard scolaire)[8], les caractéristiques sociodémographiques du jeune (sexe, situation professionnelle des parents ainsi que des variables liées à la migration, l'origine géographique des parents et les langues parlées pendant l'enfance et actuellement)[9]. Le modèle de durée présente l'intérêt d'expliquer une durée à partir de caractéristiques individuelles et de tenir compte de la dimension temporelle (Courgeau, Lelièvre, 1989) ; l'objectif est d'identifier la part liée à la formation, à la migration, et de tester les effets propres de ces différentes variables sur la durée cumulée de chômage calculée sur les trois années (de 1994 à 1997)[10].

La possession d'un diplôme de niveau IV ou V diminue de manière très significative la durée de chômage. Outre le rôle du diplôme sur le marché du travail, qui en France, on le sait, est plus discriminant que le niveau d'études atteint, et qui a déjà été démontré par ailleurs, la formation et en particulier la filière suivie a un effet sur la durée de chômage. Ainsi, le passage par l'apprentissage favorise l'insertion professionnelle et diminue la durée de chômage très significativement, confirmant le résultat obtenu par d'autres études sur le fait d'être au chômage (Silberman et Fournier, 1999 ; Sollogoub et Ulrich, 2000) [11]. Au contraire, le suivi d'une section d'enseignement spécialisé, déjà caractéristique des jeunes en échec scolaire, pénalise l'insertion professionnelle et augmente de manière significative la durée de chômage.

La relation formation-emploi est différente selon l'origine. À partir d'une autre source, l'enquête *EVA* du Céreq sur les sortants de 1989 sans le bac général suivis jusqu'en 93, les auteurs ont montré l'impact de l'origine à diplôme équivalent : ainsi, les jeunes hommes sortants de 89 sans le bac, de même diplôme, sont moins souvent en emploi lorsqu'ils sont

8. Son niveau d'études est mesuré par la possession d'un diplôme de niveau IV ou V, correspondant au CAP, BEP ou au baccalauréat sauf le bac général. Nous pourrions ensuite envisager une distinction plus fine des diplômes, mais il nous a paru intéressant de distinguer ces diplômes des niveaux les plus bas.
9. Le degré de maîtrise de la langue française est susceptible d'entraver ou de favoriser la recherche d'emploi et l'accès à certaines professions.
10. C'est en fait le logarithme de la durée qui est modélisé. Pour une présentation de cette méthode, se reporter à l'encadré sur les modèles de durée en annexe. D'autres variables liées à l'expérience sur le marché du travail seront testées plus tard.
11. Dans les travaux cités, le maître d'apprentissage est présenté comme un intermédiaire facilitant l'insertion. Le rôle des régions dans l'offre et le développement de l'apprentissage est également souligné.

d'origine maghrébine. Ceci est également valable pour les femmes (Silberman et Fournier, 1999) (cf. tableau 2 en annexe 9).

Tableau 3 – Les facteurs du chômage

Modèle de durée		
Variable: Log (Durée de chômage)		
Variables	**Paramètre**	**T**
Constante	2.36	28.59***
Diplôme de niveau 4 ou 5 (Bac ou BEP ou CAP)	-0.26	-4.07***
Sexe : Femme (*réf* : homme).	0.45	8.32***
réf.: deux parents nés en France		
Deux parents nés in Portugal	0.12	0.57
Deux parents nés au Maghreb	0.45	2.79***
Deux parents manquants	0.18	1.13
Deux parents nés à l'étranger (pays inconnu)	0.003	0.02
Deux parents nés à l'étranger autre (ni P. ni M.)	0.45	2.71***
Deux parents nés dans un autre pays	0.20	1.98**
Retard scolaire	0.07	3.14***
réf.: parle français aujourd'hui avec ses parents		
Parle une autre langue	0.11	0.40
Parlait français et une autre langue actuellement	-0.04	-0.39
Langue parlée actuellement inconnue -non précisée ?-	-0.07	-0.66
réf.: parlait français pendant l'enfance		
Parlait une autre langue	-0.10	-0.41
Parlait français et une autre langue	-0.04	-0.40
réf.: A suivi un enseignement général		
A suivi une SES	0.78	3.49***
A quitté un centre de formation d'apprentis	-0.16	-1.72*
réf.: mère en emploi en avril 1997		
Mère au chômage	0.19	1.90**
Mère inactive (jamais travaillé)	0.27	3.40***
Mère inactive (déjà travaillé)	0.20	2.51**
Situation professionnelle de la mère inconnue	-0.09	-0.71
réf.: père en emploi en avril 1997		
Père au chômage	0.28	2.30**
Père inactif	0.12	1.55
Situation professionnelle du père inconnue	0.13	1.36
Effectifs 707 censurés / 1479 non censurés – -LogL=2841		
***: paramètre significatif au seuil de 1 % ; **: 5 %; *: 10 %		

Source : *Panel téléphonique* du Céreq, 1994-1997.
Note : le retard scolaire est calculé de la manière suivante : c'est l'écart entre l'âge théorique et l'âge actuel au plus haut niveau de diplôme *(age – age théorique)*.

D'après le modèle de durée, les jeunes femmes restent beaucoup plus longtemps au chômage, à même niveau d'éducation – elles ont cependant plus souvent obtenu des diplômes que les garçons –, confirmant ainsi leur plus forte vulnérabilité sur le marché du travail, déjà

démontrée par ailleurs. Enfin, les jeunes d'origine maghrébine ont des durées de chômage supérieures aux jeunes d'origine portugaise ou française de même niveau de formation et d'environnement familial équivalent. Ainsi l'effet net de l'origine maghrébine sur la durée de chômage demeure.

D'autres éléments peuvent intervenir comme les spécialités de formation. En effet les BEP et les CAP ne se valent pas tous ; selon la spécialité de formation choisie, certaines sont plus convoitées et plus valorisées sur le marché du travail. Les filières peuvent être plus ou moins suivies et en adéquation avec la volonté du jeune d'une part, et le besoin du marché du travail d'autre part. Ces points doivent être approfondis. Toutefois, Silberman et Fournier (1999) montrent que la spécialité a un effet limité sur l'insertion. Elles montrent également que la spécialité choisie est davantage ressentie comme subie chez les jeunes d'origine maghrébine, qu'il s'agisse du choix du conseil d'orientation ou encore d'une affectation liée à la seule place disponible. De même, l'expérience sur le marché du travail – avant la fin des études ou depuis la sortie de l'école – peut jouer un rôle dans le processus d'insertion. Il a été démontré, à partir du second panel téléphonique sur 6 ans de suivi, que le diplôme joue pendant toute la période d'insertion, même s'il peut avoir un effet indirect après le premier emploi à travers le lien qu'il a eu pour l'accès même à ce premier emploi (Balsan, Hanchane et Werquin, 1996). Pierre Béret (1983, 1996) a établi le lien entre les projets professionnels des jeunes et leur insertion professionnelle. Il montre que la construction d'un projet fort (c'est-à-dire le souhait d'une scolarisation longue et d'un diplôme – bac ou bepc –, a un impact positif sur l'accès au marché du travail (1996). Ce résultat abonde dans notre sens et doit être testé sur des données permettant de distinguer les jeunes issus de l'immigration

Nous avons mis en évidence l'impact de la situation des parents sur le marché du travail sur le chômage des jeunes. En particulier, l'inactivité de la mère et le chômage des parents, que ce soit le père ou la mère, augmentent le chômage des enfants. Dans cette situation, ils ne peuvent utiliser les réseaux pour aider leurs enfants à accéder au marché du travail, comme l'ont montré des études antérieures (Marry, 1983 et 1992 ; Degenne, Fournier, Marry, Mounier, 1991)[12]. Alain Degenne et Marie-Odile Lebeaux l'ont encore mis à jour récemment à partir de l'enquête complémentaire de *Génération 92* « Insertion professionnelle et sociale

12. Travaux à la suite de ceux sur les liens forts (Granovetter, 1974).

des jeunes Hauts-Normands », réalisée en 1997, soit la même année que le panel téléphonique[13]. Ce sont donc les moins diplômés qui sont les plus pénalisés.

9.2. Réseaux et origines

Or, on l'a vu, les pères maghrébins sont trois fois plus au chômage que les Portugais, et les mères en majorité inactives. De ce fait, les jeunes ne peuvent bénéficier des réseaux de leurs parents, à la différence des autres jeunes et notamment ceux d'origine portugaise. Si le rôle des réseaux a été montré pour les jeunes en général, et en particulier pour ces niveaux d'études, il apparaît être efficace pour certaines origines. Ainsi, des études qualitatives ont souligné l'existence au sein de la communauté portugaise (cf. par exemple, Cordeiro, 1997) de réseaux d'entraide et de solidarité qui faciliteraient l'insertion professionnelle des jeunes malgré leur faible bagage scolaire. Une étude qualitative que nous avions réalisée sur les associations communautaires à Aubervilliers corrobore ce point. D'après le responsable de la vie associative de la ville, « les associations portugaises fonctionnent comme de vraies ANPE. Ce sont des endroits où l'information circule sur les disponibilités du marché du travail » (Brinbaum et Sicart, 1993)[14]. Cette hypothèse a été récemment testée à partir d'une enquête quantitative et confirme l'inégale utilisation des réseaux selon les origines nationales (Silberman et Fournier, 1999) [15]. D'après cette étude, les jeunes originaires des pays de la CEE sont plus nombreux à connaître quelqu'un de leur famille, surtout des ascendants directs, dans l'entreprise où ils travaillent, alors que les jeunes originaires des pays hors CEE (en majorité des Algériens), connaissent moins souvent quelqu'un et lorsqu'ils ont des connaissances, ce sont plus souvent des relations que de la famille. « Les fils d'immigrés peu ou pas diplômés sont ainsi inégalement en situation de mobiliser des relations, notamment familiales pour trouver un emploi. Par rapport aux jeunes ayant des parents nés en France, ils semblent partager une plus forte dépendance à l'égard du potentiel de mobilisation initiale et une moindre capacité d'autonomisation à moyen terme » (Silberman et Fournier, 1999). Ces tendances se retrouvent pour les emplois aidés. Le rôle des réseaux a été mis en évidence pour trouver un maître d'apprentissage et joeurs sans doute en défaveur des jeunes d'origine

13. Les échantillons sont différents, puisqu'il s'agit ici de l'ensemble des sortants de l'école en 1992 quel que soit le niveau de formation.
14. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès de responsables d'association et notamment du responsable des associations de la ville d'Aubervilliers, ville qui compte une présence importante de populations immigrées et où la vie associative est très développée.
15. La question est peu traitée en France, alors qu'elle est développée aux Etats-unis (rôle du capital social dans l'étude des enclaves et niches ethniques « ethnic business ») (Portes, 1998).

maghrébine. « Famille proche ou éloignée, relations familiales, voisins, amis, c'est tout le capital social de proximité qui est mis en œuvre pour trouver un patron à l'enfant » ; « Les atouts familiaux priment ici sur les titres scolaires » (Baudelot, Creusen, 1994). D'ailleurs, les auteurs soulignent que les apprentis comportent peu de Français d'origine étrangère (et pas d'étrangers).

Ainsi, le rôle de la famille, déjà étudié lors de la scolarité, à travers les investissements éducatifs, joue encore de manière considérable au moment de l'insertion professionnelle. L'investisse-ment de la famille ne s'arrête pas à la fin de l'école ; elle joue également un rôle pendant cette période, au-delà du soutien moral et financier qu'elle apporte aux jeunes, qui n'est pas négligeable[16]. Les familles immigrées, on l'a vu, étaient souvent démunies au niveau de l'école, mais celles qui sont au chômage ou inactives le sont encore au niveau de l'insertion. Godard (1992) a montré un résultat intéressant auprès de cohortes de femmes nées respectivement en 1947 et 1959 dont les itinéraires sont étudiés en 1987 : les non-diplômées qui ont été le moins aidées scolairement, l'ont été le plus au moment de l'embauche. « Le fait que les aides à l'embauche soient inversement proportionnelles au niveau de diplôme tend à montrer que l'aide des parents globalement se manifeste dans tous les milieux sociaux mais que sa nature varie suivant le niveau de diplôme et, peut-on penser selon le niveau social ». Ceci est valable pour les familles ouvrières françaises ou portugaises, où les parents sont le plus généralement actifs, mais ne l'est pas dans les familles immigrées, notamment maghrébines où le chômage et l'inactivité sont très importants.

Une autre piste moins souvent abordée consisterait à expliquer ces comportements en référence au pays d'origine et à se poser la question d'une importation du modèle du pays d'origine ; on s'aperçoit en effet, que les réseaux sont très utilisés par les jeunes pour trouver un emploi au Portugal. Ainsi, d'après une étude de l'OCDE (1997), 30 % des jeunes ont trouvé leur premier emploi par relation (environ 40 % une fois les non-réponses exclues cf. tableau 3 en annexe 9). Le niveau éducatif et de formation est très faible au Portugal, même s'il a un peu augmenté dans les années 90. Un système formel de formation professionnelle a été mis en place pour réduire le fossé entre l'école et la vie active (Tendances, 1997). Entre 1992 et 1996, le chômage a augmenté dans ce pays, en particulier au sein des jeunes. Parmi eux, l'augmentation du chômage est particulièrement forte pour les très bas niveaux de

16. Cela dépasse le cadre de notre étude, mais ne doit pas être occulté. D'après le Panel téléphonique, 60 % des jeunes reçoivent des aides financières de leurs parents, quelle que soit l'origine et 77 % des enfants français d'origine habitent encore chez leurs parents contre 58 % des enfants issus de l'immigration.

qualification (moins de 5 années d'études) ainsi que ceux qui ont des niveaux d'études supérieures au secondaire – qui peut être en partie expliqué par le fait que ce sont de récents diplômés, à la recherche de leur premier emploi – (cf. tableau 4 en annexe 9). En revanche, en Algérie et au Maroc, le taux de chômage est très fort parmi les diplômés. Toutefois, il est surestimé compte tenu du développement du travail informel (Bougroum, Werquin, 1995 ; Ait-Kaci, Arrache, Ghazi, 1995).

9.3. Une discrimination ?

Les réseaux semblent donc jouer inégalement selon les populations, en fonction également de la situation professionnelle des parents. Cependant, devant les difficultés spécifiques des jeunes d'origine algérienne, la discrimination à l'embauche est une explication fréquemment avancée[17]. L'effet très fort de l'origine maghrébine sur la durée de chômage une fois contrôlé le niveau d'éducation, la filière et l'environnement familial, suggère en effet que d'autres éléments interviennent. C'est la méthode adoptée par Silberman et Fournier (1999) pour approcher la discrimination des jeunes à l'embauche, méthode intéressante, qui considère que ce qui n'est pas mesuré, relève en partie de ce phénomène, à défaut de pouvoir le mesurer de manière quantitative, compte tenu de l'absence de moyen d'évaluations en France (Vourc'h, 1996)[18]. Toutefois, des études qualitatives ou témoignages récents ont montré l'existence de telles pratiques (Bataille, 1997 ; de Rudder, Poiret, Vourc'h, 1997 ; Vourc'h, 1996 ; Viprey, 1998, etc.)[19]. La discrimination peut se manifester de différentes façons et à des moments distincts du parcours scolaire, du processus d'insertion ou de la vie active ; l'observation des parcours d'insertion implique qu'il s'agirait ici de discrimination à l'embauche. Le moindre accès des jeunes d'origine maghrébine à l'apprentissage et aux emplois aidés, comme l'indiquent nos données[20], est expliqué de la même façon (Deroche et Viprey, 1998 ; Silberman et Fournier, 1999 ; Sollougoub et Ulrich, 2000), au-delà des choix éducatifs qui nous semblent importants et sur lesquels nous reviendrons ultérieurement.

---

17. La recherche d'une éventuelle discrimination à l'embauche nécessiterait l'étude plus précise de l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration en fonction de l'accès aux spécialités de l'enseignement professionnel et des spécialités elles-mêmes (Tribalat, 1995 ; Silberman, 1997).
18. Cf. les méthodes de testing aux États-Unis. Toutefois, un groupe d'études des discriminations a été créé récemment par Martine Aubry, « pour observer les phénomènes discriminatoires, repérer les expériences innovantes dans le domaine de la lutte contre les discriminations et consolider les travaux de recherche entrepris » (ADRI, 1998).
Cf. aussi les stratégies de changements d'adresse et/ou de nom sur les cv, adoptée par les jeunes pour éviter cette discrimination à l'embauche.
19. Ce thème a été traité par ailleurs et nous renvoyons aux travaux de l'URMIS.
20. Cf. tableau 6 (chapitre 8) et tableau 1 dans ce chapitre.

Cependant, ces pratiques qui émanent des employeurs sont difficiles à cerner à partir des enquêtes quantitatives sur l'insertion, seules les représentations des différentes populations peuvent être appréhendées. Il ressort de l'enquête *MGIS* que deux tiers de la population, quelle que soit l'origine, « reconnaissent l'existence de telles pratiques », et que « les jeunes d'origine algérienne sont plus nombreux à croire à la discrimination à l'embauche »; enfin « d'après les enquêtés, Arabes, Maghrébins, Algériens sont les cibles privilégiées de la discrimination » (Tribalat, 1995). N'ayant pas les données adéquates pour tester la discrimination à l'embauche, nous pouvons néanmoins nous référer également aux représentations qu'en ont les jeunes soumis à des difficultés d'insertion[21]. Il est intéressant de cerner comment celles-ci sont expliquées, si elles sont attribuées aux mêmes causes par les jeunes français d'origine et issus de l'immigration, et si celles-ci (et par là les représentations des jeunes) évoluent avec le temps, soit entre les deux vagues d'interrogation.

Les personnes au chômage en 1996, interrogées à la première vague du panel téléphonique du Céreq, sur les obstacles retardant le retour à l'emploi, évoquent surtout des raisons liées à leur manque d'expérience professionnelle, à leur formation insuffisante, éventuellement inadaptée, ou à des problèmes liés au contexte économique et à la conjoncture défavorable. Quelques raisons pratiques, par exemple, l'absence de moyen de locomotion ou le refus d'une mobilité géographique sont parfois citées, mais la nationalité ou des facteurs relatifs à l'immigration ne sont pas spontanément évoqués, et ce quelle que soit la population. Les réponses des Français d'origine et des jeunes issus de l'immigration se rejoignent, même si les seconds insistent un peu plus sur leur manque d'expérience sur le marché du travail.

Ainsi, la nationalité qui témoignerait d'une discrimination ressentie n'est pas évoquée comme premier obstacle à l'emploi, mais elle est néanmoins citée par quelques jeunes en deuxième ou troisième position. La formation – ou absence de formation – constitue la première cause de cette situation pour les Français d'origine, alors que l'expérience professionnelle joue davantage pour les jeunes issus de l'immigration interrogés en 1997. Les réponses des deux populations relatives aux obstacles d'accès à l'emploi diffèrent davantage en seconde vague. Ainsi, les Français d'origine citent à égalité le manque de formation et le contexte économique (26 %) suivie du manque d'expérience professionnelle (14 %), alors que

21. La question posée à chaque vague ne porte pas directement sur l'existence ou non de discriminations, mais permet d'approcher les représentations des jeunes eux-mêmes sur les obstacles rencontrés : elle concerne uniquement les « demandeurs d'emploi » et est formulée ainsi : « Quels sont à votre avis les plus gros obstacles qui retardent votre retour à l'emploi ? » Trois réponses à ordonner sont proposées, des réponses spontanées sont attendues avant que l'enquêteur ne présente les items dans leur totalité.

cette dernière est citée en premier lieu par les jeunes issus de l'immigration (31 %) suivie de la crise (25 %) puis moins fréquemment d'une formation insuffisante ou inadaptée (11 %). Ainsi, les jeunes issus de l'immigration se réfèrent-ils moins à la formation pour expliquer le chômage, comme si le diplôme n'était pas utile – ou primordial – pour trouver un emploi, à moins que les jeunes ne tentent de s'en convaincre, compte tenu de leur faible niveau de diplôme, évitant ainsi de remettre en question leurs parcours scolaires.

Tableau 4 – Obstacles retardant le retour à l'emploi selon le lieu de naissance des parents et la vague d'interrogation (1er obstacle cité)

Obstacles	Vague 1 : 1996		Vague 2 : 1997	
	Français d'origine	Jeunes issus de l'immigration	Français d'origine	Jeunes issus de l'immigration
Manque d'expérience professionnelle	25.1	32.1	12.7	28.2
Manque de formation	18.3	20.2	26.4	9.4
Pas ou peu d'offres d'emploi	15.9	15.5	20.1	17.9
Pas de moyen de locomotion	8.8	4.8	8.4	6.8
La crise économique	6.4	3.6	6.6	6.8
Manque de mobilité géographique	5.1	1.2	3.3	1.7
L'âge	1.4	1.2	3.3	3.4
Formation inadaptée	1	2.4	1.2	2.6
La nationalité	0	0	0.2	5.1
Effectifs	295	84	488	117

Source : *Panel téléphonique* du Céreq, 1994-1997.
Champ : sortants de 1994 demandeurs d'emploi à la date de l'enquête.
Les totaux ne font pas 100. Nous avons retenu les réponses les plus citées – les autres sont inférieures à 2 % –.
Les résultats sur les obstacles cités en deuxième et en troisième position sont reportés en annexe 9 (Tableaux 5 et 6).

L'année suivante, en 1997, la nationalité est citée comme premier obstacle d'accès à l'emploi par une minorité – par 5 % des jeunes issus de l'immigration –. Les jeunes d'origine maghrébine évoquent les mêmes raisons que les autres jeunes issus de l'immigration, en insistant sur le manque d'expérience professionnelle en vague 2. La nationalité est évoquée en 2e obstacle en première vague et en premier en seconde vague. Il s'agit de quatre jeunes d'origine maghrébine, et même si les effectifs sont limités, ce facteur apparaît et laisse présager une discrimination, en tout cas ressentie comme telle[22]. Cependant, cette question n'est posée qu'aux chômeurs, alors qu'il serait intéressant d'étudier la perception relative à la discrimination et aux conditions d'accès à l'emploi de tous les jeunes, y compris ceux qui ont un emploi et ont « réussi » leur insertion. Toutefois, l'apparition de cette réponse en deuxième

22. Les Portugais, très peu nombreux au chômage, répondent rarement à cette question (7 à la première vague et 14 à la seconde). En 1996, le manque d'expérience est le premier obstacle cité (par trois d'entre eux), le manque d'offres (par deux individus) et le dernier évoque le manque de confiance en lui. En 1997, la moitié (7) explique la situation par le manque d'expérience. Le deuxième obstacle cité est le manque de formation ou une formation inadaptée. La question de la discrimination ne se pose pas pour ces Européens. Une enquête réalisée de février 1994 à décembre 1996 auprès de jeunes portugais ou d'origine portugaise de la région parisienne confirme ce résultat. 85 % des jeunes disent que sur le plan individuel – et 10 % ne se prononcent pas –, l'origine portugaise constitue un avantage, seulement 4 % déclarent que cela peut constituer un handicap au niveau professionnel (de la Barre, 1997).

vague pose question, il semble que le sentiment de discrimination croisse avec le temps et les difficultés rencontrées (ou la conscience d'une situation difficile)[23] (cf. tableau 5). La discrimination à leur égard, même si elle n'apparaît pas d'emblée comme obstacle à leurs yeux est davantage ressentie comme telle au fil du temps et de la précarité. Or, le rapport récent du Conseil économique et social établi par Mouna Viprey (mai 2002) renforce ces conclusions et indique l'existence de pratiques discriminatoires à l'égard des jeunes issus de l'immigration, pratiques « récurrentes » et « qui ont tendance à s'accroître ». Comme en témoigne un jeune homme issu de l'immigration de 27 ans, titulaire d'un BEP, depuis un an environ au chômage pour qui : « Le vrai handicap, à ses yeux, ce n'est pas l'absence de diplôme ou de formation, c'est d'être né de parents étrangers et d'habiter le Val-Fourré », et qui ajoute : « Depuis qu'un copain a déménagé, il arrive à trouver du boulot. » (Le Monde, 4 juin 2002).

Tableau 5 – Obstacles retardant le retour à l'emploi cités par les jeunes d'origine maghrébine selon la vague d'interrogation

1re et 2e obstacles cités (%)	Vague 1 : 96		Vague 2 : 97	
	1re	2e	1re	2e
Manque d'expérience professionnelle	26,5	14,7	29,2	17,4
Manque de formation	23,5	8,8	12,5	6,5
Pas ou peu d'offres d'emploi	11,8	8,8	12,5	4,3
Pas de moyen de locomotion	5,9	5,9	6,3	6,5
La crise économique	8,8	5,9	8,3	10,9
Manque de mobilité géographique	2,9	0	2,1	2,2
L'âge	2,9	2,9	6,3	13,0
Formation inadaptée	0	0	2,1	0
Votre nationalité	0	8,8	8,3	2,2
Aucun autre		41,2		17,4
Effectifs	[34]	[34]	[48]	[46]

Source : *Panel téléphonique* du Céreq, 1994-1997.
Champ : sortants de 1994 demandeurs d'emploi à la date de l'enquête.
Note : Les effectifs sont faibles. Néanmoins, les tendances fournies par les résultats sont intéressantes et à prendre en tant que telles. On pourrait envisager par la suite une étude plus qualitative de ces répondants en essayant de voir dans quelle mesure ces réponses et les représentations qu'elles reflètent sont liées à l'expérience vécue, aux caractéristiques du jeune, etc.

23. Ce point mériterait d'être développé à partir d'entretiens qualitatifs.

En résumé

Nous avons confirmé les difficultés d'insertion rencontrées par les jeunes d'origine maghrébine. Ces difficultés renvoient en partie à leur faible niveau d'éducation, mais également à leur environnement socio-économique et familial. La situation de leurs parents ne leur permet pas d'utiliser leurs réseaux pour accéder au marché du travail, à la différence des Portugais. La poursuite des études souhaitée par les familles peut aussi être envisagée comme une stratégie de défense face au chômage et à la discrimination à leur égard. L'école représente aussi pour les filles maghrébines un moyen d'émancipation de la tutelle du père et du mari.

Nous avons vu les effets de la formation et de la filière suivies, du diplôme atteint comme de la sortie précoce du système scolaire sur la durée passée au chômage. Ces éléments résultent, au-delà du fonctionnement de l'école et du marché du travail, des aspirations et choix éducatifs, des démarches réalisées et de l'implication des parents dans la scolarité de l'enfant. Ces résultats demeurent compatibles avec l'hypothèse que nous avions formulée au début de cette recherche, à savoir que les aspirations et investissements des familles, immigrées en particulier, influaient sur l'insertion de leurs enfants. Toutefois, en l'absence de données longitudinales pour appréhender tout le processus d'insertion, nous maintenons notre hypothèse.

Le résultat principal réside dans le décalage entre les aspirations éducatives des familles maghrébines et l'insertion difficile de leurs enfants sur le marché du travail. Certes, nous n'avons pas étudié, faute de données, les parcours des diplômés de baccalauréats généraux et de l'enseignement supérieur ou des Grandes Écoles, qui concernent, on l'a vu, une minorité de ces jeunes. Or une étude récente sur l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur aboutit aux mêmes conclusions que les nôtres[24] (Frickey, Primon, 2002).

24. Réalisée à partir de l'enquête *Génération 92* sur les sortants de l'enseignement supérieur en 1992, elle confirme les taux de chômage plus élevés des jeunes d'origine maghrébine en 1997. Elle montre également la plus grande insatisfaction vis-à-vis de l'insertion de ceux qui ont un emploi et estiment « être plus souvent utilisés en dessous de leurs compétences ».

Conclusion

Les immigrés sont invisibles dans le droit français et donc dans les statistiques. On est « étranger », on peut devenir français, on n'est pas « immigré ». Les sociologues qui ont démontré peu à peu que les immigrés connaissaient des difficultés particulières d'insertion à l'école et sur le marché du travail ont parfois réussi à convaincre les pouvoirs publics de faire apparaître dans certaines enquêtes des indicateurs permettant de repérer les immigrés et de connaître leur parcours. De nombreuses enquêtes qualitatives sont aussi venues nourrir leur réflexion. On découvre alors que l'observation des parcours des immigrés fonctionne comme un révélateur des mécanismes de ségrégation et de reproduction des inégalités qui affectent l'ensemble de la population mais plus fortement ceux que leur parcours d'immigration rend plus vulnérables.

Notre exploitation de l'enquête *Efforts d'éducation des familles* et les analyses secondaires que nous avons pu faire de plusieurs enquêtes d'insertion ont mis en évidence à la fois l'ampleur des aspirations des familles qui apparaissent comme l'un des ressorts essentiels du parcours migratoire, et les décalages entre ces aspirations et leur concrétisation dans les investissements éducatifs d'une part, dans la réussite scolaire des enfants d'autre part.

De plus les inégalités constatées dans la réussite scolaire et l'insertion professionnelle entre différentes populations immigrées – jeunes d'origine portugaise et maghrébine – nous ont conduite à nous interroger sur les mécanismes qui génèrent ces inégalités. Notre étude se proposait ainsi d'alimenter le débat sur la « vraie » ou « fausse » réussite scolaire des enfants de familles immigrées et de questionner le décalage entre les parcours scolaires et l'insertion professionnelle. En observant l'ensemble du processus, notre analyse fournit des clefs de compréhension de cet apparent paradoxe. Ce travail, s'il ne fournit pas une explication exhaustive, apporte des éléments de réponse et des résultats quantifiés et originaux sur les pratiques éducatives des familles en fonction de la migration.

La comparaison des investissements entre les différentes populations fait d'ailleurs éclater la catégorie « immigrés » qui masque et recouvre des différences internes parfois plus importantes que celles entre certaines populations immigrées et françaises d'origine. Ces investissements et les représentations qui les sous-tendent constituent le chaînon manquant entre aspirations et parcours scolaire effectif d'une part, entre scolarité et insertion

professionnelle d'autre part. Ainsi les échecs scolaires massifs et les réussites exceptionnelles des enfants issus de l'immigration sont à l'image des investissements des familles, très importants pour certaines compte tenu de leurs ressources, mais aussi très faibles pour d'autres, et ce dès les premières années de scolarisation de l'enfant, en dépit de leur volonté marquée de se mobiliser et de s'en sortir.

L'impact de la dynamique migratoire et des parcours familiaux sur les investissements éducatifs a été démontré ; ceci a permis de saisir l'hétérogénéité interne des populations immigrées, qui en fonction de leur origine, de leurs caractéristiques et de leurs ressources ne sont pas à égalité devant la scolarité de leurs enfants. Les parcours scolaires et la socialisation différencient ces populations et influent notablement sur les comportements adoptés en France par les parents et les enfants. Cette approche temporelle et intergénérationnelle invite à sortir des fausses oppositions entre réussites exceptionnelles et démissions parentales d'une part, entre une logique sociale et une logique culturelle d'autre part.

Nous avons inscrit ces pratiques dans une dynamique temporelle qui prend en compte le parcours migratoire global des parents, mais aussi, pour le jeune lui-même, le parcours complet, jusqu'au marché du travail. Cette analyse rend compte du processus, ou plutôt des processus, constitués de contradictions et de tensions, d'étapes semées d'embûches, mais également de bifurcations et de réussites.

De nombreux facteurs de différenciation

L'étude du processus dans sa durée met à jour les facteurs positifs, mais aussi discriminants, qui interviennent à chaque étape, certains se cumulant, d'autres intervenant seulement à certains moments. Au-delà des facteurs plus classiques et plus statiques, certes prépondérants, que sont l'origine sociale et le capital scolaire des deux parents, et surtout de la mère, la prise en compte du parcours migratoire met en évidence d'autres facteurs influant sur l'ensemble des pratiques et des démarches adoptées par les familles : le moment de la migration, la socialisation précoce en France, la scolarisation, la maîtrise du français.

La maîtrise de la langue est clairement un atout et sa non-maîtrise un frein à la plupart des investissements, et en particulier aux rencontres avec les enseignants. Le rapport des parents à leur propre scolarité, et notamment le regret de ne pas avoir été scolarisé ou d'avoir interrompu leurs études, apparaît aussi très nettement comme facteur positif sur les

investissements, compensant ainsi l'absence de diplôme. Un niveau d'éducation même faible, reflet d'une certaine familiarisation avec l'école, peut toutefois se révéler important.

Le poids des représentations

Nous avons pu mettre en évidence les facteurs qui dans la migration favorisent un rapport un positif à l'école et un désir affirmé de mobilité sociale, et qui engendrent des aspirations et une persévérance exceptionnelle, même pour des familles peu dotées sur les plans scolaire, économique, social. On montre également comment les familles ne parviennent pas à traduire leurs aspirations dans des investissements à cause de la faiblesse de leurs ressources, conséquence directe de la migration. Cette insuffisance des investissements dans leur volume comme dans leur efficacité engendre des déceptions, des découragements et des frustrations.

Nous retrouvons ainsi les constats de Sayad.

Notre étude confirme que les indicateurs longtemps utilisés pour décrire les relations des familles à l'école et traduire leurs investissements, et remis en cause récemment à travers des enquêtes qualitatives essentiellement, ne sont pas suffisants pou analyser les parcours scolaires des enfants des familles immigrées, si on ne les relie pas aux représentations des personnes concernées. Ainsi, l'opinion qu'ont les parents de leurs investissements, les attitudes qu'ils aimeraient avoir ou encore les raisons pour lesquelles ils ne rencontrent pas les enseignants donnent sens à leurs comportements. Ils reflètent autant leur rapport à l'école que les indicateurs de comportement eux-mêmes. Nous montrons que ces représentations sont réellement des moteurs des comportements. Ces résultats incitent à multiplier les indicateurs d'opinions et de représentations dans les futures enquêtes quantitatives, mais également à prendre en compte de nouveaux indicateurs concernant les investissements, en particulier des indicateurs sur les échanges intra-familiaux, leur contenu, leur qualité, la façon dont est abordée l'école, etc.

Un triple décalage

Un triple décalage s'opère dans un grand nombre de familles immigrées et en particulier dans les familles maghrébines :

– entre les aspirations et les investissements effectués au bénéfice de la scolarité des enfants,

– entre les ambitions parentales et les résultats scolaires des enfants,

– entre les aspirations familiales et les performances des jeunes sur le marché du travail, ce qui met en cause le lien entre parcours scolaires et insertion professionnelle.

La force des aspirations éducatives ne peut pas toujours se traduire au niveau des investissements et n'engendre automatiquement ni les réussites scolaires ni les réussites professionnelles escomptées. Toutefois, ces décalages sont d'inégale ampleur selon les populations.

Ainsi, pour schématiser, deux cas de figure peuvent se présenter :

– des décalages limités, dus à une plus grande cohérence et/ou un plus grand réalisme entre aspirations et moyens réels, favorisent des réussites conformes aux aspirations des familles ; les réseaux professionnels des parents peuvent par ailleurs compenser leur faible capital scolaire comme les éventuels échecs scolaires des enfants.

– des décalages plus importants entre aspirations des familles et insertion des jeunes. Ici, les investissements éducatifs des parents et leurs pratiques effectives jouent le rôle d'intermédiaire et constituent l'une des clefs pour la compréhension des échecs ou des réussites.

Cercle vicieux, cercle vertueux

Ce décalage entre aspirations et insertion professionnelle s'explique par la faiblesse des investissements éducatifs réels et sans doute leur faible pertinence, qui amplifient les effets de sélection du fonctionnement de l'école et du marché du travail. Ce phénomène s'observe particulièrement chez les immigrés, et surtout chez les Maghrébins, qui ont des aspirations supérieures à celles des Français de même milieu social, *mais en même temps moins de* ressources pour les réaliser.

Toutefois, ces résultats montrent également que l'école est bien l'objet d'investissements spécifiques, ce qui contredit le discours courant sur la démission des

familles. Certaines familles, notamment d'origine maghrébine, investi sent davantage que les autres compte tenu de leurs moyens et leurs aspirations élevées engendrent aussi des réussites.

D'un côté, on observe des investissements effectifs très faibles dans des familles qui cumulent les handicaps tout au long du processus, conduisant à des échecs et à des résultats en décalage avec les aspirations. De l'autre, une persévérance à tous les niveaux et des investissements actifs importants générateurs de réussite. Un grand nombre se situent entre ces deux extrêmes.

Les pratiques scolaires et les démarches qui doivent être réalisées aux moments clefs de la scolarité, pour être efficaces et favoriser les réussites, nécessitent une bonne connaissance du système, la possession d'un capital humain et social et des ressources minimales pour y parvenir. Les comportements des familles, face au fonctionnement de l'école et du marché du travail, seront alors plus ou moins actifs, passifs ou captifs en fonction de ces éléments. Alors que, pour certains, un « rattrapage » est possible au cours du processus (choix de l'apprentissage, usage des réseaux, évitement scolaire, aide de la fratrie, cours extérieurs, dispositions familiales, etc.), pour d'autres va s'instaurer un processus de cumul de difficultés, de tensions, de décalages et d'échecs.

Un résultat majeur réside dans les différences massives d'investissement apparues entre familles immigrées et françaises d'origine, au niveau du suivi scolaire maternel par exemple. Il est particulièrement faible au niveau du primaire dans les familles immigrées, surtout maghrébines, alors qu'il est la norme dans les familles françaises ouvrières. Devant l'importance du primaire dans le système scolaire où se jouent les apprentissages de base – lecture et écriture – et l'enjeu de ce niveau, pas toujours mesuré par ces familles, l'absence de suivi scolaire et a fortiori d'aide à ce niveau peut expliquer les échecs et les relégations précoces des enfants issus de l'immigration, en particulier d'origine maghrébine.

L'étude réalisée à partir du panel de l'Éducation nationale (Vallet et Caille, 1997) commence à l'entrée au collège et occulte ainsi les échecs antérieurs et le processus de sélection qui s'est opéré auparavant. Dès le collège, d'autres phénomènes entrent en jeu : par exemple, le choix de l'école, des filières et des options. Les immigrés, notamment ceux d'origine maghrébine, font moins de démarches et cherchent moins à choisir l'école de leur enfant.

Sur ce point nous apportons des éléments complémentaires aux études antérieures, en montrant que ce processus en chaîne commence bien avant l'entrée à l'école des enfants issus de l'immigration, et se poursuit en se répercutant sur le marché du travail. Ainsi, la ségrégation résidentielle puis scolaire se fait encore sentir au moment de l'insertion (les jeunes d'origine maghrébine sont doublement stigmatisés par leur nom et leur adresse.

Ainsi, un cercle vicieux se met en place et un certain nombre d'éléments non maîtrisables échappent à ces familles (aspirations non satisfaites, choix de l'école imposé, manque de moyens pour l'aide, mère démunie sur le plan scolaire, absence de réseaux au moment de l'insertion, plus la discrimination qui peut intervenir au moment de l'apprentissage, des mesures pour l'emploi et de l'embauche définitive).

À côté de ces processus de cumul de handicaps et d'échecs, on est frappé par l'extraordinaire persévérance de certaines familles. Plusieurs indicateurs témoignent en effet d'une persévérance plus forte des immigrés comparée à celle des Français d'origine de mêmes caractéristiques sociales qui se traduit par des investissements supérieurs. Ces familles doivent en effet investir plus que les autres et persévérer davantage pour réussir, afin de compenser la faiblesse de leurs capitaux (intervention de la fratrie ou d'un adulte de l'entourage de l'enfant, recours à des cours de soutien, des cours particuliers donnés par des enseignants, démarches plus importantes que les autres, choix actif d'établissements et même pour une très petite minorité, choix du privé). Dans certains cas, ces pratiques s'avèrent efficaces et génèrent des réussites qui surprennent (cercle vertueux).

À la force des aspirations des familles, qui apparaît comme un résultat central de cette étude, s'ajoute donc la persévérance. Plus forte chez les immigrés que dans les familles françaises de mêmes caractéristiques, pour des enfants de même niveau scolaire, elle se manifeste et se maintient dans certaines familles au fil de la scolarité de l'enfant ; on confirme ici les études de Vallet et Caille qui expliquent eux aussi les réussites des enfants issus de l'immigration dans le secondaire et jusqu'au bac par la persévérance.

Portugais et maghrébins : deux logiques distinctes

Les oppositions entre Français d'origine et immigrés, et entre Maghrébins et Portugais en particulier, que nous avons mises en avant tout au long de cette recherche, ont permis de faire ressortir les différences, avec un effet de loupe. L'intérêt de cette approche est de portée

générale, y compris pour analyser l'ensemble des familles, éclairer les différences internes aux Français d'origine et saisir les éventuels décalages.

La comparaison des logiques éducatives mises en œuvre en vue de l'insertion sociale et professionnelle par les Portugais d'une part et les Maghrébins d'autre part est très instructive. Les familles maghrébines aspirent davantage pour leurs enfants à des études longues en enseignement général, alors que les portugaises ont une préférence pour des études courtes, plutôt professionnelles ou techniques, privilégiant ainsi une recherche d'emploi rapide. Les Portugais et les Maghrébins acquièrent finalement pour la plupart les mêmes niveaux d'éducation – des CAP ou des BEP –. Cependant, les premiers ont plus souvent reçu une formation en centre d'apprentissage que les seconds. Ils connaissent ensuite une insertion meilleure que celle de l'ensemble des jeunes, l'apprentissage constituant un atout sur le marché du travail pour les sortants de bas niveau. Ce groupe, avec une formation plus ciblée, serait en accord avec les ambitions familiales. Leur insertion professionnelle est facilitée par les réseaux d'accès à l'emploi dans la communauté portugaise et par les parents eux-mêmes, tous en activité.

Les jeunes d'origine maghrébine sont moins souvent passés par l'apprentissage ; peu diplômés et moins qualifiés, ils sont ensuite confrontés à de graves difficultés d'insertion et à un chômage élevé. Les échecs scolaires rencontrés ne leur permettent pas l'acquisition des diplômes généraux espérés par les parents, et une partie de ces jeunes se retrouvent plutôt en contradiction avec les ambitions familiales. Ceci concorde avec l'insatisfaction rétrospective des jeunes d'origine maghrébine sur leur orientation scolaire, plutôt ressentie comme subie. La discrimination à leur égard vient encore amplifier les frustrations et déceptions vécues.

La fonction de l'école semble différente, comme si l'intégration était dévolue à l'école pour les Maghrébins, plutôt au travail pour les Portugais ; pour les Maghrébins, tout se jouerait alors au niveau de la seconde génération et l'acquisition de diplômes apparaîtrait comme un gage de mobilité alors que pour les Portugais, dont les parents sont déjà insérés professionnellement, l'enjeu ne serait pas le même. Le désir de mobilité sociale semble plus progressif chez les Portugais et les Français de même milieu social, alors qu'il est pressant chez les Maghrébins. Ces différences sont liées, on l'a vu, à un certain nombre de facteurs, mais aussi aux origines sociales respectives et au rapport que ces populations entretiennent respectivement à la condition ouvrière. La réussite sociale est espérée par les Portugais, mais ils transmettent une image valorisée de la qualification ouvrière et des filières techniques et

professionnelles. A contrario, les Maghrébins souhaitent que leurs enfants échappent à la condition ouvrière. Très souvent au chômage, les pères ne peuvent pas utiliser les réseaux pour favoriser l'accès de leurs enfants au marché du travail. Ils projettent donc chez ces derniers une image négative du travail ouvrier et misent davantage sur l'école, anticipant des opportunités d'emploi à des niveaux plus qualifiés.

Limites, perspectives, propositions

Ce travail présente un certain nombre de limites qui nous conduisent d'une part à évoquer des perspectives de recherches à venir, d'autre part à suggérer des améliorations à apporter aux enquêtes.

Cette étude ouvre plusieurs pistes. Nous envisageons dans un premier temps de la réactualiser à partir de données plus récentes. L'enquête *Famille* de 1998, complémentaire au panel d'élèves de 95 du Ministère de l'Éducation Nationale, permettra de poursuivre ce travail. Cette enquête auprès des familles, à la différence de la précédente (1991), contient les indicateurs pertinents pour identifier rigoureusement les familles immigrées, les inscrire dans leur parcours migratoire et les comparer aux Français de naissance. De plus, une enquête en cours de réalisation par l'Insee et l'Ined, qui devrait voir le jour en 2003, a précisément pour objectif de réactualiser l'enquête *Efforts d'éducation des familles*, et serait tout à fait adaptée pour mesurer l'évolution des investissements éducatifs des familles immigrées et leur relation à l'école, afin d'élargir l'étude de ces investissements à la décennie 90 et d'analyser leur évolution.

Une étude complémentaire, plus économique, des dépenses d'éducation en fonction des revenus des familles pourrait être envisagée.

Aux obstacles matériels à la réalisation des investissements, s'ajoutent des conflits internes, des contradictions, des ambivalences, des tensions identitaires culturelles et sociales, signalés par des études qualitatives, qui génèrent des tensions entre les parents et les enfants. Il s'agit à la fois de ne pas renier son identité, au moins double ou triple : identité de classe, d'origine culturelle et de sexe, surtout pour les filles. Citons pour exemples : l'ambivalence des pères maghrébins qui se retrouvent aux réunions de parents avec une majorité de femmes et qui ne se sentent pas à leur place, l'évitement scolaire qui implique de se démarquer de son groupe d'origine et de quitter son quartier ; ou encore le fait de renier son identité en changeant de nom pour accéder au marché du travail. Quelques indicateurs sur le travail

domestique des filles, le contrôle des sorties et des fréquentations ou les activités extra-scolaires, permettraient de mesurer ces phénomènes et leurs interactions avec les investissements des familles ; de même, pour appréhender le climat familial, les échanges autour de l'école, et la façon dont le rapport à l'école est transmis aux enfants. La question de la transmission des aspirations – scolaires et professionnelles – et de leur intériorisation par les jeunes n'a pas été développée, et pourrait être traitée ultérieurement à partir d'autres sources.

Les effets du processus migratoire ne s'arrêtent pas à la sortie du système scolaire. Les résultats que nous avons obtenus suggèrent l'intérêt de disposer de données longitudinales pour suivre le processus et l'impact des aspirations sur les parcours. En effet, même si l'articulation des deux enquêtes principales exploitées nous est apparue pertinente pour la compréhension des mécanismes en amont du marché du travail, un fossé les sépare, et nous regrettons l'absence de données adéquates pour le franchir. Pour approfondir l'analyse du processus, il serait nécessaire de suivre dans le temps les mêmes individus, aux différentes étapes du processus d'insertion, en prenant en compte simultanément les niveaux individuel et familial, les parcours scolaires et l'insertion professionnelle des enfants, ainsi que la dynamique de l'avant-migration et la migration elle-même. Poursuivre l'un des panels d'élèves de l'Éducation nationale en observant l'insertion professionnelle des jeunes, si possible sur une assez longue durée, apporterait un matériau très intéressant pour répondre à ces questions ainsi, éventuellement, qu'aux suivantes : comment les enfants issus de l'immigration, arrivés à l'âge adulte et devenus parents vont-ils investir la scolarité de leurs enfants ? Vont-ils se rapprocher des Français d'origine de même milieu social ou conserver des empreintes des représentations et des pratiques de leurs parents ?

Enfin, nous souhaiterions envisager ces études dans une perspective comparative européenne, permise par le développement de réseaux européens, mais aussi avec les États-Unis et le Canada, qui possèdent des enquêtes longitudinales permettant d'étudier tout le processus. Des échanges préalables ont d'ailleurs eu lieu, avec des chercheurs européens, américains et canadiens, afin de déceler l'influence du pays d'accueil et les spécificités des populations, et se sont d'ores et déjà révélés fructueux.

Bibliographie

Ainsworth-Darnell J.W., Downey D.B., 1998, Assessing the oppositional culture explanation for racial/ethnic differences in school performance, *American Sociological Review*, vol 63, p. 536-553

Ait-Kaci N., Arrache R., Ghagi N., 1995, L'analyse du processus d'insertion professionnelle en Algérie : le cas des diplômés de la formation professionnelle sortis en 1989 et 1990. In : Degenne A., Mansuy M., Werquin P. (eds), *Trajectoires et insertions professionnelles*, Céreq Documents Séminaires, n° 112, p. 217-229.

Alba R.D., Handl J., Müller W., 1994, Ethnic Inequalities in the German School System, MZES, Arbeitspapier, Kölner Zeitschrift, n°.8, Mannheim.

Alba R.D., Handl J., Müller W., 1999, Les inégalités ethniques dans le système scolaire allemand, *Formation Emploi*, n° 65.

Alves-Pinto M., 1990, L'unification du secondaire : un effet d'agrégation de la politique éducative au Portugal., *Revue française de sociologie*, 31, p. 243-246.

Ariès P., 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon.

Ballion R., 1982, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.

Ballion, R., 1986, Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles, *Revue française de sociologie*, 27, p. 719-734.

Balsan D., Hanchane S., Werquin P., 1996, Mobilité professionnelle initiale : éducation et expérience sur le marché du travail, *Économie et Statistique*, 299, p. 91-106.

Barthon, 1997, Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine, *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 70-78.

Barthon C., Oberti M., 2000, Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements, In : Van Zanten A. (dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 302-310.

Bastide H., Girard A., 1963, La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement, *Population*, 3.

Bastide H., Girard A., Pourcher G., 1963, Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement, *Population*, 1.

Bataille P., 1997, *Le racisme au travail*, Paris, La Découverte.

Bataille P., Schiff C., 1997, La discrimination à l'embauche. Le cas du bassin d'emploi d'Alès, *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n° 76.

Baudelot C., Creusen J., 1994, Apprentissage pas mort, In : Baudelot C., Mauger G. (dir.), *Jeunesses populaires*, Paris, L'Harmattan, p. 15-54.

Baudelot C., Establet R., 1971, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.

Baudelot C., Establet R., 1975, *L'école primaire divise*, Paris, Maspero.

Baudelot C., Establet R., 1992, *Allez les filles !* Paris, Le Seuil.

Baudelot C., Mauger G., 1994, *Jeunesses populaires*, Paris, L'Harmatan.

Beaud S., 1996, Un ouvrier fils d'immigrés « pris » dans la crise : rupture biographique et configuration familiale, *Genèses*, 24, p. 5-32.

Ben-Ayed C., 1998, *Approche comparative de la réussite en milieu populaire dans l'enseignement public et privé. Types de mobilisation familiale et structure d'encadrement.* Thèse, Paris, Université Paris V-René Descartes.

Ben-Ayed C., 2000, Familles populaires de l'enseignement public et privé : caractéristiques secondaires et réalités locales, *Éducation et Sociétés*, n° 5/1, Paris, INRP.

Ben-Ayed C., 2000, L'enseignement privé en France, In : Van Zanten A. (dir.), *L'école des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 63-71.

Béret P., 1983, *Analyse stratégique et demande d'éducation. Essai de construction du concept de projet.* Thèse de troisième cycle en économie des ressources humaines, LEST/CNRS.

Béret P., 1996, Projet professionnel et insertion des jeunes, In : Franck B., Maroy (Eds), *Formation et socialisation au travail*, Bruxelles, De Boeck Université.

Berger P., Luckmann T., 1986, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksieck (première édition en anglais, 1967).

Berque J., 1985, *L'immigration à l'École de la République*, Paris, La Documentation française.

Berthelot J.-M., 1982, Réflexions sur les théories de la scolarisation, *Revue française de sociologie*, 23, p. 585-604.

Berthelot J.-M., 1983, *Le piège scolaire*. Paris, PUF.

Beski C., 1998, Faillite de l'autorité parentale. Le cas des parents d'origine étrangère, *Migrants-Formation*, 112.

Blau P.M., Ducan O.D., 1967, *The American Occupational Structure*, New-York, John Wiley and Sons.

Blöss T., Frickey A., Godard F., 1990, Cohabiter, décohabiter, recohabiter : Itinéraires de deux générations de femmes, *Revue Française de Sociologie*, n° 31, p. 553-572.

Bocquet J., 1994, *La scolarisation des enfants d'immigrés*, Rapport présenté au nom du Conseil économique et social, Journal Officiel.

Bonnal F., Boy, D., 1978, Avenir social et univers politique, In : Percheron A., *Les 10-16 ans et la politique*. Paris. Presses de la FNSP, p. 95-137.

Bonvin F., 1983, *Les cycles d'animation périscolaire*, Paris, FORS.

Bonvin F., 1990, *Le soutien à l'enfant : les cycles d'animation périscolaire*, Paris, FORS.

Borkowsky J.-L., 1990, L'insertion sociale des immigrés et de leurs enfants, *Données sociales*, Paris, Insee.

Boudon R., 1973, *L'inégalité des chance. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

Bouget D., Viénot A. 1995, *Traitement de l'information : statistique et probabilités*, Collection Economie, Vuibert.

Bougroum M., Werquin P., 1995, Mobilité et chômage des jeunes diplômés dans la région de Marrakech, *Région et Développement économique*, n° 1, spécial Maroc, l'Harmattan, p. 139-154.

Boulot S., Boyzon-Fradet D., 1984, L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés : un problème mal posé. *Les temps modernes*, n° 452-453-454, p. 1902-1914.

Boulot S., Boyzon-Fradet D., 1988a, *Les immigrés et l'école, une course d'obstacles*. Paris, L'Harmattan-CIEMI.

Boulot S., Boyzon-Fradet D., 1988b, L'École française : égalité des chances et logiques d'une institution, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 4, n° 1-2, p. 89-82.

Bourdieu P., 1966, L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, 7, p. 325-347.

Bourdieu P., 1974, Avenir de classe et causalité du probable, *Revue Française de Sociologie*, 15 (1), p. 3-42.

Bourdieu P, 1978, Classement, déclassement, reclassement, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24.

Bourdieu P., 1979, Les trois états du capital culturel, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30.

Bourdieu P., 1993, À propos de la famille comme catégorie réalisée, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 100.

Bourdieu P., 1994, Stratégies de reproduction et mode de domination, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 105.

Bourdieu P, Boltanski L., Saint-Martin (de), 1973, Les stratégies de conversion. Les classes sociales et le système d'enseignement, Information sur les sciences sociales, 12(5).

Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu P., Passeron J.-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

Bozon M, Villeneuve-Gokalp C., 1995, L'art et la manière de quitter ses parents, *Populations et Sociétés*, n° 297.

Bressoux P., 1995, Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture, *Revue Français de Sociologie* 36, p. 273-294.

Brinbaum Y., 1994, *Âge d'entrée en France et situation professionnelle des immigrés*, mémoire de DEA, Université de Paris V, Lasmas-CNRS, Paris.

Brinbaum Y., 1997, *Les attentes et la satisfaction des parents d'élèves des classes maternelle et primaire dans une école privée*. Rapport d'étude pour une association de parents d'élèves.

Brinbaum Y., 1999, En amont de l'insertion professionnelle : les aspirations éducatives des familles immigrées. In : Degenne A., Lecoutre M., Lièvre P. Werquin P. (eds), *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*, Céreq Documents Séminaires n° 142, p. 55-72.

Brinbaum Y., Sicart E., 1993, *Les associations communautaires à Aubervilliers*, mémoire de maîtrise, Université Paris-V, Sorbonne, ISHA.

Brinbaum Y., Werquin P., 1997, Enfants d'immigrés : un accès au travail difficile, des itinéraires spécifiques, *Informations sociales*, CNAF, n° 62.

Brinbaum Y., Werquin P., 1998, *Transition into the labour market of young people from immigrant families : differenciated pathways*, European Research Network on Transitions in Youth Annual Workshop, Edinburgh.

Broccolichi S., 1995, Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire, *Sociétés contemporaines*, 21, p. 15-27.

Broccolichi S., 1998, Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. L'évitement croissant de collèges publics dans un district de la banlieue parisienne, *Les dossiers d'Éducation et Formation*, Paris, DEP-MEN, 101.

Broccolichi S., Van Zanten A., 1997, Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne, *Annales de la recherche urbaine*, 75, p. 5-17.

Caille J.-P., 1992, Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant: attentes et degré d'implication, *Éducation et Formations*, n° 32.

Caille J.P., 2000, Qui sort sans qualification du système éducatif ?, *Éducation et Formations*, n° 57.

Camilleri C., 1984, Problèmes psychologiques de l'immigré maghrébin., *Les temps modernes*, n° 452-453-454, p. 1877-1901.

Careil Y., 1998, *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*, Rennes, PUR, 245 p.

Caroli E., 1993, Les fonctions du système éducatif vues par les économistes : quelques conceptions fondatrices, *Éducation et Formations*, 35.

CERI-OCDE, 1987, *Les enfants de migrants à l'école*, Paris, OCDE.

Céu Cunha (do) M., 1998, Les parents et l'accompagnement scolaire : une si grande attente..., *Ville École Intégration*, 114.

Charlot B., 1988, Les familles immigrées entre certitudes et doutes, *Migrants formation*, n° 75.

Charlot B., 1990, Penser l'échec comme événement. Penser l'immigration comme histoire, *Migrants-Formation*, n° 81, CNDP.

Charlot B., 1992, Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue, *Sociétés Contemporaines*, n° 11-12.

Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y., 1992, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris. Armand Colin.

Charlot M., 1975, Compte rendu de la 1ère sous-commission, In : *L'Éducation et la scolarisation des enfants de migrants*. Paris, Centre de Liaison des Éducateurs contre les Préjugés Raciaux, Actes du colloque des 16-17 mars 1974.

Cheng Y., Heath A., 1993, Ethnic Origins and Class Destinations, *Oxford Review of Education*, vol. 19, n° 2.

Chombart de Lauwe P.-H., 1964, Aspirations, images guides et transformations sociales, *Revue française de sociologie*, n° 5.

Chombart de Lauwe P.-H., 1971, *Pour une sociologie des aspirations*, Denoël-Gonthier.

Chombart de Lauwe P.-H., 1975, *La culture et le pouvoir*, Paris, Monde ouvert, Stock.

Clarendon Press, 1998, Analyse bibliographique, *L'Année sociologique*, vol. 50, n° 2, p. 573-579.

Clerc P., 1964, La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième, *Population*, 19(4).

Clerc P., 1964, Les élèves de nationalité étrangère, *Population*, 19(5), p. 865-872.

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).

CNDP, 1990, La réussite scolaire : parcours et stratégies, *Migrants-formation*, n° 81.

Coleman J.S. et al., 1966, *Report on Equality of Educational Opportunity*, US Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare.

Combessie J.-C., 1969, Éducation et valeurs de classe dans la sociologie américaine, *Revue française de sociologie*, n° 10, p. 12-36.

Cordeiro A., 1997, Portugais de France, *Hommes et migrations*, n° 1210.

Costa-Lascoux J., 1989, *De l'immigré au citoyen*, Paris, La Documentation Française.

Courgeau D., 1973, Les enfants nés à l'étranger, In : INED-INETOP, *Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*, Travaux et Documents, cahier n° 64, Paris, PUF.

Courgeau D., 2000, Le départ de chez les parents : une analyse démographique sur le long terme, Économie et Statistique, *337-338, p. 37-60.*

Courgeau D., Lelièvre E., 1989, *Analyse démographique des biographies*, Paris, Éditions de l'Ined.

Daguet F., Thave S., 1996, La population immigrée. Le résultat d'une longue histoire, *Insee Première*, 458.

Daune-Richard M., Marry C., 1990,Autres histoires de transfuges ? Le cas de jeunes filles inscrites dans des formations « masculines » de BTS et de DUT industriels, *Formation Emploi*, 29, p. 35-50.

Dayan J.-L., Echardour A. et Glaude M., 1996, Le parcours professionnel des immigrés en France : une analyse longitudinale, *Économie et Statistique*, n° 299.

Degenne A., 1997, Le marché du travail des jeunes en question, Introduction au dossier : « Insertion professionnelle et méthodologie », *Formation Emploi*, n° 60, p. 17-19.

Degenne A., Lebeaux M.-O. , 2000, *Les jeunes et la précarité des formes d'emploi*, Rapport de recherche pour la Direction de l'animation de la recherche, des études et de la statistique du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 89 p.

Degenne A., Lebeaux M.-O., 2000, Le chômage des jeunes à partir du Fichier Historique de l'ANPE, Observatoire de l'ANPE, *Les Essentiels*, 21 p.

Degenne A., Lebeaux M.-O., 2001, Insertion professionnelle et sociale des jeunes en en Haute-Normandie, *Formation Emploi*, n° 73.

Degenne A., Lebeaux M.-O., Marry C., 2002, Les usages du temps : cumuls d'activité et rythmes de vie, *Économie et Statistique*, n° 352-353.

Degenne A., Lebeaux M.-O., Mounier L., 1995, Construction d'une typologie de trajectoires à partir de l'enquête de suivi des jeunes des niveaux V, Vbis et VI, In : Degenne A., Mansuy M., Werquin P. (eds), *Trajectoires et insertions professionnelles*, Céreq Documents Séminaires, p. 27-41.

Degenne A., Lebeaux M.-O., Mounier L., 1996, Typologies d'itinéraires comme instrument d'analyse du marché du travail, In : Degenne A., Mansuy M., Podevin G., Werquin P. (eds), *Typologie des marchés du travail, suivi et parcours*, Céreq, Documents Séminaires, p. 27-41.

Degenne A., Rose J., 1999, Nouvelles du Longitudinal, *Formation Emploi*, n° 68.

Desplanques G., 1981, La chance d'être aîné, *Économie et statistique*, n° 137.

Desrosières A., 1993, *La politique des grands nombres, histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte.

Desrosières A., 1995, Classer et mesurer : les deux faces de l'argument statistique, *Réseaux*, n° 71, mai-juin, p. 11-29.

Dewitte P.(dir.), 1999, *Immigration et intégration, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

Dubar C., 1996, *La formation professionnelle*, Collection Repères, Paris, La Découverte.

Dubar C., 1998, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

Dubar C., 1998, Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques, *Sociétés Contemporaines*, 29.

Dubet F., 1989, *Immigrations : qu'en savons-nous ? Un bilan des connaissances*, Paris, La Documentation française.

Dumeige V., Ponchelet S., 1999, *Françaises*, Paris, NIL Editions.

Durkheim E., 1922, *Éducation et sociologie*, Paris, Alcan.

Durning P. (sous la direction de), 1988, *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*. Paris, Mire-Matrice.

Duru-Bellat M., Henriot-Van Zanten, 1992, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.

Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., 1996, Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents, *Économie et Statistique*, n° 293, 3.

Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., Mingat A., 1993, Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales, *Revue française de Sociologie*, n° 34.

Duru-Bellat M., Kieffer A., 1999 La démocratisation de l'enseignement revisitée : une mise en perspective historique et internationale des chances scolaires en France, *Cahiers de l'Iredu*, 60.

Duru-Bellat M., Kieffer A., 2000, Démocratisation de l'enseignement : une comparaison européenne, *Revue de l'OFCE*, n° 73, p. 243-258.

Duru-Bellat M., Kieffer A., 2000, La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité, *Population*, Vol. 55, n° 1, p. 51-80.

Duru-Bellat M., Kieffer A., Fournier-Mearelli L.,1997, Le diplôme, l'âge et le niveau : sens et usages dans les comparaisons de systèmes éducatifs, *Sociétés Contemporaines*, n° 26, p. 45-72.

Duru-Bellat M., Kieffer A., Marry C., 2001, La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné, *Revue française de sociologie*, Vol. 42, n° 2, p. 251-277.

Duru-Bellat M., Mingat A., 1987, Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires, *Revue française de sociologie*, n 28, p. 3-16

Duru-Bellat M., Mingat A., 1988, Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences »..., *Revue française de sociologie*, n° 29, p. 649-666.

Duru-Bellat M., Mingat A., 1989, Analyse de la genèse temporelle des trajectoires scolaires, *Revue française de pédagogie*, n° 88.

Duru-Bellat M., Mingat A., 1997, La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice, *Revue française de sociologie*, n° 38, p. 759-789.

Duthoit M., 1987, Le processus d'orientation en fin de troisième. *Éducation et Formations*, n° 11.

Erickson 1987, Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement, *Anthropology and Education Quaterly*, 18(4), p. 335-356.

Ernaux A., 1974, *Les armoires vides*, Paris, Gallimard.

Ernaux A., 1983, *La place*, Paris, Gallimard.

Estrade M.-A., 1995, Les inégalités devant l'école. Influence du milieu social et familial, *Insee première*, n° 400.

Featherman D.L., Spenner K.I., 1978, Achievement ambitions, *Annual Review of Sociology*, 4.

Fénelon J.-P., 1981, *Qu'est-ce que l'analyse des données ?* Paris, Lefonen.

Fénelon J.-P., Grelet Y., Houzel Y., Lebeaux M.-O., 1999, A la recherche du temps dans les parcours professionnels, In : Degenne A., Lecoutre M., Lièvre P., Werquin P. (Eds), *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*, Céreq Documents Séminaires n° 142, p. 167-183.

Ferrand M., 1990, *Le goût de l'école: la transmission des « dispositions » scolaires dans des récits biographiques*, Actes du colloque Relations intergénérationnelles, Liège.

Ferrand M., Imbert F., Marry C., 1993, L'*excellence scolaire : une affaire de famille ?* Paris, L'Harmattan, 210 p.

Forquin J.-C., 1983. La « nouvelle » sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980), *Revue française de pédagogie*, 63.

Frickey A., Primon J.-L., 2002, Jeunes issus de l'immigration : les diplômes de l'enseignement supérieur ne garantissent pas un égal accès au marché du travail, *Formation Emploi*, n° 79.

Galland O., 1991, *Sociologie de la jeunesse, l'entrée dans la vie*, Paris, Armand Colin.

Galland O., 2000, Entrer dans la vie adulte : des étapes toujours plus tardives mais resserrées, *Économie et Statistique*, 337-338, p. 13-36.

Gaspard F., 1996, De l'invisibilité des migrantes et de leurs filles à leur instrumentalisation, *Migrants-Formation*, n° 105.

Gaymu J., Parant A., 1996, Les débuts dans la vie active des jeunes immigrés et des jeunes d'origine étrangère, *Espace Populations Sociétés*, n° 2-3.

Gibson M.A., 1987, The school performance of immigrant minorities: A comparative view. *Anthropology and Education Quaterly*, 18(4), p. 262-275.

Glasman D., 1992, « Parents » ou « familles » critique d'un vocabulaire générique, *Revue française de Pédagogie*, n° 100.

Glasman D., 1996, Les dispositifs d'accompagnement scolaire : des intermédiaires entre familles populaires et école ?, *Lien social et Politiques*, RIAC, 35.

Glasman D., 2000, Accompagnement scolaire et cours particuliers : variations dans le sens, les modalités, les contenus, In : Van Zanten A. (dir), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

Glasman D. et al, 1992, *Le soutien scolaire hors école*. Paris ESF.

Glasman D. et al., 1994, *Cours particuliers et sens de la scolarité*. Paris, CNDP.

Glasman D., Blanc P., Bruchon Y., Collonges G., Guyot P., Poulette C., 1992, *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, ESF, Paris.

Glasman D., Collonges G. 1994, *Cours particuliers et construction sociale de la réalité*, CNDP-FAS, Paris.

Glasman D., Luneau C., 1999, Parents et accompagnement scolaire, Rapport pour le FAS et la CNAF, janvier.

Godard F., 1992, *La famille, affaire de générations*. Paris, PUF.

Godard F., Cuturello, P., 1982, *Familles mobilisées*, Plan Urbain, Paris.

Goldberg-Salinas A., Zaidman C., 1998, Les rapports sociaux de sexe et la scolarité des enfants de parents migrants, *Recherches féministes*, 11(1).

Gouirir M., 1997, *Ouled el kharij : les enfants de l'étranger. Socialisation et trajectoires familiales d'enfants d'ouvriers marocains en France*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris X (sous la direction de P. During).

Goux D., Maurin E., 1995, Origine sociale et destinée scolaire, *Revue française de sociologie*, 36, p. 81-121.

Granovetter M.S., 1974, *Getting a job*, Cambridge, Harvard University Press.

Halsey A.H., Health A.F., Ridge J.M., 1980, *Origins and destinations. Family, Class, and Education in Modern Britain*, Clarendon Press.

Hassini M., 1997, *L'école : une chance pour les filles de parents maghrébins*, CIEMI-L'Harmattan, Paris.

HCI, 1991, *Pour un modèle français d'intégration*, premier rapport annuel du Haut Conseil à l'Intégration, Paris, La Documentation Française.

Henriot-Van Zanten A., 1988, Les familles face à l'école, In : During P., *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*. Paris, Mire-Matrice.

Henriot-Van Zanten A., 1990, *L'école et l'espace local*, Presses Universitaires de Lyon.

Henriot-Van Zanten A, Anderson-Levitt K., 1992, Notes de synthèses. L'Anthropologie de l'Éducation aux États-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution, *Revue Française de Pédagogie*, n° 101, p. 79-104.

Henriot-Van Zanten A., 1996a, Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques, *Lien social et Politiques*, RIAC, 35.

Henriot-Van Zanten A., 1996b, La scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux États-Unis et en Grande-Bretagne, *Revue française de pédagogie*, 117.

Héran F., 1993, L'unification linguistique de la France, *Populations et Sociétés*, n° 245, Ined.

Héran F., 1994, L'aide au travail scolaire : les femmes persévèrent, *Insee Première*, n° 350.

Héran F., 1994, Enquête Éducation (Insee/Ined) ; l'os et la moelle », *Courrier des statistiques*, n° 71-72, p. 37-42.

Héran F., 1998, La fausse querelle des catégories « ethniques » dans la statistique publique, In : Insee, Actes du colloque *Statistique sans conscience n'est que ruine de l'âme.*

Hily M.A., Poinard M., 1985, Fonctions et enjeux du mouvement associatif portugais en France, *Revue européenne des Migrations internationales*, 1(1).

Hoggart R., 1970, *La culture du pauvre*, Paris, Éditions de Minuit.

Insee, 1997, La population active immigrée en 1982 et 1990, *Insee Résultats*, 61.

Insee, 1997, Les immigrés en France, *Contours et caractères.*

Insee, 1997, Les immigrés et leur famille au recensement de 1990, *Insee Résultats*, 56-57.

Insee, 1998, Actes du colloque *Statistique sans conscience n'est que ruine de l'âme* organisé par CGT-Insee, CFDT-Insee, etc. Débat autour du thème « Ethnique ta statistique ?» avec des interventions de F. Héran, A. Spire, P. Simon, H. Le Bras.

Insee, 1999, Regards sur l'immigration depuis 1945, *Synthèses.*

Jelen C., 1993, *La famille, secret de l'intégration. Enquête sur la France immigrée*, Paris, Robert Laffont.

Jobert A., Marry C., Tanguy L. (éds), 1995, *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin, p. 25-47.

Kao G., Tienda M., 1995, Optimism and Achievement: the Educational Performance of Immigrant Youth *Social Science Quaterly*, 76, 1, p. 1-19.

Kellerhals J., Montandon C., 1991. *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

Kellerhals J., Roussel L., 1987, Les sociologues face aux mutations de la famille : quelques tendances des recherches 1965-1985, *L'Année sociologique*, 37.

Kieffer A., 1998, From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations, In : Shavit Y., Müller W., Oxford University Press.

Kieffer A., Tanguy L., 2001, Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale, 1982-2000, *Éducation et Société* n° 7, p. 95-109.

Laacher S., 1990, L'école et ses miracles, note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées, *Politix*, n° 12.

Laacher S. Lenfant A., 1997, Réussite au baccalauréat : Français et étrangers en Île de France, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, (13),2, p. 25-45.

Lacerda (de) E., 1995, Les élèves de nationalité étrangère scolarisés dans le premier et le second degré en 1993-1994, *Note d'information*, 3, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Évaluation et de la Prospective.

Lacoste-Dujardin C., 1992, *Yasmina et les autres de Nanterre et d'ailleurs filles de parents maghrébins en France*, Paris, La Découverte.

Lahire B., 1991, Les pratiques langagières orales en situation scolaire des enfants de milieux populaires, *Revue Internationale de Pédagogie*, 37(4), p. 401-413.

Lahire B., 1994, Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la « réussite» à l'école élémentaire, In : Vincent G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation e socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.

Lahire B., 1995, *Tableaux de familles. Heurts et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard.

Lahire B., 1998, La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse, *Ville Ecole Intégration*, 114.

Lange (de) R., Rupp J.C.C., 1992, Ethnic background, social class or status ? Developments in school attainment of the children of immigrants in The Netherlands, *Ethnic and Racial Studies*, 15(2).

Langouët G., Léger A., 1994, *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Éditions Fabert, 2ème édition revue (1ère édition, 1991, Éditions de l'Espace européen).

Langouët G., Léger A., 1997, *Le choix des familles : école publique ou école privée*, Paris, Éditions Fabert.

Lapeyronnie D., 1987, Assimilation, mobilisation et action collective chez les jeunes de la seconde génération de l'immigration maghrébine, *Revue française de sociologie*, 28, p. 287-318.

Laurens J.-P., 1992, *La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, PUM.

Lautrey J., 1980, *Classes sociales, milieu familial, intelligence*. Paris, PUF.

Leandro M.E., 1995, *Familles portugaises. Projets et destins*, Paris, CIEMI-L'Harmattan.

Lefranc C. et Thave S., 1995, Les enfants d'immigrés. Émancipation familiale et professionnelle, *Insee Première*, n° 368.

Léger A., 1997, Les détours par l'enseignement privé, In : Terrail J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris, La Dispute, p. 69-86.

Léger A., 1997, Zapping scolaire et tradition familiale, *Cahiers de la MRSH*, Université de Caen, n° 9, p. 15-44.

Léger A., Tripier M., 1986, *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, Méridiens Klincksieck.

Lewis O., 1961, *The children of Sanchez*, New York, Random House (trad. Française, 1963, Paris, Gallimard).

Little et al., 1968, The education of immigrant pupils in inner London primary schools, *Race*, 9(4).

Lollivier S., 2000, Récurrence du chômage dans l'insertion des jeunes : des trajectoires hétérogènes, *Économie et Statistique*, n° 334, p. 49-63.

MacLeod, 1987, *Ain't No Making It: Leveled Aspirations in a Low Income Neighborood*, Boulder, CO, Westview.

Marjoribanks K., 1992, Ethnicity, families as opportunity structures and adolescents' aspirations, *Ethnic and Racial Studies*, 15(2).

Marry C., 1983, Origine sociale et réseaux d'insertion des jeunes ouvriers, *Formation Emploi*, n° 4.

Marry C., 1992, Les jeunes et l'emploi : forces et faiblesse des liens forts, In : Coutrot L., Dubar C., *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, Paris, La Documentation française.

Marry C., 2000, Filles et garçons et l'école, In : Van Zanten A. (dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 283-292.

Marry C., Fournier I., Kieffer A., 1995, Activité des jeunes femmes : héritages et transmissions », *Économie et statistique*, n° 283-284, p. 67-79.

Marry C., Fournier-Mearelli I., Kieffer A., 1995, L'activité des jeunes femmes : une analyse des calendriers de l'enquête Jeunes de 1992, In : Degenne A., Mansuy M., Werquin P. (eds), *Trajectoires et insertions professionnelles*, Céreq Documents Séminaires n° 112, p. 79-92.

Maruani M., 2000, *Travail et emploi des femmes*, Paris, Collection Repères, La Découverte.

Mauco G., 1932, *Les étrangers en France*, Paris, Armand Colin.

Mauger G., 1989, Les héritages du pauvre. Conflit œdipien et héritage social, *Les Annales de la Recherche urbaine*, 41.

Mazella S., 1997, Belzunce : des élèves musulmans à l'abri de l'école catholique, *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 79-89.

Menahem G., 1988, Activité féminine ou inactivité, la marque de la famille du conjoint, *Économie et Statistique*, n° 211, p. 49-55.

Menahem G., 1988, L'activité professionnelle des mères a augmenté les chances de réussite de leurs enfants, *Économie et Statistique*, n° 211, p. 45-48.

Menahem G., 1989, Les rapports domestiques entre femmes et hommes s'enracinent dans le passé familial des conjoints, *Population*, 44(3), p. 515-530.

Meuret D., Broccolichi S., Duru M., 2001, Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets, *Cahier de l'Iredu*, n° 62.

Mingat A., 1991, Expliquer la variété des acquisitions au CP ; les rôles de l'enfant, la famille et l'école, *Revue Française de Pédagogie*, n° 95.

Migrants-Formation, 1992, *La recherche sur l'immigration. Pour qui, pour quoi ?* n° 90.

Mondon P., 1984, Quelques aspects de la scolarisation des enfants étrangers à partir des statistiques, *Migrants-Formation*, 58, p. 6-14.

Montandon C., 1991, *L'école dans la vie des familles*, Cahier n° 32, Genève, Service de recherche sociologique.

Montandon C., 1996, Les relations des parents avec l'école, *Lien Social et Politiques*, RIAC, 35.

Montandon C., Favre B., 1988, Les relations entre les familles et l'école dans l'enseignement primaire genevois, In : Perrenoud P., Montandon C., *Qui maîtrise l'école ?* Lausanne, Réalités sociales.

Muller C., Kerbow D., 1993, Parent involvement in the home, school and community, In : Schneider B., Coleman J.S., *Parents, their Children, and Schools*, Westview Press, Boulder, n° 112, p. 79-92.

Nétumières (des) F., 1997, Méthodes de régression et analyse factorielle, *Histoire et Mesure*, XII, p. 271-298.

Nicole-Drancourt C., Roulleau-Berger L., 1995, *L'insertion des jeunes en France*, Paris, PUF, Que sais-je ?

Noiriel G., 1984, L'histoire de l'immigration en France. Note sur un enjeu, *Actes de la recherche en sciences sociales*, p. 72-76.

Noiriel G. ,1988, *Le creuset français. Histoire de l'immigration*, Paris, Le Seuil.

Noiriel G., 1999, L'immigration dans la société française, Un entretien avec Gérard Noiriel, *Formation Emploi*, n° 65.

Oberti M., 1995, L'analyse localisée de la ségrégation urbaine, *Sociétés contemporaines*, n° 22-23, p. 127-143.

Ogbu J.U., 1974, *The next generation: an ethnography of education in an urban neighbourhood* New York, Academic Press.

Ogbu J.U., 1987, *Minority Education and Castle: The American System in Cross-Cultural Perspective*, New York, Academic Press.

Ogbu J.U., 1987, Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation, *Anthropology and Education Quaterly*, 18(4), p. 312-334.

Payet J.-P., 1989, L'action éducative entre écoles et familles, *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 41, p. 97-103.

Payet J.-P, 1996, La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France, *Revue française de Pédagogie*, 117.

Payet J.-P, 1998, La « proximité » entre école et familles populaires : une figure idéologique et une question pratique. In : Les familles et l'école. Apports de la recherche, points de vue de praticiens, (Séminaire DEP-IREDU 1997), *Les dossiers d'Éducation et Formations*, 101.

Percheron A., 1981, Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales, In : Mariet F (Ed.), *L'enfant, la famille et l'école*, Paris ESF.

Percheron A., 1985, Le domestique et le politique. Types de familles, modèles d'éducation et transmission des systèmes de normes et d'attitudes entre parents et enfants, *Revue française de science politique*, 35(5).

Perrenoud P., Montandon C, 1988, Les transformations de l'école : entre politiques d'institutions et pratiques des acteurs., In : Perrenoud P., Montandon C. (dir.), *Qui maîtrise l'école ?* Lausanne, Réalités sociales.

Perrenoud P., Montandon C. (dir.), 1988, *Qui maîtrise l'école ?* Lausanne, Réalités sociales.

Plowden Report, 1967, Central Advisory Council for Education. *Children and their Primary Schools*, London, HMSO.

Porter J.N., 1974, Race, Socialisation and mobility in educational and early occupational attainment, *American Sociological Review*, vol. 39, p. 303-16.

Portes A., 1998, Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology, *Annual Review of Sociology*, 24, p. 1-24.

Portes A., Zhou M., 1992, Gaining the Upper Hand : Economic Mobility Among Immigrant and Domestic Minorities, *Ethnic and Racial Studies*, 15(4), p. 491-522.

Queiroz (de) J.M., 1981, *La désorientation scolaire*. Thèse de 3e Cycle. Université Paris VIII.

Queiroz (de) J.-M., 1991, Les familles et l'école, In : Singly (de) F. (dir.), *La famille, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

Queiroz (de) J.-M., 1999, *L'école et ses sociologies*, Collection 128, Paris, Nathan.

Rallu J.-L., 1996, Décrire les minorités ? *Population et Sociétés*, n° 309, Ined.

Räthzel N., 1997, La réussite scolaire des enfants issus de migrants en Allemagne, In : Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, CIEMI-L'Harmattan.

Rhein C., 1997, De l'anamorphose en géographie, *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 59-70.

Richard J.-L., 1997, *Dynamiques démographiques et socio-économiques de l'intégration des jeunes d'origine immigrée en France*, Thèse de Doctorat ès Sciences Economiques, IEP de Paris.

Richiardi J.-J., 1988, L'orientation postobligatoire, négociations et stratégies dans deux catégories de familles, In : Perrenoud P., Montandon C. (dir.), *Qui maîtrise l'école ?* Lausanne, Réalités sociales.

Riessman F., 1962, *The Culturally Deprived Child*, New York, Harper and Row.

Rocha Trindade M.B., 1977, Structure sociale et familiale d'origine dans l'émigration au Portugal, *Ethnologie française*, 7(3).

Roscigno V.J., Ainsworth-Darnell J.W., 1999, Race, Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns, *Sociology of Education*, vol. 72, p. 158-178.

Rose J., 1998, *Les jeunes face à l'emploi* , Paris, Desclée de Brouver.

Rosen B., 1959, Race, ethnicity, and the achievement syndrome, *American Sociological Review*, 24.

Rudder (de) V., 1997, Quelques problèmes épistémologiques liés aux définitions des populations immigrantes et de leur descendance, In : Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, CIEMI-L'Harmattan, p. 17-43.

Rudder (de) V., Poiret C., Vourc'h F., 1997, *La prévention de la discrimination raciale, de la xénophobie et la promotion de l'égalité de traitement dans l'entreprise. Une étude de cas en France*. Urmis.

Sayad A.,1975, El Ghorba : le mécanisme de reproduction de l'émigration, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2.

Sayad A.,1977, Les trois « âges » de l'émigration algérienne en France, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 15.

Sayad A.,1991, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles, De Boeck.

Sayad A., 1999, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Liber, Seuil.

Scardigli V., Mercier P.A., 1980, Ascension sociale et pauvreté, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 9(2).

Schnapper D., 1991, *La France de l'intégration*, Paris, Gallimard.

Schwartz O., 1990, *Le monde privé des ouvriers*, Paris, PUF.

Sewell W.H., Haller A.O, Ohlendorf G.W., 1970, *American Sociological Review*, 35.

Sewell W.H., Haller A.O., Portes A., 1969, The Educational and Early Occupational Attainment Process, *American Sociological Review* 34, p. 89-92.

Sewell W.H., Haller A.O, Straus M.A., 1957, Social Status and Educational and Occupational Aspiration, *American Sociological Review* 22, p. 67-73.

Sewell W.H., Hauser R.M., 1993, *A Review of the Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors in Aspirations and Achievements 1963-1992*. Department of Sociology, The University of Wisconsin-Madison.

SIGES, 1984, Les élèves de nationalité étrangère entrés en sixième en 1972, 1973 et 1974. Le déroulement de leur scolarité comparé à celui des élèves de nationalité française. *Document de travail*, n° 308, Ministère de l'Éducation nationale.

Silberman R., 1992, French Immigration Statistics, In : Horowitz D.L. et Noiriel G., *Immigrants in two Democracies*, New York University Press.

Silberman R., 1997, Immigrés et étrangers. Apports et difficultés de l'approche longitudinale, *Cahiers de la MRSH*, Université de Caen, n° 9, p. 67-91.

Silberman R., 1997, L'insertion professionnelle des enfants d'immigrés, In : Terrail J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France, critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, p. 193-207.

Silberman R., 1999, *Les sciences sociales et leurs données*, Rapport à l'attention du Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, juin.

Silberman R., Fournier L., 1997, Les enfants d'immigrés et le chômage. Une analyse à partir des données de l'enquête FQP 1985 de l'Insee, Communication au séminaire *Formation, Insertion et Carrières en Europe*, Lasmas-IdL, Paris, janvier.

Silberman R., Fournier-Mearelli L., 1997, Enfants d'immigrés, trajectoires d'insertion et recours aux mesures d'aide à l'emploi, In : Degenne A., Grelet Y., Lochet J.-F., Mansuy M., Werquin P. (eds), *L'analyse longitudinale du marché du travail : les politiques de l'emploi*, Céreq Documents Séminaires, n° 128, p. 323-344.

Silberman R., Fournier I., 1999, Les enfants d'immigrés sur le marché du travail : les mécanismes d'une discrimination sélective, *Formation Emploi*, n° 65.

Simon P., 1997, La statistique des origines. « Race » et ethnicité dans les recensements aux États-Unis, Canada et Grande-Bretagne, *Sociétés contemporaines*, n° 26, p. 11-44.

Simon P., 1998, Nationalité et origine dans la statistique française : les catégories ambiguës, *Population*, 3.

Simon P., 1999, L'immigration et l'intégration dans les sciences sociales en France depuis 1945, In : *Immigration et intégration, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 82-95.

Simonnet V., Ulrich V., La formation professionnelle et l'insertion sur le marché du travail : l'efficacité du contrat d'apprentissage, *Économie et Statistique*, 337-338, p. 81-90.

Singly (de) F., 1987, *Fortune et infortune de la femme mariée*, Paris, PUF.

Singly (de) F., 1989, *Lire à 12 ans*, Paris, Nathan.

Singly (de) F., (dir.) 1991, *La famille. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

Singly (de) F., 1993, *Sociologie de la famille contemporaine*, Collection 128, Paris, Nathan.

Singly (de) F., 1993, Les habits neufs de la domination masculine, *Esprit*, n° 196-11, p. 54-64.

Singly (de) F., 1995, Elias ou le romantisme éducatif. Sur les tendances dans l'éducation contemporaine. Cahiers Internationaux de Sociologie, 99, p. 279-291.

Singly (de) F., 1996, L'appropriation de l'héritage culturel, *Lien social et Politiques*, RIAC, 35.

Singly (de) F., 1996, *Le Soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.

Singly (de) F., 1997, La mobilisation familiale pour le capital scolaire, In : Dubet F. (dir.), *École, familles le malentendu*, Textuel, p. 45-54.

Singly (de) F., 2000, L'école et la famille, In :Van Zanten A. (dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 271-279

Singly (de) F., Thélot C. 1989, *Gens du privé, gens du public : la grande différence*, Paris, Bordas.

Sollogoub M., Ulrich V., 1999, Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel, *Économie et Statistique*, 323.3, p. 31-49.

Streiff-Fenart J., 1985, Le mariage : un moment de vérité de l'immigration familiale maghrébine, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1(2).

Taboada-Leonetti, 1985, Immigration et réussite, *Migrants-formation*, n° 62.

Tanguy L., 1986, *L'Introuvable Relation formation/Emploi*, Paris, La Documentation française.

Tanguy L., 1991, Changements techniques et recomposition des savoirs enseignés aux ouvriers : des discours aux pratiques, *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n° 1.

Tanguy L., 1993, Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France, *Revue Française de Sociologie*, n° 34, p. 227-254.

Tedesco E., 1979, *Des familles parlent de l'école*, Paris, Casterman.

Terrail J.-P., 1984a, Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980), *Revue française de sociologie*, vol. XXV-3.

Terrail J.-P., 1984b, De quelques histoires de transfuges, In : Écoles et Savoirs, *Cahiers du LASA*, n° 2, Université de Caen.

Terrail J.-P., 1990, *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris, PUF.

Terrail J.-P., 1992, Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments, *Population*, n° 3, p. 645-676.

Terrail J.-P., 1992, Réussite scolaire : la mobilisation des filles, *Sociétés contemporaines*, n° 11-12.

Terrail J.-P., 1992, Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire, *Éducation et Formations*, n° 30.

Terrail J.-P., 1995, *La dynamique des générations. Activité individuelle et changement social (1968/1993)*, Collection Logiques sociales, Paris, L'Harmattan.

Terrail J.-P., 1997, La sociologie des interactions famille/école, *Sociétés Contemporaines*, n° 25, p. 67-83.

Terrail J.-P (dir.), 1997, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute.

Thélot C., 1982, *Tel père, tel fils ?* Paris, Dunod.

Thin, D., 1994, Travail social et pédagogique. Une mise en cause paradoxale de l'école, In : Vincent G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.

Thin, D., 1998, *Quartiers populaires*. L'école et les familles. Lyon, PUL.

Tribalat M., 1989, Immigrés, étrangers, français : l'imbroglio statistique, *Population et Sociétés*, n° 241, Ined.

Tribalat M., 1994, Mise au point, *Population et Sociétés*, n° 291, Ined.

Tribalat M., 1995, *Faire France : une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte.

Tribalat M., 1996, Chronique de l'immigration, *Population*, 1, Ined, p. 141-194

Tribalat M., 1996, *De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France*, Paris, La Découverte.

Tripier M., 1990, *L'immigration dans la classe ouvrière en France*, Paris, L'Harmattan.

Troutot P.Y., Montandon C., 1988, Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école : une mise en perspective typologique, In : Perrenoud P., Montandon C. (dir.), *Qui maîtrise l'école ?* Lausanne, Réalités sociales.

Vallet L.-A., 1994, *La qualité de l'information sur la nationalité dans les statistiques scolaires*, rapport au Directeur de l'Évaluation et de la Prospective.

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*, n° 117.

Vallet L.-A., 1997, Les élèves étrangers ou issus de l'immigration : les résultats du panel français dans une perspective comparative, In : Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, CIEMI-L'Harmattan, p. 71-91.

Vallet L.-A., 1997, *Les familles immigrées et l'école française : à la recherche du lien entre aspirations scolaires et comportements*, Communication au séminaire « la justice du système éducatif », Rennes.

Vallet L.-A., 2000, Les échantillons longitudinaux d'individus et leur apport aux sciences humaines, *La Lettre du Lasmas*, n° 17, p. 1-3.

Vallet L.-A., 1992, La mobilité sociale des femmes en France. Principaux résultats d'un recherche, In : Coutrot L, Dubar C. (dir.), Cheminements professionnels et mobilités sociales, Paris, La Documentation Française, p. 179-200.

Vallet L.-A., Caille J.-P., 1995, Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration, *Éducation et Formations*, n° 40.

Vallet L.-A., Caille J.-P., 1996, Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, Les dossiers d'*Éducation et Formations*, n° 67.

Vallet L.-A., Caille J.-P., 2000, La scolarité des enfants d'immigrés, In : Van Zanten A. (dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 293-301.

Van Zanten A., 1996a, Fabrication et effets de la ségrégation scolaire, In : Paugam S. (dir.), *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 281-291.

Van Zanten A., 1996b, La scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux États-Unis et en Grande-Bretagne », *Revue française de pédagogie*, 117.

Van Zanten A., 2000, De la diversité à la ségrégation scolaire, In : Dupuis P.A., Prairat E., Sanglier P., *L'école en devenir, l'école en débat*, Paris, l'Harmattan.

Van Zanten A. (dir.), 2000, *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

Van't Hof L., Dronkers J., 1994, Differences in educational attainment of children from various groups of recent immigrants in the Netherlands: class, family or migrant culture? *Migration. A European Journal of International Migration And Ethnic Relations*, 26.

Viprey M., 1998, La non-neutralité du système d'emploi à l'égard des enfants de parents migrants, *Ville, École et Intégration*, n° 113.

Viprey M., Deroche L., 1998, *Conditions d'accès à l'entreprise des jeunes étrangers ou d'origine étrangère : nature des résistances*, Noisy-le-Grand : Institut de Recherches économiques et sociales, 16 p.

Waters M.C., 1990, *Ethnic options: choosing identities in America*, Berkeley, University of California.

Weber M., *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon.

Werquin P., 1996, Les dispositifs d'aide à l'insertion des jeunes : différer l'âge d'accès à l'emploi ? *Bref Céreq*, n° 119.

Werquin P., 1997, 1986-1996 : dix ans d'intervention publique sur le marché du travail des jeunes, *Économie et Statistique*, n° 304-305, p. 121-136.

Wolbers M., Driessen G., 1996, Social class or ethnic background? Determinants of secondary school careers of ethnic minority pupils, *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, vol. 32, n° 2.

Wonnacott T.H., Wonnacott R.J., 1991, *Statistique, Economie-Gestion-Sciences-Médecine*, Economica, 4e édition.

Wrench J., 1997, Des problèmes dans le passage de l'école à l'emploi chez les jeunes issus de l'immigration au Royaume-Uni, In : Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, CIEMI-L'Harmattan.

Zéroulou Z., 1985, Mobilisation familiale et réussite scolaire, *Revue européenne des Migrations Internationales*, 1(2).

Zéroulou Z., 1985, *Mobilisations familiales et conditions de scolarisation des enfants : le cas de l'immigration algérienne*, Thèse de 3e cycle en sociologie, Université de Lille.

Zéroulou Z., 1988, Familles immigrées et « École française : quels types de rapports ? », *Migrants-Formation*, 75.

Zéroulou Z., 1988, La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation, *Revue française de sociologie*, 29(3).

Zéroulou Z., 1997, Insertion sociale et professionnelle des jeunes diplômés issus de familles immigrées, In : Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, CIEMI-L'Harmattan.

Zirotti J.-P., 1989, Constitution d'un domaine de recherche : la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés, *Babylone*, n° 6-7.

Zirotti J.-P, 1997, Pour une sociologie de l'altérité : la constitution des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration, In : Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, CIEMI-L'Harmattan.

Zirotti J.-P., Akers-Porrini R., 1992, Elèves « français » et « maghrébins ». Un rapport différent à l'orientation scolaire. *Migrants-Formation*, 89.

Annexes

Annexe 1

Préface de Pierre Bourdieu à La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré de Abelmalek Sayad. Liber, Seuil, septembre 1999.

Il y a bien longtemps qu'Abdelmalek Sayad avait conçu le projet, auquel il m'avait d'emblée associé, de réunir en un ouvrage synthétique l'ensemble des analyses qu'il avait présentées, dans des conférences ou des articles dispersés, à propos de l'émigration et de l'immigration - deux mots qui, il ne cessait de le rappeler, disent deux ensembles de choses tout à fait différents mais indissociables qu'il fallait à toute force penser ensemble. Dans un des moments les plus difficiles de sa vie difficile – on ne comptait plus les jours qu'il avait passés à l'hôpital et les opérations qu'il avait subies –, à la veille d'une intervention chirurgicale très risquée, il m'avait rappelé ce projet avec une gravité peu coutumière entre nous. Il m'avait confié, quelques mois plus tôt, un ensemble de textes déjà publiés ou inédits, accompagnés d'indications telles que plan, projets de notes ou questions, pour que, comme je l'avais déjà fait maintes fois, je les relise et les révise, en vue de la publication. J'aurais dû — et je l'ai souvent regretté lorsqu'il m'a fallu assumer seul certains choix difficiles — me mettre aussitôt au travail. Mais il avait surmonté tant d'épreuves par le passé qu'il nous semblait éternel... J'ai pu toutefois discuter avec lui certains partis fondamentaux, notamment celui de faire un ouvrage cohérent, centré sur les textes essentiels, plutôt qu'une publication littérale et intégrale. J'ai pu aussi, lors de nos dernières rencontres (rien ne l'encourageait plus que ces conversations de travail), lui soumettre plusieurs des textes retravaillés, que j'avais parfois profondément transformés, notamment pour les débarrasser des redites liées au regroupement et les intégrer dans la logique de l'ensemble, et aussi pour les dépouiller des aspérités et des complexités stylistiques qui, nécessaires ou tolérables dans des publications destinées au monde savant, n'étaient plus de mise dans un livre qu'il s'agissait de rendre le plus accessible possible, notamment à ceux-là mêmes dont il parlait, et auxquels il était prioritairement destiné et en quelque sorte dédié.

À mesure que j'avançais dans la lecture de ces écrits, certains que je connaissais bien, d'autres que je découvrais, je voyais se dessiner la figure exemplaire du savant engagé qui, affaibli et entravé par la maladie, n'avait pu trouver le courage et la force nécessaires pour remplir jusqu'au bout, et sur un terrain aussi difficile, toutes les exigences du métier de sociologue, qu'au prix d'un investissement à corps perdu dans une mission (il n'aurait pas aimé ce grand mot) d'enquête et de témoignage, fondée sur une solidarité active avec ceux qu'il prenait pour objet. Ce qui aurait pu apparaître comme une obsession du travail – il ne cessait jamais, même pendant ses séjours à l'hôpital, d'enquêter ou d'écrire – était en fait un engagement humble et entier dans l'exercice d'un métier de service public, conçu comme un privilège et un devoir (si bien que, en mettant la dernière main à ce livre, j'ai le sentiment non seulement de remplir un devoir d'amitié, mais de contribuer un peu à l'œuvre de toute une vie dévouée à la connaissance d'un problème dramatiquement difficile et urgent).

Cet engagement, plus profond que toutes les professions de foi politiques, s'enracinait, je crois, dans une participation à la fois intellectuelle et affective à l'existence et à l'expérience des immigrés. Ayant connu lui-même l'émigration et l'immigration, dont il participait encore par mille liens familiaux et amicaux, Abdelmalek Sayad était animé d'un désir passionné de savoir et de comprendre, qui était sans doute avant tout volonté de se connaître et de se comprendre lui-même, de comprendre ce qu'il en était de lui-même et de sa position impossible d'étranger parfaitement intégré et pourtant parfaitement inassimilable. Étranger, c'est-à-dire membre de cette catégorie privilégiée à laquelle les vrais immigrés n'auront jamais accès, et qui peut, dans le meilleur des cas, cumuler les avantages liés à deux nationalités, deux langues, deux patries, deux cultures, il n'avait cessé, au cours des années, de se rapprocher des vrais immigrés, poussé par les raisons du cœur et de la raison, trouvant dans les raisons que la science lui faisait découvrir le principe d'une solidarité de cœur de plus en plus totale à mesure que passaient les années.

Cette solidarité avec les plus démunis, principe d'une formidable lucidité épistémologique, lui permettait de démonter ou de détruire en passant, sans avoir l'air d'y toucher, nombre de discours et de représentations communs ou savants concernant les immigrés, et d'entrer de plain-pied dans les problèmes les plus complexes, celui des mensonges orchestrés de la mauvaise foi collective ou celui de la vraie maladie des malades médicalement guéris, comme il entrait dans une maison et une famille inconnues en familier respectueux et immédiatement aimé et respecté. Elle lui permettait aussi de trouver les mots, et le ton juste, pour dire des expériences aussi contradictoires que les conditions sociales dont elles sont le produit, et de les analyser en mobilisant indifféremment les ressources théoriques de la culture kabyle traditionnelle repensée par le travail ethnologique (avec des notions comme *elghorba* ou l'opposition entre *thaymats* et *thadjaddith*), ou l'équipement conceptuel du groupe de recherche intégré dont il savait obtenir les effets les plus extraordinaires à propos des objets les plus inattendus.

Toutes ces vertus, dont ne traitent jamais les manuels de méthodologie, et aussi une incomparable maîtrise théorique et technique, associée à une connaissance intime de la langue et de la tradition berbères étaient

indispensables pour affronter un objet qui, comme les problèmes dits de l'« immigration », ne sont pas de ceux que l'on peut laisser au premier venu. Les principes de l'épistémologie et les préceptes de la méthode sont de peu de secours, en ce cas, s'ils ne peuvent s'appuyer sur des dispositions plus profondes, liées, pour une part, à une expérience et à une trajectoire sociale. Et il est clair qu'Abdelmalek Sayad avait mille raisons de voir d'emblée ce qui, avant lui, échappait à tous les observateurs : abordant l'« immigration » – le mot le dit – du point de vue de la société d'accueil qui ne se pose le problème des « immigrés » que pour autant que les immigrés lui « posent des problèmes », les analystes omettaient en effet de s'interroger sur la diversité des causes et des raisons qui avaient pu déterminer les départs et orienter la diversité des trajectoires. Premier geste de rupture avec cet ethnocentrisme inconscient, il rend aux « immigrés », qui sont aussi des « émigrés », leur origine, et toutes les particularités qui lui sont associées et qui expliquent nombre de différences constatées dans les destinées ultérieures. Dans un article paru dès 1975, c'est-à-dire bien avant l'entrée de l' « immigration » dans le débat public, il déchire le voile d'illusions qui dissimulait la condition des « immigrés », et révoque le mythe rassurant du travailleur importé qui, une fois nanti d'un pécule, repartirait au pays pour laisser place à un autre. Mais surtout, en regardant de près les détails les plus infimes et les plus intimes de la condition des « immigrés », en nous introduisant au cœur des contradictions constitutives d'une vie impossible et inévitable au travers d'une évocation des mensonges innocents par qui se reproduisent les illusions à propos de la terre d'exil, il dessine à petites touches un portrait saisissant de ces « personnes déplacées », dépourvues de place appropriée dans l'espace social et de lieu assigné dans les classements sociaux. Entre les mains d'un tel analyste, l'immigré fonctionne comme un extraordinaire analyseur des régions les plus obscures de l'inconscient.

Comme Socrate selon Platon, l'immigré est *atopos*, sans lieu, déplacé, inclassable. Rapprochement qui n'est pas là seulement pour ennoblir, par la vertu de la référence. Ni citoyen, ni étranger, ni vraiment du côté du Même, ni totalement du côté de l'Autre, il se situe en ce lieu « bâtard » dont parle aussi Platon, la frontière de l'être et du non-être social. Déplacé, au sens d'incongru et d'importun, il suscite l'embarras ; et la difficulté que l'on éprouve à le penser – jusque dans la science, qui reprend souvent, sans le savoir, les présupposés ou les omissions de la vision officielle – ne fait que reproduire l'embarras que crée son inexistence encombrante. De trop partout, et autant, désormais, dans sa société d'origine que dans la société d'accueil, il oblige à repenser de fond en comble la question des fondements légitimes de la citoyenneté et de la relation entre le citoyen et l'État, la Nation ou la nationalité. Doublement absent, au lieu d'origine et au lieu d'arrivée, il nous oblige à mettre en question non seulement les réactions de rejet qui, tenant l'État pour une expression de la Nation, se justifient en prétendant fonder la citoyenneté sur la communauté de langue et de culture (sinon de « race »), mais aussi la fausse « générosité » assimilationniste qui, confiante que l'État, armé de l'éducation, saura produire la Nation, pourrait dissimuler un chauvinisme de l'universel. Les souffrances physiques et morales qu'il endure révèlent à l'observateur attentif tout ce que l'insertion native dans une nation et un État enfouit au plus profond des esprits et des corps, à l'état de quasi-nature, c'est-à-dire hors des prises de la conscience. À travers des expériences qui, pour qui sait les observer, les décrire et les déchiffrer, sont comme autant d'expérimentations, il nous force à découvrir les pensées et les corps « étatisés », comme dit Thomas Bernhard, dont une histoire tout à fait singulière nous a dotés et qui, en dépit de toutes les professions de foi humanistes, continuent à nous empêcher bien souvent de reconnaître et de respecter toutes les formes de l'humaine condition.

Annexe 2

L'enquête *Efforts d'éducation des familles* (Insee, Ined, 1992)

Financée par l'Insee et conçue en collaboration avec l'Ined, l'enquête est réalisée au sein de la division « Condition de vie des ménages », et placée sous la direction conjointe de Claude Gissot, administrateur de l'Insee, et François Héran, directeur de recherche à l'Ined.

L'échantillon est représentatif de l'ensemble des ménages ayant au moins un enfant scolarisé de 2 à 25 ans. Il est représentatif des parents d'élèves.
L'enquête vise deux objectifs principaux :
– Décrire l'ensemble des efforts consentis par les familles pour l'éducation de leurs enfants.
– Comparer les comportements éducatifs des familles françaises d'origine étrangère avec ceux des famille d'origine française.
Dans cette perspective, l'échantillon des familles étrangères ou d'origine étrangère a été sur-représenté. Il est ensuite redressé au moment de l'exploitation, pour tenir compte de cette sur-représentation.
La collecte des données a été réalisée en mai-juin 1992, afin de dresser un bilan de l'année scolaire 1991-1992 juste avant les vacances. Les parents sont interrogés à leur domicile. L'enquêteur est parfois assisté d'un traducteurs lorsque cela est nécessaire.

Au cours de l'entretien, un certain nombre de questions portent sur un enfant scolarisé du ménage : l'enfant A tiré au sort. En fait, il désigne parmi les enfants scolarisés du ménage, celui dont le prénom vient en tête dans l'ordre alphabétique, s'il est au moins en 6e. S'il n'y a qu'un enfant scolarisé dans le ménage, il devient d'office l'enfant A.
Parfois, les questions portent sur un second enfant, l'enfant B, qui est alors le deuxième enfant scolarisé sur la liste.

Ménages –familles dans les enquêtes de l'Insee

(d'après le glossaire du Lasmas –définitions de l'Insee)

Ménage ordinaire

L'ensemble des personnes résidant dans un logement est appelé conventionnellement « ménage ». Un ménage peut donc être constitué aussi bien par une personne vivant seule que par un ensemble plus complexe, non nécessairement lié par des liens de parenté (exemple : le père, la mère, le fils, la belle-fille et leurs enfants, un pensionnaire et une domestique).
Les ménages comprenant au moins une famille sont dits ménages familiaux.

Depuis le recensement de 1968 la définition du ménage n'a pas varié (« Un ménage ordinaire est constitué de l'ensemble des occupants d'une unité d'habitation privée – local séparé et indépendant – occupée à titre de résidence principale. »)

Personne de référence

Lors du recensement de 1982, la notion de « personne de référence » se substitue à la notion de chef de ménage qui désignait jusqu'alors la personne représentant le ménage. C'est par rapport à cette personne qu'est indiqué le « lien » de parenté ou de relation (par exemple : conjoint, fils, ami, pensionnaire) qui permet d'étudier la composition du ménage.
La personne de référence est désignée par le statisticien selon une règle systématique :

Il existe un ou plusieurs couples mariés (ou de fait) avec ou sans enfant.	à 1 couple à 2 ou plusieurs couples	Le conjoint masculin marié ou de fait. Parmi les conjoints masculins mariés ou de fait, l'actif le plus âgé ou, à défaut d'actif, le plus âgé.
A défaut de couple, il existe une famille monoparentale : une mère (ou père) sans conjoint avec des enfants célibataires, ces enfants étant eux mêmes sans conjoint et sans enfants.	à 1 famille monoparentale à 2 ou plusieurs familles monoparentales	La mère (ou le père) des enfants. Parmi les mères (ou les pères) des enfants, la personne active la plus âgée ou à défaut de personne active, la personne la plus âgée.
A défaut de couple et à défaut de famille monoparentale	à Toutes les personnes du logement sont considérées comme des personnes « isolées »	Parmi toutes les personnes « isolées », la personne active la plus âgée, ou à défaut de personne active, la personne la plus âgée.

Famille

Une famille est une partie d'un ménage ordinaire, c'est-à-dire un groupe de personnes associées à un logement. Elle est constituée :
– soit d'un couple avec ou sans enfants;
– soit d'un adulte sans conjoint et de ses enfants (au moins un).

Tous les couples sont pris en compte, indépendamment de la situation matrimoniale des conjoints. Jusqu'au recensement de 1990, les enfants doivent être âgés de moins de 25 ans. Après le recensement de 1990, on considère les enfants présents quel que soit leur âge. Ils peuvent être nés hors mariage, en tutelle ou adoptifs. Un individu ne peut pas être l'enfant d'une famille s'il forme lui même une famille avec un conjoint ou un enfant.

Une famille comprend au moins deux personnes. Elle ne regroupe que des personnes vivant effectivement ensemble dans le même logement. Ainsi un adulte sans conjoint peut être une personne mariée, mais dont le conjoint vit séparément dans un autre logement. Ce dernier individu fait partie d'un autre ménage, de même qu'un enfant qui ne vit plus avec ses parents. Tout individu qui n'appartient pas à une famille est dit isolé.

La notion de « famille » a été introduite à partir du recensement de 1968 et est venu remplacer les notions de « noyau familial principal » et de « noyau familial secondaire » utilisées depuis 1954.

La régression logistique

Cette méthode vise à évaluer l'importance des effets de plusieurs variables explicatives sur une variable catégorielle à expliquer caractéristique par exemple d'un comportement ou de l'occurrence d'un événement.
Si la variable dépendante admet deux valeurs a et b (p(a) + p(b) = 1) on écrit que p(a) est une fonction d'une variable latente que l'on a coutume d'appeler propension. Le modèle affecte à cette fonction la forme logistique dont une expression simplifiée est :

$$p = \frac{\exp y}{1+\exp y}$$

où y varie de - ∞ à + ∞

On en déduit

$$y = \ln\left(\frac{p}{(1-p)}\right)$$

Le choix d'une fonction logistique exprime l'idée que la probabilité d'occurrence de l'événement croît lentement lorsque la propension est faible puis rapidement lorsque la propension augmente et qu'enfin il y a un effet de ralentissement. L'échelle logistique est « l'échelle naturelle des proportions » (Léridon, Toulemon, 1997)

$$\frac{dp}{dy} = p(1-p)$$

La méthode consiste à exprimer la propension y comme une fonction linéaire des variables explicatives. L'ajustement se fait par le maximum de vraisemblance.
On apprécie en général l'effet d'une variable indépendante en comparant la propension estimée pour le groupe caractérisé par l'une des valeurs de la variable à la propension estimée pour le groupe caractérisé par une autre valeur de la variable :

$$y_2 - y_1 = \ln\left(\frac{\frac{p_2}{1-p_2}}{\frac{p_1}{1-p_1}}\right)$$

Cette différence est connue sous le nom de log-odds ratio ou en français logarithme du birapport.
On utilise plus souvent le odds-ratio (birapport), on parle alors en termes de rapport de chances :

$$\exp(y_2 - y_1) = \frac{\frac{p_2}{1-p_2}}{\frac{p_1}{1-p_1}}$$

Si la situation notée 1 est d'être enfant d'immigré et la situation notée 2 est d'être français d'origine et que l'on obtient :

$$\exp(y_2 - y_1) = 2$$

On dira que les chances d'effectuer des études longues plutôt que de ne pas en faire sont deux fois plus fortes pour les français d'origine que pour les enfants d'immigrés
On peut faire intervenir plusieurs variables explicatives simultanément dans une régression logistique. Dans ce cas l'estimation par le maximum de vraisemblance des coefficients de la régression permet de dire que l'on mesure l'effet pur de chaque variable sur la variable dépendante, ce que l'on traduit par l'expression « toutes choses égales par ailleurs ».
Cette formule peut être trompeuse dans la mesure où seuls les effets des variables introduites dans le modèle sont contrôlés.

Léridon H., Toulemon L. 1997, Démographie, Paris : Economica, (p 235-257)

Modèles de durée

Soit un événement dont on observe l'instant où il survient.
S(t) la fonction de survie qui est définie comme la probabilité pour que l'instant T auquel l'événement survient soit supérieur ou égal à t :

$S(t) = P(T \geq t)$ avec $0<t<\infty$ $S(0)=1$ $S(\infty)=0$.

Dans certaines applications comme les assurances où la durée de vie des matériels dans les usines, l'événement est la mort d'où le vocabulaire.
On s'intéresse alors à la rapidité avec laquelle la fonction de survie décroît. Celle-ci correspond à la pente de la tangente à chaque instant t. La fonction qui la représente en fonction du temps est appelée densité de probabilité et se définit lorsqu'on suppose le temps continu par :

$$f(t) = \frac{dS(t)}{dt}$$

On appelle quotient instantané le rapport entre $f(t)$ et $S(t)$. Ce n'est pas une probabilité, il peut dépasser 1.
Il représente néanmoins, pour chaque instant t, la chance que l'on a d'être touché par le phénomène, compte tenu du fait qu'on ne l'a pas encore été.

$$h(t) = \frac{f(t)}{S(t)} = \frac{\frac{dS(t)}{dt}}{S(t)}$$

Ce quotient instantané qui est aussi appelé fonction de hasard (hazard function) est la base de la plupart des analyses. C'est en effet sur son évolution que l'on formule en général des hypothèses. Cependant ses variations peuvent être assez désordonnées, c'est pourquoi on préfère en général représenter les quotients cumulés, comme ci-dessus. On note $H(t)$ la fonction des quotients cumulés. Le temps étant supposé continu, $H(t)=-LogS(t)$

Données censurées
Il est fréquent que certains individus ne connaissent pas l'événement étudié pendant la durée de l'observation (au moment du traitement, l'individu est toujours vivant, la machine n'est pas encore tombée en panne etc). Pour ces individus la durée de vie observée est donc inférieure à la durée de vie réelle qui est inconnue. La variable est dite censurée à droite. De même si l'événement s'est produit avant le début de l'observation, il se peut que l'on ne puisse en préciser l'instant, dans ce cas la variable est censurée à gauche.
Si l'on utilise la durée de vie observée, les estimations que l'on fait par exemple d'une durée moyenne sont biaisées. Pour limiter cet inconvénient, on utilise des procédures de redressement des durées censurées. Pour les censures à droite il s'agit de l'estimation de Kaplan Meyer et de l'estimation actuarielle. C'est cette dernière qui est utilisée ici (chapitre 9). Il n'existe pratiquement pas de solution au cas des données censurées à gauche.

L'explication par un modèle de régression
La méthode consiste à écrire un modèle qui fait dépendre le quotient instantané d'apparition du phénomène d'un certain nombre de paramètres qui sont des variables observées sur les individus concernés. On supposera ici qu'ils ne dépendent pas du temps. Cette méthode est très intéressante pour confronter les effets des différentes variables dont on pense qu'elles peuvent contribuer à expliquer le phénomène. Toutefois sa mise en œuvre requiert quelques précautions.
On distingue deux grandes catégories de modèles : les modèles paramétriques et les modèles semi-paramétriques.
Dans les modèles paramétriques, on fait une hypothèse sur la forme du lien entre le phénomène observé et le

$$h(t;X) = h_0(t) f(x_1, x_2, \ldots, x_n) = h_0(t) e^{\beta x}$$

temps, ce qui permet d'estimer les autres paramètres.
$h_0(t)$ représente ici l'hypothèse sur la forme de la dépendance temporelle. Les x_i représentent les caractéristiques individuelles dont on cherche à mesurer l'influence. Ces facteurs sont supposées avoir des effets multiplicatifs.

Les différentes formes de modèles usuels correspondent aux hypothèses que l'on fait sur les quotients instantanés

– Si le quotient instantané est supposé constant : log h(t) = k, le modèle est exponentiel. C'est le cas le plus simple.

– Si le logarithme du quotient instantané varie comme une fonction linéaire du temps, le modèle est du type Gompertz.

– Si le logarithme du quotient instantané varie en fonction du logarithme du temps, c'est-à-dire moins vite que dans le cas précédent, le modèle est du type Weibul.

On utilise également d'autres modèles dont la définition est un peu plus complexe comme dans le modèle log-logistique.
Le choix des modèles se fait à partir de l'examen de la forme de la distribution des quotients instantanés. Certains auteurs donnent des exemples de forme des distributions classiques pour aider à ce choix (Courgeau, Lelièvre, 1989).
Dans les modèles semi-paramétriques, on ne fait pas d'hypothèse a priori sur la forme de la dépendance temporelle et l'on estime simultanément les paramètres de la liaison temporelle et ceux de la dépendance des facteurs d'hétérogénéité de la population. En fait l'estimation porte directement sur

$$\frac{h(t;X)}{h_0(t)} = e^{\beta x}$$

Lorsqu'on utilise ces modèles, les données sont ajustées en tenant compte de la censure et l'on calcule les paramètres du modèle par la méthode du maximum de vraisemblance.
Dans leur principe, leur définition est simple et ne fait guère problème. On trouvera des introductions à ces techniques dans le petit ouvrage de Paul D. Allison (1984, 1995) ou dans Courgeau et Lelièvre, 1989. Ensuite, il faut se familiariser avec l'un des programmes qui permettent de réaliser les estimations et de tester l'importance des effets des différentes variables.
Même si les hypothèses que l'on fait portent sur les quotients instantanés, les programmes courants modélisent la durée nécessaire à l'apparition de l'événement, ce qui facilite l'interprétation des résultats.
Il est possible aussi de poser que certaines des variables entrant dans l'équation prennent des valeurs qui dépendent du temps. On écrit alors des équations de la forme suivante :

$$\log h(t) = a + b_1x_1 + b_2x_2 + ct$$

ou encore

$$\log h(t) = a + b_1x_1 + b_2x_2 + c \log t$$

Les programmes tiennent compte des censures et redressent les estimations en conséquence.

Pour chaque variable, une des modalités est prise en référence. C'est par rapport à elle que l'on apprécie l'effet des autres modalités de la même variable ; autrement dit l'effet mesuré n'est pas absolu mais relatif et la modalité de référence sert de point de comparaison.

Références

Allison P.D., 1984, *Event history analysis, Regression for longitudinal event data*, Beverly Hill, Sage.

Allison P.D. 1995, *Survival Analysis Using the SAS System : A practical Guide*, Cary, N.C., SAS Institute Inc.

Courgeau D., Lelièvre E., 1989, *Analyse démographique des biographies*, Paris, Éditions de L'Ined.

Tableau 1 – Nationalité en trois postes des pères et des mères

Nationalité	Pères		Mères	
	%	Effectifs	%	Effectifs
Français de naissance	88,6	3 999	89,1	4 450
Naturalisés	3,2	208	3,5	195
Étrangers	8,3	557	7,5	536
Total	100	4 764	100	5 181

Source : Enquête *Efforts d'éducation des familles*, 1992.
Note : Les données manquantes ont été retirées.

Tableau 2 – Lieu de naissance des pères et des mères

	Pères		Mères	
	%	Effectifs	%	Effectifs
France	85,3	3 844	85,8	4 266
Étranger	14,7	919	14,2	914
Total	100	4 763	100	5 180

Source : Enquête *Efforts d'éducation des familles*, 1992.
Note : Les données manquantes ont été retirées.

Tableau 3 – Répartition des pères selon la nationalité et le lieu de naissance

	France	Étranger	Total
Français de naissance	3817	172	3989
Naturalisés	14	194	208
Étrangers	8	549	557
Total	3839	915	4754

Source : Enquête *Efforts d'éducation des familles*, 1992
Note : Les données manquantes ont été retirées.

Tableau 4 – Répartition des mères selon la nationalité et le lieu de naissance

	France	Étranger	Total
Françaises de naisance	4225	215	4 440
Naturalisées	25	170	193
Étrangers	8	528	530
total	4 258	913	5 171

Source : Enquête *Efforts d'éducation des familles*, 1992.
Note : Les données manquantes ont été retirées.

Tableau 5 – Variable de migration en 3 postes

	Père		Mères	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Immigrés	743	11,1	698	10,3
Français N nés en France	3 817	85,3	4 225	85,6
Français N nés à l'Etranger	172	3,7	215	4,1
Total	4 764	100	5 181	100

Source : Enquête *Efforts d'éducation des familles*, 1992.
Note : Les données manquantes ont été retirées ; N : de naissance.

Tableau 6 – Nationalités détaillées des parents immigrés selon le sexe (répartition en %)

Nationalités	Pères	Mères
Français par naturalisation	14,3	14,4
Algérien	17	15,8
Tunisien	6	5
Marocain	16,8	17,8
Autres pays d'Afrique	2,6	3,5
Vietnamien, Cambodgien, Laotien	2,2	2,3
Italien	3,3	3,3
Allemand	0,2	0
Belge	0,2	0,2
Hollandais	0	0
Luxembourgeois	0	0
Irlandais	0	0
Danois	0	0
Britannique	0,2	0,3
Grec	0,2	0,2
Espagnol	3,5	3,2
Portugais	23,1	23,6
Suisse	0,3	0,3
Autrichien	0	0
Polonais	0,8	0,7
Yougoslave	1,3	1,5
Turc	5,3	5,4
Norvégien	0	0
Suédois	0	0
Autres pays européens	0	0
Etats-unis, Canada	0,3	0,3
Latino-Américain	0,2	0
Autres pays, apatrides	2,2	2,1
Total	100	100
Effectifs	527	527

Source : Efforts d'éducation des familles, 1992

Tableau 7 – Répartition des immigrés par pays d'origine (en %)

Pays d'origine	*1962*	*1968*	*1975*	*1982*	*1990*
Europe dont :	78.7	76.4	67.2	57.3	50.4
Portugal	2.0	8.8	16.9	15.8	14.4
Espagne	18.0	21.0	15.2	11.7	9.5
Italie	31.8	23.9	17.2	14.1	11.6
Autre pays de l'Union Européenne à 12	10.6	9.5	7.4	7.1	7.3
Pays de l'Est	12.3	11.2	8.8	7.3	6.2
Autres pays d'Europe	4.1	2.1	1.7	1.2	1.5
Afrique dont :	14.9	19.9	28.0	33.2	35.9
Algérie	11.6	11.7	14.3	14.8	13.3
Maroc	1.1	3.3	6.6	9.1	11.0
Tunisie	1.5	3.5	4.7	5.0	5.0
Autres pays d'Afrique	0.7	1.4	2.4	4.3	6.6
Asie dont :	2.4	2.5	3.6	8.0	11.4
Turquie	1.4	1.3	1.9	3.0	4.0
Cambodge, Laos, Vietnam	0.4	0.6	0.7	3.0	3.7
Autres pays d'Asie	0.6	0.6	1.0	[illegible]	3.6
Amérique, Océanie	3.2	1.1	1.3	[illegible]	2.3
Non déclarés	0.8	0.1	-	[illegible]	-
Ensemble					
%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Effectifs	2 861 280	3 281 060	3 887 460	4 037 036	4 165 952

Source : Insee, *Recensements de la Population.*

Annexe 3

Tableau 1 – Âge des parents selon la migration (en %)

	Âge des pères					
	19-29 ans	30-39 ans	40-49 ans	>50 ans	Total	Effectifs
Non-immigrés	5.05	37.41	40.68	16.86	100	4 021
Français N nés en France	5.25	37.38	40.88	16.50	100	3 817
Français N nés à l'étranger	0.56	36.24	40.41	22.78	100	172
Immigrés	2.03	27.76	43.55	26.65	100	743
Français N nés en France ouvriers	9.40	45.16	33.34	12.10	100	1 109

	Âge des mères					
	19-29 ans	30-39 ans	40-49 ans	>50 ans	Total	Effectifs
Non-immigrées	9.48	43.39	36.71	10.43	100	4 483
Françaises N nées en France	9.77	43.62	36.61	10.00	100	4 225
Françaises N nées à l'étranger	3.52	39.33	38.94	18.21	100	215
Immigrées	8.87	44.1	33.47	13.55	100	698
Françaises N nées en France de famille ouvrière	16.89	50.21	25.75	7.16	100	1 108

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
N : de naissance.

Tableau 2 – Répartition du nombre d'enfants de 2 à 25 ans par famille

Nombre d'enfants par famille								
	1	2	3	4	5	6+	Total	Effectifs
0 immigré	43,77	40,4	13,02	2,24	0,45	0,11	100	3833
1 immigré	47,1	36,05	12,06	2,58	1,24	0,96	100	319
2 immigrés	27,06	29,33	21,53	10,61	8,14	3,33	100	527
Nombre d'enfants scolarisés par famille								
	1	2	3	4	5	6+	Total	Effectifs
0 immigré	27,76	46,8	19,37	4,65	1,03	0,34	100	3833
1 immigré	26,72	48,54	16,61	4,1	1,83	2,2	100	319
2 immigrés	13,9	28,25	24,2	12,68	11,76	9,21	100	527

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 3 – Études en cours à la date de l'enquête

Mères	Oui	Non	Jamais fait d'études	Total	Effectifs
Françaises de naissance	1.1	98.8	0.1	100	4 225
Françaises de naissance famille ouvrière	1.0	98.7	0.3	100	1 108
Immigrées	0,9	85,3	13,8	100	698
Portugaises	0.6	88.7	10.7	100	131
Maghrébines	0.4	73.7	25.9	100	232

Pères	Oui	Non	Jamais fait d'études	Total	Effectifs
Français de naissance	0.8	99.1	0.1	100	3 817
Français de naissance famille ouvrière	0,7	98,8	0,5	100	1 109
Immigrés	0,8	88,7	10,5	100	743
Portugais	1.3	86.9	11.8	100	131
Maghrébins	0.9	81.7	17.4	100	241

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 4 – Répartition des non-diplômés par niveau de formation

Mères	Françaises de naissance	Françaises de naissance, famille ouvrière	Immigrées	Portugaises	Maghrébines	Algériennes	Marocaines	Arrivées avant 16 ans	Arrivées après 16 ans
N'a jamais fait d'études	12.3	10.1	38.5	21.0	56.3	61.9	61.6	15.8	42.7
A arrêté ses études avant la dernière année d'études primaires	6.0	7.4	17.8	19.1	17.1	21.1	10.0	14.5	18.3
A arrêté ses études la dernière année d'études primaires	25.4	27.5	17.2	30.2	8.2	7.4	7.9	23.5	16.2
1er cycle d'enseignement général études primaires supérieures	29.1	32.1	13.1	16.2	11.7	11.5	2.9	24.8	11.0
2ème cycle d'enseignement général préparation d'un brevet supérieur	5.1	2.4	2.5	1.9	1.9	0	3.0	4.5	2.1
Enseignement technique ou professionnel court (préparation CEP, BEP ou équivalent)	17.3	18.6	4.8	1.9	1.9	1.2	2.0	13.3	3.3
Enseignement technique ou professionnel long	1.3	0.3	0.2	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.2
Enseignement supérieur	1.5	0.0	1.3	0.0	0.5	0.0	1.0	1.3	0.1
Non déclaré	1.8	1.6	4.5	9.7	1.9	1.2	3.0	2.5	4.6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Effectifs	780	316	439	92	191	77	91		

Pères	Français de naissance	Français de naissance, famille ouvrière	Immigrés	Portugais	Maghrébins	Algériens	Marocains	Arrivés avant 16 ans	Arrivés après 16 ans
N'a jamais fait d'études	13.5	9.4	33.6	18.3	49.2	52.9	54.5	13.2	38.0
A arrêté ses études avant la dernière année d'études primaires	8.4	9.3	19.9	23.9	16.5	19.2	14.6	27.1	19.0
A arrêté ses études la dernière année d'études primaires	29.7	38.9	25.6	36.7	14.6	16.4	11.7	30.7	23.9
1er cycle d'enseignement général études primaires supérieures	18.2	17.7	7.6	7.7	7.5	4.6	5.8	14.5	6.3
2ème cycle d'enseignement général préparation d'un brevet supérieur	5.4	0.7	2.6	0.0	2.9	1.2	2.3	2.0	2.5
Enseignement technique ou professionnel court (préparation CEP, BEP ou équivalent)	19.2	22.9	5.2	2.0	6.3	3.5	7.6	10.0	3.9
Enseignement technique ou professionnel long	1.8	0.0	0.2	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.2
Enseignement supérieur	2.4	0.0	0.6	0.0	0.5	0	1.2	0.0	0.8
Non déclaré	1.3	1.1	4.3	10.4	2.0	2.3	2.3	1.3	5.0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Effectifs	673	322	433	85	181	80	76	73	349

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 5 – Diplôme le plus élevé en enseignement général primaire et secondaire selon l'origine nationale et l'âge d'entré en France

Mères	Françaises de naissance	Françaises de naissance, famille ouvrière	Immigrées	Portugaises	Maghrébines	Algériennes	Marocaines	Arrivées avant 16 ans	Arrivées après 16 ans
Aucun	28.1	41.9	63.7	68.0	84.1	68.2	89.5	48.0	69.5
CEP	25.6	30.8	16.4	28.9	8.0	13.3	3.5	29.4	12.1
BEPC	24.4	20.7	6.5	1.2	3.4	1.9	3.1	14.2	3.5
Bac 1ère partie, certificat de fin d'études secondaires	0.6	0.2	0.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8	0.3
Bac série A à E ou bac 2ème partie	20.1	5.6	11.3	0.6	1.8	0.9	3.1	7.2	12.6
Brevet élémentaire + brevet supérieur	0.6	0.3	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.4
Non déclaré	0.6	0.5	1.4	1.2	2.8	5.7	0.9	0.5	1.6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Effectifs	4 223	1 107	696	131	230	97	104	165	514

Pères	Français de naissance	Français de naissance, famille ouvrière	Immigrés	Portugais	Maghrébins	Algériens	Marocains	Arrivés avant 16 ans	Arrivés après 16 ans
Aucun	32.3	50.7	65.3	71.3	78.9	79.4	79.0	63.7	41.9
CEP	28.3	36.0	14.8	24.8	6.3	6.7	6.3	16.4	30.8
BEPC	18.3	11.3	5.1	1.3	5.4	5.5	1.8	6.5	20.7
Bac 1ère partie, certificat de fin d'études secondaires	0.7	0.0	0.2	0.0	0.4	0.0	0.9	0.4	0.2
Bac série A à E ou bac 2ème partie	19.1	1.1	12.9	2.0	5.8	3.4	9.6	11.3	5.6
Brevet élémentaire + brevet supérieur	0.6	1.0	1.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.3
Non déclaré	0.7	0.7	1.4	0.6	3.2	5.0	2.3	1.4	0.5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Effectifs	3 816	1 107	740	131	239	105	99.	679	1 107

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 6 – Diplôme le plus élevé en enseignement technique et professionnel

Mères	Françaises de naissance	Françaises de naissance, famille ouvrière	Immigrées	Portugaises	Maghrébines	Algériennes	Marocaines	Arrivées avant 16 ans	Arrivées après 16 ans
Aucun diplôme technique ou professionnel	64.1	61.5	87.3	92.4	89.9	84.8	94.8	74.9	92.2
Enseignement court									
Certificat d'éducation professionnelle	0.4	0.6	0.4	0.0	0.8	0.9	0.9	1.0	0.2
CAP, BEP par apprentissage	8.1	10.0	2.6	2.9	2.1	2.8	0.9	8.6	0.7
CAP hors apprentissage	10.5	12.4	3.6	2.9	3.0	4.3	2.6	8.6	1.6
BEP hors apprentissage	6.6	8.9	1.4	0.0	0.4	0.0	0.0	1.7	0.8
Autres diplômes niveau CAP BEP	3.3	2.4	1.4	0.6	0.8	1.9	0.0	1.5	1.2
Enseignement long									
Brevet de technicien ou bac F, G, H	4.2	2.5	1.0	0.6	0.0	0.0	0.0	1.2	1.0
Bac pro	0.4	0.5	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8	0.6
Autres diplômes niveau bac tech.	1.1	0.5	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.8	0.2
Brevet d'enseignement agricole, commercial, etc.	0.5	0.3	0.3	0.0	0.0	0.0	0.4	0.0	0.2
Non déclaré	0.6	0.4	1.2	0.6	2.8	5.7	0.9	1.0	1.2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Effectifs	4 224	1 108	695	131	230	97	104	164	514

Pères	Français de naissance	Français de naissance, famille ouvrière	Immigrés	Portugais	Maghrébins	Algériens	Marocains	Arrivés avant 16 ans	Arrivés après 16 ans
Aucun diplôme technique ou professionnel	54.1	48.0	80.5	86.9	93.0	78.0	91.3	61.4	87.3
Enseignement court									
Certificat d'éducation professionnelle	0.4	0.5	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3
CAP, BEP par apprentissage	17.7	25.4	9.1	3.9	9.4	15.3	2.7	20.0	5.4
CAP hors apprentissage	12.0	17.7	4.8	7.9	3.0	0.8	2.7	11.0	2.4
BEP hors apprentissage	4.7	4.8	1.0	0.0	1.1	0.8	0.0	2.4	0.5
Autres diplômes niveau CAP BEP	2.2	1.4	1.4	3.0	0.4	0.0	0.0	3.1	0.8
Enseignement long									
Brevet de technicien ou bac F, G, H	5.1	1.3	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.4	0.9
Bac pro	0.8	0.2	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2
Autres diplômes niveau bac tech.	1.5	0.4	0.5	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6
Brevet d'enseignement agricole, commercial, etc.	0.8	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2
Non déclaré	0.7	0.3	1.3	0.6	3.2	5.0	2.3	0.7	1.4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Effectifs	3 816	1 109	741	131	239	105	99	183	539

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 7 – Diplôme le plus élevé en enseignement supérieur

	Mères					*Pères*				
	Françaises de naissance	Françaises de naissance, famille ouvrière	Immigrées	Arrivées avant 16 ans	Arrivées après 16 ans	Français de naissance	Français de naissance, famille	Immigrés	Arrivés avant 16 ans	Arrivés après 16 ans
Aucun diplôme supérieur	81.4	96.0	90.2	92.3	89.9	79.8	99.2	87.9	88.8	87.7
Diplôme universitaire 1er cycle	1.7	0.1	0.9	0.0	1.2	1.1	0.0	1.1	0.0	1.6
DUT BTS	2.0	0.9	0.3	0.0	0.5	2.8	0.1	0.4	0.9	0.2
Diplôme de niveau technicien supérieur	0.8	0.2	1.2	0.8	1.4	1.9	0.2	0.5	0.5	0.6
Diplôme des professions de santé et professions sociales	4.5	1.6	1.2	3.0	0.7	1.3	0.0	0.2	0.0	0.3
Certificat d'aptitude pédagogique	1.3	0.3	0.7	0.0	0.9	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0
Diplôme universitaire de 2ème cycle	3.9	0.2	2.4	2.2	2.0	2.5	0.0	3.3	6.3	2.4
Diplôme universitaire de 3ème cycle	2.9	0.2	1.1	1.2	1.1	4.7	0.0	2.4	1.4	2.8
Diplôme Grandes Écoles ou École d'ingénieurs	0.7	0.0	0.7	0.0	0.8	4.4	0.0	2.9	1.4	3.1
Non déclaré	0.8	0.4	0.3	0.5	1.5	0.7	0.5	1.3	0.7	1.4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Effectifs	4 481	1 108	696	165	514	4 020	1 109	741	183	539

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992

Tableau 8 – Proportion de non-scolarisés parmi les immigrés suivant le pays de naissance, le sexe et l'âge à l'entrée

	Algérie	Maroc	Portugal
Hommes			
Tous âges à l'entrée			
Total	31	25	5
Urbain	15	34	3
Rural	38	14	6
Entrée après l'âge de 15 ans			
Total	41	31	8
Urbain	21	18	5
Rural	51	39	9
Femmes			
Tous âges à l'entrée			
Total	32	36	5
Urbain	19	19	3
Rural	41	55	6
Entrée après l'âge de 15 ans			
Total	44	47	7
Urbain	27	26	4
Rural	55	66	8

Source : MGIS, 1992, Ined-Insee (Tribalat, 1997).

Tableau 9 – Proportion de migrants adultes qui ne sont jamais allés à l'école par sexe, pays de naissance, origine géographique et période d'entrée (en %)

	Algérie			Maroc			Portugal	
	Rural	Urbain		Rural	Urbain		Rural	Urbain
Hommes			**Hommes**			**Hommes**		
Avant 1960	62	39				*Avt 1965*	6	14
1960-64	57	33	*Avt 1970*	55	29	*1965-69*	19	5
1965-74	49	26	*1970-74*	38	24	*1971-74*	2	3
1975 et +	3	0	*1975 et +*	6	5	*1975 et +*	4	4
Femmes			**Femmes**			**Femmes**		
Avant 1970	78	52				*Avt 1970*	10	6
1970-74	57	35	*Avt 1975*	66	27	*1970-74*	10	5
1975 et +	43	21	*1975 et +*	67	25	*1975 et +*	4	0

Source : MGIS, 1992, Ined-Insee (Tribalat, 1997).

Tableau 10 – Estimations du taux d'analphabétisme de la population âgée de 15 ans et plus, et de 15 à 24 ans

Pays	*Années*	Population âgée de 15 ans et plus		Population âgée de 15 à 24 ans	
		Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Algérie	1980	44.8	74.1	25.8	55.0
	1985	39.2	67.2	21.0	47.2
	1990	33.6	60.9	17.8	40.5
	1995	28.9	54.6	15.4	34.3
Maroc	1980	58.0	84.5	42.8	72.3
	1985	52.6	80.0	37.8	65.6
	1990	47.3	75.0	31.9	58.0
	1995	42.3	69.5	27.3	50.0
Tunisie	1980	38.9	67.7	12.1	41.2
	1985	33.8	60.9	10.7	33.9
	1990	28.3	53.6	7.4	25.7
	1995	24.0	47.0	4.7	17.5
Portugal	1980	13.3	22.6	1.8	2.3
	1985	11.2	19.6	1.1	1.1
	1990	9.0	16.1	0.5	0.4
	1995	6.9	12.8	0.2	0.2

Source : Annuaire de l'UNESCO, 2000.
Le taux d'analphabétisme indique la proportion dans la population de personnes incapables de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec leur vie quotidienne. Les données de l'UNESCO sont basées sur les données collectées au cours des recensements nationaux de la population.

Tableau 11 – Âge de fin d'études des parents

	Pères				Mères			
	Médiane	Moyenne	Écart-type	Taux de NR	Médiane	Moyenne	Écart-type	Taux de NR
Non-immigré	17	17.90	3.64	0.9	17	17.76	2.93	0.3
Immigré	16	16.04	4.86	16.9	16	15.70	4.15	21.4
Arrivée avant 16 ans	16	16.66	3.81	2.8	16	16.38	3	5.6
Arrivée après 16 ans	15	15.75	5.25	21.7	14	15.34	4.54	26.7
Français N.	17	17.83	3.59	0.8	17	17.70	2.90	0.2
Portugais	12	13.21	3.21	7.8	12	12.94	2.53	7.5
Maghrébins	13	15.30	4.0	34.6	14	14.30	3.64	46.6
Algériens	14	14.76	3.91	41.7	14	14.13	3.47	51.5
Marocains	15	15.35	4.56	35.0	15	14.34	3.92	50.5
Ouvrier Français N	16	15.92	1.84	0.8	16	16.62	2.01	0.3

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
« À quel âge avez-vous cessé de fréquenter régulièrement l'école ou l'université (sans compter les reprises tardives) ? »

Tableau 12 – Sentiment d'interruption des études trop tôt des parents selon le sexe, la migration et l'âge d'entrée en France

	Mères			Pères		
	Immigrées	Entrées avant 16 ans	Entrées après 16 ans	Immigrés	Entrés avant 16 ans	Entrés après 16 ans
Oui	65,0	72,9	62,0	56,4	60,7	55,5
Non	23,2	23,9	22,9	32,7	35,0	31,4
Ne sait pas	11,9	3,2	15,1	10,9	4,3	13,1
Total	100	100	100	100	100	100
Effectifs	659	162	482	721	183	519

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 13 – Sentiment de frustration des études des parents (en %)

	Deux Non	Deux Oui	Un Non, un Oui	Total	Effectifs
0 d'immigré	30	34	36	100	3571
1 immigrés	26	37	37	100	291
2 immigrés	18	59	23	100	393
0 immigré ouvrier	28	35	37	100	1013
Portugais	23	49	28	100	99
Maghrébins	11	71	18	100	129

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Les réponses « ne sait pas » sont exclues.

Tableau 14 – Sentiment de frustration des études des deux parents au sein du couple (en %)

	Deux Non	Un Non, un Oui	Deux Oui	Un Oui, Un Ne sait pas	Deux Ne sait pas	Un Non, Un Ne sait pas	Total	Effectifs
0 immigré	28	34	32	3	0	2	100	3789
1 immigré	24	35	34	5	1	1	100	313
1 immigrés	14	19	48	7	9	3	100	485
0 immigré ouvrier	26	34	33	4	1	3	100	1094
Portugais	21	25	43	5	5	1	100	112
Maghrébins	8	13	50	12	12	5	100	184

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 15 – Motifs principaux de migration selon la période d'arrivée et le pays d'origine (en %)

Pays d'origine	Avant 1975				En 1975 ou après			
	Travail	Regroupement familial	Réfugié	Études	Travail	Regroupement familial	Réfugié	Études
Espagne	59	37	0	2	31	55	0	2
Portugal	72	27	1	0	51	44	0	2
Algérie	65	29	1	1	18	69	0	8
Maroc	77	19	0	1	19	65	0	7
Afrique Noire	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	24	37	9	29
Turquie	79	19	0	1	25	62	9	2
Asie du Sud-Est	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	14	32	51	3

Source : Ined, *Enquête Mobilité géographique et insertion sociale*, réalisée avec le concours de l'Insee, 1992.
Note : Seuls les motifs principaux ont été retenus ; la somme des pourcentages en ligne peut donc être inférieure à 100.
Champ : Immigrés arrivés en France après l'âge de 15 ans, et âgés en 1992 de 20 à 59 ans pour les originaires du Portugal, d'Algérie, du Maroc et de Turquie, de 25 à 59 ans pour les originaires d'Espagne et de 20 à 39 ans pour les originaires d'Asie du Sud-Est et d'Afrique Noire.

Tableau 16 – Motifs principaux de migration selon le sexe et le pays d'origine

Pays d'origine	Hommes				Femmes			
	Travail	Regroupement familial	Réfugié	Études	Travail	Regroupement familial	Réfugié	Études
Espagne	85	11	0	2	35	60	0	3
Portugal	92	5	1	0	42	56	0	1
Algérie	82	8	1	5	4	90	1	1
Maroc	82	6	0	11	9	86	0	4
Afrique Noire	42	8	13	37	9	68	4	19
Turquie	78	10	8	3	4	90	5	1
Asie du Sud-Est	19	24	48	7	8	38	50	2

Source : Ined, *Enquête Mobilité géographique et insertion sociale*, réalisée avec le concours de l'Insee, 1992.
Champ : Immigrés arrivés en France après l'âge de 15 ans, et âgés en 1992 de 20 à 59 ans pour les originaires du Portugal, d'Algérie, du Maroc et de Turquie, de 25 à 59 ans pour les originaires d'Espagne et de 20 à 39 ans pour les originaires d'Asie du Sud-Est et d'Afrique Noire.

Tableau 17 – Suivi d'un enseignement complémentaire

Mères	Oui cette année	Oui auparavant	Non	Ne sait pas
Françaises de naissance	2.9	18.7	78.2	0.2
Françaises de naissance, ménage ouvrier	1.8	13.1	85.0	0.2
Mères immigrées	2.0	17.5	80.1	0.4
Portugaises	0.0	3.9	95.5	0.6
Maghrébines	3.6	10.7	85.4	0.4
Entrées avant 16 ans	1.8	22.3	75.4	0.5
Entrées après 16 ans	2.2	16.0	81.5	0.3

Pères	Oui cette année	Oui auparavant	Non	Ne sait pas
Français de naissance	2.5	21.8	75.4	0.3
Français de naissance, ménage ouvrier	1.4	14.2	83.9	0.4
Pères immigrés	2.3	18.8	78.1	0.8
Portugais	0.7	3.3	96.1	0.0
Maghrébins	1.7	19.8	76.9	1.5
Entrés avant 16 ans	1.4	24.4	73.7	0.5
Entrés après 16 ans	2.6	17.2	79.2	1.0

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Annexe 4

Tableau 1 – Régressions logistiques : Situation préférable après le bac (enfant dans le primaire)

Variable immigrée en 3 postes	Études / Emploi (nsp exclues) (enfant en primaire)							
	Modèle a				Modèle b			
	Effet brut	Effet net 1	Effet net 2	Effet net 3	Effet brut	Effet net 1	Effet net 2	Effet net 3
0 immigré								
1 immigré	0.19	0.29	0.27	0.27	0.16	0.22	0.19	0.27
2 immigrés	0.76***	1.12***	1.13***	1.11***	0.89***	0.96***	0.96***	0.98***

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Dans le modèle b, la réponse à l'espoir de bac (espoir de bac/ non espoir /indécis) est contrôlée en plus des autres variables.
Note de lecture : Un coefficient positif augmente la probabilité d'espoir de baccalauréat pour la modalité comparée à la modalité de référence, et ceci d'autant plus que le coefficient est plus significatif ; un coefficient négatif diminue cette probabilité.
Les tableaux ci-dessus présentent les estimations des paramètres pour la variable « nombre de parents immigrés » dans les différentes régressions logistiques visant à expliquer les aspirations familiales. Dans le premier modèle (1ère colonne), l'unique variable explicative introduite est la variable immigrée en 3 postes, qui correspond au tableau de contingence croisant la variable de migration avec l'indicateur d'aspiration ; c'est donc l'*effet brut* de cette variable qui est indiqué. La deuxième colonne présente l'effet de la même variable, une fois contrôlés les effets des variables de l'origine sociale de l'élève, la taille de la fratrie, les diplômes des deux parents et l'activité de la mère (*effet net 1*). Les colonnes suivantes présentent l'effet de la même variable, une fois contrôlées les variable du modèle 1, auxquelles on ajoute progressivement : le sexe du jeune (*effet net 2*) ; un indicateur de représentations des difficultés scolaires de l'enfant (*effet net 3*).
Nous nous inspirons de Vallet (1997) pour la présentation des résultats.
Le paramètre est significatif à *** : 1 %, **: 5 %, *: 10 %.

Tableau 2 – Régressions logistiques : espoir de baccalauréat

Variable immigrée en 7 postes	Espoir de baccalauréat / non-espoir (enfant dans le secondaire)			
	Effet brut	Effet net 3	Effet net 4	Effet net 5
2 Français nés en France				
2 Français nés à l'étranger	0.80**	0.80**	0.81**	0.79**
couples mixtes	0.22	0.58*	0.54*	0.54*
2 immigrés portugais	-0.42	0.44	0.39	0.39
2 immigrés maghrébins	-0.58**	1.01***	0.85***	0.80**
2 immigrés autres	-0.40	0.19	0.07	0.06
2 immigrés (nationalités inconnues)	0.42	0.01	-0.01	-0.18

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Dans le modèle b, la réponse à l'espoir de bac (espoir de bac/ non espoir /indécis) est contrôlée en plus des autres variables.
Note de lecture : Les tableaux ci-dessus présentent les estimations des paramètres pour la variable d'origine nationale dans les différentes régressions logistiques visant à expliquer les aspirations familiales. Dans le premier modèle (1ère colonne), l'unique variable explicative introduite est la variable d'origine nationale en 7 postes ; c'est donc l'*effet brut* de cette variable qui est indiqué qui correspond au tableau de contingence croisant la variable d'origine nationale avec l'indicateur d'aspiration. La deuxième colonne présente l'effet de la même variable, une fois contrôlés les effets des variables de l'origine sociale de l'élève, la taille de la fratrie, les diplômes des deux parents, l'activité de la mère et un indicateur de représentations des difficultés scolaires de l'enfant (*effet net 3*) ; dans les colonnes suivantes on ajoute la variable de représentation des parents face à leurs études (sentiment d'avoir interrompu ses études trop tôt) pour la mère (*effet net 4*), pour le père (*effet net 5*). L'activité du père est ajoutée au modèle précédent (effet net b).
Le paramètre est significatif à *** : 1 %, **: 5 %; *: 10 %.

Tableau 3 – L'âge de fin d'études souhaité / 20 ans (pour les répondants)

Immigré en 3 postes				
	Effet brut	Effet net 1	Effet net 2	Effet net 3
0 immigré				
1 immigré	0.33*	0.60***	0.60***	0.64***
2 immigrés	0.05	1.16***	1.17***	1.14***

Immigré en 7 postes				
	Effet brut	Effet net 1	Effet net 2	Effet net 3
2 français nés en France				
2 français nés à étranger	0.41**	0.19	0.17	0.23
Mixte	0.36*	0.62***	0.63***	0.67***
Portugais	-0.32	0.49	0.52	0.58
Maghrébins	0.11	1.74***	1.75***	1.72***
Autres	0.21	1.13***	1.14***	1.08***
Manquants	-0.38	-0.20	-0.19	-0.19

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Note de lecture : Un coefficient positif augmente la probabilité d'espoir de baccalauréat pour la modalité comparée à la modalité de référence, et ceci d'autant plus que le coefficient est plus significatif ; un coefficient négatif diminue cette probabilité.

Les tableaux ci-dessus présentent les estimations des paramètres pour la variable « nombre de parents immigrés » dans les différentes régressions logistiques visant à expliquer les aspirations familiales. Dans le premier modèle (1ère colonne), l'unique variable explicative introduite est la variable immigrée en 3 postes, qui correspond au tableau de contingence croisant la variable de migration avec l'indicateur d'aspiration : c'est donc l'*effet brut* de cette variable qui est indiqué. La deuxième colonne présente l'effet de la même variable, une fois contrôlés les effets des variables de l'origine sociale de l'élève, la taille de la fratrie, les diplômes des deux parents et l'activité de la mère (*effet net 1*). Les colonnes suivantes présentent l'effet de la même variable, une fois contrôlées les variable du modèle 1, auxquelles on ajoute progressivement : le sexe du jeune (*effet net 2*) ; un indicateur de représentations des difficultés scolaires de l'enfant (*effet net 3*).

Nous nous inspirons de Vallet (1997) pour la présentation des résultats.

Le paramètre est significatif à *** : 1 %, **: 5 %; *: 10 %.

Tableau 4 – Régressions logistiques : Âge de fin d'études souhaité (âge par rapport à « Ne sait pas »)

Immigré en 3 postes				
	Effet brut	Effet net 1	Effet net 2	Effet net 3
0 immigré				
1 immigré	-0.27**	-0.27*	-0.27*	-0.27**
2 immigrés	-0.55***	-0.37	-0.37*** sexf n.s.	-0.37***

Immigré en 7 postes				
	Effet brut	Effet net 1	Effet net 2°	Effet net 3°
2 français nés en France				
2 français nés à étranger	-0.03	-0.03	-0.03	-0.02
Mixte	-0.27*	-0.27*	-0.27*	-0.27*
Portugais	-0.99***	-0.95***	-0.95***	-0.94***
Maghrébins	-0.71***	-0.38*	-0.38*	-0.38*
Autres	-0.13	-0.00	-0.00	-0.01
Manquants	0.38	0.41	0.41	0.39

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Note de lecture : Les tableaux ci-dessus présentent les estimations des paramètres pour la variable d'origine nationale dans les différentes régressions logistiques visant à expliquer les aspirations familiales. Dans le premier modèle (1ère colonne), l'unique variable explicative introduite est la variable d'origine nationale en 7 postes ; c'est donc l'*effet brut* de cette variable qui est indiqué qui correspond au tableau de contingence croisant la variable d'origine nationale avec l'indicateur d'aspiration. La deuxième colonne présente l'effet de la même variable, une fois contrôlés les effets des variables de l'origine sociale de l'élève, la taille de la fratrie, les diplômes des deux parents et l'activité de la mère (*effet net 1*). Les colonnes suivantes présentent l'effet de la même variable, une fois contrôlées les variable du modèle 1, auxquelles on ajoute progressivement: le sexe du jeune (*effet net 2*) ; un indicateur de représentations des difficultés scolaires de l'enfant (*effet net 3*). L'activité du père est ajoutée au modèle précédent (Effet net b).

Le paramètre est significatif à *** : 1 %, **: 5 %; *: 10 %.

Tableau 5 – « Et après le bac, qu'est-ce qui vous semble préférable pour votre enfant ? » (enfant dans le primaire)

	Études longues	Recherche d'emploi	Total
0 immigré	78	22	100
2 immigrés	85	15	100
0 immigré (ouvrier)	79	21	100

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Note : les réponses « ne sait pas » ont été exclues.

Tableau 6 – Régressions logistiques sur les aspirations éducatives des familles : âge de fin d'études souhaité

Variables indépendantes	Variables dépendantes			
	Âge de fin d'études souhaité (moins ou plus de 20 ans)		Réponse âge de fin d'études souhaité / non réponse ou nsp	
	mod2	mod3	mod2	Mod3
Constante	1.00***	0.82***	0.79***	0.81***
0 parent immigré				
1 parent immigré	0.60***	0.64***	-0.27*	-0.27*
2 parents immigrés	1.17***	1.14***	-0.37***	-0.37***
Autre CSP				
Ouvrier qualifié	-0.74***	-0.76***	-0.12	-0.12
Ouvrier non qualifié	-0.94***	-0.94***	-0.10	-0.09
Taille de la fratrie	-0.18***	-0.18***	-0.04	-0.03
Diplôme de la mère				
BEP CAP				
Sans diplôme	-0.52***	-0.47***	-0.09	-0.08
CEP	0.03	0.03	0.04	0.04
Baccalauréat et plus	0.46***	0.37**	0.04	0.04
Diplôme du père				
BEP CAP				
Sans diplôme	-0.00	0.03	0.09	0.09
CEP	0.18	0.20	-0.19*	-0.19*
Baccalauréat et plus	0.83***	0.80***	-0.13	-0.13
Sexe de l'enfant				
Garçon				
Fille	0.20**	0.15	-0.01	-0.02
Activité de la mère				
Mère active				
Mère inactive	0.12	0.1	0.06	0.05
Mère toujours inactive	-0.01	-0.05	-0.29**	-0.29**
Niveau scolaire évalué				
Moyen				
Difficultés scolaires		-0.64***		-0.21*
Bon ou excellent		0.56***		-0.01
Non-réponse		-0.25		-0.52
	N=2217		N=3518	

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
***: paramètre significatif à 1 %, **: 5 %; *: 10 %

Tableau 7 – Régressions logistiques sur les aspirations éducatives des familles : âge de fin d'études souhaité

	Moins ou plus de 20 ans		Réponse / Nsp
Variables	**Modèle 2**	**Modèle 3**	**Modèle 3**
Constante	1.05***	0.86***	0.82***
2 parents français de naissance nés en France			
2 parents français de naissance nés à l'Etranger	0.17	0 23	-0.02
1 immigré, 1 français de naissance	0.63***	0.67***	-0.27*
2 parents immigrés portugais	0.52	0.58	-0.94***
2 parents immigrés maghrébins	1.75***	1.72	-0.38*
2 parents immigrés autres	1.14***	1.08	-0.01
parents manquants	-0.19	-0.19	0.39
Autre CSP			
Ouvrier qualifié	-0.74***	-0.76***	-0.11
Ouvrier non qualifié	-0.91***	-0.92***	-0.07
Taille de la fratrie	-0.21***	-0.20***	-0.04
Diplôme de la mère			
BEP CAP			
Sans diplôme	-0.52***	-0.48***	-0.07
CEP	0.05	0.05	0.05
Baccalauréat et plus	0.47***	0.38**	0.04
Diplôme du père			
BEP CAP			
Sans diplôme	-0.01	0.02	0.11
CEP	0.20	0.22	0.18
Baccalauréat et plus	0.83***	0.79***	-0.13
Sexe de l'enfant			
Garçon			
Fille	0.20**	0.15	-0.02
Activité de la mère			
Mère active			
Mère inactive	0.13	0.11	0.04
Mère toujours inactive	-0.13	-0.15	-0.33**
Niveau scolaire évalué par les parents			
Moyen			
Difficultés scolaires		-0.65***	-0.21
Bon ou excellent		0.56***	-0.01
Non-réponse		-0.16	-0.45
	N=2 217		N=3 518

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
***: paramètre significatif à 1 %, **: 5 %; *: 10 %

Encadré
Les origines sociales des parents dans les modèles

Plusieurs regroupements ont été envisagés :
Un premier à partir de la dernière profession du père de Monsieur soit celle du grand-père de l'enfant scolarisé (c'est la profession actuelle pour les individus en activité ou ancienne pour ceux ayant cessé de travailler) puis regroupée en 5 catégories : les ouvriers qualifiés, les ouvriers non qualifiés, les agriculteurs, les autres – ont été regroupés les catégories non ouvrières, en particulier les commerçants et les employés pour les immigrés –, et les manquants (le tableau détaillé est au chapitre 3).
Un deuxième à partir de la même variable mais cette fois-ci le regroupement tient davantage compte de la structure des pays d'origine. Ainsi, sont regroupés les ouvriers non qualifiés avec les ouvriers agricoles d'une part et les artisans avec les ouvriers qualifiés d'autre part (tableau 8 ci-dessous).
Un troisième combine la CS du père en France – en deux postes ouvrier ou non – et l'origine sociale du père. L'objectif est de contrôler à la fois la situation professionnelle en France et l'origine sociale qui peuvent influencer les aspirations (tableau 9 ci-dessous).
Les mêmes regroupements ont été réalisés à partir du père de Madame mais n'ont pas été retenus.
La catégorie autre devrait être affinée, mais les effectifs ne permettent pas de le faire.

Tableau 8 – Origine sociale du père selon l'origine nationale (en %)

	Origine sociale					
	Ouvriers qualifiés	Ouvriers non qualifiés	Agriculteurs	Autres	Manquants	Total
Français	40.6	22.4	14.0	16.9	6.1	100 [1104]
2 immigrés	19.7	21.3	28.9	20.5	9.5	100 [527]
2 Portugais	28.4	29.2	27.4	9.9	5.1	100 [116]
2 Maghrébins	15.2	19.2	34.3	16.8	14.6	100 [207]
2 immig. d'autres nationalités	19.0	18.8	24.7	30.3	7.2	100 [204]

Source : Enquête *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Note : Les effectifs sont entre crochets.

Tableau 9 – Origine sociale du père / classe sociale en France

	Origine sociale					
	Père ouvrier d origine...			Père non ouvrier	Manquants +inactifs	Total
	ouvrière	paysanne	autre			
2 immigrés	29.4	24.3	13.1	25.7	7.5	100 [527]
2 Portugais	40.8	22.3	9.4	23.0	4.4	100 [116]
2 Maghrébins	28.6	29.8	13.7	16.3	11.6	100 [207]
2 immigrés d'autres nationalités	23.6	20.1	14.6	36.2	5.5	100 [204]

Source : Enquête *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Immigrés.

Tableau 10 – Les aspirations des familles : les effets de la migration et des origines sociales (en 3 postes)

Nombre de Parents immigrés	Espoir de baccalauréat / non espoir (enfant dans le secondaire)			Bac général / bac professionnel ou technique		
	Effet Brut	Effet net 2	Effet net 2b	Effet Brut	Effet net 2	Effet net 2b
0 immigré						
1 immigré	0.17	0.53*	0.47	0.06	0.23	0.23
2 immigrés	-0.57***	0.51**	0.42**	-0.31*	0.61***	0.52**

Nombre de Parents immigrés	Etudes longues après le bac / insertion professionnelle			Age de fin d'études souhaité (/ 20 ans pour les répondants)		
	Effet brut	Effet net 2	Effet net 2b	Effet Brut	Effet net 2	Effet net 2b
0 immigré						
1 immigré	-0.08	0.04	0.03	0.33*	0.60***	0.57***
2 immigrés	-0.08	0.47**	0.42**	0.05	1.17***	1.05***

Source : Enquête *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Note de lecture: Les tableaux ci-dessus présentent les estimations des paramètres pour la variable « nombre de parents immigrés » dans les différentes régressions logistiques visant à expliquer les aspirations familiales. Dans le premier modèle (1ère colonne), l'unique variable explicative introduite est la variable immigrée en 3 postes – qui correspond en fait au tableau de contingence croisant la variable de migration avec l'indicateur d'aspiration- ; c'est donc l'effet brut de cette variable qui est indiqué. La deuxième colonne présente l'effet de la même variable, une fois contrôlés les effets des variables de l'origine sociale de l'élève, la taille de la fratrie, les diplômes des deux parents et l'activité de la mère et le sexe du jeune (effet net 2). La troisième colonne présente l'effet de la même variable dans le modèle précédent , une fois contrôlées les variable du modèle 2, mais avec la variable d'origine sociale au niveau des grands parents à la place de celle au niveau des parents (effet net 2b).

Le paramètre est significatif à ***: 1 %, **: 5 %; *: 10 %.

Tableau 11 – Les aspirations des familles : les effets de l'origine nationale et des origines sociales

Origine nationale	Espoir de baccalauréat / non espoir (enfant dans le secondaire)			Bac général / bac professionnel ou technique		
	Effet brut	Effet net 2	Effet net 2b	Effet brut	Effet net 2	Effet net 2b
2 Français nés en France						
2 Français nés à l'étranger	0.80**	0.73**	0.82**	0.25	0.12	0.12
Couples mixtes	0.22	0.59*	0.55*	0.08	0.24	0.24
2 immigrés portugais	-0.42	0.49	0.42	-0.86**	-0.04	-0.08
2 immigrés maghrébins	-0.58**	0.95**	0.85**	-0.40	1.07**	0.95**
2 immigrés (nationalités autres)	-0.40	0.42	0.36	0.06	0.83**	0.71**

Origine nationale	Études longues après le bac /insertion professionnelle			Âge de fin d'études souhaité (/20 ans pour les répondants)		
	Effet brut	Effet net 2	Effet net 2b	Effet brut	Effet net 2	Effet net 2b
2 Français nés en France						
2 Français nés à l'étranger	0.32	0.24	0.24	0.41**	0.17	0.24
Couples mixtes	-0.05	0.06	0.05	0.36*	0.63**	0.60***
2 immigrés portugais	-0.27	0.26	0.22	-0.32	0.52	0.40
2 immigrés maghrébins	-0.17	0.63*	0.58*	0.11	1.75***	1.61***
2 immigrés (nationalités autres)	0.17	0.59**	0.55**	0.21	1.14***	1.05***

Source : Enquête *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Annexe 5

Tableau 1 – Taux de suivi scolaire des parents selon la migration et la classe sociale (appartenance ouvrière ou non)

	% de suivi	% Non-suivi	Non-réponse	Total	Effectifs
Mères					
Non immigrées	73	27	0	100	2978
Ouvriers	77	23	0	100	925
Non ouvriers	70	30	0	100	2053
Immigrées	43	56	1	100	415
Ouvriers	37	62	1	100	306
Non ouvriers	52	37	1	100	109
Pères					
Non immigrés	51	48	1	100	2912
Ouvriers	48	51	1	100	901
Non ouvriers	52	47	1	100	2011
Immigrés	38	61	1	100	418
Ouvriers	33	66	1	100	309
Non ouvriers	62	47	1	100	109

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 2 – Aide de la mère au travail scolaire selon le niveau scolaire de l'enfant A (en %)

Mères	Primaire	1er cycle secondaire	2e cycle secondaire	Secondaire
Vous ne vous occupez pas de ses devoirs	10	34	52	39
Vous vous en occupez à la demande	8	26	29	27
Vous contrôlez les devoirs	30	20	7	16.5
Vous suivez toujours son travail de près	51	20	11	17
Non-réponse	0	0	1	0
Total	100	100	100	100
Effectifs	553	495	183	678

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992
Champ : Immigrés et ouvriers français d'origine
1er cycle secondaire = Collège + professionnel court
2e cycle secondaire = lycée + professionnel long.

Tableau 3 – Aide du père au travail scolaire selon le niveau scolaire de l'enfant A (en %)

Pères	Primaire	1er cycle secondaire	2e cycle secondaire	Secondaire
Vous ne vous occupez pas de ses devoirs	38	56	69	60
Vous vous en occupez à la demande	14	21	18	20
Vous contrôlez les devoirs	19.5	11	3	8
Vous suivez toujours son travail de près	28	11	8	10
Non-réponse	0.5	0	2	1
Total	100	100	100	100
Effectifs	540	485	183	668

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Immigrés et français d'origine.

Tableau 4 – Aide de la mère au travail scolaire selon son diplôme sur la population totale (en %)

Mères	Sans diplôme	Niv CEP	niveau CAP	Bac et étud. sup.	Total
Vous ne vous occupez pas de ses devoirs	43	35	16	13	30
Vous vous en occupez à la demande	13	19	18	31	18
Vous contrôlez les devoirs	21	20	23	21	21
Vous suivez toujours son travail de près	22	26	43	34	31
Non-réponse	1	0	0	1	0
Total	100	100	100	100	100
Effectifs	530	310	389	111	1340

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Immigrés et ouvriers français d'origine.

Tableau 5 – Aide de la mère au travail scolaire selon son diplôme sur la population totale (en %)

Pères	Sans diplôme	Niv CEP	niveau CAP	Bac et étud. sup.	Total
Vous ne vous occupez pas de ses devoirs	64	61	42	29	53
Vous vous en occupez à la demande	11	13	22	22	16
Vous contrôlez les devoirs	12	12	14	17	13
Vous suivez toujours son travail de près	12	13	22	32	17
Non-réponse	1	1	0	0	1
Total	100	100	100	100	100
Effectifs	520	243	493	63	100

Source : *Effort d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Immigrés et ouvriers français d'origine.

Tableau 6 – Aide de la mère au travail scolaire chez les Françaises d'origine dans les ménages ouvriers et chez les immigrées (en %)

Mères françaises (ménage ouvrier)	Difficultés	Moyen	Bon	Total
Vous ne vous occupez pas de ses devoirs	27	23,5	20	22
Vous vous en occupez à la demande	13	21	21	20
Vous contrôlez les devoirs	29	24,5	21,5	24
Vous suivez toujours son travail de près	30	31	38	34
Non-réponse	0	0	0	0
Total	100	100	100	100
Effectifs	94	370	420	884

Mères immigrées	Difficultés	Moyen	Bon	Total
Vous ne vous occupez pas de ses devoirs	55	55	56	55
Vous vous en occupez à la demande	2	10	9	9
Vous contrôlez les devoirs	27	16	13	16
Vous suivez toujours son travail de près	16	18	21	19
Non-réponse	0	1	1	1
Total	100	100	100	378
Effectifs	43	149	186	378

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Non réponses au niveau non recopiées :149.

Tableau 7 – Aide du père au travail scolaire chez les Français d'origine dans les ménages ouvriers et chez les immigrés (en %)

Pères français d'origine, ouvrier	Difficultés	Moyen	Bon	Total
Vous ne vous occupez pas de ses devoirs	56	54	46	50
Vous vous en occupez à la demande	11	17	21	18
Vous contrôlez les devoirs	17	12	13	13
Vous suivez toujours son travail de près	16	17	19	18
Non-réponse	0	0	1	0
Total	100	100	100	100
Effectifs	94	370	420	884

Pères immigrés	Difficultés	Moyen	Bon	Total
Vous ne vous occupez pas de ses devoirs	53	65	57.5	60
Vous vous en occupez à la demande	9	9	15	12
Vous contrôlez les devoirs	22	14	10	13
Vous suivez toujours son travail de près	14	11	16	14
Non-réponse	2	1	1	1
Total	100	100	100	100
Effectifs	44	150	186	380

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 8 – Aide au travail scolaire des parents sans diplôme en enseignement primaire et secondaire selon la scolarisation et l'origine nationale (en %)

	Pas d'aide	À la demande	Contrôle	Suivi	Non réponses	Total	Effectifs
Mères immigrées	64	6	13	15	1	100	301
Mères non immigrées (ménage ouvrier)	26	15	27	28	1	100	229
Mères immigrées :							
Non scolarisées	87	2	4	7	0	100	74
Scolarisées	55	8	17	19	2	100	227
Pères immigrés	70	10	10	9	1	100	280
Pères non imm ouvriers	60	13	14	13	1	100	240

	Pas d'aide	À la demande	Contrôle	Suivi	Non réponses	Total	Effectifs
Mères portugaises	53	12	14	19	2	100	72
Mères maghrébines	69	3	11	17	1	100	138
Pères portugais	72	11	10	8	0	100	87
Pères maghrébins	68	9	10	11	2	100	129

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
On rappelle que l'indicateur de scolarisation est approximatif (chapitre 3).

Tableau 9 – Non-suivi des immigrés sans diplôme selon la scolarisation des mères et l'âge d'entrée en France (%)

	Non-suivi
Mères immigrées	
Non scolarisées	87
Scolarisées	55
Arrivée en France	
Avant 16 ans	29
Après 16 ans	62
Pères immigrés	
Avant 16 ans	39
Après 16 ans	65

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 10 – Âge d'entrée en France et suivi

	Pas d'aide	À la demande	Contrôle	Suivi	Non-réponse	Total	Effectifs
Mères immigrées							
Sans diplôme	64	6	13	15	1	100	301
Mères non immigrés (ménage ouvrier)							
Sans diplôme	26	18	27	28	1	100	229
Mères immigrées :							
Non scolarisées	87	2	4	7	0	100	74
Scolarisées	55	8	17	19	2	100	227
Mères arrivées en France :							
Avant 16 ans	29	17	15	36	2	100	79
Après 16 ans	62	7	15	15	1	100	334
Pères arrivés en France :							
Avant 16 ans	39	21	19	20	0	100	68
Après 16 ans	65	10	12	12	0	100	344

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 11 – Non suivi scolaire des parents sans diplôme en enseignement primaire et secondaire (en %)

Parents sans diplôme	Mères	Pères
Non immigrés ouvriers	26	60
Immigrés	64	70
Portugais	53	72
Maghrébins	69	68
Tous niveaux	Mères	Pères
Non immigrés ouvriers	22	51
Immigrés	56	60
Portugais	53	67
Maghrébins	63	58

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 12 – Non-suivi / Suivi sous ses différentes formes selon certaines caractéristiques familiales

Caractéristiques des familles	Françaises de naissance (familles ouvrières)						Immigrées					
		Suivi						*Suivi*				
	Non-suivi	À la demande	Contrôle	Suivi de près	Non-réponse	Total	Non-suivi	À la demande	Contrôle	Suivi de près	Non-réponse	Total
Mères												
Migration ou non	22	20	23	34	0	100	56	9	5	19	1	100
Niveau scolaire de l'enfant												
Primaire	4	9	31	56	0	100	36	6	26	32	1	100
1er cycle secondaire	24	31	23	22	0	100	62	12	11	14	0	100
2e cycle secondaire	45	35	7	12	1	100	74	8	6	8	3	100
total secondaire	30	32	19	19	0	100	65	11	10	13	1	100
Niveau évalué par les parents												
Difficultés	27	13	29	30	0	100	55	2	27	16	0	100
Moyen	23,5	21	24,5	31	0	100	55	10	116	18	1	100
Bon ou très bon	20	21	21,5	38	0	100	56	9	13	21	1	100
Niveau d'éducation												
Sans diplôme	26	18	27	28	1	100	64	6	13	5	1	100
Pères												
Migration ou non	51	18	13	18	0,5	100	60	12	15	13	0	100
Niveau scolaire de l'enfant												
Primaire	38	13	19	29	0	100	39	18	20	22	2	100
1er cycle secondaire	50	26	11	13	0	100	73	10	10	8	0	100
2e cycle secondaire	67	21	3	7	1,5	100	75	6	5	11	3	100
total secondaire	55	24,5	9	11	1	100	73	9	9	8,5	1	100
Niveau évalué par les parents												
Difficultés	56	11	17	16	0	100	53	9	22	14	2	100
Moyen	54	17	12	17	0	100	65	9	14	12	0	100
Bon ou très bon	46	21	13	19	1	100	57	15	10	16	0	100
Niveau d'éducation												
Sans diplôme	60	13	14	13	1	100	70	10	10	9	1	100

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 13 – Aide des parents au travail scolaire selon l'origine nationale

Mères	Français d'origine (ouvrier)	Parents immigrés	Portugais	Maghrébins
Vous ne vous occupez pas de ses devoirs	22	56	53	63
Vous vous en occupez à la demande	20	9	10	4.5
Vous contrôlez les devoirs	23	15	16	13
Vous suivez toujours son travail de près	34	19	19	18
Non-réponse	0	1	2	1
Total	100	100	100	100
Effectifs	814	415	99	156

Pères	Françaises d'origine (ménage ouvrier)	Parents immigrés	Portugaises	Maghrébines
Vous ne vous occupez pas de ses devoirs	51	60	67	58
Vous vous en occupez à la demande	18	12	9	11
Vous contrôlez les devoirs	13	15	11	12
Vous suivez toujours son travail de près	18	13	11	17
Non-réponse	0.5	0	2	1
Total	100	100	100	100
Effectifs	797	418	99	159

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 14 – Seconde aide reçue par l'enfant A

Seconde aide	Immigrés	Français d'origine	Portugais	Maghrébins
Frère plus âgé	5.4	1.8	1.6	9.8
Sœur plus âgée	10.5	2.4	4.8	18.0
Ami (à titre gratuit)	3.4	3.1	4.8	2.0
Parent hors-ménage	1.5	1.4	1.6	3.1
Grand-parent	0.4	1.2	0	0
Autre membre de la parenté	1.1	1.4	0	2.0
Aucune aide	77.7	88.7	87.3	65.1
Total	100	100	100	100
Effectifs	234	484	104	160

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 15 – Régressions logistiques sur le mode de suivi scolaire

	Mères			*Pères*		
Variables explicatives	Demande	Contrôle	Suit près	Demande	Contrôle	Suit près
Constante	-0.91***	-0.75***	-0.60***	-0.54**	-0.80***	-0.87***
Origines nationales						
Réf. 2 *Français d'origine*						
2 parents immigrés portugais	-0.12	0.11	-0.00	-0.17	0.27	-0.08
2 parents immigrés maghrébins	-0.67	0.00	0.33	-0.38	0.10	0.18
2 parents immigrés autres	-0.33	0.00	0.25	-0.14	0.22	-0.05
Diplôme (mère, père) Réf. BEP CAP						
sans diplôme	0.14	0.34*	-0.43**	-0.01	0.27	-0.23
CEP	0.08	0.12	-0.17	-0.28	0.17	0.15
Baccalauréat et plus	0.78***	-0.12	-0.52**	0.08	-0.16	0.09
Sexe de l'enfant Réf. *Garçon*						
Fille	0.68***	-0.12	-0.36***	0.81***	-0.46**	-0.34*
Niveau scolaire Réf. *Collège*						
Primaire	-1.93***	0.09	1.20***	-1.14***	0.18	0.92***
Lycée	0.87***	-0.75**	-0.45	0.29	-0.76*	0.21
Niveau scolaire évalué Réf. *Moyen*						
Difficultés scolaires	-0.38	0.33	-0.15	-0.20	0.24	-0.12
Bon ou excellent	0.20	-0.21	0.08	0.39*	-0.30	-0.08
Manquant	0.07	-1.19**	0.77**	-0.07	-0.69	0.57
***: paramètre significatif à 1 %,	185.072	27.01	96.084	64.539	21.517	2..949
**: 5 %; *: 10%	12dl	12dl	12dl	12dl	12dl	12dl
Mêmes modèles avec l'activité des parents						
Activité de la mère Réf. *En emploi*						
Au chômage	-0.45*	-0.09	0.38**	-0.30	-0.10	0.37
Inactive - A déjà travaillé	-0.36	0.25	0.01	-0.34	-0.03	0.31
Inactive - N'a jamais travaillé	-0.67*	0.51**	-0.12	0.30	0.07	-0.38
Activité du père Réf. *En emploi*						
Au chômage	0.56	0.29	-0.68**	0.13	0.76**	-0.96**
Inactif, retraité	0.65	0.01	-0.50	0.39	0.12	-0.50

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Français d'origine ouvriers et Immigrés ayant répondu qu'ils suivaient scolairement leur enfant.
Note : le premier modèle explique l'aide à la demande (plutôt que le contrôle et le suivi de près), le deuxième le contrôle (plutôt que l'aide à la demande et le suivi), et le troisième, le suivi de près (plutôt que les deux autres).
Les mêmes modèles ont été réalisés en y ajoutant comme variables explicatives l'activité professionnelle des parents. Nous n'avons pas recopié les coefficients associés aux autres variables, sachant que ceux-ci restent stables par rapport aux modèles précédents.

Tableau 16 – Lien entre suivi et non suivi des deux parents

Effet net du non suivi d'un des parents sur le suivi de l'autre (variable explicative ajoutée au modèle de type scolaire : suivi / non)	
Non suivi du père sur le suivi de la mère	-1.99***
Non suivi de la mère sur le suivi du père	-1.91***

Répercussion sur l'origine nationale : effets nets		
Suivi de la mère expliqué	Sans la variable de suivi	Avec la variable de suivi du père Non suivi /Suivi
Réf. 2 parents français d'origine		
2 parents immigrés portugais	-1.17***	-1.21***
2 parents immigrés maghrébins	-2.06***	-2.35***
2 parents immigrés autres	-1.23***	-1.40***
Suivi du père expliqué	Sans le suivi	Avec le suivi de la mère
Réf. 2 parents français d'origine		
2 parents immigrés portugais	-0.04	0.38
2 parents immigrés maghrébins	0.33	1.16***
2 parents immigrés autres	-0.07	0.29

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Les coefficients associés au modèle sans le suivi sont légèrement différents de ceux du modèle du type scolaire, car le modèle a été construit en enlevant les non réponse du suivi du père *et* du suivi de la mère, afin de comparer des modèles avec les mêmes effectifs (N=1192).

Tableau 17 – Bilan de l'aide et sentiment d'être dépassé selon la migration et l'origine nationale

Indicateurs Populations	*Mères*						*Pères*					
Bilan de l'aide	Trop	Ce qu'il faut	Pas assez	Ne sait pas	Total	Effectifs	Trop	Ce qu'il faut	Pas assez	Ne sait pas	Total	Effectifs
Français (ouvriers)	4	66	30	0	100	913	2	56	41	1	100	401
Immigrés	2	43	54	1	100	399	0	42	56	1	100	878
Portugais	1	45	52	2	100	93	0	44	54	1	100	93
Maghrébins	2	34	62	2	100	148	0	38	60	1	100	152
Sentiment d'être dépassé	Très souvent	Assez souvent	Assez rarement	Très rarement	Total	Effectifs	Très souvent	Assez souvent	Assez rarement	Très rarement	Total	Effectifs
Français (ouvriers)	25	26	16	32	100	1006	28	24	16	30	100	916
Immigrés	65	16	8	11	100	443	60	18	8	14	100	442
Portugais	67	18	7	8	100	103	64	18	7	10	100	99
Maghrébins	76	8	8	7	100	174	65	14	8	12	100	177

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
1ère question : « Si l'on fait un bilan de l'aide que vous pouvez apporter à l'enfant A dans son travail scolaire, avez-vous le sentiment de faire... »
2e question : « Avez-vous le sentiment d'être parfois dépassé pour aider vos enfants dans leur travail scolaire, de ne pas avoir les connaissances nécessaires ? C'est un sentiment que vous éprouvez ... ».

Tableau 18 – Bilan selon le suivi (%)

Mères	Investissement insuffisant	Investissement Suffisant	Total	Effectifs
Portugaises				
Non suivi	64	36	100	38
Suivi	44.4	55.6	100	48
Total	54.3	45.7	100	86
Maghrébines				
Non suivi	74	26	100	82
Suivi	49	51	100	56
Total	64	36	100	138

Pères	Investissement insuffisant	Investissement Suffisant	Total	Effectifs
Portugais				
Non suivi	69	31	100	53
Suivi	31	69	100	34
Total	56	44	100	87
Maghrébins				
Non suivi	74.5	25.5	100	78
Suivi	46	54	100	63
Total	62	38	100	141

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 19 – Composition des quatre groupes de familles construits à partir des indicateurs de suivi et de bilan

	Non-suivi et investissement insuffisant	Non-suivi et investissement suffisant	Suivi et investissement insuffisant	Suivi et investissement suffisant	Total
Niveau scolaire de A					
Primaire	6	3	18	73	100
Collège	22	12	25	42	100
Lycée	22	29	21	28	100
Total	15	10	21	54	100
Niveau scolaire évalué					
Difficultés	20	12	33	35	100
Niveau moyen	15	11	24	50	100
Bon niveau	12	9	16	63	100
Total	14	11	21	54	100
Diplôme de la mère					
Sans diplôme	26	14	16	44	100
CEP	14	14	24	49	100
CAP	6	6	24	65	100
Baccalauréat et plus	1	5	24	71	100
Total	15	11	21	54	100
Migration					
Français d'origine	8	9	22	61	100
Immigrés	38	15	18	29	100
Origines nationales					
Portugais	32	18	22	28	100
Maghrébins	44	16	20	20	100
Total	15	11	21	54	100

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 20 – Bilan de l' investissement et sentiment d'être dépassé (%)

Mère	Investissement insuffisant	Investissement suffisant	Total	Effectifs
Non dépassée	20	80	100	467
Dépassée	46	54	100	711
Total	35	65	100	1178
Immigrée				
Non dépassée	30	70	100	68
Dépassée	61	39	100	277
Total	55	45	100	345
Non immigrée				
Non dépassée	19	81	100	399
Dépassée	39	61	100	434
Total	29.5	70.5	100	833
Portugaise				
Non dépassée	36	64	100	[15]
Dépassée	58	42	100	69
Total	54	46	100	84
Maghrébine				
Non dépassée	39	61	100	[20]
Dépassée	68	32	100	109
Total	64	36	100	129

Père	Investissement insuffisant	Investissement suffisant	Total	Effectifs
Non dépassé	30	70	100	421
Dépassé	55	45	100	653
Total	44	56	100	1074
Immigré				
Non dépassé	34	66	100	81
Dépassé	64	36	100	264
Total	57	43	100	345
Non immigré				
Non dépassé	30	70	100	340
Dépassé	50	50	100	389
Total	40	60	100	729
Portugais				
Non dépassé	21.5	78.5	100	[16]
Dépassé	62	38	100	66
Total	55	45	100	82
Maghrébin				
Non dépassé	42	58	100	[30]
Dépassé	67	33	100	104
Total	61	39	100	134

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Immigrés et ouvriers français d'origine, enfant A scolarisé du primaire au lycée.

Tableau 21 – Utilisation de la télévision pour récompenserou sanctionner les résultats scolaires

	Souvent	Parfois	Jamais	Pas de télévision	Total	Effectifs
Parents immigrés	10	32	57	1	100	523
Ouvriers français d'origine	4	26	69	1	100	1 104
Portugais	10	23	67	0	100	114
Maghrébins	10	40	49	1	100	207

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 22 – Attitudes adoptées pour limiter la télévision

	Rien	Limitation du temps	Interdiction d'émission	Discussion réduction	Pas de télévision	Total	Effectifs
Parents immigrés	47	17	19	16	1	100	524
Ouvriers français d'origine	50	14	24	11	1	100	1 105
Portugais	47	16	22	15	0	100	115
Maghrébins	36	26	25	11	1	100	206

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992
« Faites-vous quelque chose pour limiter l'usage de la télévision par vos enfants ? »

Annexe 6

Tableau 1 – Part des familles où l'enfant a suivi des cours de soutien gratuits en 1991 selon la classe sociale et la migration (en %)

	Ouvriers	Non ouvriers	Total	Effectifs
Total	6	3	4	3 693
Français d'origine	5	3	4	3 015
Immigrés	8.5	4	7	435

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
« L'enfant assiste-t-il à des cours de soutien gratuits organisés par une association, la mairie, le département... ? »
Note de lecture : 8.5 % des immigrés ouvriers ont recours au soutien pour leurs enfants, ils sont 4 % chez les immigrés non ouvriers et 7 % parmi les immigrés dans leur totalité.

Tableau 2 – Part des familles où l'enfant suit des cours particuliers payants selon la classe sociale et la migration (en %)

	Ouvriers	Non ouvriers	[illegible]	Effectifs
Total	3	9	7	4 541
Français d'origine	3	9	7	3 725
Immigrés	5	14	7	508

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
« Depuis septembre vos enfants ont-ils reçus des cours payants (cours complémentaires, cours de rattrapage) ? »
Note de lecture : 5 % des immigrés ouvriers ont recours à des cours payants pour leurs enfants, ils sont 14 % chez les immigrés non ouvriers et 7 % parmi les immigrés dans leur totalité.

Tableau 3 – Indicateur d'investissement (plus détaillé)

Indicateur d'investissement	Part des familles (en %)
Aucun	11.5
Cours payants seuls	0.9
Soutien seul	0.3
Aide ami seule	1.2
Suivi familial seul	74.4
Suivi familial + cours payants	3.6
Suivi familial + soutien	4.5
Suivi familial + ami	2.4
Suivi familial + soutien+ cours particuliers	0.4
Suivi familial + ami + cours particuliers	0.3
Les 4	0.5
Total	100.0

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Note : On a ajouté à l'indicateur construit au chapitre 6 l'aide d'un ami.

ACM sur les aides – résultats détaillés (sortie SAS)

The Correspondence Analysis Procedure

Inertia and Chi-Square Decomposition

Singular Values	Principal Inertias	Chi-Squares	Percents	3 6 9 12 15
0.54578	0.29788	1589.95	14.67%	**********
0.52941	0.28028	1420.73	13.80%	**********
0.51152	0.26165	1326.32	12.89%	**********
0.50322	0.25323	1283.62	12.47%	**********
0.49956	0.24956	1265.03	12.29%	**********
0.48833	0.23846	1208.77	11.75%	**********
0.47561	0.22621	1146.65	11.14%	**********
0.46336	0.21471	1088.34	10.58%	**********
0.09128	0.00833	42.24	0.41%	*
	2.03031	10291.6	(Degrees of Freedom = 14047)	

Column Coordinates

	Dim1	Dim2	Dim3	Dim4	Dim5
NDEVOIR	0.76511	-1.02692	0.35931	-0.31265	0.02783
DEVOIDE	-0.63310	-0.32481	-1.31940	1.00748	-0.43733
DEVCONT	0.49325	0.78558	-0.61553	-0.22352	0.55289
DEVSUIT	-0.46916	0.39834	0.92488	-0.00933	-0.40599
DMDEVOI	-2.50566	-0.42915	-0.76933	-4.15523	6.57188
AIDFRAT	1.05464	-0.88582	0.01980	-0.13942	-0.12838
AIDSUP	0.63828	1.68538	0.52713	-0.31959	-0.34315
NAIDSUP	-0.52821	-0.03675	-0.11816	0.12343	0.11718
SOUTIEN	1.93623	1.08038	-0.25361	2.08882	1.39069
NSOUTIEN	-0.12328	-0.06788	0.01528	-0.13285	-0.09083
COURSPAY	-0.64564	-0.75140	2.84354	2.86158	1.63314
NCOURSPA	0.83411	0.84201	-0.13082	-0.14425	-0.10822

Supplementary Column Coordinates

	Dim1	Dim2	Dim3	Dim4	Dim5
IMMO	-.142347	0.154153	-.063503	0.017102	-.094561
IMM2	0.311328	-.321855	0.132494	-.027880	0.202710
CSOUV	0.012043	0.022969	-.026907	-.017448	-.021347
CSNOUV	-.103157	-.227497	0.216647	0.225966	0.240157
FRAN	-.145370	0.159736	-.076342	0.031783	-.093179
FRANET	-.184917	-.085248	0.094287	-.266804	-.010851
FOR	0.146025	-.306240	0.135820	-.017886	0.177729
MAG	0.634383	-.395433	0.176475	-.012190	0.381719
AUTNAT	0.088682	-.256515	0.085167	-.050559	0.117531
MAN	-.072789	0.495841	0.221315	-.050977	-.410624
FRIN	-.035396	0.316950	0.166267	-.084653	-.027730
SEC2	-.022991	-.491918	-.132993	-.013787	0.030568
CCLL	0.372941	-.053705	-.145699	0.169134	-.020145
SDIFMR	0.283892	-.132891	-.009413	-.136604	0.114480
CEFMR	-.034265	-.031653	-.060291	0.040798	-.055526
BEPCAFMR	-.224528	0.199359	0.065325	0.053600	-.121439
BSUPMR	-.488757	0.054474	-.038434	0.416215	0.188285
SDIFFR	0.245158	-.196929	0.030171	-.062692	0.108848
CEPFR	0.011376	0.026857	-.030958	-.081444	-.056137
BEPCAPFR	-.206089	0.208834	-.075216	0.625977	-.121958
BSUPFR	-.486150	-.056958	0.442095	0.692481	0.357385
EMPP	-.041663	0.048000	0.015050	0.011461	-.009479
CHOMP	0.199363	-.053754	-.126769	-.081039	0.119607
AUTP	0.369639	-.570742	-.067617	-.018331	-.015699
EMPM	-.103564	0.055046	-.046414	0.050424	-.095541
CHOMM	-.027655	0.105579	-.056039	-.115222	0.220226
INACM	-.039839	0.125964	0.108716	0.027196	-.091599
TJINACM	0.364615	-.331595	0.046197	-.097849	0.256333
NIVDIFF	0.188066	0.059577	0.017822	0.163603	0.140488
NIVNCY	0.137116	-.014686	0.012759	0.016849	0.032722
NIVBDM	-.155623	0.041477	-.018400	-.014134	-.051039
NIVDM	-.093654	-.291084	-.084597	-.276013	0.128516

Summary Statistics for the Column Points

	Quality	Mass	Inertia
NDEVOIR	0.596790	0.061156	0.094469
DEVOIDE	0.760421	0.045768	0.102369
DEVCONT	0.486623	0.059183	0.095489
DEVSUIT	0.687088	0.083054	0.083299
DMDEVOI	0.808537	0.002959	0.121676
AIDFRAT	0.566868	0.060564	0.084507
AIDSUP	0.551597	0.032748	0.109230
NAIDSUP	0.547455	0.158808	0.046190
SOUTIEN	0.719996	0.015388	0.118712
NSOUTIEN	0.684265	0.235733	0.007800
COURSPAY	0.770353	0.014993	0.115749
NCOURSPA	0.560556	0.228545	0.010518

Quality of Representation for the Supplementary Column Points

IMM3	0.121580
IMM2	0.121093
CSOUV	0.019852
CSNOUV	0.019837
FRAN	0.109782
FRANET	0.003053
POR	0.014124
MAG	0.093331
AUTNAT	0.013101
MAN	0.005141
PRIM	0.116051
SEC2	0.082847
COLL	0.035568
SDIPMR	0.087512
CEPMR	0.004247
BEPCAPMR	0.046211
BSUPMR	0.037095
SDIPPR	0.074055
CEPPR	0.002526
BEPCAPPR	0.064768
BSUPPR	0.048030
EMPP	0.027315
CHOMP	0.006737
AUTP	0.030101
EMPM	0.030909
CHOMM	0.008166
INACM	0.009144
TJINACM	0.071222
NIVDIFF	0.010281
NIVMOY	0.013695
NIVBON	0.025316
NIVDM	0.011109

Partial Contributions to Inertia for the Column Points

	Dim1	Dim2	Dim3	Dim4	Dim5
NDEVDIR	0.120183	0.231888	0.030176	0.023607	0.000190
DEVDIDE	0.061583	0.017144	0.384507	0.183453	0.035875
DEVCONT	0.048339	0.130315	0.085698	0.011677	0.072283
DEVSUIT	0.061371	0.047020	0.271524	0.000029	0.054854
DMDEVDI	0.062378	0.001944	0.006694	0.201764	0.511992
AIDFRAT	0.226144	0.140316	0.000891	0.004649	0.003512
AIDSUP	0.043662	0.331889	0.034777	0.013289	0.015452
NAIDSUP	0.148746	0.000755	0.000474	0.009554	0.008738
SOUTIEN	0.193653	0.064072	0.003783	0.265132	0.119249
NSOUTIEN	0.012064	0.003892	0.000209	0.016589	0.007689
COURSPAY	0.020981	0.030203	0.239295	0.251638	0.168235
NCOURSPA	0.008893	0.001440	0.014773	0.018789	0.010731

Indices of the Coordinates that Contribute Most to Inertia for the Column Points

	Dim1	Dim2	Dim3	Dim4	Dim5	Best
NDEVDIR	2	2	0	0	0	2
DEVDIDE	3	0	3	3	0	3
DEVCONT	0	2	0	0	2	2
DEVSUIT	0	0	3	0	0	3
DMDEVDI	5	0	0	5	5	5
AIDFRAT	1	1	0	0	0	1
AIDSUP	0	2	0	0	0	2
NAIDSUP	1	0	0	0	0	1
SOUTIEN	4	0	0	4	4	4
NSOUTIEN	0	0	0	0	0	4
COURSPAY	0	0	4	4	4	4
NCOURSPA	0	0	0	0	6	4

Squared Cosines for the Column Points

	Dim1	Dim2	Dim3	Dim4	Dim5
NDEVDIR	0.186652	0.337558	0.041165	0.031167	0.000247
DEVDIDE	0.088269	0.023120	0.383377	0.223535	0.042120
DEVCONT	0.074272	0.188393	0.115659	0.015252	0.093845
DEVSUIT	0.108893	0.077924	0.420877	0.000043	0.080943
DMDEVDI	0.075205	0.002206	0.007090	0.206819	0.517218
AIDFRAT	0.351074	0.204959	0.000124	0.006136	0.004568
AIDSUP	0.058647	0.419447	0.041031	0.015083	0.017368
NAIDSUP	0.472474	0.002287	0.023643	0.025798	0.023254
SOUTIEN	0.239348	0.074587	0.004197	0.278568	0.123474
NSOUTIEN	0.226913	0.066883	0.003455	0.263848	0.121166
COURSPAY	0.026594	0.036021	0.266427	0.271151	0.178169
NCOURSPA	0.012454	0.018698	0.181803	0.222798	0.125483

Squared Cosines for the Supplementary Column Points

	Dim1	Dim2	Dim3	Dim4	Dim5
IMM3	0.042958	0.058386	0.008658	0.000520	0.018957
IMM2	0.045153	0.048258	0.005178	0.000362	0.019142
CSOUV	0.001548	0.005601	0.004641	0.003232	0.004838
CSNOUV	0.000968	0.004708	0.004270	0.004545	0.005247

FRAN	0.037317	0.045857	0.010292	0.001784	0.015332
FRANET	0.000338	0.000227	0.000277	0.002208	0.000003
PCR	0.001820	0.008086	0.001575	0.000027	0.002696
MAG	0.055138	0.021429	0.004268	0.000028	0.012476
AUTNAT	0.001057	0.008865	0.000976	0.000344	0.001859
MAN	0.000058	0.002682	0.000534	0.000028	0.001839
PRIM	0.007277	0.000325	0.022185	0.005730	0.000615
SECZ	0.000166	0.076717	0.005607	0.000060	0.000296
COLL	0.012811	0.001235	0.009093	0.012254	0.000174
SDIPMR	0.054296	0.011755	0.000060	0.012572	0.008629
CEPMR	0.000337	0.000288	0.001044	0.000475	0.002100
BEPCAPMR	0.070792	0.016392	0.001760	0.001185	0.006082
BSUPMR	0.028698	0.000257	0.000128	0.015004	0.001016
SDIPPR	0.039135	0.025252	0.000593	0.002559	0.006518
CEPPR	0.000028	0.000148	0.000210	0.001458	0.000589
BEPCAPPR	0.025640	0.026327	0.003415	0.000407	0.008979
BSUPPR	0.008151	0.000222	0.009657	0.023689	0.006311
EMPP	0.010566	0.014024	0.001379	0.000800	0.000547
CHOMP	0.003358	0.000244	0.001358	0.000569	0.001209
AUTP	0.008801	0.020983	0.000295	0.000007	0.000016
EMPM	0.012020	0.003396	0.002414	0.002849	0.010238
CHOMM	0.000080	0.001166	0.000456	0.001389	0.005074
INACM	0.000378	0.003778	0.002814	0.000176	0.001998
TJINACM	0.029585	0.824429	0.000474	0.002128	0.014606
NIVDIFF	0.004242	0.950427	0.000038	0.003210	0.002364
NIVMOY	0.012541	0.000142	0.000109	0.000189	0.000714
NIVSUN	0.018554	0.001318	0.000259	0.000153	0.005031
NIVDM	0.000523	0.065054	0.000001	0.004545	0.000985

Tableau 4 – Acceptation ou refus de l'établissement proposé selon la connaissance de la carte scolaire

		Oui libre choix	Non pas le choix	Pas au courant	Total	Effectifs
Total	Accepté	41	33	26	100	1 448
	Refusé	52	31	17	100	
Français d'origine	Accepté	46	33	21	100	991
	Refusé	51	33	16	100	
Immigrés	Accepté	25	34	42	100	457
	Refusé	55	22	23	100	

Source : Efforts d'éducation des familles, Insee, Ined, 1992.
Note : Pendant longtemps, les familles qui voulaient inscrire leurs enfants dans un établissement public devaient en principe le faire dans l'établissement du secteur de leur domicile. Aujourd'hui, cette obligation a disparu dans beaucoup de régions. « Savez-vous si le libre choix de l'établissement public était possible dans votre région à l'époque où vous avez inscrit votre enfant ? »

Tableau 5 – Statut du dernier établissement de l'enfant (A)

Parents	Public	Privé	Effectifs
Français d'origine	80.9	19.1	3 415
Deux immigrés	95.0	5.0	494
Ouvriers français d'origine	85.2	14.8	1 052
Portugais	93.2	6.8	111
Maghrébins	97.7	2.0	111

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 6 – Opinions sur l'établissement actuel fréquenté (% des oui/non+nsp)

	Parents			
	Immigrés	Ouvrier	Portugais	Maghrébins
On y pratique des méthodes originales	33.2	38.5	29.3	33.4
C'est un établissement bien tenu	87.1	92.6	87.4	83.8
Les élèves y sont en sécurité	84.9	86.7	81.3	82.4
Les élèves en difficulté sont pris en charge	62.9	67.6	65.8	65.1
Il cherche à donner une formation d'élite	26.9	32.0	27.0	26.7
L'enfant peut y faire des rencontres intéressantes pour son avenir	36.6	38.1	42.5	34.7
Il encadre de près les élèves pour assurer la réussite aux examens	58.5	56.4	59.1	54.5
Il a su maintenir un bon niveau par rapport aux établissements de la région	72.4	76.6	78.9	66.2
C'est un établissement ordinaire	80.1	78.3	81.8	83.4

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.

Tableau 7 – Critères de choix et rejets des établissements (en %)

1. Premier motif de choix	Français d'origine	Immigrés	Total
Bonne réputation de l'établissement	25	37	26
Etablissement proche d'une nourrice ou d'un parent	21	9	18
Etablissement sur le trajet domicile-travail	15	7	13
Bon pourcentage de réussite	7	7	7
Etablissement public	7	6	7
Présence d'une cantine	4	5	4
Etablissement recommandé par des proches	4	5	4
Etablissement privé	4		4
Etablissement bien dirigé	3		3
Elèves bien encadrés	2		3
Effectifs	191	[57]	248
2. Premier motif de mécontentement ou de rejet	Français d'origine	Immigrés	Total
Absence de certaines options ou filières	22	26	23
Mauvaise réputation de l'établissement	11	17	12
Trajet peu commode	14	10	13
Refus d'un établissement public	7	12	8
Problème de garderie ou d'études après la classe	13	5	12
Effectifs	174	[54]	228

Source : *Efforts d'éducation des familles*, Insee, Ined, 1992.
Champ : Ouvriers français d'origine et immigrés ayant refusé l'établissement proposé et qui répondent à la question :
1. « Quels avantages trouviez-vous à l'époque à l'établissement que vous avez choisi ? »
2. « Pour quelles raisons n'avez-vous pas choisi l'établissement le plus proche ? »
Les totaux ne font pas 100.

ACM sur les démarches (sortie SAS)

Inertia and Chi-Square Decomposition

Singular Values	Principal Inertias	Chi-Squares	Percents	5 10 15 20 25
0.49206	0.24212	2743.48	24.17%	************************
0.38121	0.14532	1646.66	14.51%	**************
0.34457	0.11873	1345.29	11.85%	************
0.32215	0.10378	1175.97	10.36%	**********
0.30272	0.09164	1038.36	9.15%	*********
0.30018	0.09011	1021.02	9.00%	*********
0.28148	0.07923	897.78	7.91%	********
0.26186	0.06857	776.95	6.85%	*******
0.24781	0.06141	695.84	6.13%	******
0.01678	0.00028	3.19	0.03%	
0.01444	0.00021	2.36	0.02%	
0.01230	0.00015	1.71	0.02%	
0.00992	0.00010	1.11	0.01%	
0.00695	0.00005	0.55	0.00%	
	1.00179	11350.3	(Degrees of Freedom = 21403)	

Column Coordinates

	Dim1	Dim2	Dim3
OTELETAB	1.02795	-0.18333	1.58675
NTELETAB	-0.17649	0.03166	-0.27339
OVISETAB	0.76179	-0.50042	0.11536
NVISETAB	-0.52155	0.34465	-0.07655
OVISCHEF	0.61402	-0.51535	0.16692
NVISCHEF	-0.57189	0.47897	-0.15308
ODISCETA	0.98286	-0.37267	-0.68337
NDISCETA	-0.30502	0.11603	0.18469
OQUESASS	1.46449	0.00144	-0.84053
NQUESASS	-0.13552	-0.09093	0.07770
ODISCFAM	0.54855	0.22035	-0.45343
NDISCFAM	-0.59883	-0.24065	0.49504
OCONSORI	0.91846	1.19516	0.92795
NCONSORI	-0.12223	-0.15211	-0.12347
ODISCAUT	0.76419	0.86146	-0.72849
NDISCAUT	-0.27799	-0.33861	0.09011
CLUPRESS	1.09483	1.79937	0.81739
NLUPRESS	-0.10295	-0.16894	-0.07668

Supplementary Column Coordinates

	Dim1	Dim2	Dim3
IMM0	0.122823	0.057933	-.032351
IMM2	-.260889	-.122909	0.067943
FRAN	0.137829	0.062748	-.019167
FOR	-.356733	-.026846	0.001272
MAG	-.297815	-.182657	0.011079
AUTNAT	-.157547	-.124154	0.150060
MAN	-.315860	0.146962	-.471650
CSOUV	-.009622	0.013711	-.013412
CSNOUV	0.110356	-.149687	0.144163
PRIM	-.015809	-.320681	-.191471
COLL	0.032320	0.156417	0.843004
LYCEE	-.030932	0.569152	0.424915

Summary Statistics for the Column Points

	Quality	Mass	Inertia
OTELETAB	0.621005	0.016327	0.094695
NTELETAB	0.620489	0.094872	0.016318
OVISETAB	0.537265	0.045186	0.065957
NVISETAB	0.581874	0.065925	0.045169
OVISCHEF	0.623137	0.053570	0.057541
NVISCHEF	0.621986	0.057541	0.053564
ODISCETA	0.454568	0.016380	0.084761
NDISCETA	0.448436	0.084635	0.026493
OQUESASS	0.764489	0.089443	0.101625
NQUESASS	0.762642	0.101755	0.089439
ODISCFAM	0.683543	0.058071	0.053184
NDISCFAM	0.685711	0.053129	0.057930
OCONSORI	0.415969	0.013862	0.087977
NCONSORI	0.418151	0.087961	0.013286
ODISCAUT	0.507905	0.031418	0.079674
NDISCAUT	0.506322	0.079593	0.031426
CLUPRESS	0.478355	0.009531	0.101536
NLUPRESS	0.472962	0.101580	0.009587

Quality of Representation for the Supplementary Column Points

IMM0	0.041451
IMM2	0.041049
FRAN	0.042262
FOR	0.010912
MAG	0.017811
AUTNAT	0.006907
MAN	0.093866
CSOUV	0.005967
CSNOUV	0.085829
PRIM	0.111161
COLL	0.018961
LYCEE	0.086926

Partial Contributions to Inertia for the Column Points

	Dim1	Dim2	Dim3
OTELETAB	0.071255	0.003776	0.346236
NTELETAB	0.012205	0.000654	0.059724
OVISETAB	0.108303	0.077864	0.005064
NVISETAB	0.074638	0.053887	0.003353
OVISCHEF	0.083417	0.097902	0.012571
NVISCHEF	0.077726	0.099837	0.011358
ODISCETA	0.104758	0.825160	0.080642
NDISCETA	0.032523	0.007840	0.024315
OQUESASS	0.083648	0.000000	0.056192
NQUESASS	0.007718	0.000000	0.005175
ODISCFAM	0.072169	0.015403	0.180562
NDISCFAM	0.078687	0.071173	0.105663
OCONSORI	0.045508	0.128383	0.094732
NCONSORI	0.006845	0.017714	0.012579
ODISCAUT	0.064347	0.168440	0.813816
NDISCAUT	0.025420	0.062875	0.005450
OLUPRESS	0.047187	0.212354	0.053637
NLUPRESS	0.004446	0.019738	0.005830

Indices of the Coordinates that Contribute Most to Inertia for the Column Points

	Dim1	Dim2	Dim3	Best
OTELETAB	3	0	3	3
NTELETAB	0	0	3	3
OVISETAB	1	1	0	1
NVISETAB	1	0	0	1
OVISCHEF	2	2	0	2
NVISCHEF	2	2	0	2
ODISCETA	1	0	1	1
NDISCETA	0	0	0	1
OQUESASS	1	0	1	1
NQUESASS	0	0	0	1
ODISCFAM	3	0	3	3
NDISCFAM	3	0	3	3
OCONSORI	0	2	2	2
NCONSORI	0	0	0	2
ODISCAUT	2	2	0	2
NDISCAUT	0	2	0	2
OLUPRESS	0	2	0	2
NLUPRESS	0	0	0	2

Squared Cosines for the Column Points

	Dim1	Dim2	Dim3
OTELETAB	0.181872	0.005785	0.433351
NTELETAB	0.180785	0.005818	0.433806
OVISETAB	0.396896	0.171269	0.009101
NVISETAB	0.399442	0.173694	0.008538
OVISCHEF	0.350405	0.246837	0.025894
NVISCHEF	0.350745	0.246829	0.025132
ODISCETA	0.298737	0.943065	0.112766
NDISCETA	0.296720	0.042934	0.108781
OQUESASS	0.198953	0.000000	0.065536
NQUESASS	0.197619	0.000000	0.064983
ODISCFAM	0.326487	0.053007	0.224449
NDISCFAM	0.328317	0.053023	0.224371
OCONSORI	0.112268	0.190181	0.114690
NCONSORI	0.110645	0.194507	0.112899
ODISCAUT	0.195213	0.292144	0.028553
NDISCAUT	0.195510	0.290257	0.028535
OLUPRESS	0.112330	0.303417	0.052612
NLUPRESS	0.112101	0.298677	0.052164

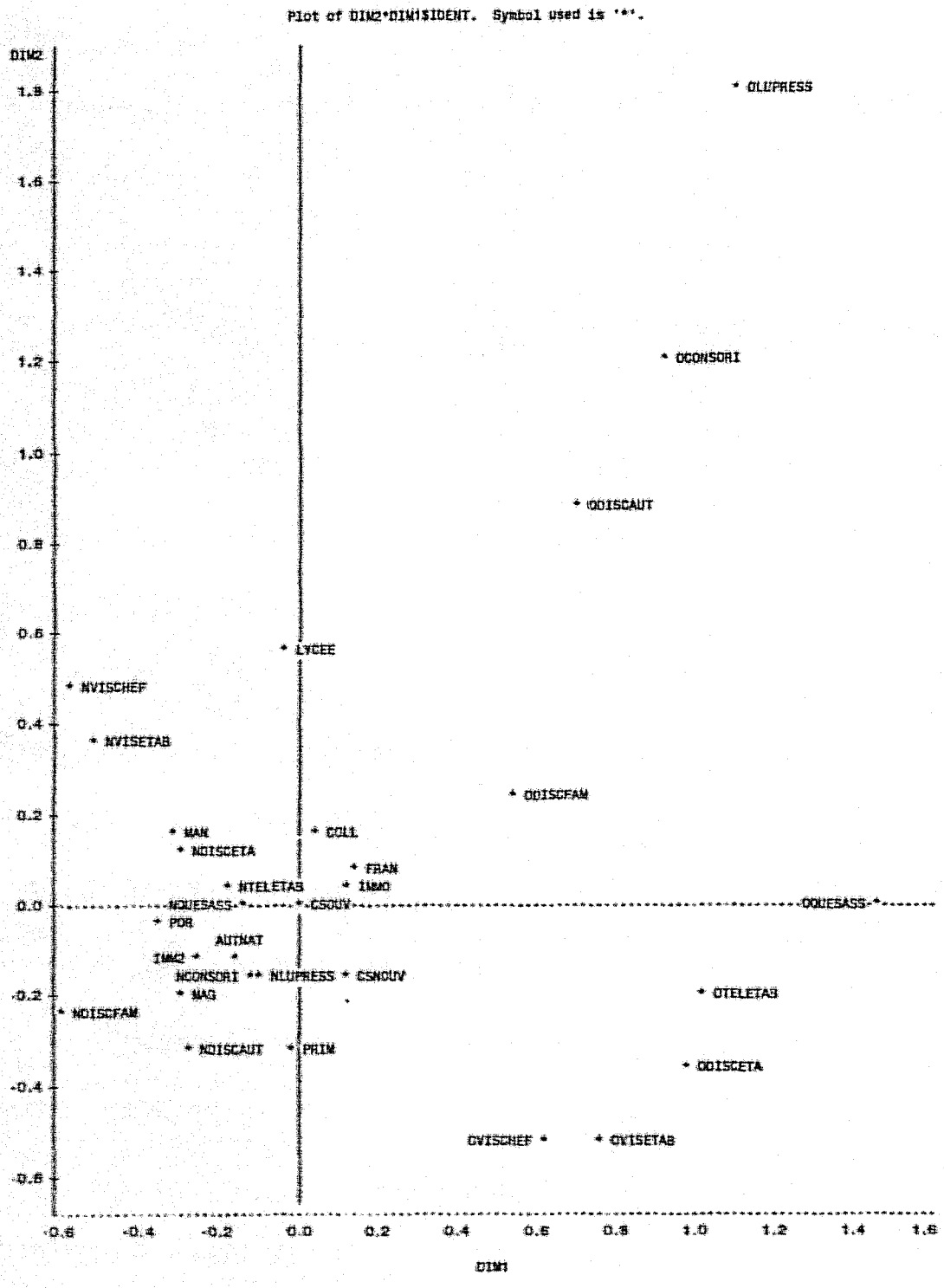
Squared Cosines for the Supplementary Column Points

	Dim1	Dim2	Dim3
IMM0	0.032686	0.007139	0.082226
IMM2	0.031783	0.007897	0.082169
FRAN	0.033511	0.008096	0.090655
FOR	0.010846	0.000867	0.080008
MAG	0.012324	0.004636	0.080662
AUTNAT	0.003357	0.002865	0.003465
MAN	0.001122	0.000243	0.002501
CSOUV	0.001019	0.001969	0.001580
CSNOUV	0.001103	0.002833	0.001883
PRIM	0.000312	0.001717	0.029132
COLL	0.000690	0.015151	0.001221
LYCEE	0.000164	0.055710	0.031052

OBS	_TYPE_	_IDENT_	QUALITY	MASS	INERTIA	DIM1	DIM2	DIM3	CONTR1
1	INERTIA		.	.	1.60170	.	.	.	0.24212
2	VAR	OTELETAB	0.62101	0.01633	0.09478	1.02795	-0.18333	1.58675	0.07125
3	VAR	NTELETAB	0.62041	0.09487	0.01632	-0.17649	0.03156	-0.27339	0.01220
4	VAR	OVISETAB	0.57727	0.04519	0.06596	0.76179	-0.58042	0.11536	0.10830
5	VAR	NVISETAB	0.58107	0.06593	0.04516	-0.52356	0.34465	-0.07655	0.07464
6	VAR	OVISCHEF	0.62314	0.05357	0.05754	0.61482	-0.51535	0.16692	0.05342
7	VAR	NVISCHEF	0.62191	0.05754	0.05356	-0.57183	0.47897	-0.15308	0.07773
8	VAR	CDISCETA	0.45457	0.02630	0.05476	0.98185	-0.37287	0.60337	0.10476
9	VAR	NDISCETA	0.44844	0.08464	0.02649	-0.30502	0.11603	-0.18469	0.03252
10	VAR	OQUESASS	0.26449	0.00344	0.10162	1.46449	0.00144	-0.84053	0.08365
11	VAR	NQUESASS	0.26264	0.10176	0.00544	-0.13552	-0.00003	0.07778	0.00772
12	VAR	CDISCFAM	0.50594	0.05867	0.05319	0.54855	0.21935	-0.45343	0.07217
13	VAR	NDISCFAM	0.50571	0.05313	0.05793	-0.55853	-0.24065	0.49504	0.07869
14	VAR	OCONSORI	0.41697	0.01306	0.03798	0.91846	1.19516	0.92795	0.04551
15	VAR	NCONSORI	0.41815	0.03796	0.01321	-0.13223	-0.16211	-0.12347	0.00685
16	VAR	CDISCAUT	0.50791	0.03142	0.07967	0.70419	0.86146	-0.22849	0.06435
17	VAR	NDISCAUT	0.50632	0.07969	0.03143	-0.27790	-0.33761	0.09011	0.02542
18	VAR	CLUPRESS	0.47836	0.00953	0.10154	1.03483	1.79937	0.81739	0.04719
19	VAR	NLUPRESS	0.47296	0.10158	0.00959	-0.10295	-0.16804	-0.07668	0.00445
20	SUPVAR	IMM0	0.04145	.	.	0.12282	0.05793	-0.03235	.
21	SUPVAR	IMM2	0.04185	.	.	-0.26898	-0.12290	0.06794	.
22	SUPVAR	FRAN	0.04225	.	.	0.19783	0.06775	-0.01527	.
23	SUPVAR	FOR	0.01891	.	.	-0.37673	-0.02805	0.00127	.
24	SUPVAR	MAG	0.01702	.	.	-0.29782	-0.18266	0.02108	.

25	SUPVAR	AUTNAT	0.00891	.	.	-0.15755	-0.12415	0.16806	.
26	SUPVAR	MAN	0.00187	.	.	-0.11586	0.14696	-0.47165	.
27	SUPVAR	CSOUV	0.00507	.	.	-0.00962	0.01371	-0.01341	.
28	SUPVAR	CSNOUV	0.00502	.	.	0.11019	-0.14969	0.14426	.
29	SUPVAR	PRIM	0.11116	.	.	-0.01981	-0.12068	-0.19147	.
30	SUPVAR	COLL	0.01886	.	.	0.03232	0.15642	0.04300	.
31	SUPVAR	LYCEE	0.08693	.	.	-0.03090	0.56915	0.42491	.

OBS	CONTR2	CONTR3	SQCOS1	SQCOS2	SQCOS3	BEST1	BEST2	BEST3	BEST
1	0.14532	0.11873	.	.	.	.	.	.	.
2	0.00378	0.34624	0.18187	0.00578	0.43335	3	0	3	3
3	0.00065	0.05973	0.18078	0.00582	0.43381	0	0	3	3
4	0.07786	0.00506	0.39690	0.17127	0.00910	1	1	0	1
5	0.65389	0.00325	0.39944	0.17309	0.00854	1	0	0	1
6	0.09790	0.01257	0.35041	0.24684	0.02589	2	2	0	2
7	0.09084	0.01136	0.35074	0.24603	0.02513	2	2	0	2
8	0.02516	0.08964	0.29874	0.04306	0.11277	1	0	1	1
9	0.00784	0.82432	0.29672	0.04293	0.10878	0	0	0	1
10	0.00000	0.05619	0.19895	0.00000	0.06554	1	0	1	1
11	0.00000	0.00517	0.19766	0.00000	0.06498	0	0	0	1
12	0.01940	0.10056	0.32849	0.05301	0.22445	3	0	3	3
13	0.01117	0.10966	0.32832	0.05302	0.22437	3	0	3	3
14	0.12838	0.09473	0.11227	0.19010	0.11460	0	2	2	2
15	0.01771	0.01256	0.11064	0.19461	0.11296	0	0	0	2
16	0.16044	0.01382	0.19521	0.29214	0.02055	2	2	0	2
17	0.06287	0.80545	0.19551	0.29026	0.02055	0	2	0	2
18	0.21235	0.05364	0.11233	0.30342	0.06261	0	2	0	2
19	0.01974	0.00503	0.11210	0.29868	0.06218	0	0	0	2
20	.	.	0.03209	0.00714	0.00223	.	.	.	.
21	.	.	0.03178	0.03710	0.00217	.	.	.	.
22	.	.	0.03151	0.00818	0.00065	.	.	.	.
23	.	.	0.01085	0.00007	0.00090	.	.	.	.
24	.	.	0.01232	0.00464	0.00905	.	.	.	.
25	.	.	0.00336	0.00208	0.00347	.	.	.	.
26	.	.	0.00112	0.00024	0.00250	.	.	.	.
27	.	.	0.00102	0.00207	0.00198	.	.	.	.
28	.	.	0.00110	0.00203	0.00189	.	.	.	.
29	.	.	0.00831	0.00172	0.02513	.	.	.	.
30	.	.	0.00069	0.02615	0.00122	.	.	.	.
31	.	.	0.00616	0.05571	0.03105	.	.	.	.


Plot of DIM2*DIM1$IDENT. Symbol used is '*'.
DIM2
DIM1
OLUPRESS
OCONSORI
ODISCAUT
LYCEE
NVISCHEF
NVISETAB
ODISCFAM
MAN
COLL
NDISCETA
FRAN
NTELETAB
IMMO
NOUESASS
CSOUV
OOUESASS
POR
AUTNAT
IMM2
NCONSORI
NLUPRESS
CSNOUV
MAG
OTELETAB
NDISCFAM
NDISCAUT
PRIM
ODISCETA
OVISCHEF
OVISETAB

Annexe 8

Tableau 1 – Sexe des jeunes selon le nombre de parents nés hors de France

Nombre de parents nés hors de France	Hommes	Femmes	Total
0	59	41	100
1	60	40	100
2	62	38	100

Source : *Panel téléphonique du Céreq* 1994-1997.

Tableau 2 – Niveau d'éducation des jeunes en juin 1994 selon leur sexe et le lieu de naissance des parents

	BAC (IV)	CAP-BEP (V)	BEPC ... (Vbis)	Enseignement obligatoire (VI)	Total
Sexe des jeunes					
Hommes	22	61	10	7	100
Femmes	33	57	6	4	100
Lieu de naissance des parents					
2 parents nés en France	28	59	8	5	100
2 parents nés hors de France	21	63	9	7	100
Mixtes	23	62	11	4	100
Maghreb	20	66	7	7	100
Portugal	18	73	5	4	100
Autre	23	53	11	12	100

Source : *Panel téléphonique du Céreq* 1994-1997.

Tableau 3 – Situation professionnelle des parents en avril 1997 (vague 2) selon leur lieu de naissance

	Emploi	Chômage	Inactivité	Retraite	Autre	Total
Père						
2 parents nés en France	77	4	4	10	4	100
2 parents nés hors de France	55	12	8	20	5	100
Dont Maghrébins	39	10	14	34	3	100
Portugais	69	12	7	5	6	100
Mère						
2 parents nés en France	61	6	26	5	2	100
2 parents nés hors de France	32	11.5	53	2	0.5	100
Dont Maghrébins	18	8	72	2	0	100
Portugais	49	13	38	0	0	100

Source : *Panel téléphonique du Céreq* 1994-1997.

Tableau 4 – Expérience de travail antérieure de la mère (pour les femmes inactives)

	A déjà travaillé	N'a jamais travaillé	Total
2 parents nés en France	61	39	100
2 parents nés hors de France	25	75	100

Source : *Panel téléphonique du Céreq* 1994-1997.

Tableau 5 – Niveau d'étude des parents

	Jamais allé à l'école	Enseignement primaire	De la 6e à la 3e	De la 2e à Terminale	Enseignement supérieur	Ne sait pas Non-réponses	Total
Père							
2 parents nés en France	2	26	32	11.5	5	23.5	100
2 parents nés hors de France	29	25	15	5	2	21	100
Dont Maghrébins	41	17	13	6	2	21	100
Portugais	12	40	14	3	0	31	100
Mère							
2 parents nés en France	1	28	35	14	4	18	100
2 parents nés hors de France	38	22	19	4	1	16	100
Dont Maghrébins	56	17	13	3	2	10	100
Portugais	12	38	21	3	0	27	100

Source : *Panel téléphonique du Céreq* 1994-1997.

Tableau 6 – Situation sur le marché du travail en avril 97 des sortants en 94 sans le bac général selon le lieu de naissance des parents (%)

	Emploi			*Chômage*	*Inactivité*			*Total*
Nombre de parents nés hors de France	Emploi	Mesures Jeunes marchandes	Mesures Jeunes non marchandes		Reprise d'études	Service Militaire	Inactivité	
0	45	19.5	2.5	22.5	4	4	1.5	100
1	42	16	2	29	3	5	3	100
2	41	15	3	29	6	4	2	100

Source : *Panel téléphonique du Céreq* 1994-1997.

Tableau 7 – Situation sur le marché du travail en avril 97 des sortants en 94 sans le bac général selon le lieu de naissance des parents (%) Hommes

	Emploi			*Chômage*	*Inactivité*			*Total*
Nombre de parents nés hors de France	Emploi	Mesures Jeunes marchandes	Mesures Jeunes non marchandes		Reprise d'études	Service Militaire	Inactivité	
0	45	23	1.4	19	4	7	0.4	100
1	44	14.5	1.5	27	2	8.4	1.5	100
2	45	14	1.6	26	6	6	1	100

Source : *Panel téléphonique du Céreq* 1994-1997.

Tableau 8 – Situation sur le marché du travail en avril 97 des sortants en 94 sans le bac général selon le lieu de naissance des parents (%) Femmes

	Emploi			*Chômage*	*Inactivité*			*Total*
Nombre de parents nés hors de France	Emploi	Mesures Jeunes marchandes	Mesures Jeunes non marchandes		Reprise d'études	Service Militaire	Inactivité	
0	45	15	4	28	5	0	3	100
1	38.5	18	2	32	4.5	0	4.5	100
2	35	16	5	34	5	0	3	100

Source : *Panel téléphonique du Céreq* 1994-1997.

Tableau 9 – Nombre de périodes de chômage entre juin 94 et avril 97 selon le sexe

Nombre d'occurrences	*Femmes*		*Hommes*		*Total*	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
0	529	30	213	18	742	25
1	540	31	444	38	984	34
2	420	24	327	28	747	26
3	171	10	134	11	305	10
4	71	4	44	4	115	4
5	15	1	15	1	30	1
6	1	0	3	0	4	0
7	-	-	1	0	1	0
Total	1747	100	1181	100	2928	100

Source : *Panel téléphonique du Céreq* 1994-1997.
Note de lecture : 529 femmes n'ont jamais connu le chômage, soit 30 %(**) des femmes de notre échantillon.

Tableau 10 – Durée de chômage selon le sexe

Rang des périodes de chômage	*Femmes*			*Hommes*			*Total*		
	Durée (mois)	Nombre de périodes complètes de chômage	Nombre de périodes censurées de chômage	Durée (mois)	Nombre de périodes complètes de chômage	Nombre de périodes censurées de chômage	Durée (mois)	Nombre de périodes complètes de chômage	Nombre de périodes censurées de chômage
1	10.4	795	159	6.73	1 026	140	8.33	1 821	299
2	6.55	417	98	4.89	564	113	5.60	981	211
3	5.79	154	52	4.33	233	62	4.91	387	114
4	4.90	51	23	5.91	58	38	5.44	109	61
5	6.00	12	10	4.67	9	8	5.43	21	18
6	6.00	2	2	3.00	4	2	4.00	6	4
7	2.00	1	0				1.50	2	0
Total	8.54	1 432	344	5.84	1 895	363	7.00	3 327	707

Source : *Panel téléphonique du Céreq* 1994-1997.
Note de lecture : lorsque c'est la 1ère fois qu'une femme est au chômage, la durée est de 10,4 mois en moyenne.
954 (795+159) femmes ont eu au moins une période de chômage; 795 sont sorties du chômage, 159 y sont encore en avril 1997.

Tableau 11 – Durée de chômage selon le lieu de naissance des parents

Rang des périodes de chômage	*Deux parents nés en France*			*Un parent né en France*			*Deux parents nés hors de France*		
	Durée (mois)	Nombre de périodes complètes de chômage	Nombre de périodes censurées de chômage	Durée (mois)	Nombre de périodes complètes de chômage	Nombre de périodes censurées de chômage	Durée (mois)	Nombre de périodes complètes de chômage	Nombre de périodes censurées de chômage
1	7.94	1307	213	8.33	148	21	10.04	304	56
2	5.35	749	143	7.45	66	25	5.78	137	30
3	4.50	304	77	6.50	22	10	6.13	52	20
4	5.30	86	46	5.00	7	6	6.14	14	8
5	6.86	14	17	4.50	2	1	1.75	4	0
6 +	3.00	6	2						
Total	6.62	2468	498	7.80	245	63	8.34	511	116

Source : *Panel téléphonique du Céreq* 1994-1997.
Note de lecture : Par exemple, lorsque c'est la 1ère fois qu'un enfant français d'origine est au chômage, la durée est de 7,94 mois en moyenne.
1520 ont connu au moins une période de chômage ; 1307 en sont sortis, 213 sont encore chômeurs en avril 97.

Tableau 12 – Durée de chômage selon le lieu de naissance (détaillé) des parents

Rang des périodes de chômage	*Deux parents nés au Maghreb*			*Deux parents nés au Portugal*			*Deux parents nés à l'étranger*		
	Durée (mois)	Nombre de périodes complètes de chômage	Nombre de périodes censurées de chômage	Durée (mois)	Nombre de périodes complètes de chômage	Nombre de périodes censurées de chômage	Durée (mois)	Nombre de périodes complètes de chômage	Nombre de périodes censurées de chômage
1	10.53	120	26	7.54	44	4	8.42	66	8
2	6.91	43	10	5.29	24	8	5.49	35	5
3	7.75	16	9	4.57	7	1	4.44	18	4
4 +	13.00	1	3	4.67	3	1	2.80	5	1
Total	9.39	181	48	6.47	78	14	6.76	125	19

Source : Panel téléphonique du Céreq 1994-1997.
Note de lecture : Par exemple, lorsque c'est la 1ère fois qu'un enfant d'origine maghrébine est au chômage, la durée est de 10,53 mois en moyenne.
146 ont connu au moins une période de chômage ; 120 en sont sortis, 26 sont encore chômeurs en avril 97.

Encadré 1 – Nomenclature des niveaux de formation

Niveau IV secondaire
Sorties de classes de terminales du second cycle long (ou maximum le bac ou BT) :
- Baccalauréat technologique
- Baccalauréat professionnel, brevet de technicien.

Niveau V
Sorties de l'année terminale des cycles courts professionnels et abandon des scolarités du second cycle long avant la classe terminale (CAP ou BEP).

Niveau V bis et VI
Sorties au niveau du 1er cycle du secondaire ou avant la classe terminale du second cycle court professionnel (au maximum : bepc, brevet des collèges, CEP).

Tableau 13 – Désignation du code mensuel du calendrier

Code mensuel	*Mois*	*Année*
01	octobre	93
02	novembre	93
03	décembre	93
04	janvier	94
05	février	94
06	mars	94
07	avril	94
08	mai	94
09	juin	94
10	juillet	94
11	août	94
12	septembre	94
13	octobre	94
14	novembre	94
15	décembre	94
16	janvier	95
17	février	95
18	mars	95
19	avril	95
20	mai	95
21	juin	95
22	juillet	95
23	août	95
24	septembre	95
25	octobre	95
26	novembre	95
27	décembre	95
28	janvier	96
29	février	96
30	mars	96
31	avril	96
32	mai	96
33	juin	96
34	juillet	96
35	août	96
36	septembre	96
37	octobre	96
38	novembre	96
39	décembre	96
40	janvier	97
41	février	97
42	mars	97

Source : *Panel téléphonique du Céreq* 1994-1997.

Tableau 14 – Désignation des codes des situations du calendrier

Situation	*Statut de l'emploi*	*Code*
EMPLOI	à votre compte	1
	aide familiale	2
	apprenti	3
	CES	4
	UFA	5
	contrat d'orientation	6
	contrat de qualification	7
	intérimaire	8
	engagé militaire	9
	CDD	10
	CDI	11
	CAE	12
	Contrat saisonnier	13
	CA - CDD	14
	CA - CDI	15
	APEJ - CDD	16
	APEJ - CDI	17
	CRE - CDD	18
	CRE - CDI	19
	CIE - CDD	20
	CIE - CDI	21
	CA	22
	APEJ	23
	CRE	24
	CIE	25
	Contrat d'essai	26
	Sans contrat	27
	Vacataire, auxiliaire, contractuel	28
	Stagiaire (rémunéré ou non)	29
	Stagiaire de la fonction publique	30
	Contrat Emploi Consolidé	31
	Contrat Emploi de Ville	32
	Contrat Emploi Service - CDD	33
	Contrat Emploi Service - CDI	34
	Contrat Emploi service	35
	Autre statut	36
	statut : nsp	37
	statut : refus	38
	statut : inconnu	39
Formation – mesures		40
Recherche d'emploi		41
Études		42
Service national		43
Inactivité		44

Source : *Panel téléphonique du Céreq* 1994-1997.

Tableau 15 – Part des « en cours d'étude » et structure des diplômes des 19-29 ans selon le sexe et le lieu de naissance des parents

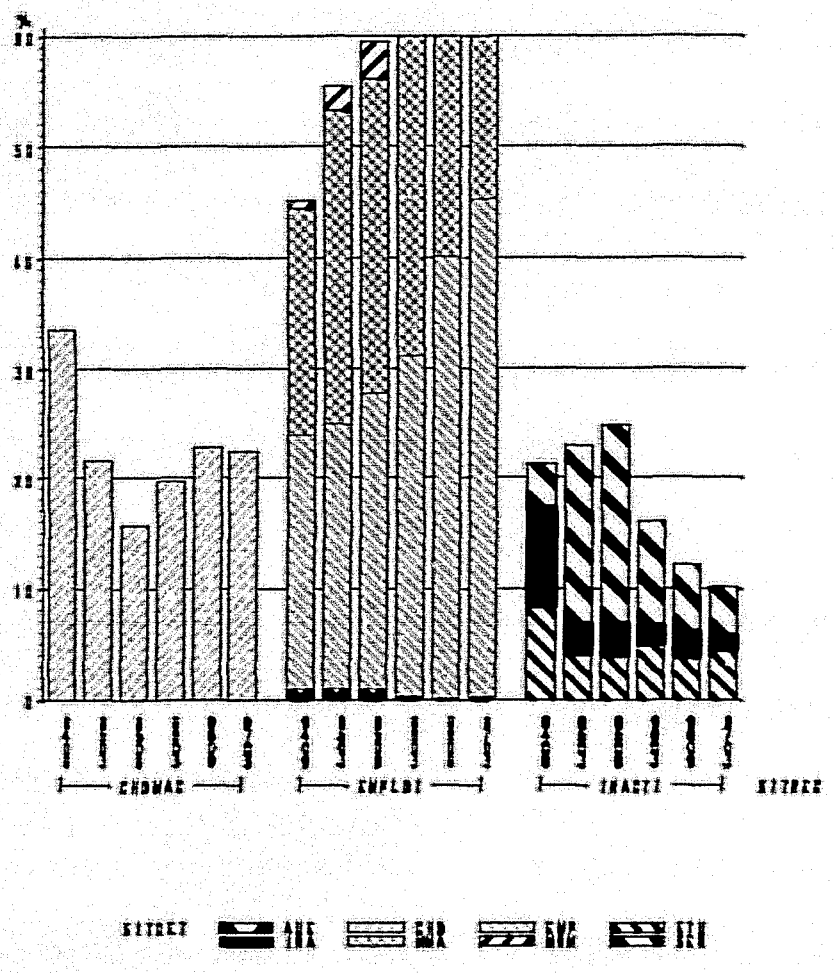
	Hommes				*Femmes*			
	France	CEE	Hors CEE	Total	France	CEE	Hors CEE	Total
En cours d'études	31	24	39	31	34	29	39	34
Aucun diplôme	17	35	29	20	17	24	31	20
Ens. général<bac	7	10	14	7	8	4	8	8
Ens. professionnel< bac	35	36	34	35	27	32	29	27
Sous-total	*59*	*81*	*77*	*62*	*52*	*60*	*68*	*55*
Bac technique	12	4	3	11	12	10	6	11
Bac général	6	3	7	6	9	6	9	9
BTS DUT	12	13	6	11	15	17	9	14
Bac + 2	1	0	1	1	2	2	1	2
Bac + 4	9	0	6	8	10	5	6	9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : *Jeunes et Carrières*, Insee, 1997.

Graphique 1 – Situation des jeunes sur le marché du travail

Situation de la cohorte 94/97 tous les 6 mois

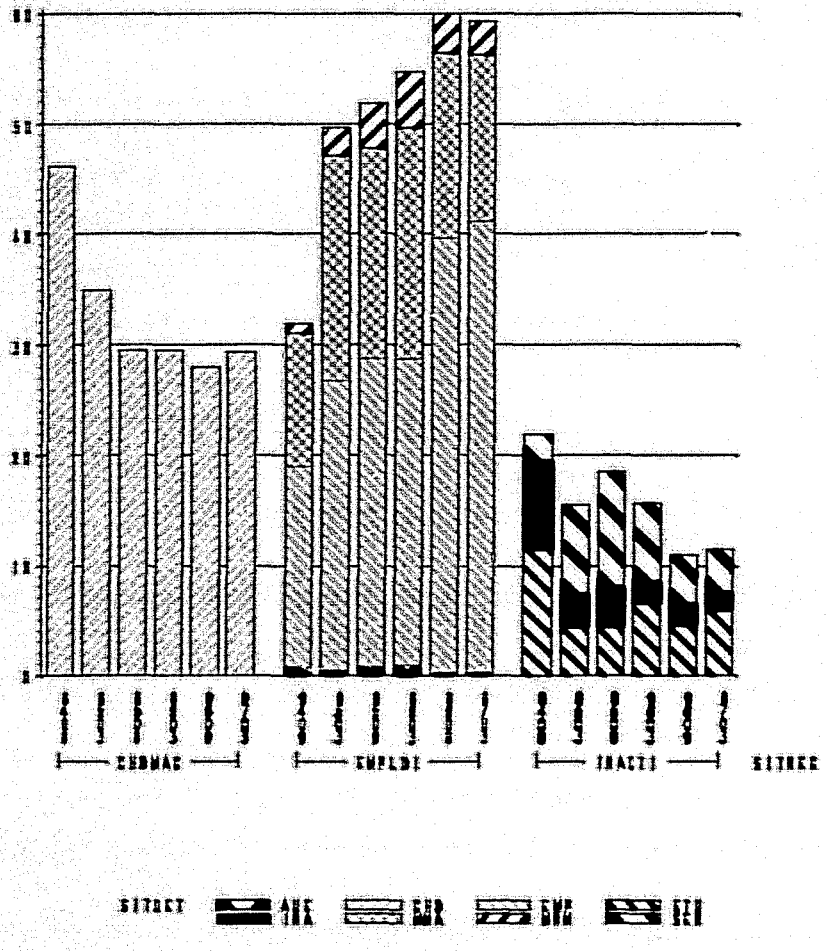
Deux parents nés en France



Légende : SITREG : Situation regroupée en 3 classes (Chômage / Emploi/ Inactivité)				
	SITDET : Situation détaillée en 8 classes			
AUE Autre emploi	CHO : Chômage	EMP :Emploi		Etu : Etudes
INA : Inactivité	MMA Mesures marchandes	MNM : Mesures non marchandes		SER : Service national
MMA et MNM sont des emplois aidés.				
La position sur le marché du travail est observée tous les 6 mois de septembre 94 (9409) à mars 97 (9703).				

Graphique 2 – Situation des jeunes sur le marché du travail

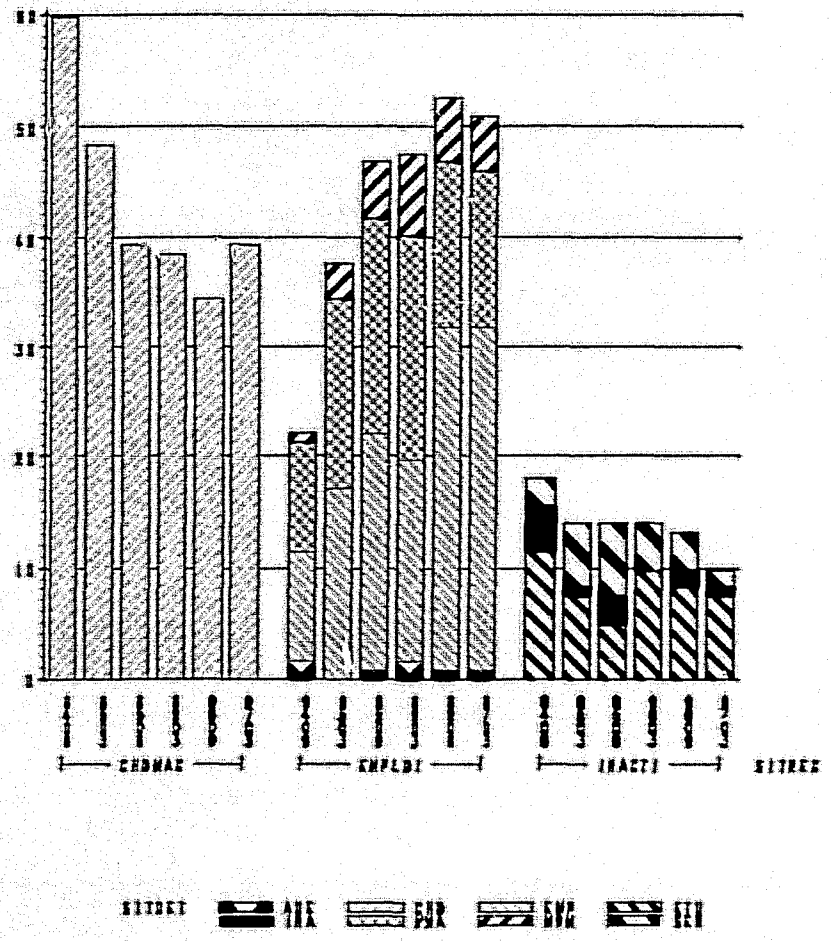
Deux parents nés hors de France



Légende : SITREG : Situation regroupée en 3 classes (Chômage / Emploi/ Inactivité)			
SITDET : Situation détaillée en 8 classes			
AUE Autre emploi	CHO : Chômage	EMP :Emploi	Etu : Etudes
INA : Inactivité	MMA Mesures marchandes	MNM : Mesures non marchandes	SER : Service national
La position sur le marché du travail est observée tous les 6 mois de septembre 94 (9409) à mars 97 (9703).			

Graphique 3 – Situation des jeunes sur le marché du travail

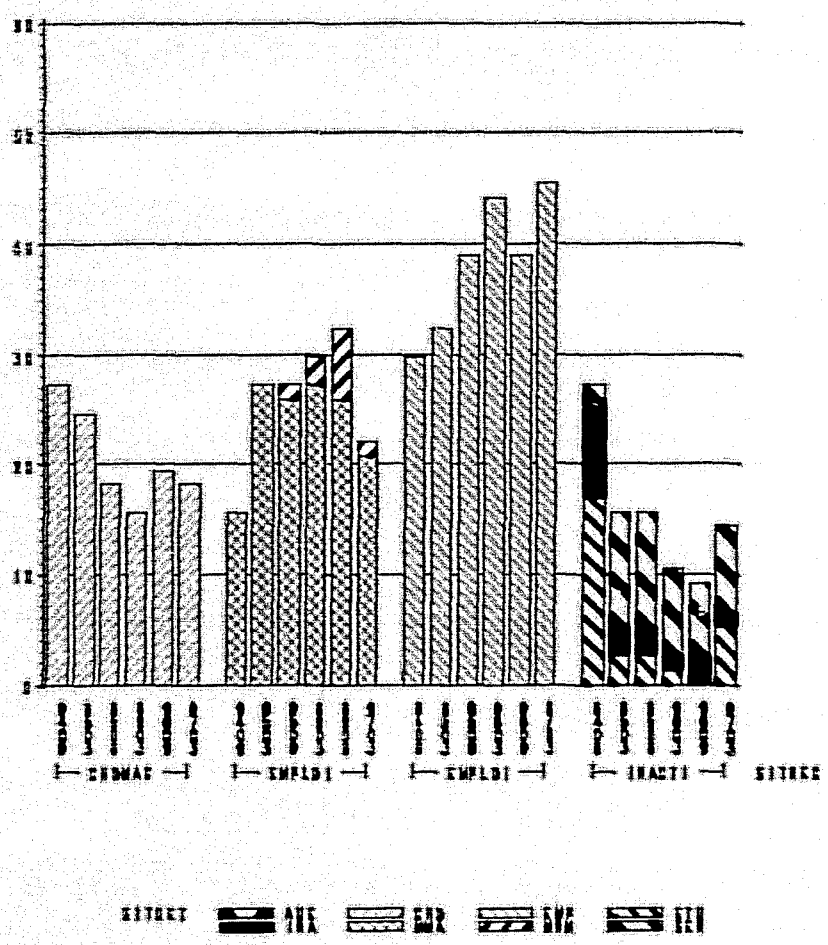
Deux parents nés en Afrique du Nord



Légende : SITREG : Situation regroupée en 3 classes (Chômage / Emploi/ Inactivité)				
	SITDET : Situation détaillée en 8 classes			
AUE Autre emploi	CHO : Chômage	EMP :Emploi	Etu : Etudes	
INA : Inactivité	MMA Mesures marchandes	MNM : Mesures non marchandes	SER : Service national	
La position sur le marché du travail est observée tous les 6 mois de septembre 94 (9409) à mars 97 (9703).				

Graphique 4 – Situation des jeunes sur le marché du travail

Deux parents nés au Portugal



Légende : SITREG : Situation regroupée en 3 classes (Chômage / Emploi/ Inactivité)				
	SITDET : Situation détaillée en 8 classes			
AUE Autre emploi	CHO : Chômage	EMP :Emploi		*Etu* : Etudes
INA : Inactivité	MMA Mesures marchandes	MNM : Mesures non marchandes		SER : Service national
La position sur le marché du travail est observée tous les 6 mois de septembre 94 (9409) à mars 97 (9703).				

Annexe 9

Tableau 1 – Souhait de reprise d'études (%)

	Oui dès que possible	Oui plus tard	Non	Peut-être un jour	Effectifs	Total
Garçons						
2 parents nés en France	5	5	73	17	1 878	100
2 parents nés en CEE	4	3	68	25	70	100
2 parents nés hors CEE	8	4	72	16	99	100
Filles						
2 parents nés en France	6	6	69	19	1 992	100
2 parents nés en CEE	4	4	74	18	69	100
2 parents nés hors CEE	7	7	69	17	106	100

Source : *Jeunes et Carrières*, 1997, Insee.
Champ : lorsque la personne n'est pas en cours de formation ou d'études.

Tableau 2 – Avoir un emploi ou non en octobre 1993 par diplôme de sortie selon l'origine nationale et le sexe

Lieu de naissance des parents	*Deux nés en France*	*Un né en France*	*Deux nés en CEE*	*Deux nés hors CEE*
Hommes				
Sans diplôme, CEP, BEPC				
Emploi	62,3	59,5	63,5	54,4
Non emploi	37,7	40,5	36,5	45,6
	100	*100*	*100*	*100*
CAP, BEP				
Emploi	82,6	80,2	74,6	66,1
Non emploi	17,4	19,8	25,4	33,9
	100	*100*	*100*	*100*
Femmes				
Sans diplôme, CEP, BEPC				
Emploi	41,5	40,0	56,0	35,6
Non emploi	58,5	60,0	44,0	64,4
	100	*100*	*100*	*100*
CAP, BEP				
Emploi	68,2	69,8	66,5	59,5
Non emploi	31,8	30,2	33,5	40,5
	100	*100*	*100*	*100*

Source : enquête EVA 1993, Céreq, sortants de 1989 sans le baccalauréat (Silberman et Fournier, 1999).

Tableau 3 – Méthode d'obtention du premier emploi au Portugal (en %)

Par une école professionnelle	12.1
En restant dans l'entreprise où ils ont réalisé leur formation (training period))	8.8
Par l'agence pour l'emploi	3.1
En répondant à des petites annonces	11.6
Par candidatures spontanées	6.9
Par relation	30.5
Autres situations	5.0
Non réponses	22.0
Total	100.0

Source : Department of Programming and Financial Management of the Ministry of Education (DEPGEF/ME) in OCDE, 1997.

Tableau 4 – Taux de chômage par niveau d'éducation au Portugal

	1992	1994	1996
Total	4.2	6.8	7.3
Jusqu'à 4 années de scolarisation	3.5	5.9	5.9
6e année éduc	5.8	9.0	9.0
9e année	6.1	8.7	9.8
12e année	5.2	9.4	9.7
Éducation supérieure	1.6	2.8	4.5
15-24 ans			
Total	10.1	14.7	16.6
Jusqu'à 4 années de scolarisation	9.2	11.3	15.3
6e année éduc	7.5	11.8	11.7
9e année	13.9	20.1	19.3
12e année	14.0	19.7	17.3
Éducation supérieure	17.4	15.7	25.1

Source : *National Institute of Statistics* (INE) in OCDE (1997).

Tableau 5 – Obstacles retardant le retour à l'emploi selon le lieu de naissance des parents et la vague d'interrogation (2e obstacle cité)

2e Obstacle cité (%)	*Vague 1 : 1996*		*Vague 2 : 1997*	
	2 nés en France	2 nés hors de France	2 nés en France	2 nés hors de France
Manque d'expérience professionnelle	14.8	12	11.5	10.6
Manque de formation	7.0	12	9.1	10.6
Pas ou peu d'offres d'emploi	7.0	7.2	9.3	4.4
Pas de moyen de locomotion	7.4	8.4	6.8	6.2
La crise économique	4.2	4.8	5.8	6.2
Manque de mobilité géographique	2.8	1.2	2.5	1.8
L'âge	4.2	1.2	3.3	6.2
Formation inadaptée	2.8	1.2	1.0	0.9
Votre nationalité	0.0	3.6	0.0	0.9
Aucun autre	41.5	45.8	35.5	31.0
Effectifs	284	83	485	113

Source : *Panel téléphonique du Céreq* 1994-1997.
Champ : sortants de 1994 demandeurs d'emploi à la date de l'enquête.

Tableau 6 – Obstacles retardant le retour à l'emploi selon le lieu de naissance des parents et la vague d'interrogation (3e obstacle cité)

3e obstacle cité (%)	*Vague 1 : 1996*		*Vague 2 : 1997*	
	2 nés en France	2 nés hors de France	2 nés en France	2 nés hors de France
Manque d'expérience professionnelle	5.0	4.4	5.8	2.6
Manque de formation	5.6	2.2	2.9	1.3
Pas ou peu d'offres d'emploi	3.8	4.4	7.5	13.2
Pas de moyen de locomotion	6.9	11.1	5.2	3.9
La crise économique	5.0	2.2	3.2	2.6
Manque de mobilité géographique	2.5	6.7	1.9	5.3
L'âge	3.1	4.4	1.9	1.3
Formation inadaptée	1.9	2.2	1.6	0.0
La nationalité	0.0	6.7	0.0	3.9
Aucun autre	56.9	48.9	52.6	48.7
Effectifs	160	[45]	308	[76]

Source : *Panel téléphonique du Céreq* 1994-1997.
Champ : sortants de 1994 demandeurs d'emploi à la date de l'enquête.

FIN