

Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble

Louis-André Vallet, Jean-Paul Caille

▶ **To cite this version:**

Louis-André Vallet, Jean-Paul Caille. Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 67, pp.153, 1996, Les dossiers d'Education et Formations (ISSN 1141-4642). hal-03393269

HAL Id: hal-03393269

https://sciencespo.hal.science/hal-03393269

Submitted on 21 Oct 2021

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.

ISSN 1141 - 4642

les dossiers
D'ÉDUCATION
ET FORMATIONS

Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français

Une étude d'ensemble

Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche
Direction de l'Évaluation et de la Prospective

67
avril 1996

Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Direction de l'Évaluation et de la Prospective

LES ÉLÈVES ÉTRANGERS OU ISSUS DE L'IMMIGRATION DANS L'ÉCOLE ET LE COLLÈGE FRANÇAIS

- UNE ÉTUDE D'ENSEMBLE -

Louis-André VALLET *, Jean-Paul CAILLE **

- 1996 -

* Chargé de recherches au Laboratoire de Sociologie Quantitative (CREST-INSEE, Paris) et chercheur associé au LASMAS (CNRS, Paris). Cet ouvrage résulte d'une convention d'étude *Le rôle du système scolaire dans l'intégration des étrangers* conclue par la DEP avec l'Université Catholique de l'Ouest (Angers) où l'auteur était maître de conférences. Il a été rédigé au Centre de Recherche en Economie et Statistique de l'INSEE.
** Chargé d'études au département DEP B3 de la Sous-Direction des Enquêtes Statistiques et des Etudes (DEP, Paris).

SOMMAIRE

Introduction 3

Chapitre premier - Parcours, performances et progression des élèves étrangers dans le système scolaire français : une revue de la littérature 7

I L'étude des carrières scolaires des élèves étrangers 9
II L'étude des performances scolaires des élèves étrangers 15
III L'étude de la progression des performances des élèves étrangers 18
IV La proportion d'élèves étrangers dans la classe ou l'établissement comme caractéristique contextuelle 22
Références bibliographiques 25

Chapitre II - Population, variables, méthode 29

I Le panel national 1989 d'élèves du second degré 29
II Une approche des élèves étrangers ou issus de l'immigration : critères mis en oeuvre et liens entre critères 32
III Analyser la réussite scolaire : variables expliquées et explicatives 38
IV Méthode d'analyse : d'une comparaison des élèves étrangers ou issus de l'immigration à l'ensemble de leurs condisciples ... ... à une comparaison "à situation familiale et sociale identique" 46

Chapitre III - L'expérience du redoublement : un bilan synthétique de la scolarité à l'école élémentaire 55

I Population observée, champ de l'étude et variable dépendante 55
II Les élèves étrangers ou issus de l'immigration ont souvent redoublé à l'école élémentaire 56
III Une première comparaison à situation familiale et sociale identique 58
IV Une seconde comparaison à situation familiale et sociale et passé scolaire identiques 63
V Des résultats confirmés avec une variable dépendante plus précise 68

Chapitre IV - Performances en français et en mathématiques aux épreuves nationales d'évaluation de l'entrée en sixième 69

I Population observée, champ de l'étude et variables dépendantes 69
II Les écarts de performance entre les élèves étrangers ou issus de l'immigration et leurs condisciples sont-ils forts ou faibles ? 71
III Une première comparaison à situation familiale et sociale identique 75
IV Une seconde comparaison à situation familiale et sociale et passé scolaire identiques 81
V Etrangers et Français, filles ou garçons 86

Chapitre V - Etre ou ne pas être orienté dans l'enseignement spécial du second degré 89

I Population observée, champ de l'étude et variable dépendante 89
II Les élèves étrangers ou issus de l'immigration ont été plus fréquemment orientés dans les sections d'éducation spécialisée qui accueillent une population défavorisée 90

III Une première comparaison à situation familiale et sociale identique 94
IV Une seconde comparaison à situation familiale et sociale et niveau scolaire identiques 98
V Une ultime analyse selon deux critères de différenciation des académies 100

Chapitre VI - Carrières scolaires des élèves étrangers ou issus de l'immigration dans le collège des années 90 103

I Population observée, champ de l'étude et variables dépendantes 103
II La réussite de la scolarité au collège est moins fréquente chez les élèves étrangers ou issus de l'immigration, mais les écarts sont plus faibles qu'à la fin des études primaires 105
III Une première comparaison à situation familiale et sociale identique 108
IV Une seconde comparaison à situation familiale et sociale et niveau scolaire à l'entrée au collège identiques 112
V Les élèves étrangers ou issus de l'immigration ont connu au collège de meilleurs parcours que leurs condisciples de même condition sociale et de même niveau à l'entrée en 6e : une conclusion très générale 116
VI Quatre hypothèses explicatives 120
VII Le test empirique met en avant le rôle des motivation et demande familiales 122

Conclusion - Les élèves étrangers ou issus de l'immigration : les résultats du panel français dans une perspective comparative 141

INTRODUCTION

La mesure des différences de réussite et de parcours scolaires entre élèves étrangers et élèves français est une préoccupation ancienne des recherches de sociologie de l'éducation conduites dans notre pays. L'enquête sur l'entrée en classe de 6e réalisée par l'Institut National d'Etudes Démographiques en 1962 permettait ainsi à Paul Clerc, dès 1964, d'étudier si, à ce palier d'orientation, l'élève étranger était "défavorisé par rapport à l'élève du pays".

L'interprétation des écarts de performances et de carrières scolaires que ces travaux ont mis au jour forme pourtant, sur le plan scientifique, une question controversée. Certes, nombre de recherches s'accordent sur le fait qu'une partie au moins des disparités observées provient des caractéristiques socio-économiques particulières des populations étrangères qui résident en France. La question reste cependant posée de savoir si l'explication par l'appartenance sociale suffit à rendre compte des différences de réussite ou de parcours scolaires. Certains auteurs répondent ici par l'affirmative, d'autres mettent en avant l'existence d'un handicap culturel qui concernerait quelques communautés nationales ou bien la totalité d'entre elles. D'autres encore, après l'étude de l'orientation scolaire à tel ou tel palier du cursus, concluent à l'existence de phénomènes de discrimination qui s'exerceraient à l'encontre des jeunes étrangers. Or, les conclusions des analyses qui portent sur les facteurs explicatifs des écarts observés ne sont bien sûr pas indifférentes, car elles conditionnent pour une part les politiques éducatives à mettre en oeuvre.

L'étude présentée dans les pages qui suivent s'inscrit dans cette tradition de recherche et concerne l'étape de la scolarité située entre la fin de l'école élémentaire et la sortie du collège. Elle vise à mesurer les disparités de performances et de carrières scolaires qui existent actuellement entre les élèves étrangers ou issus de l'immigration et leurs condisciples et s'attache à progresser dans l'interprétation de ces écarts.

Pour atteindre ces objectifs, l'étude met à profit un ensemble d'informations plus riches et plus diversifiées que les recherches qui l'ont précédée. Ces informations permettent notamment de caractériser avec précision l'environnement familial des élèves. Elles autorisent aussi l'extension de l'analyse au-delà du seul critère juridique de la nationalité pour inclure d'autres composantes qui, sous des dimensions diverses, touchent au phénomène migratoire. Plus précisément, si la nationalité forme l'un des angles d'approche adoptés, le lieu de naissance, le nombre d'années scolaires passées hors de France, l'ancienneté en France des parents, la langue parlée à la maison et deux variables plus synthétiques construites à partir des précédentes en constituent d'autres. Aussi toutes les analyses de cette étude ont-elles pour point commun d'avoir été conduites de manière indépendante selon ces différents critères. Soulignons cependant qu'en dépit de leur richesse ils ne permettent pas d'isoler de façon

rigoureuse la population des élèves immigrés -c'est-à-dire nés étrangers à l'étranger et résidant aujourd'hui en France- ou nés en France de parents immigrés. Faute d'un vocabulaire plus approprié, c'est donc en un sens approché plus que strict que l'on parlera dans la suite des "élèves étrangers ou issus de l'immigration".

Cette étude peut encore être vue comme l'héritière du travail de Paul Clerc pour une autre raison. On sait que l'enquête de l'INED sur l'entrée en 6e a été transformée en enquête longitudinale. Observant ainsi durant dix années le devenir d'un échantillon d'enfants qui avaient quitté l'école élémentaire en 1962, elle a constitué le premier panel national d'élèves. La présente étude a été conduite à partir du panel national le plus récent : celui mis en place en septembre 1989 par la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) du Ministère de l'Education nationale.

L'échantillon de cette enquête longitudinale regroupe tous les élèves nés le 5 d'un mois qui, à la rentrée scolaire 1989, étaient scolarisés en 6e ou en première année de section d'éducation spécialisée (SES) dans un établissement public ou privé de France métropolitaine ou des départements d'outre-mer. Un tel mode de sondage garantit une bonne représentativité de l'échantillon ainsi qu'une forte dispersion géographique. Cette dernière forme un atout quand il s'agit de comparer, comme c'est le cas ici, une population spécifique et relativement peu nombreuse à une autre, beaucoup plus importante. Les élèves étrangers ou issus de l'immigration concernés par cette enquête ne sont pas les seuls adolescents des banlieues des grandes agglomérations urbaines, mais sont dispersés sur l'ensemble du territoire français ; on peut donc penser que l'analyse de leur situation scolaire ne risque guère d'être affectée par des particularités locales trop marquées. Enfin, la taille importante de l'échantillon du panel constitue un avantage majeur. Pour les besoins de l'étude, il est apparu souhaitable de se limiter aux seuls élèves qui, en septembre 1989, entraient en classe de 6e (et, éventuellement, de SES) dans un établissement de France métropolitaine. Malgré l'absence de prise en compte des redoublants de 6e et des collégiens des DOM, les résultats présentés plus loin sont établis, à une exception près, sur plus de 18 000 élèves.

Le dispositif d'enquête du panel 1989 comprend une prise d'information annuelle auprès du chef d'établissement de chaque élève. La carrière scolaire de celui-ci dans le second degré est donc observée avec précision, au fur et à mesure de son déroulement. On dispose en outre d'une reconstitution de la scolarité effectuée dans l'enseignement primaire. Enfin, les familles des élèves de l'échantillon ont fait l'objet d'une enquête spécifique au cours de la seconde année d'observation du panel. Le questionnaire était transmis à chaque famille concernée par l'établissement et était retourné sans intermédiaire par voie postale à la DEP. C'est précisément cette interrogation directe des parents qui a permis de caractériser l'environnement familial des élèves d'une manière plus complète que cela n'est habituellement possible dans les enquêtes scolaires.

Le présent ouvrage est composé de six chapitres. Il s'ouvre par une revue des recherches quantitatives qui, depuis l'étude de Clerc, ont abordé les carrières scolaires, les performances ou la progression des performances des élèves étrangers dans le système scolaire français. C'est la question suivante qui organise cette revue de travaux : existe-t-il, sous l'un ou l'autre de ces aspects, un handicap spécifique lié au fait d'être étranger ? Confrontant les résultats des recherches empiriques pour évaluer leur degré de convergence ou de divergence, ce chapitre s'efforce aussi de mettre en relief les limites méthodologiques qui les ont affectées et dont certaines ont pu être dépassées dans la présente étude. Depuis le milieu de la décennie quatre-vingt, le déroulement des scolarités à l'école et au collège a été profondément transformé. Aussi ne saurait-il être question de comparer sans précaution les résultats obtenus à partir du panel 1989 à ceux mis au jour dix ans ou vingt ans plus tôt. Il

reste cependant que le développement de la connaissance scientifique s'effectue selon un processus cumulatif et que des résultats récents peuvent prendre sens par rapport à d'autres -ou à des interrogations- plus anciens. Telle est du moins la raison d'être de ce chapitre.

Le chapitre II est méthodologique. On y expose en détail le dispositif d'enquête du panel 1989 et l'on définit brièvement les sous-échantillons qui seront utilisés dans les chapitres ultérieurs. On y présente également les principales variables des analyses : les indicateurs retenus pour mesurer les performances des élèves et leur carrière scolaire à l'école ou au collège, les dimensions qui décrivent les caractéristiques principales de leur milieu familial, celles aussi qui, directement liées à l'objet de l'étude, ont permis d'approcher, sous différents aspects, la population des élèves étrangers ou issus de l'immigration. La construction de ces dernières variables est précisée, comme les liens qu'elles entretiennent entre elles et avec celles qui décrivent l'environnement familial. Enfin, on expose la méthodologie d'analyse retenue. Pour l'essentiel, elle consiste à mesurer des disparités brutes de performances ou de carrières scolaires entre les élèves étrangers ou issus de l'immigration et leurs condisciples, pour estimer ensuite -à l'aide de modélisations statistiques appropriées- les disparités nettes qui subsistent lorsque d'autres variables sont contrôlées. Ce sont ces disparités nettes qui peuvent en effet être tenues pour une mesure de l'influence due, en propre, à l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration.

En adoptant cette méthodologie, les chapitres III à VI comparent selon quatre points de vue les élèves étrangers ou issus de l'immigration à leurs condisciples. Le premier est un bilan synthétique -établi sous l'angle du redoublement- de la carrière scolaire à l'école élémentaire. L'élève a-t-il ou n'a-t-il pas redoublé au cours des années qui ont précédé son entrée au collège ? Quelles disparités subsistent entre les populations lorsque l'analyse incorpore un ensemble de neuf caractéristiques sociales et familiales qui pèsent fortement sur la réussite des parcours scolaires, puis ajoute à celles-ci la durée de la fréquentation de l'école maternelle ?

La rentrée scolaire 1989 a été la première où des épreuves d'évaluation standardisées en français et en mathématiques ont été administrées dans toutes les classes de 6e de France. Pour une partie des élèves du panel, les scores obtenus aux deux épreuves sont connus. Le chapitre IV exploite cette information en apportant notamment des réponses aux questions suivantes. Que valent les différences moyennes entre Français et étrangers au regard de celles qui opposent les enfants des catégories situées aux deux extrémités de la structure sociale, ou les élèves dont la mère est très diplômée et ceux dont elle l'est peu, ou encore les enfants qui appartiennent à une famille restreinte et ceux qui ont de nombreux frères et soeurs ? Quelles nuances faut-il apporter aux conclusions portant sur les écarts de performance entre Français et étrangers lorsque l'analyse est reproduite séparément sur les garçons et sur les filles ?

La part des jeunes de nationalité étrangère dans l'ensemble des élèves est nettement plus forte au sein de l'enseignement secondaire spécial -les sections d'éducation spécialisée- qu'elle ne l'est dans le premier cycle du second degré considéré globalement. On a souvent interprété ce fait en soulignant qu'il mettait en évidence l'existence d'un biais d'orientation à l'encontre des élèves étrangers. Une telle préoccupation figure ainsi dans certains documents officiels, notamment la circulaire du 6 février 1989 sur les enseignements généraux et professionnels adaptés. Le chapitre V aborde cette question. Connaissant l'orientation de chaque élève à l'entrée au collège -6e ou première année de SES- de même que quelques caractéristiques socio-démographiques qui décrivent son environnement familial, il est possible d'utiliser la modélisation statistique de manière rétrospective pour discerner les facteurs spécifiquement associés à l'orientation vers la SES et examiner si la nationalité, le lieu de naissance ou le nombre d'années scolaires hors de France comptent parmi ceux-ci.

Le chapitre VI clôt l'étude comparative par l'examen des parcours scolaires qu'ont connus au collège les élèves étrangers ou issus de l'immigration et leurs condisciples entrés en 6e en 1989[1]. La réussite de ces carrières scolaires est mesurée à l'aune de deux indicateurs : parvenir en 4e générale sans avoir redoublé durant le cycle d'observation, parcourir les quatre années du collège sans y prendre de retard et recevoir de surcroît une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique. A la différence des chapitres III à V où les événements analysés précédaient le recrutement dans le panel ou en étaient contemporains, les carrières scolaires au collège sont observées au fur et à mesure de leur déroulement. L'information disponible est ainsi plus riche. C'est donc dans ce chapitre que la recherche de l'explication des différences mises au jour peut être poussée le plus loin.

Une conclusion générale met en perspective les résultats majeurs de l'analyse du panel français et en propose une interprétation. On y confronte ensuite ces résultats à ceux de recherches comparables menées récemment dans des pays étrangers -Allemagne, Australie, Etats-Unis et Pays-Bas- et l'on précise aussi en quoi l'enquête "Mobilité géographique et insertion sociale" réalisée en 1992 par l'INED avec le concours de l'INSEE est une source assez complémentaire du panel national d'élèves pour la connaissance, sur le plan de l'éducation, des populations issues de l'immigration. La conclusion s'achève par l'indication de pistes de recherche à suivre dans des travaux futurs.

---

1 - Les résultats principaux de ce chapitre ont fait l'objet d'une première publication :
VALLET L.-A., CAILLE J.-P., 1995. - "Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration", *Education et Formations*, 40, pp. 5-14.

Chapitre premier

PARCOURS, PERFORMANCES ET PROGRESSION DES ÉLÈVES ÉTRANGERS DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE FRANÇAIS : UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE

Résumé : Ce chapitre propose une revue critique des recherches quantitatives françaises qui ont abordé la question d'une influence propre éventuelle de l'origine nationale sur la situation scolaire des élèves. Du point de vue des carrières scolaires, on y souligne notamment l'existence de variations temporelles dans les résultats fournis par les panels nationaux d'élèves du second degré. Pour ce qui est de la mesure des performances, les études convergent vers la mise en évidence d'un handicap propre aux élèves étrangers, mais on peut penser que l'estimation de celui-ci est entachée de divers biais qui conduisent à le surestimer. En ce qui concerne la progression des acquisitions, le résultat selon lequel celle des élèves étrangers ne serait pas inférieure paraît solidement établi dans le premier degré, mais est moins assuré dans le second. Une dernière partie recense les études qui ont traité de la proportion d'enfants étrangers dans la classe ou l'établissement comme d'une caractéristique contextuelle susceptible d'affecter les acquisitions des élèves ou encore l'efficacité et l'équité des unités d'enseignement. Les études les plus nombreuses concernent l'enseignement du premier degré. Il n'y apparaît pas qu'une forte proportion d'enfants étrangers exerce une influence négative et substantielle sur les acquisitions des élèves ou l'efficacité des classes.

Même en se limitant à l'hexagone, la littérature qui traite de la scolarisation des enfants d'immigrés est vaste et traversée par des orientations disciplinaires et théoriques diversifiées. Dans un numéro récent, la *Revue française de pédagogie* a ainsi abordé le champ sous l'angle des études ethnographiques[2]. L'ambition de ce chapitre est plus limitée. Au cours des trente dernières années, un certain nombre de recherches quantitatives, nationales ou locales, se sont penchées, à titre principal ou secondaire, sur la situation scolaire de ces enfants et ont étudié la question d'une influence propre éventuelle de l'origine nationale[3]. Il s'agira ici d'évaluer le degré de convergence des réponses apportées. Certaines revues de travaux ont déjà abordé ce point, quoique de manière moins systématique qu'on ne cherchera à le faire ici[4] et, avant d'entrer dans le vif du sujet, deux remarques préliminaires sont nécessaires.

2 - Les références bibliographiques sont regroupées en fin de chapitre.

3 - Plusieurs de ces recherches nous seraient restées inconnues si nous n'avions bénéficié de l'aide de Roxane Silberman (LASMAS - CNRS) et des documentalistes du Centre de documentation Migrants (CNDP). Nous leur en sommes vivement reconnaissants.

4 - Mullet, 1980 ; Mallet et Bousta, 1988 ; Perotti, 1990. Voir aussi, pour une lecture très critique de la constitution du domaine de recherche sur la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés, Zirotti(1989).

Enfants étrangers, enfants d'immigrés, enfants d'origine étrangère, enfants de travailleurs migrants, adolescents issus des immigrations, toutes ces expressions -et d'autres encore- ont été utilisées dans les études pour désigner la population dont il s'agissait d'examiner la situation scolaire. Par-delà cette diversité existe cependant un consensus assez large sur le fait que l'appartenance de l'enfant ou de ses parents à l'immigration étrangère forme le critère sociologique pertinent. La population visée serait ainsi formée des enfants immigrés -c'est-à-dire des enfants nés étrangers à l'étranger et qui résident en France- auxquels s'ajoutent les enfants nés en France de parents immigrés. Néanmoins, ce n'est pas cette caractéristique, par nature invariable dans le temps, qui a organisé l'observation statistique. Pour des raisons liées notamment à l'histoire de la société française, on lui a en effet substitué très souvent le critère juridique de la nationalité. De façon générale, les études évoquées plus loin sont donc fondées sur l'observation de la nationalité de l'élève ou de celle de ses parents ; certaines ajoutent le lieu de naissance de l'enfant ; des populations particulières -les jeunes Français nés dans les DOM-TOM et parvenus en métropole, ceux qui disposent de la double nationalité, française et algérienne- sont parfois regroupées avec les étrangers. Au-delà de ces variations, on retiendra qu'il n'existe pas de correspondance stricte entre le critère sociologique pertinent et l'observation de la nationalité étrangère : des enfants immigrés ou nés en France de parents immigrés ont pu devenir en effet, seuls ou avec leurs ascendants, citoyens français.

Après un rappel des conclusions de trois études pionnières, c'est la trilogie carrières scolaires, performances et progression des performances qui permettra d'organiser la revue de littérature. On introduira du même coup un certain déséquilibre : les recherches qui ont traité des cheminements des élèves dans le système scolaire sont plus anciennes et plus nombreuses que celles qui ont abordé leurs performances, appréciées à l'aide d'épreuves standardisées ; l'intérêt pour la mesure de la progression des élèves est encore plus récent. Il existe enfin quelques études qui ont examiné si la proportion d'élèves étrangers dans la classe ou l'établissement forme une caractéristique du contexte de scolarisation qui affecte les acquisitions des élèves ou encore entre dans l'explication des différences d'efficacité et d'équité des unités d'enseignement. Ces recherches seront évoquées dans une dernière partie.

Premières études

"Un étranger enfant d'ouvrier n'est guère plus défavorisé qu'un élève français de même groupe social. (...) L'assimilation des enfants étrangers, sur le plan scolaire, serait donc à peu près parfaite au niveau du cours moyen 2^{e} année" : ainsi se conclut l'étude de Clerc(1964b) conduite à partir de l'enquête de 1962 sur l'entrée en 6^{e}. L'auteur y observait pour les élèves étrangers 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 6^{e} un peu moins fréquente. Ce handicap des élèves étrangers tenait essentiellement à la structure socio-professionnelle de cette population, composée de 70 % d'enfants d'ouvriers. Clerc remarquait en effet que, sans qu'elle disparaisse totalement, la différence liée à la nationalité dans les taux d'entrée en 6^{e} s'amenuisait quand l'étude était restreinte aux seuls enfants d'ouvriers. Il soulignait enfin que son analyse n'envisageait pas les différences probables de qualification au sein du groupe ouvrier alors que la prise en compte de cette dernière variable "éliminerait vraisemblablement la part de la nationalité" dans les écarts observés.

A la différence de celle de Clerc, l'étude de Gratiot-Alphandéry et Lambiotte(1973)[5] était locale et portait sur les élèves algériens, espagnols et portugais des écoles primaires

5 - Citée dans le volume édité par le Centre International de l'Enfance en 1974.

d'Aubervilliers, commune à forte population ouvrière. Dans ces trois groupes nationaux, les auteurs relevaient des proportions élevées d'enfants présentant un âge qui correspondait à un an ou deux ans de retard par rapport à l'âge normal de la classe fréquentée. De plus, loin de se réduire, ces retards s'aggravaient de la première à la dernière année de scolarité élémentaire et les auteurs y voyaient le signe d'"une difficulté croissante à combler l'ensemble des handicaps socio-culturels à mesure que progresse la scolarité et à mesure que le niveau de cette scolarité s'élève". La conclusion de l'étude apparaît toutefois ambiguë : tout en soulignant que les retards observés parmi les enfants de travailleurs migrants sont comparables à ceux des enfants français des milieux défavorisés, Gratiot-Alphandéry et Lambiotte écrivent qu'"il faut que la qualité et le niveau de réussite d'un enfant étranger soient supérieurs à ceux d'un enfant français pour qu'il ait l'espoir d'une réussite (scolaire) comparable".

La recherche de Courgeau(1973) a enfin une place particulière. Conduite à partir de l'enquête nationale de 1965 sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire, elle utilisait l'évaluation du quotient intellectuel (Q.I.) fournie, dans cette enquête, par une épreuve psychométrique à passation collective. Parmi les enfants dont l'un au moins des parents était originaire d'Italie, d'Espagne, du Portugal ou d'Afrique du Nord, une comparaison était établie entre ceux nés à l'étranger et ceux nés en France, et, pour les premiers, en fonction de la durée de présence sur le territoire français. L'auteur constatait ainsi, pour chaque nationalité d'origine, une variation du niveau du Q.I. moyen selon l'ancienneté en France : plus élevé chez les enfants arrivés depuis longtemps, il formait une fonction régulièrement croissante de la durée de présence en France sans pour autant rejoindre le niveau observé chez les enfants nés dans ce pays. Des écarts entre groupes étaient aussi mis en évidence -par ordre décroissant, Espagnols, puis Italiens, Portugais et Nord-Africains- et ils s'expliquaient pour partie par l'existence de différences dans la composition socioprofessionnelle des groupes nationaux et dans l'âge d'entrée des enfants en France, variable dont l'étude montrait qu'à durée de séjour donnée, elle affectait l'adaptation, mesurée par le Q.I.

L'importance de l'appartenance sociale comme facteur explicatif des écarts observés entre Français et étrangers de même que, pour ces derniers, l'incidence du lieu de naissance et de la durée de présence en France sont ainsi soulignées par les premières études, mais c'est aussi dès ces travaux pionniers que l'âge plus élevé des enfants étrangers est sans précautions interprété directement comme le signe d'un retard scolaire alors qu'il peut également être dû à l'événement migratoire en lui-même.

I - L'étude des carrières scolaires des élèves étrangers

Les échantillons longitudinaux du Ministère de l'Education nationale : des résultats nuancés

Si les panels nationaux d'élèves mis en place par les services statistiques du Ministère de l'Education nationale ont largement confirmé qu'une place centrale devait être accordée à l'explication par les différences d'origine sociale, leurs résultats laissent apparaître d'importantes nuances et variations dès qu'ils sont considérés à un niveau de détail suffisant. On évoquera en premier lieu le seul panel du premier degré (1978) pour examiner ensuite ceux mis en place dans le second degré (1972-1973-1974, 1980, 1989).

C'est un échantillon national représentatif de plus de 20 000 enfants scolarisés au cours préparatoire à la rentrée scolaire 1978 qui a été observé au cours des huit années

suivantes[6]. Les enfants étrangers y apparaissent surreprésentés dans la population des élèves qui connaissent un échec précoce (redoublement du CP). Ils sont aussi moins nombreux à ne pas accéder au cours moyen après trois années à l'école primaire. En définitive, ce sont 67,4 % des élèves français contre 44,5 % de ceux de nationalité étrangère qui accèdent à la classe de 6e sans avoir redoublé à l'école élémentaire, mais cet écart se réduit à 9,9 points et 12,6 points lorsque la comparaison ne porte que sur les enfants d'ouvriers qualifiés et ceux d'ouvriers non qualifiés respectivement. De plus, quand, à l'intérieur de la catégorie ouvrière, seuls sont considérés les élèves ayant au moins trois frères et soeurs, la différence disparaît et se transforme même en un léger avantage au bénéfice des jeunes étrangers. Aussi les études portant sur le panel 1978 concluent-elles en ces termes : "les élèves étrangers rencontrent dans l'enseignement primaire des difficultés considérables mais, somme toute, pas tellement plus importantes que celles rencontrées par les élèves français les plus défavorisés" (SIGES, 1984b) ou encore "la pertinence directe de la variable 'nationalité' est donc à tout le moins très discutable" (Duthoit, 1988).

Cet échantillon longitudinal d'élèves du premier degré -où l'on constatait que les jeunes Maghrébins réussissaient moins bien que les jeunes Portugais- a encore confirmé que les enfants étrangers nés en France avaient, par rapport à ceux ayant connu la migration, un cursus scolaire sensiblement meilleur. Il permettait également d'observer qu'à l'exception des familles maghrébines, la supériorité du déroulement des scolarités primaires des filles sur celles des garçons était un peu plus marquée chez les élèves étrangers que chez leurs condisciples français. L'effet négatif de la taille de la famille sur la réussite des carrières scolaires apparaissait enfin nettement moins accusé chez les premiers que chez les seconds.

Le résultat majeur du panel d'élèves recruté dans les classes de 6e en 1972, 1973 et 1974 peut être résumé ainsi : entre le premier degré et le second degré et par rapport aux élèves français de la même catégorie sociale, la situation scolaire des jeunes étrangers nés en France s'inverse[7]. Appréciée par l'âge d'entrée en 6e ou, de façon plus correcte, par la fréquence des scolarités primaires sans redoublement, la réussite à l'école des enfants nés en France dont le père, étranger, était ouvrier non qualifié apparaissait en effet voisine, mais tout de même inférieure à celle de leurs condisciples français du même milieu : 29,9 % des premiers et 35,6 % des seconds étaient âgés de 11 ans ou moins lors de leur entrée en 6e ; 31,6 % des premiers et 36,9 % des seconds avaient connu une scolarité normale à l'école élémentaire. La tendance était identique et la proximité encore plus prononcée dans la catégorie des enfants d'ouvriers qualifiés. En revanche, dans ces deux milieux sociaux, le handicap de carrière scolaire était fort pour les enfants étrangers nés à l'étranger.

Les parcours scolaires dans le second degré se présentent au contraire sous un jour différent. Parmi les élèves entrés en 6e normale, la probabilité d'accéder après trois ans à la classe de 3e normale, observée pour les enfants étrangers d'employés, de contremaîtres et ouvriers qualifiés comme d'ouvriers spécialisés, surpassait en effet légèrement celle des enfants français des mêmes catégories sociales. L'orientation en 6e allégée étant plus fréquente parmi les élèves étrangers[8], on pourrait penser que ceux qui entamaient leurs études

6 - Les résultats du panel 1978 premier degré rappelés ici sont présentés dans : SIGES, 1984b ; Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation (RERS), 1985 et 1989 ; Duthoit, 1988 et 1989 ; Gibert, 1989.

7 - Voir, pour le panel 1972-1973-1974, SEIS(1980), SIGES(1984a), Mondon(1984) et RERS(1985). Dans cette enquête longitudinale, on observait la nationalité du chef de famille et non celle de l'enfant. C'est donc en ce sens particulier que l'on traite ici des élèves étrangers.

8 - La 6e allégée correspondait à l'ancienne 6e de transition, à laquelle succédait la 5e de transition et une orientation vers l'enseignement professionnel de cycle court.

secondaires dans la filière normale étaient quelque peu "sursélectionnés". Là ne figure pas cependant l'explication réelle.

En effet, parmi les entrants en 6e (normale ou allégée) des catégories sociales "défavorisées"[9], le taux d'admission en terminale ne différait guère chez les élèves français et leurs condisciples étrangers. Il s'agissait de 19,8 % des premiers contre 20,5 % des seconds s'ils étaient nés en France, 14,5 % s'ils avaient connu la migration. Calculées sur les seuls enfants d'ouvriers non qualifiés, les proportions correspondantes étaient 16,2 % des jeunes Français, 18,1 % des étrangers nés en France et 11,1 % des étrangers nés à l'étranger ; elles valaient 24,7 %, 28,9 % et 23,3 % respectivement parmi les enfants d'ouvriers qualifiés. On observait donc, dans l'enseignement secondaire, des cheminements des élèves nés en France d'un père étranger et ouvrier plus favorables que ceux de leurs condisciples français d'origine sociale identique. Aussi ces résultats ont-ils conduit Mondon(1984) à distinguer nettement la scolarité élémentaire -qui, pour les élèves étrangers, jouerait un rôle fondamental dans l'apprentissage de la langue et la détection des difficultés les plus graves- de la scolarité ultérieure. Il avançait ainsi plusieurs hypothèses pour expliquer les meilleurs parcours des jeunes étrangers nés en France dans le second degré : motivation plus grande à poursuivre des études d'enseignement général, effet positif d'une domiciliation plus fréquente en milieu urbain, exercice par les chefs de famille étrangers d'un emploi sous-qualifié par rapport à leur niveau culturel réel.

Il convient alors de remarquer que les résultats de l'enquête longitudinale entamée en 1972-1973-1974 n'ont pas été confirmés par l'observation du panel national recruté dans les classes de 6e en septembre 1980[10]. Plus précisément, cette nouvelle enquête a mis en évidence, à catégorie sociale contrôlée, l'existence de différences plus sensibles entre élèves français et élèves étrangers nés en France pour le taux de scolarités primaires sans redoublement. Parmi les enfants d'ouvriers non qualifiés par exemple, celui-ci valait 52,1 % pour les premiers, mais 42,0 % pour les seconds. Surtout, en ce qui concerne les scolarités secondaires, les observations fondées sur le panel 1980 sont à l'opposé de celles du panel 1972-1973-1974. Que l'on considère l'orientation en fin de 5e (taux d'entrée directe en 4e) ou, parmi les entrants en 6e de l'année 1980, la probabilité qu'ils accèdent aux divers niveaux que constituent les classes de 5e, 4e, 3e et 2nde, c'est un handicap des jeunes étrangers qui apparaît, à l'intérieur des catégories socioprofessionnelles "défavorisées" comme des familles d'ouvriers qualifiés ou d'ouvriers non qualifiés. On relève ainsi que 79,0 % des enfants d'ouvriers de nationalité française accédaient en 5e après une année dans le second degré contre 73,8 % des enfants étrangers nés en France et d'origine sociale identique. De même, parmi les entrants en 6e de 1980 et la catégorie des enfants d'ouvriers qualifiés, 35,7 % des Français mais 30,4 % des étrangers accédaient à la classe de 2nde ; c'était le cas de 27,2 % des premiers et 23,3 % des seconds chez les enfants d'ouvriers non qualifiés. Au total, du panel 1972-1973-1974 au panel 1980, l'inégalité entre les enfants étrangers et leurs condisciples français des mêmes catégories sociales paraît s'être renforcée : les chances de devenir bachelier ont ainsi crû moins fortement pour les premiers que pour les seconds (Thélot et Vallet, 1994).

En réexaminant les résultats auxquels parvenaient les panels nationaux d'élèves du second degré, on met donc en évidence des variations dont l'existence n'avait guère été soulignée auparavant. Leur interprétation est difficile. Elle supposerait en effet de faire la part de ce qui tient aux différences d'observation (nationalité du père versus nationalité de

9 - C'est-à-dire les familles dont le chef était ouvrier, personnel de service, salarié agricole, non actif ou divers.

10 - Voir, pour le panel 1980, SIGES(1983), DEP(1988), Gibert(1989) et RERS(1990).

l'enfant), à celles d'exploitation (caractère plus ou moins systématique de la prise en compte du lieu de naissance des enfants étrangers), aux transformations de la population étrangère en une décennie et à l'évolution du système scolaire lui-même. Il n'en reste pas moins que l'existence de ces variations invite à réexaminer la thèse selon laquelle la situation scolaire des élèves étrangers serait *strictement* assimilable à celle de l'ensemble des enfants des catégories sociales modestes : "au bas de l'échelle sociale, les enfants d'immigrés se trouvent dans les mêmes conditions que leurs camarades français des couches populaires" (Boulot et Boyzon-Fradet, 1988)[11]. Le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement de l'OCDE a d'ailleurs tenté une réévaluation systématique des résultats des trois panels nationaux (CERI-OCDE, 1987). Il s'agissait d'étudier ce que devenaient les écarts de cursus scolaire entre Français et étrangers quand étaient contrôlées une variable d'ordre démographique, socio-économique ou socio-culturel (la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille notamment), puis cette dernière variable elle-même croisée avec une autre (la taille de la famille, le lieu de naissance des élèves étrangers, le niveau d'instruction du responsable de l'enfant, la durée de la préscolarisation enfin). La conclusion des auteurs est assez incertaine : tout en relevant que les différences initiales ne disparaissent pas complètement, ils indiquent qu'il s'avère en fait très difficile d'apporter une réponse définitive à la question "y a-t-il oui ou non un échec spécifique aux étrangers ?".

De notre point de vue, l'incertitude relative des conclusions obtenues à partir des panels nationaux 1972-1973-1974, 1978 et 1980 tient, pour partie au moins, à deux éléments. Il s'agit en premier lieu de la limite qu'introduit dans l'analyse l'absence fréquente d'une variable importante. Comme l'ont montré Clerc(1964a) et Truchot(1984), le déroulement de la scolarité primaire des enfants est plus sensible au diplôme ou au niveau d'études de leur père qu'à sa catégorie socioprofessionnelle ou son revenu. Le niveau d'études des deux parents forme en outre un critère plus pertinent que celui d'un seul et c'est, semble-t-il, le plus élevé des deux qui importe. Or, en raison des difficultés de recueil d'une telle information dans le cadre d'enquêtes adressées aux chefs d'établissement scolaire, ces variables n'ont été observées que dans le panel 1978. Dans la recherche d'une explication des écarts entre élèves français et étrangers par l'appartenance sociale de la famille, un accent quasi exclusif a donc porté sur la dimension socio-économique -appréciée par la catégorie socioprofessionnelle- au détriment de la dimension culturelle -approchée par le diplôme ou le niveau d'études des parents- dont l'importance est pourtant avérée. La seconde limitation est méthodologique. Les travaux évoqués précédemment ont pour point commun d'être fondés sur l'examen de tableaux croisés où, pour éviter une réduction trop importante des effectifs mis en jeu, ne sont introduites -ou contrôlées- qu'un nombre limité de variables. A la différence de techniques statistiques plus puissantes et aujourd'hui disponibles comme l'analyse de régression, une telle méthodologie ne peut tenir compte *simultanément* d'un large éventail de caractéristiques socio-démographiques sur lesquelles les élèves étrangers se distinguent de leurs condisciples français et qui sont susceptibles d'affecter la réussite des carrières scolaires. Cette situation est de nature à hypothéquer toute conclusion relative à l'existence d'une influence *propre* ou *spécifique* de l'origine nationale.

On clôturera cette section en évoquant brièvement quelques études plus récentes. Les premiers résultats de l'échantillon national d'élèves entrés en 6e en 1989 paraissent renouer avec ceux mis au jour dans le panel 1972-1973-1974. Parmi les enfants d'ouvriers qualifiés comme ceux d'ouvriers non qualifiés, le taux de passage en 5e sans redoublement observé pour les jeunes étrangers est légèrement supérieur à celui constaté pour les élèves de nationalité française (Fournier, 1992 ; RERS, 1992). Ce résultat diffère donc de celui apparu à partir de l'enquête de 1980. On a pu aussi mettre en évidence qu'en neuf ans le degré de

11 - Voir aussi, des mêmes auteurs, un article de 1984.

réussite des scolarités primaires des élèves étrangers s'était rapproché de celui de leurs condisciples (Caille, 1991).

Une enquête spécifique portant sur des élèves entrés en 6e dans 212 collèges et suivis durant leurs années au cycle d'observation a conduit enfin à deux résultats qui, de prime abord, semblent difficiles à réconcilier (Ernst et Radica, 1994). Une analyse de régression logistique qui contrôle l'âge de l'élève à son entrée au collège, son score de performance en fin de 5e, son sexe et la catégorie socioprofessionnelle paternelle fait apparaître que la probabilité d'un redoublement de la classe de 5e est plus forte chez les élèves de père étranger que chez ceux de père français. Par contre, recevoir une proposition d'orientation en 4e d'enseignement général est plus fréquent chez les premiers que chez les seconds au terme d'une analyse similaire qui contrôle les mêmes variables ainsi que le type de parcours effectué au cycle d'observation. Cette inversion pourrait provenir d'une différence dans les échantillons mis en jeu pour les deux analyses, mais d'autres explications sont envisageables[12]. Dans les études récentes, l'incertitude reste donc forte sur l'incidence propre de la nationalité sur les carrières scolaires des élèves.

Un "réseau de scolarisation particulier" des enfants de travailleurs migrants ?

La question de l'existence d'une structure discriminatoire de l'orientation à l'encontre des jeunes étrangers occupe une place centrale dans la littérature qui traite de l'effet de l'origine nationale sur l'issue des carrières scolaires. En effet, si, par exemple, l'orientation au terme de l'école élémentaire est plus sévère pour ces élèves, il n'est guère étonnant que ceux qui franchissent cette barrière connaissent, dans le second degré et parce qu'ils sont sursélectionnés, de meilleures carrières scolaires que les élèves français d'origine sociale comparable. L'éventualité de tels biais d'orientation, c'est-à-dire d'un "réseau de scolarisation bien particulier"[13] des enfants de travailleurs migrants a été souvent soulevée à partir du constat d'une présence élevée d'enfants étrangers dans certaines filières du système éducatif : enseignement spécial des premier et second degrés, sections professionnelles courtes du second degré, qu'il s'agisse du premier cycle (classes de CPPN ou de CPA) ou du second cycle (classes de CAP).

C'est principalement Zirotti(1979-1980, 1984) qui a soutenu la thèse du caractère discriminatoire de l'orientation des enfants d'immigrés sur la base de l'étude de dossiers d'élèves en fin d'école élémentaire ou de monographies d'établissements. Sa première recherche utilise ainsi 225 dossiers d'enfants d'immigrés constitués pour l'entrée en 6e et 89 dossiers d'un groupe témoin d'élèves français de parents ouvriers ou employés subalternes. L'analyse des corrélations entre performance des élèves, jugement des instituteurs sur leur travail, jugement sur leur intelligence et orientation le conduit à conclure que "tout se passe comme si être fils ou fille d'immigrés était un handicap qui n'altérait l'effet des performances sur l'orientation que lorsque celles-ci sont moyennes ou bonnes" (Zirotti, 1979).

L'existence de tels biais d'orientation est toutefois controversée. Dans l'enquête conduite par Duru et Mingat(1985) auprès de 2 350 élèves scolarisés dans 17 collèges de l'académie de Dijon, le taux de passage de 5e en 4e est plus faible pour les élèves étrangers, mais l'écart disparaît dans le cadre d'une analyse de régression qui contrôle profession paternelle, âge de l'élève et performance moyenne en 5e et les auteurs soulignent que

12 - Par exemple, la contradiction apparente disparaîtrait si l'on supposait qu'en situation de difficulté scolaire de l'enfant, les familles immigrées préfèrent un redoublement de la classe de 5e à une orientation vers la 4e technologique qui rend très improbable la poursuite d'études longues.
13 - Pour reprendre une expression utilisée par Mullet(1980).

"l'orientation à ce niveau ne rajoute pas de handicap supplémentaire". De même, Mingat et Richard(1991) concluent à l'absence de "biais ethniques" dans les décisions d'admission en rééducation au cours préparatoire. Enfin, Boulot et Boyzon-Fradet(1988, 1992) comme Mallet et Bousta(1988) ont insisté sur le fait qu'à catégorie socioprofessionnelle égale, les différences sont faibles, voire inexistantes, dans les taux d'accès ou de présence des élèves étrangers et des élèves français dans l'enseignement spécial du premier degré, les sections d'éducation spécialisée et les classes de CPPN et de CPA.

L'apport de l'enquête de l'INED sur les enfants d'immigrés et l'enseignement français (1977-1979)

Au cours de l'année scolaire 1977-1978, l'Institut National d'Etudes Démographiques a conduit une enquête nationale auprès de 1 687 établissements des premier et second degrés de l'enseignement public et privé qui comptaient au moins un élève étranger en cours d'études. Il s'agissait d'observer le déroulement des scolarités des enfants de travailleurs migrants installés en France métropolitaine. A cette fin, les établissements concernés devaient fournir un état nominatif des élèves étrangers -ainsi que des élèves français originaires des départements et territoires d'outre-mer- qu'ils accueillaient. Les principales informations recueillies étaient les suivantes : classe fréquentée durant l'année en cours et la précédente, nationalité, sexe, date et pays de naissance, année d'arrivée en France, nationalité des deux parents, nombre d'enfants dans la famille et rang de naissance, profession du père, connaissance qu'a l'élève du français parlé, appréciation du maître sur sa valeur scolaire, pronostic relatif à la classe fréquentée l'année suivante. On observait enfin, au cours de l'année 1978-1979, quelle avait été l'orientation réelle de l'élève.

Selon les indications fournies par les maîtres, la plupart des enfants connaissaient bien le français et ne rencontraient pas de difficultés particulières pour le comprendre ou le parler. D'une manière générale, les auteurs concluaient que la carrière scolaire des enfants de migrants se déroulait de façon analogue à celle des enfants français. Dans la préface qu'il consacrait à l'ouvrage présentant les résultats de l'enquête (Bastide, 1982), Alain Girard soulignait néanmoins trois aspects. D'une part, les enfants de migrants progressaient dans l'ensemble un peu moins vite et accusaient en moyenne un retard d'environ six mois d'âge par rapport à leurs camarades. D'autre part, ils étaient moins nombreux dans l'enseignement du second degré à suivre la filière longue, au bénéfice de la filière courte et en particulier de l'enseignement technique. Enfin, chaque fois que la comparaison était possible, le cursus scolaire des jeunes étrangers -et des Français originaires d'outre-mer- n'apparaissait pas différent de celui des enfants français appartenant à un milieu social équivalent et Girard concluait ainsi : "ce n'est donc pas tellement, ou en tout cas pas seulement, leur nationalité qui joue à leur détriment, mais les caractéristiques de leur milieu social". Si l'enquête de l'INED de 1977-1979 mettait ainsi une nouvelle fois l'accent sur la portée des différences de condition sociale et familiale dans l'élucidation des écarts de carrière scolaire, elle avait pour handicap de ne pas inclure un échantillon témoin d'élèves nés en France métropolitaine de parents français de naissance, ce qui rendait difficile toute comparaison affinée.

II - L'étude des performances scolaires des élèves étrangers

Les épreuves nationales d'évaluation qui font appel à des protocoles standardisés en français et en mathématiques ont été introduites à la rentrée scolaire 1989 dans les classes de CE2 et de 6e. A partir de la collecte de cahiers d'épreuves et de fiches signalétiques contenant

les principales variables socio-démographiques, elles ont permis la réalisation d'études nationales sur des échantillons représentatifs d'élèves et constituent de ce fait la source majeure pour la comparaison des performances scolaires des élèves étrangers (ou nés de parent étranger) à celles des élèves français (ou nés de parent français). Cette comparaison a aussi été conduite dans le cadre d'études distinctes que l'on évoquera en premier lieu. Elles ont pour caractéristique d'être plus diverses que les travaux fondés sur les échantillons des épreuves nationales d'évaluation. Cette diversité a trait notamment aux disciplines et aux niveaux scolaires impliqués, aux types de mesure retenus pour évaluer la performance comme à la dimension et à la représentativité des échantillons mis en jeu.

Dans leur diversité, les études font apparaître un handicap spécifique des élèves étrangers

Plusieurs recherches ont concerné l'évaluation de la maîtrise des apprentissages instrumentaux en fin de cours préparatoire. Seibel et Levasseur(1983)[14] ont utilisé un sous-échantillon d'élèves du panel 1978 auxquels avaient été administrées à deux reprises des épreuves en français et en mathématiques. Dans la typologie utilisée par les auteurs et pour les deux disciplines, la réussite des élèves étrangers s'avère nettement plus faible que celle des élèves français et, de juin 1979 à décembre de la même année, la différence semble stable dans le temps. Utilisant les mêmes données, Duru-Bellat et Leroy-Audouin(1990)[15] ont indiqué que ces écarts "bruts" correspondent à des écarts "nets" substantiels : le handicap des enfants étrangers réapparaît en effet nettement dans le cadre de modèles de régression multiple qui contrôlent notamment le sexe de l'élève, son âge à l'entrée au cours préparatoire, le fait qu'il bénéficie ou non d'un soutien scolaire et la profession paternelle. Enfin, Prêteur et Fijalkow(1987) ont aussi mis en évidence sur un échantillon local l'existence d'un effet négatif d'une origine étrangère -indépendant de celui du milieu social- dans l'acquisition de la lecture et des mathématiques au cours préparatoire.

C'est aussi à la mesure des compétences en lecture que se sont intéressés Bressoux et Desclaux(1993), puis Ernst(1994). Les premiers ont relevé, dans les classes de cours élémentaire et de cours moyen, un score moyen de performance des élèves étrangers plus faible que celui de leurs condisciples français. Le second a estimé une batterie de modèles de régression multiple sur des échantillons d'élèves scolarisés dans les classes de CM2, 6e et 5e. Ces modèles visaient à séparer les effets propres du sexe, de la nationalité, de l'avance ou du retard scolaire, de l'intensité de pratique de la lecture et de la profession paternelle sur un score global de compétence en lecture (ou des scores plus spécifiques). Dans dix-neuf des vingt estimations présentées, le coefficient estimé pour les élèves étrangers est de signe négatif et la différence entre ces élèves et leurs condisciples français apparaît significative dans quatorze cas.

14 - Voir aussi Seibel(1984).
15 - Voir aussi Audouin-Leroy et Duru-Bellat(1991).

D'autres travaux portent sur la mesure des performances scolaires des élèves et, à la différence des précédents, ne se fondent pas -ou pas exclusivement- sur les résultats obtenus à des épreuves standardisées. Dans une approche plus globale, Caille(1993) considère ainsi que, deux ans après leur entrée au collège, les élèves sont en situation de difficulté scolaire s'ils présentent au moins deux des trois caractéristiques suivantes : être entré en classe de 6e avec une ou plus d'une année de retard, avoir obtenu aux épreuves nationales d'évaluation de 6e un score en français ou en mathématiques situé dans le quart inférieur de la distribution, avoir redoublé au cours du cycle d'observation du collège. Avec cette définition et à origine sociale identique -la personne de référence du ménage est ouvrier ou personnel de service-, les élèves de nationalité étrangère apparaissent plus souvent en difficulté que leurs condisciples français. De 35 % chez les enfants d'ouvriers français, la proportion d'élèves en difficulté s'élève à 39 % chez les Portugais et les élèves originaires du Sud-Est asiatique ; elle atteint 47 % chez les Tunisiens et 48 % chez les Turcs. Les épreuves d'évaluation montrent que l'écart est plus sensible en français qu'en mathématiques. On notera cependant que cette acception de la difficulté scolaire a l'inconvénient d'incorporer une dimension -l'âge plus élevé à l'entrée en 6e- qui, pour les élèves nés à l'étranger au moins, ne peut être assimilée directement à l'existence d'un retard précoce. Comme la précédente, l'étude de Duthoit(1991) met à profit le panel national d'élèves recruté en 1989 dans les classes de 6e, mais se fonde sur l'appréciation des niveaux d'acquisition en français écrit, français oral, lecture et mathématiques qui a été fournie par les principaux de collège au moment de l'entrée dans le second degré. Mesurée à l'aune de chaque appréciation ou du cumul des quatre, la performance moyenne des jeunes étrangers apparaît inférieure à celle des élèves français et, si l'auteur précise que la catégorie sociale détaillée permet de rendre compte de la plus grande part des écarts d'appréciation observés, il résume néanmoins son propos en soulignant qu'"essentielle, l'appartenance sociale n'est pas le seul critère".

En dépit de leur hétérogénéité, tant du point de vue de la mesure des performances que des niveaux scolaires ou des échantillons impliqués, les recherches que l'on vient d'évoquer s'accordent donc sur l'existence d'un handicap de performance des élèves étrangers et une part de celui-ci semble imputable à l'origine nationale *en elle-même*. De ce point de vue, le résultat présenté par Duru(1986) et Duru et Mingat(1988) forme l'exception, mais ce sont ici les notes des élèves et non leur score à une épreuve standardisée qui sont considérés. Dans l'échantillon de collégiens de l'académie de Dijon déjà évoqué, la moyenne des notes obtenues en classe de 5e par les élèves de nationalité étrangère apparaît plus faible que celle des élèves de nationalité française et la différence demeure significative, mais se révèle être de sens opposé, au terme d'une analyse multivariée : à catégorie socioprofessionnelle paternelle, nombre d'enfants dans la famille, sexe, âge de l'élève et situation par rapport au redoublement contrôlés, la moyenne des collégiens étrangers est significativement plus élevée que celle de leurs homologues français[16].

Les épreuves nationales d'évaluation : un handicap des enfants d'étrangers qui s'amenuise au fil de la scolarité ?

Ce sont principalement trois études de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective qui ont porté sur les épreuves d'évaluation administrées dans les classes de CE2 et de 6e en 1990 (Le Guen, 1991), 1991 (DEP, 1992) et 1992 (DEP, 1993). Les analyses réalisées sur les

16 - Les auteurs observent cependant que la supériorité (à autres caractéristiques contrôlées) des notes des étrangers subsiste dans un modèle de régression qui inclut en outre une mesure de performance obtenue par des épreuves communes standardisées. On peut donc considérer que, dans l'échantillon étudié, le résultat initial relatif aux notes tient, pour partie au moins, à une différence dans la sévérité ou l'indulgence de la notation.

échantillons de 1991 et 1992 ont en commun d'employer des modèles de régression multiple. Ceux-ci incorporent la nationalité du père de l'élève[17], mais sont par ailleurs légèrement différents. En ce qui concerne les scores de français et de mathématiques en classe de CE2, l'appartenance à une école située dans ou en dehors d'une zone d'éducation prioritaire (ZEP), le groupe socioprofessionnel du père de l'élève, le sexe de celui-ci et le redoublement ou l'absence de redoublement du CP, du CE1 et du CE2 forment les variables explicatives communes aux deux années[18]. La région de scolarisation est présente dans l'analyse de 1991 seulement, le fait d'avoir ou de ne pas avoir été préscolarisé dès l'âge de deux ans dans celle de 1992 uniquement. Pour ce qui est des performances à l'entrée en 6e, les variables explicatives communes sont l'appartenance à un collège en/hors ZEP, le groupe socioprofessionnel paternel, le sexe et le redoublement/non redoublement du CP, du CE1, du CE2, du CM1, du CM2 et de la 6e. L'analyse de 1991 ajoute la région de scolarisation, celle de 1992 l'ancienne appartenance à une école en/hors ZEP et la préscolarisation (ou l'absence de préscolarisation) dès l'âge de deux ans.

Le tableau qui suit reproduit les coefficients de régression -et leur niveau de significativité- estimés pour les élèves de père étranger. Ils expriment l'écart de performance par rapport aux élèves de père français, *les autres caractéristiques incluses dans le modèle étant contrôlées*. Ces coefficients sont comparables : en 1991 comme en 1992 et en français comme en mathématiques, les scores analysés sont en effet compris entre 0 et 100.

		Français	
		CE2	**6e**
1991	Père africain	-3,5 (.01)	-7,9 (.01)
	Père européen	-5,6 (.01)	-2,2 (ns)
1992	Père étranger	-5,9 (.01)	-1,4 (ns)
		Mathématiques	
		CE2	**6e**
1991	Père africain	-6,1 (.01)	-7,5 (.01)
	Père européen	-2,2 (ns)	-0,5 (ns)
1992	Père étranger	-7,2 (.01)	-3,6 (.01)

Si tous les coefficients estimés pour les enfants d'un ressortissant étranger sont de signe négatif, l'écart de performance qu'ils expriment est statistiquement significatif dans cinq cas pour la classe de CE2 contre trois seulement pour celle de 6e. De plus, dans quatre comparaisons entre niveaux parmi les six possibles, le coefficient de régression estimé pour la 6e est plus proche de 0 que celui relatif au CE2[19]. L'hypothèse d'une réduction progressive des disparités de performance au fil de la scolarisation trouve donc ici un support empirique partiel. En outre, si l'analyse effectuée sur les épreuves nationales d'évaluation de l'année 1990 utilisait une méthode différente -construction de deux sous-échantillons *ad hoc* comparables du point de vue de la profession paternelle, de la taille de la famille et de l'âge de l'élève-, on y relevait déjà que les enfants de père originaire d'un pays non européen obtenaient des résultats plus proches de ceux des enfants de père français en début de 6e qu'en début de CE2.

17 - Dans la dichotomie français/étranger en 1992, mais dans la nomenclature français/africain/européen en 1991.

18 - Encore le sexe de l'élève n'est-il introduit en 1991 que pour l'analyse du score obtenu en français et non celui de mathématiques. Il en va de même pour les performances à l'entrée en 6e.

19 - Les estimations produites pour les enfants de père africain (1991) forment ici l'exception, en français comme en mathématiques.

Des questions sans réponse

Au-delà de la convergence des études, plus forte dans l'analyse des performances que dans celle des carrières scolaires, subsistent plusieurs interrogations à propos du handicap spécifique des enfants étrangers ou d'origine étrangère. Il conviendrait en premier lieu d'évaluer précisément l'ampleur du handicap *net*, c'est-à-dire de l'écart de performance estimé à autres caractéristiques contrôlées, par rapport au handicap *brut* ou apparent qui est immédiatement visible dans la différence des performances moyennes obtenues par les élèves étrangers (ou de père étranger) et les élèves français (ou de père français). Les recherches évoquées précédemment ne fournissent pas en effet d'information à ce sujet[20]. En second lieu, l'analyse des performances aux épreuves nationales d'évaluation a été réalisée, pour la classe de CE2 et celle de 6e, sur des échantillons qui n'étaient pas constitués des *mêmes* élèves. L'hypothèse selon laquelle les disparités dues à l'origine nationale se réduisent au fil de la scolarisation reste donc fortement concurrencée par l'éventualité d'une sélection différentielle des élèves étrangers et français à l'entrée dans le second degré. La présence importante d'enfants étrangers dans les sections d'éducation spécialisée et le processus d'orientation particulier dont elle pourrait être le signe retrouvent ainsi, dans l'interprétation de l'évolution des performances, une forte centralité.

Surtout, une incertitude demeure quant à la qualité des estimations produites du handicap propre aux élèves étrangers. Divers arguments laissent penser qu'elles pourraient être affectées de biais dont l'effet serait de surestimer l'écart de performance réel. Dans la description du milieu familial qu'ils incorporent, les modèles de régression multiple utilisés sont en effet sommaires. En dehors du fait qu'ils ne comportent aucune mesure du niveau d'éducation parental, ils n'appréhendent souvent le milieu social d'appartenance que de façon imprécise : les analyses relatives aux épreuves nationales d'évaluation ne distinguent ainsi que trois positions sociales -père agriculteur ou artisan, père cadre ou profession intermédiaire, père employé ou ouvrier. Enfin, l'étude de Duru et Duru et Mingat déjà évoquée est la seule qui ait introduit le nombre d'enfants dans la famille parmi les dimensions explicatives des performances. Puisque les familles étrangères ou d'origine étrangère comptent un nombre moyen d'enfants supérieur à celui des autres familles et que les résultats décroissent de façon monotone avec l'augmentation de la taille des fratries[21], il est probable que l'absence de cette variable démographique va de pair avec une surestimation du handicap de performance que connaissent les enfants de travailleurs migrants.

III - L'étude de la progression des performances des élèves étrangers

Les recherches qui traitent des acquisitions des élèves au cours d'une période déterminée de leurs apprentissages scolaires sont proches de celles qui abordent la mesure des performances *stricto sensu*. Elles font appel le plus souvent à des modèles de régression multiple pour "expliquer" la variation d'un niveau de performance final en fonction d'une batterie de variables qui inclut une mesure initiale de la même compétence. Le coefficient de

20 - Voir pour une exception l'article de Thélot et Vallet(1994). A partir des analyses de régression multiple conduites sur les scores de français et de mathématiques obtenus au CE2 en 1992, les auteurs précisent que la modélisation statistique fait disparaître un peu moins de la moitié de la différence initiale ; selon ces analyses, le handicap net formerait ainsi la plus grande partie du handicap brut.

21 - Comme l'a montré notamment l'enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire ; voir sur ce point Vallot(1973).

régression estimé pour une sous-population d'élèves particulière s'interprète alors comme le fait que ceux-ci ont, en moyenne, plus, autant ou moins progressé durant la période considérée que le sous-ensemble d'élèves choisi comme référence[22]. Plusieurs recherches ont ainsi introduit la nationalité de l'élève -voire le lieu de naissance ou la langue parlée à la maison- parmi les variables explicatives retenues. Elles sont moins nombreuses à traiter de la progression des élèves au collège que des acquisitions qu'ils réalisent à l'école élémentaire. Parmi ces dernières, un fort sous-ensemble fait appel à des échantillons d'élèves constitués dans des classes de cours préparatoire de l'académie de Dijon[23].

Le premier degré : la progression des élèves étrangers n'apparaît pas moins forte

Une première enquête longitudinale porte ainsi sur les élèves de seize classes de cours préparatoire incluant une zone d'éducation prioritaire de la banlieue dijonnaise (Mingat, 1984). Elle distingue les étrangers présents en France depuis moins de cinq ans et, parmi les autres, sépare Maghrébins et non Maghrébins. Au cours de l'année de CP, aucun de ces groupes d'élèves n'a connu en mathématiques une progression significativement différente de celle des Français de même sexe et d'origine sociale comme de taille de famille identiques. En lecture par contre, les variables précédentes restant contrôlées, les acquisitions ont été plus fortes pour les étrangers nouvellement arrivés et les Maghrébins en général. La poursuite de l'observation jusqu'en fin de CE2 a permis de conforter ces conclusions (Mingat, 1987) : durant les années de cours élémentaire, "les enfants d'origine étrangère ne progressent pas moins bien (tant en français qu'en mathématiques) que leurs homologues français de caractéristiques comparables par ailleurs. Les enfants d'origine maghrébine progresseraient même plutôt mieux". C'est un échantillon similaire qu'utilise Matéo(1992) : il s'agit de quinze classes de cours préparatoire appartenant à des écoles de Chalon-sur-Saône situées en ZEP ou ayant été en ZEP. Le résultat obtenu est proche. La nationalité n'exerce pas d'effet propre significatif sur les acquisitions en mathématiques de l'année de CP, mais les enfants maghrébins progressent davantage en lecture que les élèves français qui leur sont comparables. Enfin, Mingat et Richard(1991) et Mingat(1991) ont présenté les résultats d'une étude analogue conduite sur un échantillon beaucoup plus vaste de 2 120 enfants. A la fin du cours préparatoire et en français comme en mathématiques, les jeunes étrangers nés en France, les jeunes étrangers nés à l'étranger, les élèves qui parlent à la maison l'arabe, une langue latine ou une autre langue que le français obtiennent en moyenne des performances plus faibles que leurs condisciples. Il en allait toutefois de même dès l'entrée à l'école élémentaire et étrangers comme allophones connaissent des situations socio-démographiques spécifiques. Tenir compte de ces deux éléments conduit dès lors à ces résultats : par rapport aux élèves français de caractéristiques initiales et sociales comparables[24], la progression des enfants étrangers nés à l'étranger a été plus forte, mais celle des enfants étrangers nés en

22 - Comme le soulignent Serra et Thaurel-Richard(1994a), le modèle statistique incorpore le fait que la progression varie en raison inverse du score initial, la première étant plus élevée lorsque le second est plus bas. Aussi un résultat du type "les élèves étrangers ont davantage progressé" ne pourra-t-il être porté au compte de leur niveau initial plus faible, puisque la dépendance de la progression à l'égard du score à la première épreuve est déjà prise en compte par le modèle.

23 - Outre l'analyse de la progression, certaines de ces études présentent la régression du score initial ou final sur les seules caractéristiques socio-démographiques des élèves. Parce que les résultats ainsi obtenus s'accordent largement avec ceux relevés dans l'analyse des performances *stricto sensu* et pour concentrer l'attention sur le point de vue de la progression effectuée, cet aspect ne fera pas ici l'objet d'une recension systématique.

24 - Outre la nationalité, les variables explicatives introduites comprennent sexe et âge de l'élève, durée de fréquentation de l'école maternelle, redoublement/non redoublement du CP, mesures des acquis en début de CP sur les plans cognitif, langagier et du comportement scolaire, catégorie d'emploi du père, statut d'occupation de la mère, nombre d'enfants dans la famille et type de logement.

France a été plus faible ; cette situation caractérise les acquisitions dans les deux disciplines ; remplacer la nationalité de l'élève par la langue parlée à la maison produit enfin des conclusions comparables[25].

En vérité, la progression plus ténue qu'ont observée Mingat et Richard pour les jeunes étrangers nés en France -c'est-à-dire l'accroissement *net* des disparités de performance entre ces élèves et leurs condisciples français- paraît constituer un résultat isolé. Les autres conclusions qui viennent d'être rappelées s'accordent en effet sur un niveau d'acquisition égal, voire supérieur, des élèves qui ne sont pas ressortissants français[26]. Il en va de même des trois recherches de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective qui, avec une méthodologie identique, ont abordé cette question, pour la classe de CE2 principalement et sur la base d'échantillons de taille substantielle et dont la dispersion géographique est plus forte. Bressoux et Desclaux(1991) et Bressoux(1993a) ont présenté deux analyses de la progression des performances en lecture sur des périodes de quatorze mois : ni dans un cas, ni dans l'autre, la nationalité de l'élève n'apparaît comme une variable influente. La progression des jeunes étrangers est même significativement plus forte quand l'observation des acquisitions prend en compte une durée supérieure (deux années et demie). Dans deux échantillons indépendants de plus de 2 500 élèves chacun, Serra et Thaurel-Richard(1994a et b) ont observé que la nationalité de l'élève n'engendrait pas de différence significative dans les acquisitions réalisées au cours de la seconde année du cours élémentaire. Une dernière recherche de Bressoux(1994) sur un échantillon de près de 3 000 élèves met enfin en évidence ce résultat : lorsque l'analyse statistique contrôle, outre la performance initiale, le groupe socioprofessionnel du père, celui de la mère, la taille de la fratrie, le sexe de l'élève, son mois de naissance, la durée de préscolarisation et l'éventualité d'un retard scolaire, les élèves étrangers font preuve, durant l'année de CE2, d'une progression plus forte que celle de leurs condisciples, en français comme en mathématiques. A la fin de l'année, les premiers présentent encore, par rapport aux élèves qui leur sont comparables, un handicap *net* de 2 points, mais la progression qu'ils ont effectuée depuis la rentrée scolaire a été supérieure de 1,8 point. On estime ainsi sur cet échantillon qu'au cours de la seconde année du cours élémentaire, les jeunes étrangers ont comblé près de la moitié de l'écart qui les séparait au départ de leurs condisciples de caractéristiques identiques.

Le second degré : une conclusion moins assurée

Que l'école élémentaire ne contribue pas à creuser les disparités initiales de performance entre enfants étrangers et enfants français paraît donc une conclusion solidement établie. Peut-être participe-t-elle à leur réduction, ce qui, il convient de le souligner, éclairerait la comparaison des résultats obtenus en CE2 et 6^{e} à partir des épreuves nationales d'évaluation. La même question reçoit en revanche une réponse moins assurée dans le second degré où seules trois études ont été réalisées sans qu'elles obtiennent de surcroît des conclusions nettement convergentes.

---

25 - Les auteurs n'entrent pas sur ce point dans un plus grand détail. Ils précisent toutefois que les élèves de langue d'origine latine ont moins progressé en cours d'année que ceux dont la langue d'origine est l'arabe, les premiers conservant cependant un avantage significatif sur les seconds en fin de CP.

26 - L'issue est identique dans une étude récente de Mingat et Suchaut(1994) sur un échantillon de 853 enfants de grande section de maternelle : au cours de cette année et par rapport aux jeunes Français, les étrangers non maghrébins ont progressé davantage et la différence estimée pour les étrangers maghrébins n'est pas significative ; c'est l'inverse qui apparaît durant l'année de CP (progression plus forte des Maghrébins, mais non significativement différente de celle des Français pour les autres étrangers). Ni dans un cas, ni dans l'autre, il n'y a donc de signe tangible d'une croissance des écarts de performance selon la nationalité dans ces premières années de scolarisation.

Dans leur échantillon de 2 350 élèves scolarisés dans 17 collèges de l'académie de Dijon, Duru et Mingat(1988) ont en effet observé, entre la sortie de l'école élémentaire et la fin de la classe de 5e, une progression différenciée des élèves au détriment des collégiens étrangers. A partir de deux mesures de performance construites à l'aide d'épreuves communes standardisées, il s'avère en effet que ces élèves obtenaient en moyenne, à la fin du cycle d'observation, 0,6 point de moins que ce qui était attendu, compte tenu de leur niveau initial, de leur origine sociale et de leur âge. Ernst et Radica(1993, 1994) ont mis au jour par contre un résultat diamétralement opposé sur des données que l'on a déjà évoquées : il s'agit d'un ensemble de 23 000 élèves entrés au collège en septembre 1989 et suivis durant le cycle d'observation, effectué en deux ou trois ans. En début comme en fin de période, des épreuves d'évaluation en français et mathématiques ont été administrées. Selon l'étude des scores globaux[27] de l'entrée au collège et "toutes choses égales par ailleurs", les acquis initiaux des élèves de père étranger sont significativement plus faibles que ceux des élèves de père français (un quart d'écart type en moins). Mais le cycle d'observation permet de combler en partie cet écart : durant celui-ci, les premiers progressent en effet davantage que les seconds (un dixième d'écart type en plus)[28]. Un profil d'évolution un peu plus favorable des élèves étrangers a aussi été mis en évidence par Grisay(1993) dans une recherche portant sur cent collèges ; c'est, une fois encore, plusieurs milliers d'enfants qui ont été observés en début de 6e puis en fin de 5e (ou d'année de redoublement de 6e). La recherche avait pour particularité d'étendre la mesure de l'évolution des acquis au-delà du seul domaine cognitif pour y adjoindre le domaine socio-affectif. Comme le résume l'auteur, "toutes choses égales par ailleurs (notamment en ce qui concerne la catégorie socioprofessionnelle et les acquis initiaux dans les divers domaines), le fait d'être de nationalité étrangère est associé à un profil d'évolution plutôt positif. Les progrès des élèves étrangers sont supérieurs à ceux des collégiens français de même condition sociale, en *culture civique*, et leurs réponses sont plus positives aux échelles *stratégies de travail* et *sociabilité*. Ils se montrent cependant plus 'fatalistes' que les jeunes Français dans leurs réponses à l'échelle de *maîtrise*". Là figure le seul cas où les différences d'évolution mises au jour sont au détriment des collégiens étrangers. Ni en français, ni en mathématiques, ni pour aucune des huit échelles restantes[29], on ne détecte de différence significative selon la nationalité dans la progression réalisée. Relevons cependant que Meuret(1994) a présenté une analyse secondaire des mêmes données dans laquelle la progression du score global -moyenne des scores de français et mathématiques- apparaît plus forte chez les jeunes étrangers[30].

Du point de vue des conclusions qu'elles obtiennent, le clivage essentiel s'établit donc entre la recherche de Duru et Mingat et les deux autres. Au-delà du fait que des études complémentaires sur les acquisitions des élèves dans le second degré paraissent nécessaires,

27 - Ils résultent de la sommation des scores observés dans les deux disciplines.

28 - Outre la performance initiale et la nationalité du père, le modèle de régression utilisé inclut le groupe socioprofessionnel paternel, le sexe de l'élève, son âge à l'entrée au collège et le type de parcours qu'il a suivi pendant le cycle d'observation.

29 - Organisation, Démobilisation, Motivation scolaire, Image de soi scolaire, Image de soi sociale, Goût pour la coopération, Goût pour la compétition, Défense/Aggressivité.

30 - Ce résultat est en outre confirmé dans le cadre plus complexe d'un modèle LISREL (*Linear Structural Relations*) d'analyse des structures de covariance. La divergence entre les études de Meuret et Grisay pourrait provenir de leur traitement distinct de la nationalité dans les modèles de régression. Alors que le premier l'introduit sous la forme usuelle d'une variable indicatrice qui distingue Français et étrangers, la seconde fait usage d'une variable numérique qui est le score moyen des élèves de la nationalité considérée. Comme elle l'indique elle-même (Grisay, 1993, p. 46), c'est la valeur scolaire attachée à l'appartenance à telle nationalité, davantage que la nationalité elle-même, qui est ainsi mesurée.

on soulignera que la première a été entamée en 1982, mais que les autres ont débuté en 1989 et 1990. Or, dans l'entre-deux, les politiques éducatives ont été infléchies par la mise en oeuvre de la rénovation des collèges. A propos des carrières scolaires des élèves étrangers et français, on a d'ailleurs relevé plus haut que le panel recruté en 1989 paraissait s'écarter, dans ses premiers résultats, du précédent. A l'évidence, les rapprochements qui précèdent ne fournissent cependant qu'un embryon d'hypothèse explicative.

IV - La proportion d'élèves étrangers dans la classe ou l'établissement comme caractéristique contextuelle

La part que représentent les jeunes étrangers parmi les élèves d'une école ou d'un collège est couramment perçue et utilisée comme indice du degré auquel l'établissement doit affronter une situation scolaire potentiellement difficile. Lors de la création des zones d'éducation prioritaires par exemple, une proportion élevée d'enfants étrangers formait l'un des indicateurs de détermination de celles-ci. Il en va ainsi en raison notamment de la corrélation statistique entre nationalité étrangère et appartenance aux milieux sociaux défavorisés. Au-delà de cette appréhension immédiate de la population accueillie, quelques recherches ont étudié si cet élément du contexte de scolarisation constituait *en lui-même* un aspect significatif et influent. Deux niveaux d'analyse doivent ici être distingués. Dans un premier point de vue qui adopte l'élève comme unité d'observation, on se demande si, *au-delà* de ses caractéristiques individuelles, le contexte où il est scolarisé affecte l'ampleur de ses acquisitions. Ce contexte peut être appréhendé à l'échelle de la classe ou de l'établissement et au moyen d'indicateurs variés dont il s'agit d'éprouver la pertinence, le sens et l'intensité de l'effet : nombre des élèves dans la classe ou taille de l'établissement, niveau moyen des élèves, hétérogénéité de ce niveau, proportion d'élèves étrangers et proportion d'élèves de milieu populaire notamment. Dans une seconde perspective, le regard se déplace de l'élève vers l'unité d'enseignement et c'est alors celle-ci -classe ou établissement ici encore- qui devient objet d'analyse[31]. Des différences existent en effet entre ces unités du point de vue de leurs effets sur la progression des élèves. Classes ou établissements peuvent être distingués les uns des autres selon leur *efficacité* -entendue comme leur capacité moyenne variable à élever le niveau d'acquisition des élèves- et leur *équité* -c'est-à-dire leur aptitude plus ou moins grande à réduire les écarts initiaux de performance entre ceux-ci. On cherchera alors quelles dimensions permettent de rendre compte de ces écarts d'efficacité (respectivement d'équité) entre classes ou établissements : caractéristiques structurelles des unités d'enseignement, composition du public accueilli, traits descriptifs du corps enseignant, pratiques pédagogiques mises en oeuvre, etc.

Proportion d'enfants étrangers et acquisitions des élèves

Il est souvent avancé qu'une proportion élevée d'enfants étrangers dans une classe affecte négativement les acquisitions de l'ensemble des élèves, en raison de la difficulté plus grande de l'enseignement qu'elle implique. Cette thèse n'a pourtant pas reçu, dans le premier degré, un support empirique probant. Ni dans l'étude de Mingat(1984), ni dans celle de Duru-Bellat et Leroy-Audouin(1990)[32] et en français comme en mathématiques, le coefficient de régression estimé pour la variable "pourcentage d'élèves étrangers dans la classe" ne diffère

31 - Dans les modèles de régression, les individus statistiques sont des classes ou des établissements et non plus des élèves.
32 - Voir aussi Audouin-Leroy et Duru-Bellat(1991).

en effet significativement de 0. Il en va de même pour les mathématiques dans la recherche de Mingat et Richard(1991)[33], alors qu'en français, un effet négatif et significatif, mais -comme l'indiquent les auteurs- "quantitativement très faible", est mis en évidence : "entre une classe dans laquelle il y a 5 % d'enfants étrangers et une classe où il y en aurait 50 %, la différence d'acquisitions en français, tenant à la tonalité 'ethnique' du groupe-classe, n'est que de -1,5 point à l'avantage de la première, dans l'échelle des acquisitions en fin de CP". Sur un sous-échantillon extrait des données de l'étude précédente, Bressoux(1990) a enfin observé un résultat nettement différent : "toutes choses égales par ailleurs", plus la proportion d'étrangers dans la classe est forte, plus les élèves de cours préparatoire progressent en français, mais moins ils progressent en mathématiques.

En dépit des variations qui viennent d'être relevées, la tonalité générale des études qui portent sur l'enseignement du premier degré n'est donc pas celle d'une influence négative consistante et quantitativement marquée : il paraît douteux qu'au-delà des caractéristiques personnelles d'un élève, l'importance relative des jeunes étrangers dans sa classe affecte notablement l'ampleur de sa progression.

Aussi les résultats présentés par Duru et Mingat(1988) pour le second degré tranchent-ils avec les précédents. Dans l'échantillon des 17 collèges étudiés, la proportion de jeunes étrangers au sein de l'établissement exerce des effets *nets* négatifs sur la progression des élèves -celle-ci est moins prononcée lorsque la proportion est forte-, sur la sévérité de la notation -cette dernière est plus indulgente dans les collèges qui comptent beaucoup d'étrangers-, et sur la sélectivité de l'orientation -à notes en 5e ou score aux épreuves communes donnés, le passage en 4e est plus fréquent quand la proportion est forte. En outre, l'influence négative sur la sévérité de la notation apparaît de nouveau lorsque la variable d'environnement est définie au niveau de la classe. Néanmoins, les auteurs eux-mêmes relativisent ces résultats. Soulignant la nécessité d'une validation sur un échantillon de collèges plus important, ils insistent aussi sur la complexité des effets contextuels mis en évidence. Les collèges à forte population étrangère sont aussi des établissements à tonalité sociale "populaire". Or, à l'appartenance à un collège "populaire" sont associées une progression plus forte des élèves et une sélectivité accrue de l'orientation et ces effets viennent donc compenser celui de sens opposé, relevé précédemment, d'une forte population étrangère.

Proportion d'enfants étrangers et efficacité/équité des unités d'enseignement

La question a été reprise, au niveau de l'établissement cette fois, dans la recherche de Grisay(1993) qui porte sur une centaine de collèges. La performance de ceux-ci dans le domaine cognitif -i.e. le degré auquel ils font progresser leurs élèves en français et en mathématiques- paraît positivement affectée par leur recrutement d'une population favorisée -facteur global qui inclut notamment CSP et nationalité-, mais aussi par l'hétérogénéité de leur public. La diversité des origines sociales et nationales des élèves ne formerait donc pas en elle-même un trait handicapant. Le caractère hétérogène du recrutement est en outre un facteur explicatif significatif de l'équité des collèges : les écarts entre élèves faibles et élèves forts se réduisent dans les établissements qui scolarisent des enfants de milieux sociaux et de nationalités diversifiés. Enfin, l'analyse de l'évolution observée en deux ans dans les domaines socio-affectif et des comportements et attitudes scolaires s'écarte nettement de celle de la performance des collèges en français et mathématiques : les établissements "défavorisés" s'avèrent en effet légèrement plus performants que les autres et, comme le souligne l'auteur,

33 - Voir aussi Mingat(1991).

"ce phénomène semble bien être lié aux dispositions moins 'négatives' qu'on ne le suppose souvent des populations défavorisées et, en particulier, des élèves d'origine immigrée".

Ce sont en tout et pour tout deux recherches de Bressoux qui, traitant des unités d'enseignement du premier degré, ont porté sur l'efficacité et l'équité des classes et des écoles. Dans la première étude relative à la lecture (Bressoux, 1993a), la proportion d'élèves étrangers n'affecte significativement ni l'efficacité, ni l'équité des classes. Pour ce qui est des performances des écoles, le résultat n'est par contre pas stable : si, dans une première période d'observation de quatorze mois, les écoles où le pourcentage d'élèves de nationalité étrangère est le plus élevé ont tendance à être davantage efficaces, il ne se forme plus de différence significative sur ce plan au cours d'une seconde période de même durée (Bressoux, 1993b). Dans la deuxième étude (Bressoux, 1994), le pourcentage d'élèves étrangers n'exerce pas d'effet significatif sur l'efficacité des classes, que celle-ci soit appréciée en français, en mathématiques ou par un score agrégé. Pour chacune de ces mesures, il en va par contre différemment de l'équité : une proportion élevée de jeunes étrangers l'affecte négativement, i.e. ce sont dans les classes où la population étrangère est nombreuse que les écarts initiaux de performance entre élèves se creusent le plus ou se réduisent le moins.

Au total, les recherches qui ont traité de la proportion d'élèves étrangers dans la classe ou l'établissement comme d'une caractéristique contextuelle potentiellement influente ne sont ni suffisamment nombreuses, ni assez convergentes pour autoriser des conclusions fermes. En particulier, l'incertitude est forte pour ce qui touche aux effets dans l'enseignement du second degré et à l'influence sur le caractère plus ou moins égalisateur des classes du premier degré. Insistons cependant sur un point que la littérature existante permet de dégager avec une certaine netteté. Sur le plan individuel des acquisitions des élèves ou celui, plus global, de l'efficacité des classes, la présence nombreuse d'enfants étrangers dans une classe de l'enseignement élémentaire n'apporte pas, en elle-même et au-delà des caractéristiques personnelles des élèves, les effets néfastes que le sens commun lui reconnaît souvent.

* *
*

Le présent chapitre avait pour objet la recension systématique des études quantitatives qui, observant la situation scolaire d'enfants étrangers, ont abordé la question d'un effet propre éventuel de la nationalité ou de l'origine nationale. Le lecteur attentif aura remarqué que certains aspects, qui comptent pourtant parmi les "classiques", n'ont été que brièvement traités. Il en va ainsi des écarts de performance entre sexes dont on a souvent dit qu'ils étaient plus nettement à l'avantage des filles dans la population étrangère que dans la population française. Il en va de même pour la comparaison détaillée entre nationalités étrangères différentes. Sur ces deux points, la littérature nous est apparue trop rare, trop diverse et trop peu concluante pour autoriser une synthèse consistante. Par exemple, savoir si la supériorité, fréquemment mise en avant[34], des performances des enfants asiatiques sur celles des autres étrangers, traduit autre chose qu'une origine sociale moins modeste ne paraît pas avoir fait l'objet en France d'un examen approfondi. De même, résumant les premiers résultats de la récente enquête "Mobilité géographique et insertion sociale", Tribalat(1995) écrit : "Il semble que l'on doive également faire quelques retouches à l'opposition classique entre jeunes d'origine algérienne et jeunes d'origine portugaise, les premiers étant décrits (nous n'avons pas nous-même échappé à cet effet d'optique) comme suivant des études longues alors que les seconds seraient orientés sur les filières courtes leur assurant une insertion professionnelle plutôt réussie".

34 - Voir par exemple Léonardi et Pelnard-Considère(1980).

La recherche conduite sur le panel 1989 d'élèves du second degré dont on présentera désormais la méthodologie a permis certaines avancées, sur ces points comme sur plusieurs questions que la revue de littérature a laissées en suspens. Pour étudier les performances et carrières scolaires dans l'école élémentaire et le collège du tournant des années 1990, elle a pris comme moyen "l'immersion" du critère juridique de nationalité dans deux ensembles de variables qui apparaissent chacun plus riches qu'ils ne l'étaient dans les études antérieures : l'un touche, sous différentes facettes, à la migration des enfants ou de leur famille, l'autre appréhende les caractéristiques socio-démographiques des élèves et leur passé scolaire sous des dimensions variées.

Références bibliographiques

Anthropologie de l'éducation. Etudes ethnographiques de la scolarisation des enfants d'immigrés, *Revue française de pédagogie*, 1992, 101, sous la direction de A. Henriot-Van Zanten et K. Anderson-Levitt.

AUDOUIN-LEROY C., DURU-BELLAT M., 1991. - "Pratiques pédagogiques et acquis des élèves au CP", *Education et Formations*, 26, pp. 3-13.

BASTIDE H., 1982. - *Les enfants d'immigrés et l'enseignement français. Enquête dans les établissements du premier et du second degré*, Paris, PUF, Travaux et Documents, cahier n° 97.

BOULOT S., BOYZON-FRADET D., 1984. - "L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés (un problème mal posé)", *Les temps modernes*, 452-453-454, pp. 1902-1914.

BOULOT S., BOYZON-FRADET D., 1988. - *Les immigrés et l'école : une course d'obstacles. Lectures de chiffres (1973-1987)*, Paris, L'Harmattan-CIEMI.

BOULOT S., BOYZON-FRADET D., 1992. - "La section d'éducation spécialisée, miroir grossissant des inégalités", *Migrants-Formation*, 89, pp. 18-31.

BRESSOUX P., 1990. - "Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ?", *Revue française de pédagogie*, 93, pp. 17-25.

BRESSOUX P., 1993a. - *Les performances des écoles et des classes. Le cas des acquisitions en lecture*, Les dossiers d'Education et Formations, 30.

BRESSOUX P., 1993b. - "En lecture, des écoles plus efficaces que d'autres ?", *Education et Formations*, 34, pp. 11-20.

BRESSOUX P., 1994. - *Les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs. Etude portant sur le CE2*, Les dossiers d'Education et Formations, 36.

BRESSOUX P., DESCLAUX A., 1991. - "La lecture à l'école élémentaire : recherche des facteurs de progrès des élèves", *Education et Formations*, 27-28, pp. 67-81.

BRESSOUX P., DESCLAUX A., 1993. - *Mesures incitatives à la lecture : bilan d'une expérimentation à l'école élémentaire, janvier 1989-mars 1990*, Les dossiers d'Education et Formations, 29.

CAILLE J.-P., 1991. - "Les entrants en 6e. Comparaison des panels 1980 et 1989", *Note d'information*, 34, Ministère de l'Education nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective.

CAILLE J.-P., 1993. - "Les élèves en difficulté au début de la scolarité au collège", *Education et Formations*, 36, pp. 7-11.

Centre International de l'Enfance, 1974. - *Les enfants de travailleurs migrants en Europe. Santé, scolarité, adaptation sociale*, Paris, ESF.

CERI-OCDE, 1987. - *Les enfants de migrants à l'école*, Paris, OCDE.

CLERC P., 1964a. - "La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne", *Population*, 19(4), article repris dans INED, 1970, *"Population" et l'enseignement*, Paris, PUF, pp. 143-188.

CLERC P., 1964b. - "Les élèves de nationalité étrangère", *Population*, 19(5), article repris dans INED, 1970, *"Population" et l'enseignement*, Paris, PUF, pp. 225-232.

COURGEAU D., 1973. - "Les enfants nés à l'étranger" dans INED-INETOP, *Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*, Paris, PUF, Travaux et Documents, cahier n° 64.

DEP, 1988. - *L'orientation en fin de 5e*, Document de travail n° 367, Ministère de l'Education nationale.

DEP, 1992. - *L'évaluation des zones d'éducation prioritaires. Description, typologie, fonctionnement, résultats*, Les dossiers d'Education et Formations, 14.

DEP, 1993. - *Evaluation CE2-6ème de Septembre 1992. Résultats complémentaires et analyse*, Les dossiers d'Education et Formations, 31.

DURU M., 1986. - "Notation et orientation. Quelle cohérence, quelles conséquences ?", *Revue française de pédagogie*, 77, pp. 23-37.

DURU M., MINGAT A., 1985. - *De l'orientation en fin de 5e au fonctionnement du collège. 1-Evaluation de la procédure*, Cahier de l'IREDU, 42.

DURU M., MINGAT A., 1988. - *De l'orientation en fin de 5e au fonctionnement du collège. 2-Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation*, Cahier de l'IREDU, 45.

DURU-BELLAT M., LEROY-AUDOUIN C., 1990. - "Les pratiques pédagogiques au CP. Structure et incidence sur les acquisitions des élèves", *Revue française de pédagogie*, 93, pp. 5-15.

DUTHOIT M., 1988. - "L'enfant et l'école. Aspects synthétiques du suivi d'un échantillon de 20 000 élèves des écoles", *Education et Formations*, 16, pp. 3-13.

DUTHOIT M., 1989. - "Entrer à l'école", *Education et Formations*, 19, pp. 31-39.

DUTHOIT M., 1991. - "Niveau d'acquisition à l'école : appréciations des principaux de collège", *Education et Formations*, 27-28, pp. 37-48.

ERNST B., 1994. - *Evaluation de la lecture à l'articulation école-collège en France et au Québec*, Les dossiers d'Education et Formations, 43.

ERNST B., RADICA K., 1993. - "Les élèves en difficulté au cycle d'observation : l'évolution des performances en français et en mathématiques", *Education et Formations*, 36, pp. 79-85.

ERNST B., RADICA K., 1994. - "Les élèves au cycle d'observation : caractéristiques, performances en français et en mathématiques, orientation en fin de cycle" dans *Evaluation au cycle d'observation (1989-1992). Cycle en 3 ans, redoublement et autres mesures d'aide : quelle efficacité ?*, Les dossiers d'Education et Formations, 40, pp. 13-42.

FOURNIER A., 1992. - "Que deviennent les élèves de 6e ? Comparaison des panels 1980 et 1989", *Note d'information*, 11, Ministère de l'Education nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective.

GIBERT S., 1989. - "La scolarisation des élèves étrangers. Eléments de synthèse statistiques" dans LORREYTE B. (éd.), *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris, L'Harmattan-CIEMI, pp. 125-134.

GRISAY A., 1993. - *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*, Les dossiers d'Education et Formations, 32.

LE GUEN M., 1991. - "Réussite scolaire et disparités socio-démographiques", *Education et Formations*, 27-28, pp. 9-27.

LEONARDI D., PELNARD-CONSIDERE J., 1980. - "Un test adapté aux enfants de migrants : Mathématique Sans Paroles (M.S.P.)", *L'orientation scolaire et professionnelle*, 9(3), pp. 267-280.

MALLET P., BOUSTA S., 1988. - "La situation scolaire des adolescents issus des immigrations", *L'orientation scolaire et professionnelle*, 17(2), pp. 157-174.

MATEO P., 1992. - "Evaluation de l'impact pédagogique des bibliothèques centres documentaires au niveau du cours préparatoire", *Revue française de pédagogie*, 99, pp. 37-48.

MEURET D., 1994. - "L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges", *Revue française de pédagogie*, 109, pp. 41-64.

MINGAT A., 1984. - "Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences ?", *Revue française de pédagogie*, 69, pp. 49-63.

MINGAT A., 1987. - "Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire", *Revue française de pédagogie*, 79, pp. 5-14.

MINGAT A., 1991. - "Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école", *Revue française de pédagogie*, 95, pp. 47-63.

MINGAT A., RICHARD M., 1991. - *Evaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire*, Cahier de l'IREDU, 49.

MINGAT A., SUCHAUT B., 1994. - *Evaluation d'une expérimentation d'activités musicales en grande section maternelle*, Cahier de l'IREDU, 56.

MONDON P., 1984. - "Quelques aspects de la scolarisation des enfants étrangers à partir des statistiques", *Migrants-Formation*, 58, pp. 6-14.

MULLET E., 1980. - "Les enfants de travailleurs migrants et l'enseignement secondaire", *L'orientation scolaire et professionnelle*, 9(3), pp. 195-252.

PEROTTI A., 1990. - *La situation socio-éducative des enfants de migrants*, Paris, UNESCO-CIEMI.

PRETEUR Y., FIJALKOW J., 1987. - "Etude différentielle de l'acquisition de la lecture et des mathématiques au cours préparatoire", *Revue française de pédagogie*, 79, pp. 35-49.

Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation (RERS), Ministère de l'Education nationale, éditions 1985, 1989, 1990, 1992.

SEIBEL C., 1984. - "Genèses et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention", *Revue française de pédagogie*, 67, pp. 7-28.

SEIBEL C., LEVASSEUR J., 1983. - "Les apprentissages instrumentaux et le passage du cours préparatoire au cours élémentaire", *Education et Formations*, 2, pp. 3-24.

SEIS, 1980. - *Comparaison des cursus des élèves étrangers et des élèves français. Regroupement des trois échantillons de suivi d'élèves*, Document de travail n° 223, Ministère de l'Education nationale.

SERRA N., THAUREL-RICHARD M., 1994a. - "Acquisitions des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques", *Revue française de pédagogie*, 107, pp. 43-62.

SERRA N., THAUREL-RICHARD M., 1994b. - "Progrès des élèves en français et en mathématiques au CE2 et pratiques pédagogiques des maîtres", *Note d'information*, 24, Ministère de l'Education nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective.

SIGES, 1983. - *Les élèves de nationalité étrangère entrés en 6^{e} en septembre 1980*, Document de travail n° 297, Ministère de l'Education nationale.

SIGES, 1984a. - *Les élèves de nationalité étrangère entrés en 6^{e} 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'Education nationale.

SIGES, 1984b. - *Les élèves étrangers dans le panel 1978 premier degré*, Document de travail n° 309, Ministère de l'Education nationale.

THELOT C., VALLET L.-A., 1994. - "Compétences en français et carrières scolaires des élèves étrangers en France", *Actes du Séminaire sur les indicateurs d'intégration des immigrants*, Gouvernement du Québec et Université de Montréal, pp. 179-206.

TRIBALAT M., 1995. - *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte.

TRUCHOT G., 1984. - "Niveau d'études des parents et scolarité primaire des enfants", *Education et Formations*, 6, pp. 3-19.

VALLOT F., 1973. - "Résultats globaux : niveau intellectuel selon le milieu social et scolaire" dans INED-INETOP, *Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*, Paris, PUF, Travaux et Documents, cahier n° 64.

ZIROTTI J.-P., 1979-1980. - *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés. Tome 1-Evaluation, sélection et orientation scolaires (Analyse d'un processus). Tome 2-Taxinomies et situations scolaires (Le cadre de la scolarisation dans l'enseignement primaire. Etude monographique)*, IDERIC, Université de Nice.

ZIROTTI J.-P., 1984. - *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés. Les mécanismes institutionnalisés de la domination : processus objectifs et effets subjectifs. Monographies de deux collèges d'enseignement secondaire et d'un lycée d'enseignement professionnel*, 2 tomes, IDERIC, Université de Nice.

ZIROTTI J.-P., 1989. - "Constitution d'un domaine de recherche : la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés (ETI)", *Babylone*, 6-7, pp. 210-254.

Chapitre II

POPULATION, VARIABLES, MÉTHODE

Résumé : Ce chapitre présente la source statistique, les variables et leur construction ainsi que les méthodes d'analyse utilisées dans cette étude. Celle-ci a été conduite à partir des données recueillies sur un panel de collégiens pour lesquels la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) du Ministère de l'Education nationale observe le déroulement de la scolarité depuis septembre 1989. Cette enquête, qui porte sur un échantillon représentatif de grande taille et comporte une interrogation directe des familles, permet d'étudier les performances et carrières scolaires des élèves étrangers ou issus de l'immigration en approchant cette population à l'aide de huit critères : la nationalité (en 2 ou 7 postes), le lieu de naissance, le nombre d'années scolaires hors de France, l'ancienneté en France des parents, la langue parlée à la maison, et deux variables plus synthétiques issues des précédentes, le groupe d'appartenance de l'élève et le nombre d'attributs étrangers. La même enquête fournit aussi une description détaillée de l'environnement familial des élèves. Aussi les scolarités et performances des enfants étrangers ou issus de l'immigration peuvent-elles être comparées à celles de tous leurs condisciples comme à celles des seuls élèves de même situation familiale et sociale. Cette seconde comparaison utilise des méthodes statistiques d'analyse de régression : autorisant un raisonnement "toutes choses égales par ailleurs", elles sont susceptibles de mettre en évidence un handicap scolaire éventuel qui serait associé, de manière spécifique, à la nationalité étrangère ou à l'appartenance à une famille ayant connu la migration.

I - Le panel national 1989 d'élèves du second degré

Toutes les analyses de cet ouvrage prennent appui sur la même source statistique : un échantillon national de collégiens pour lesquels la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) du Ministère de l'Education nationale observe le déroulement de la scolarité depuis septembre 1989. Eu égard à notre objet d'étude, cette enquête présente en effet deux atouts. Elle porte sur un échantillon représentatif de grande taille et l'information recueillie y est plus étendue que celle dont on dispose habituellement dans les études sur des populations scolaires. Caractériser avec précision la situation familiale et sociale des élèves comme leur rapport au fait migratoire devient alors possible.

Un échantillon ample et représentatif

L'échantillon du panel national 1989 a été constitué à partir d'un sondage aléatoire simple. En font partie tous les élèves nés le 5 d'un mois qui, à la rentrée scolaire 1989, étaient scolarisés en classe de 6e ou de première année de section d'éducation spécialisée (SES) dans un établissement public ou privé de France métropolitaine ou des départements d'outre-mer. Un tel critère de sondage est bien adapté à une enquête longitudinale : le jour de naissance forme une caractéristique permanente que l'élève conserve quel que soit le déroulement de sa scolarité et qui est indépendante de celle-ci comme de ses caractéristiques socio-

démographiques. Le même critère permet aussi d'observer une population suffisamment nombreuse : au moment de son recrutement, l'échantillon -au 1/30e environ- comprenait près de 27 000 élèves. Le mode de sondage garantit enfin une bonne représentativité statistique et une forte dispersion géographique. On a déjà relevé, dans l'introduction, l'intérêt de cette dernière : les élèves étrangers ou issus de l'immigration forment une population spécifique et relativement peu nombreuse, mais ceux d'entre eux qui sont concernés par cette enquête sont dispersés sur l'ensemble du territoire français.

Des données collectées auprès des chefs d'établissement et des familles

Les analyses de cet ouvrage utilisent le dispositif d'observation du panel 1989 sur la période comprise entre la fréquentation de l'école maternelle et la fin de la quatrième année après l'entrée dans le second degré. Ce dispositif est construit autour d'interrogations des chefs d'établissement et des parents d'élèves. Trois instruments de mesure principaux ont été mis en oeuvre[35].

Un *questionnaire de recrutement*, adressé au chef d'établissement en début d'enquête, a permis de recueillir diverses informations sur l'élève et sa famille. Le parcours scolaire à l'école maternelle et dans l'enseignement primaire y est reconstitué de manière rétrospective. La situation à l'entrée au collège est décrite dans ses principales composantes : classe fréquentée, taille de la division, choix de la première langue vivante, appréciations de l'établissement sur le niveau de l'élève en français et en mathématiques. Dès cette phase initiale, plusieurs informations de nature socio-démographique sur le jeune et sa famille ont été recueillies : sexe, âge, lieu de naissance, nationalité, nombre d'enfants dans la famille, rang dans la fratrie, profession des deux parents.

Le cheminement de l'élève après l'entrée dans l'enseignement du second degré fait l'objet d'une *prise d'information annuelle auprès du chef d'établissement*. Elle ne s'interrompt pas avec un changement d'établissement. Le parcours scolaire qu'a accompli l'élève au collège -et aujourd'hui au lycée- est donc observé au fur et à mesure de son déroulement. Ce suivi annuel est complété, aux points essentiels du cursus scolaire, par des interrogations complémentaires. Ainsi, l'année 1989 a vu la mise en place des épreuves nationales d'évaluation en français et mathématiques en début de 6e et les scores obtenus par une partie des élèves du panel (55,6 % des entrants en 6e de France métropolitaine) ont pu être collectés. De même, à l'issue de la classe de 3e, une enquête particulière a porté sur le déroulement de la procédure d'orientation et permet de connaître les demandes des familles, les propositions des conseils de classe et les décisions finales.

Les familles des élèves de l'échantillon ont été interrogées au cours de la deuxième année d'observation du panel (printemps 1991). Chacune recevait le questionnaire par l'intermédiaire de l'établissement de scolarisation, puis le retournait directement et par voie postale à la DEP. Volontairement simple et court pour qu'il puisse être complété sans assistance par l'ensemble des parents, ce questionnaire a connu un vif succès : après deux rappels, le taux de réponse a atteint 80,6 % des familles des entrants en 6e de France métropolitaine. L'enquête Famille permet donc d'appréhender l'environnement de l'élève de manière plus précise et plus complète que cela n'est habituellement possible dans les enquêtes scolaires. Par exemple, des informations ont été recueillies sur la composition du groupe familial, le niveau de diplôme de chaque parent, ou encore l'ancienneté de présence de chacun

[35] - Des enquêtes en face à face sur des sous-échantillons de 1 500 à 2 000 élèves complètent l'observation. Elles ne sont pas utilisées dans cet ouvrage car les élèves étrangers ou issus de l'immigration y sont représentés en nombre trop réduit.

en France et la langue étrangère éventuelle parlée à la maison. Les déclarations de profession utilisaient les questions du recensement de population et il en résulte une codification satisfaisante de la catégorie socioprofessionnelle. L'enquête Famille retraçait également certains aspects du parcours scolaire antérieur (école maternelle et enseignement primaire), car les principaux de collège ne sont pas toujours en mesure de reconstituer précisément ce passé. Un dernier volet de l'enquête mesurait les attentes des parents à l'égard du système éducatif et leur degré d'implication dans le suivi des études de leur enfant. Par son principe même et par la richesse de l'information collectée, l'enquête Famille occupe, dans notre étude, une place centrale : de façon générale, chaque fois qu'une donnée figurait à la fois dans celle-ci et dans le questionnaire de recrutement du panel, c'est la première qui était utilisée en priorité. Notons cependant que les familles des élèves de section d'éducation spécialisée (SES) n'ont pas été concernées par cette enquête. Il est en effet apparu difficile de concevoir un instrument de mesure commun à cette situation et à la fréquentation des classes du premier cycle du second degré.

Population étudiée

Notre recherche a une *ambition comparative*. Elle vise à confronter les performances et parcours scolaires des enfants étrangers ou issus de l'immigration à ceux de leurs condisciples. Il faut donc à la fois définir cette population et appréhender la situation familiale et sociale de l'ensemble des élèves. Si une comparaison globale est nécessaire, elle ne saurait suffire en effet, mais doit également être menée en considérant des enfants qui connaissent le *même* environnement familial. Observer précisément celui-ci est donc indispensable. Aussi notre étude ne porte-t-elle pas sur l'ensemble des élèves du panel national.

Dans les pages qui suivent, seuls seront considérés les *enfants qui, en septembre 1989, entraient dans un collège de France métropolitaine*. Les redoublants de 6e et les collégiens des départements d'outre-mer sont donc exclus. En outre, on ne retiendra, en règle générale, que les *élèves dont les parents ont répondu au questionnaire Famille*. Cette restriction a pour effet d'enrichir fortement l'approche des enfants étrangers ou issus de l'immigration comme la description de l'environnement familial[36].

Les 18 657 élèves dont les parents ont répondu à l'enquête Famille et qui entraient en classe de 6e dans un établissement de France métropolitaine constituent donc l'échantillon de base de l'étude. A la rentrée scolaire 1989, ils appartenaient à 5 703 collèges, publics ou privés. Ce sont ces élèves qui seront décrits dans le présent chapitre et pour lesquels on dressera aussi, dans le chapitre III, le bilan de la scolarité primaire.

Les chapitres ultérieurs porteront néanmoins sur des échantillons d'effectifs différents. Comme toute enquête longitudinale, le panel 1989 doit faire face à un problème d'attrition : des élèves quittent le champ de l'enquête, soit -cas le plus fréquent- parce qu'on a perdu leur trace en cours d'observation de la cohorte, soit en raison d'un départ à l'étranger ou d'un décès. Aussi le chapitre VI, qui traitera des parcours scolaires au collège, portera-t-il sur 18 538 jeunes. Par ailleurs, comme on l'a indiqué, les scores aux épreuves nationales d'évaluation de 6e n'ont été collectés que pour une fraction des collégiens du panel et l'analyse des performances en français et mathématiques concernera 10 635 élèves. A l'inverse, l'échantillon

[36] - On pourrait craindre par contre qu'elle entraîne une sélection de la population étudiée et biaise de manière substantielle les résultats des analyses. Tel ne semble pas être le cas : dans le chapitre VI où les conclusions obtenues sont les moins attendues, elles resurgissent cependant quand sont aussi pris en compte les élèves dont la famille n'a pas répondu à l'enquête. Voir, à ce sujet, l'encadré correspondant.

considéré dans le chapitre V sera plus important (23 215 élèves). Pour traiter de l'orientation au sortir de l'école élémentaire, il inclura les collégiens de 6e et les enfants des SES. Les parents des derniers n'ayant pas été concernés par l'enquête Famille, la restriction aux répondants à celle-ci doit alors être levée. En contrepartie, l'information utilisable sera un peu moins riche.

II - Une approche des élèves étrangers ou issus de l'immigration : critères mis en oeuvre et liens entre critères

Eu égard à notre objet d'étude, c'est l'appartenance de l'enfant ou de ses parents à l'immigration étrangère qui forme le critère sociologique pertinent. La population d'intérêt est ainsi formée des enfants immigrés -c'est-à-dire nés étrangers à l'étranger et qui résident en France au début de l'observation du panel, quelle que soit leur nationalité à ce moment- auxquels s'ajoutent les enfants nés en France de parent(s) immigré(s). Isoler un tel ensemble supposerait de connaître, pour les élèves du panel, le pays où ils sont nés, leur nationalité à la naissance et des informations similaires à propos de leurs parents. Tel ne peut être le cas car certaines de ces données ne sont pas disponibles[37]. En revanche, le regard peut s'élargir au-delà de la seule nationalité pour embrasser d'autres critères tous liés -en un sens statistique- à la migration de l'enfant ou de ses parents. Confronter les enseignements d'analyses *indépendantes* qui mettent en jeu ces différents critères aura dès lors deux intérêts : dégager des conclusions suffisamment solides et mieux discerner les facteurs qui pèsent spécifiquement sur les performances des élèves et leurs parcours scolaires. Telle sera la perspective d'ensemble que l'on adoptera dans les chapitres III à VI.

Nationalité, lieu de naissance et autres approches : variables observées et construites à partir du panel national 1989

En l'absence d'une information suffisante permettant d'observer la population des élèves immigrés ou enfants d'immigrés *rigoureusement définie*, on a donc choisi d'*approcher*, sous diverses dimensions statistiquement liées à la migration, les élèves étrangers ou issus de l'immigration[38]. A cette fin, huit variables ont été observées ou construites à partir des informations figurant dans le questionnaire de recrutement ou le questionnaire Famille du panel d'élèves (*Tableau II-1*).

- *Nationalité de l'élève en deux postes* (Français/étranger). Elle a été recueillie par les collèges lors de la mise en place du panel. Pour 7,8 % des élèves considérés ici (soit un effectif de 1456), une nationalité étrangère a été indiquée[39].

---

37 - Il en ira différemment dans le nouveau panel d'élèves du second degré que la Direction de l'Evaluation et de la Prospective a mis en place à la rentrée scolaire 1995.

38 - Ici et dans la suite de l'ouvrage, l'expression d'*élèves étrangers ou issus de l'immigration* ne doit donc pas être entendue en un sens strict.

39 - Il est fréquemment souligné que l'information sur la nationalité serait, dans les statistiques scolaires, d'une qualité moyenne, voire médiocre. Voilà près de 20 ans, Porcher(1978, p. 63) évoquait déjà cette question. Elle a fait l'objet d'un examen approfondi qui a suivi trois voies distinctes (Vallet, 1994) :

- l'observation, sur une période de cinq ans, des outils de recueil utilisés dans les enquêtes exhaustives de rentrée des premier et second degrés ;
- une enquête de terrain auprès d'un nombre restreint d'écoles primaires et maternelles et de collèges afin d'appréhender le processus de construction de l'information sur la nationalité, de l'inscription d'un élève dans l'établissement à la confection des données statistiques ;

- *Nationalité de l'élève en sept postes*. Le recueil de l'appartenance nationale utilisait une nomenclature plus détaillée. Six nationalités (ou groupes de nationalités) étrangères ont donc été distinguées : Maghreb (49,9 % des élèves étrangers), autre pays d'Afrique (4,5 %), Europe du Sud (23,5 %), Asie du Sud-Est (6,5 %), Turquie (8,1 %), autre pays (7,5 %)[40].

- *Lieu de naissance de l'élève*. A partir de l'information fournie par l'établissement scolaire, les naissances en France métropolitaine, dans un département ou un territoire d'outre-mer, dans un pays étranger enfin, ont été distinguées ; 0,2 % des élèves considérés sont nés dans les DOM-TOM et 4,5 % à l'étranger.

- *Nombre d'années scolaires hors de France*. Fournie par les principaux de collège lors de l'entrée en 6e, cette information concerne la scolarité primaire et est affectée d'un fort taux de non-réponse (37,5 %). Il a justifié la création d'une modalité "inconnu". Trois autres situations ont été distinguées : aucune année scolaire hors de France, une ou deux années, trois années ou davantage. Les élèves ayant passé au moins une année scolaire hors de France représentent 2,1 % des collégiens pour lesquels l'information est disponible.

- s'agissant du nombre d'élèves étrangers et de leur répartition par nationalité, une comparaison des statistiques scolaires de l'année 1989-1990 (premier et second degrés) avec des estimations construites à partir du sondage au quart du recensement de 1990 ; ces estimations ont été obtenues selon deux approches (avec ou sans correction des principales erreurs de déclaration de nationalité au recensement) ; nous remercions vivement Suzanne Thave, responsable de la cellule "Statistiques et études sur les populations étrangères" à l'INSEE, sans qui cette comparaison n'aurait pas été possible.
Enquête de terrain et comparaison avec le recensement conduisent à des conclusions convergentes. Dans le second degré, l'information statistique sur la nationalité semble de qualité moyenne, mais acceptable : les statistiques scolaires surestimeraient l'effectif d'élèves étrangers, évalué au recensement, d'une proportion qui n'excède pas 10 %, l'écart principal portant sur la nationalité algérienne. La situation est plus préoccupante dans le premier degré, en raison notamment d'une forte hétérogénéité des procédures d'inscription, d'une confusion fréquente entre nationalité de l'enfant et nationalité des parents et d'une confection parfois approximative des tableaux statistiques au sein des écoles : la surestimation y atteindrait un quart et serait très fortement concentrée sur l'Algérie. Dès la rentrée scolaire 1995, des dispositions ont été prises en vue d'améliorer la qualité de cette information, notamment dans le premier degré. Revenant à la présente étude, on soulignera aussi l'intérêt qu'il y a, du fait de ces incertitudes, à porter le regard au-delà du seul critère juridique de nationalité. Sur le bilan de la comparaison avec le recensement, on peut consulter aussi l'encadré présenté dans Lacerda(1995).
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'Education nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective.
PORCHER L. (dir.), 1978. - *La scolarisation des enfants étrangers en France*, Paris, CREDIF, Didier.
VALLET L.-A., 1994. - *La qualité de l'information sur la nationalité dans les statistiques scolaires*, rapport au Directeur de l'Evaluation et de la Prospective, 54 p. et annexes.

[40] - Les ressortissants d'un pays du Maghreb sont majoritairement marocains (48,7 % d'entre eux) et algériens (38,2 %) ; 13,1 % sont tunisiens. Les Européens du Sud sont surtout portugais (81,3 %), les autres étant espagnols ou italiens. Enfin, les enfants des "autres pays" se répartissent approximativement ainsi : un quart pour les états de la CEE, un quart pour les autres pays d'Europe et la seconde moitié pour le reste du monde.

Tableau II-1 - *Distribution des entrants en sixième selon les variables utilisées pour définir l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration*

(N=18 657)

		effectifs	%
nationalité de l'élève en deux postes	***français***	17201	92,2
	étranger	1456	7,8
nationalité de l'élève en sept postes	***français***	17201	92,2
	maghrébin	727	3,9
	autre africain	65	0,3
	europe du sud	342	1,8
	asie du sud-est	95	0,5
	turc	118	0,6
	autre	109	0,6
lieu de naissance	***France métropolitaine***	17785	95,3
	dom - tom	39	0,2
	étranger	833	4,5
nombre d'années scolaires hors de France	***aucune***	11410	61,2
	une ou deux	109	0,6
	trois et plus	138	0,7
	inconnu	7000	37,5
ancienneté en France des parents	***toujours en France***	15723	84,3
	plus de 20 ans	1378	7,4
	entre 5 et 20 ans	1044	5,6
	moins de 5 ans	71	0,4
	inconnu ou pas de parents	441	2,4
les parents parlent une autre langue avec leurs enfants	***non***	16074	86,2
	oui	2583	13,8
groupe des élèves	***Fr né en Fr ne parle pas***	15661	83,9
	Fr né en Fr parle	1269	6,8
	Fr né hors Fr ne parle pas	191	1,0
	Fr né hors Fr parle	80	0,4
	Etr né en Fr ne parle pas	143	0,8
	Etr né en Fr parle	712	3,8
	Etr né hors Fr ne parle pas	79	0,4
	Etr né hors Fr parle	522	2,8
nombre d'attributs étrangers	***aucun***	14974	80,3
	un	1628	8,7
	deux	718	3,8
	trois	825	4,4
	quatre	448	2,4
	cinq	64	0,3

Note de lecture : Dans la population des entrants en 6e étudiée, 92,2% des élèves sont de nationalité française et 7,8% de nationalité étrangère.

- *Ancienneté en France des parents*. Dans l'enquête Famille, cette question était posée séparément pour le père et la mère et l'on a pris en compte la durée de présence la plus élevée. Quatre modalités ont été retenues : l'un des parents au moins a toujours vécu en France (84,3 % des élèves considérés) ; aucun des parents n'a toujours vécu en France, mais l'un au moins y réside depuis plus de 20 ans (7,4 %) ; aucun des parents n'est en France depuis plus de 20 ans, mais l'un au moins y habite depuis 5 ans (5,6 %) ; les parents sont en France depuis moins de 5 ans (0,4 %). Une modalité "inconnu" a été ajoutée en cas de non-réponse à la question ou pour les élèves ayant perdu leurs parents (2,4 %).

- *Langue parlée à la maison*. Il s'agit de la réponse (oui/non) à la question -posée dans l'enquête Famille- "Parlez-vous régulièrement une autre langue que le français avec vos enfants ?" ; 13,8 % des parents ont répondu par l'affirmative[41].

- *Groupe d'appartenance de l'élève*. Cette variable synthétique a été obtenue en combinant la nationalité en deux postes, le lieu de naissance en deux modalités (France métropolitaine ou autre) et la réponse à la question sur la langue. Huit groupes de collégiens sont ainsi définis, des Français nés en métropole à qui leurs parents ne parlent pas autre chose que le français (83,9 %) aux élèves de nationalité étrangère, nés hors de France métropolitaine à qui leurs parents parlent régulièrement une autre langue que le français (2,8 %). Deux autres groupes assez nombreux sont formés des Français nés dans l'hexagone à qui leurs parents parlent régulièrement une langue étrangère (ou régionale) (6,8 %) et des étrangers de lieu de naissance et de situation linguistique analogues (3,8 %).

- *Nombre d'attributs étrangers*. La possession d'un "attribut étranger" est définie comme le fait de présenter l'une des cinq caractéristiques qui suivent : être de nationalité étrangère, être né hors de France métropolitaine, avoir passé au moins une année scolaire hors de France, n'avoir aucun parent ayant toujours vécu en France, avoir des parents qui parlent régulièrement une autre langue que le français. Au total, 19,7 % des collégiens considérés présentent au moins un attribut étranger ; 8,7 % en comptent un, 3,8 % deux, 4,4 % trois et 2,7 % quatre ou cinq. Parmi les 3 683 collégiens ayant un ou plus d'un attribut étranger, 70,1 % ont des parents qui leur parlent régulièrement dans une autre langue que le français, 67,7 % n'ont aucun parent ayant toujours vécu en France, 39,5 % sont de nationalité étrangère, 23,7 % sont nés hors de métropole et 6,7 % ont passé au moins une année scolaire hors de France. Ce sont donc les caractéristiques de langue et d'immigration des parents qui dominent nettement[42].

---

41 - Cette proportion excède de beaucoup celle observée dans l'enquête INSEE-INED "Efforts d'éducation des familles" : 5,3 % des parents interrogés ont répondu qu'ils parlaient habituellement à leurs enfants dans une autre langue (ou dialecte) que le français (Héran, 1993). L'écart peut tenir à la formulation : "régulièrement" est moins restrictif qu'"habituellement". On peut donc penser que, dans un certain nombre de familles, une pratique régulière de la langue d'origine coexiste avec l'habitude de s'exprimer le plus souvent en français avec les enfants. Dans une autre enquête de 1990-1992, 16,8 % des élèves interrogés indiquaient ne pas toujours parler le français avec leurs parents (Grisay, 1993).
GRISAY A., 1993. - *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*, Les dossiers d'Education et Formations, 32.
HERAN F., 1993. - "L'unification linguistique de la France", *Population et Sociétés*, 285.

42 - L'idée même de la création d'une telle variable nous est venue d'un ouvrage de Michelat et Simon (1977). Analysant les données d'une enquête IFOP de 1966, les auteurs comptaient le nombre d'attributs ouvriers de chaque répondant : avaient un attribut ouvrier ceux qui l'étaient eux-mêmes ou étaient fils ou fille d'un ouvrier (ou éventuellement épouse d'un ouvrier).
MICHELAT G., SIMON M., 1977. - *Classe, religion et comportement politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques et Editions sociales.

Les élèves étrangers ou issus de l'immigration se différencient selon l'ancienneté de leur arrivée en France ou de celle de leur famille

Sans qu'ils se recouvrent strictement, ces critères d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration entretiennent des liens. Une analyse factorielle des correspondances multiples fournit, de ceux-ci, une représentation simplifiée, mais synthétique (*Graphique 1*). Elle a été réalisée sur l'échantillon des 18 657 élèves en considérant cinq variables : nationalité en deux postes, lieu de naissance, nombre d'années scolaires hors de France, ancienneté en France des parents et langue parlée à la maison[43]. On y a projeté ensuite, à titre d'éléments illustratifs, les variables restantes : nationalité détaillée de l'enfant (12 postes et leurs regroupements), groupe d'appartenance de l'élève et nombre d'attributs étrangers. Le plan principal représenté dans le graphique 1 explique 36,2 % de l'inertie totale.

Puisque l'analyse porte sur l'ensemble des élèves, le premier facteur (axe horizontal) distingue les collégiens qui ne comptent aucun attribut étranger de ceux dont le passé familial ou personnel porte la marque de l'immigration. Parmi ces derniers, être ressortissant étranger, être né à l'étranger, avoir des parents qui s'expriment autrement qu'en français et qui résident en France depuis 5 à 20 ans sont les aspects qui contribuent le plus fortement à l'opposition mise en évidence. Les distinctions les plus instructives entre élèves étrangers ou issus de l'immigration se trouvent donc reportées sur le second facteur (axe vertical).

Ces élèves se différencient selon l'*ancienneté de l'immigration*. D'un côté, les collégiens dont la famille n'est en France que depuis moins de cinq ans, ceux qui ont passé plus de deux années scolaires à l'étranger ou ont vu le jour hors de métropole. De l'autre, leurs condisciples pour qui le fait migratoire est un événement familial plus ancien et, dans la plupart des cas, non vécu personnellement : un parent au moins réside en France depuis plus de 20 ans, les enfants sont nés sur le territoire métropolitain et toute leur scolarité élémentaire s'est déroulée dans le système éducatif français. Sur ce facteur, l'usage régulier d'une langue étrangère participe à l'opposition mise au jour, mais dans un sens inverse à celui attendu : il caractérise davantage les collégiens pour qui l'immigration forme un événement ancien que ceux qui portent, dans leur trajectoire familiale ou scolaire, la trace d'une migration récente.

Le même facteur laisse aussi apparaître une distinction nette entre nationalités étrangères. Selon leur proximité avec les variables constitutives du second axe, les enfants qui ne sont pas ressortissants français se répartissent en effet en deux groupes. Les Maghrébins et les Européens du Sud forment une population d'immigration ancienne. Souvent, l'un des parents est installé en France depuis plus de 20 ans, eux-mêmes y ont toujours vécu et cumulent assez rarement plus de trois attributs étrangers. On notera la relative proximité des points représentatifs des Algériens, Marocains et Tunisiens qui débutaient leur scolarité secondaire en 1989. L'ancienneté de l'immigration familiale de ces élèves semble donc voisine, mais il est vrai que la nomenclature des durées de présence -retenue dans le questionnaire d'enquête- n'autorise pas de distinction très fine.

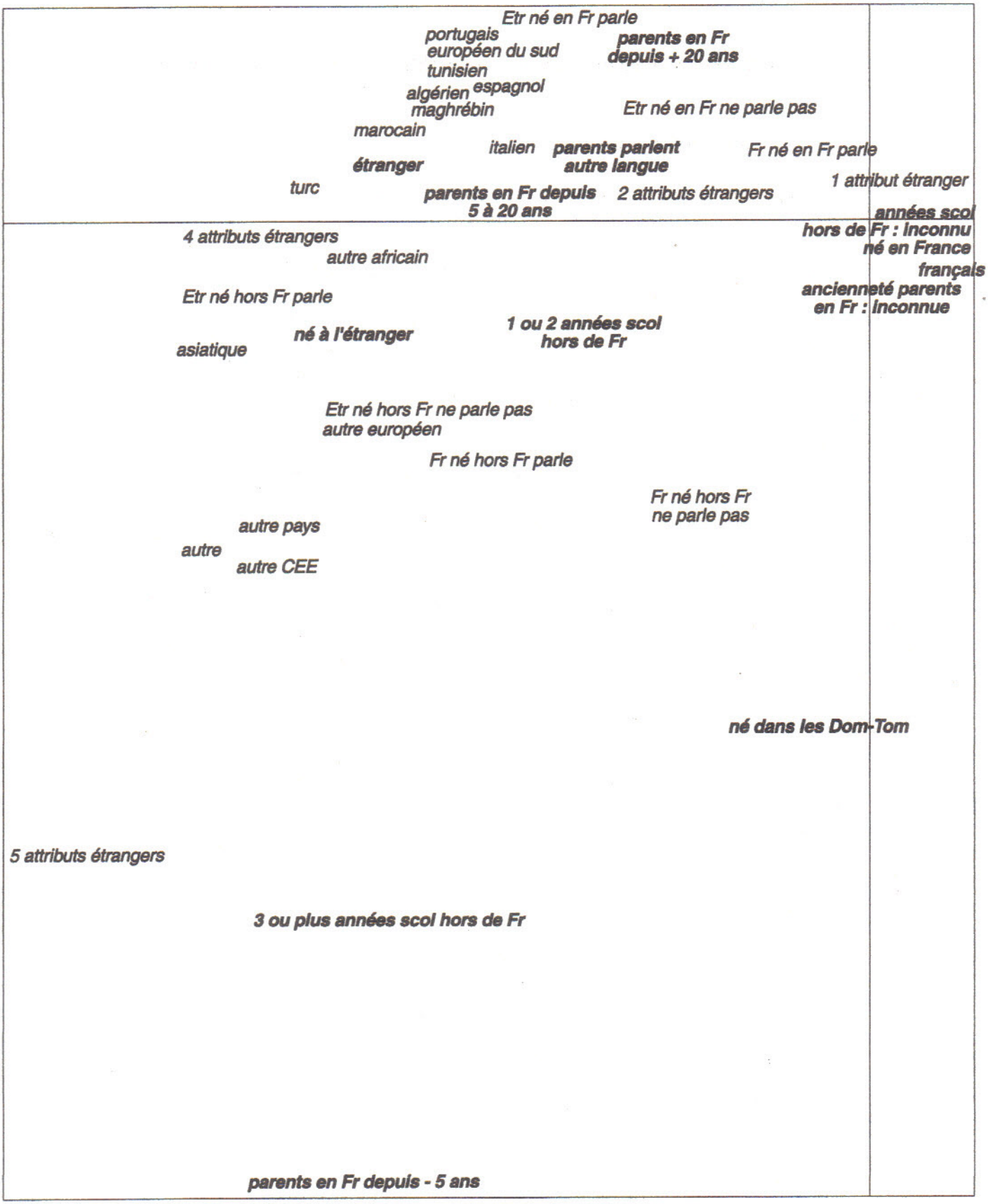
A l'opposé des élèves étrangers qui composent ce premier groupe, les enfants turcs, les "autres Africains", mais surtout les Asiatiques et les ressortissants d'un autre pays d'Europe ou du reste du monde ont souvent vécu eux-mêmes la migration. Nés fréquemment hors de France, une partie de ces élèves y ont aussi débuté leurs études. Ils sont aussi ceux qui

[43] - Les modalités de ces variables actives sont représentées en gras dans le graphique 1.

Graphique 1

Relations entre les variables utilisées pour définir l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration

Analyse des correspondances multiples sur la population des entrants en 6e (N=18 657)



Nombre de points superposés : 6
3 attributs étrangers (algérien)
0 année scol hors de Fr (né en France)
parents toujours en France (français)
parents ne parlent pas autre langue (français)
Fr né en Fr ne parle pas (français)
0 attribut étranger (français)

rassemblent le plus d'attributs étrangers. Dans les chapitres ultérieurs, il faudra donc observer l'effet du caractère récent de l'immigration sur le déroulement des études dans l'école française.

III - Analyser la réussite scolaire : variables expliquées et explicatives

Six indicateurs de réussite scolaire

Pour appréhender la réussite scolaire, deux approches sont envisageables. La première met l'accent sur le niveau de connaissance atteint par l'élève. Le degré de réussite est alors évalué au travers d'une mesure des acquis cognitifs dans telle ou telle discipline. La seconde approche prend en considération le déroulement de la carrière scolaire. Dans une école élémentaire et un collège où existent redoublement et orientation différenciée, les cheminements des élèves, notamment le nombre d'années nécessaires pour parcourir les divers cycles d'études, forment des indicateurs de réussite pertinents et discriminants.

Notre recherche utilisera ces deux perspectives, bien qu'elle mette plutôt l'accent sur la seconde. Dans le panel national d'élèves, des *indicateurs de performance* ne sont en effet disponibles qu'au moment de l'entrée dans le second degré, grâce à la présence, à ce niveau du cursus, des épreuves nationales d'évaluation. *Mesure des acquis en français* et *mesure des acquis en mathématiques* forment des indicateurs quantitatifs qui, exprimés sur 100, traduisent la proportion d'items réussis dans chaque discipline (chapitre IV).

Les quatre indicateurs restants sont des *indicateurs de cheminement* qui font référence aux carrières scolaires des élèves. Qualitatifs et dichotomiques, ils permettent d'observer les parcours effectués à trois instants différents.

- *Au moment de l'entrée dans le second degré*, on s'intéressera d'une part au *fait d'avoir ou de ne pas avoir redoublé au cours des années passées dans l'école élémentaire française* -il s'agit donc d'un bilan synthétique de la scolarité primaire- (chapitre III) et d'autre part au *fait d'entrer en section d'éducation spécialisée (SES) plutôt qu'en classe de 6e de collège* -soit l'étude de l'orientation au sortir de l'école élémentaire- (chapitre V).
- *Deux ans après l'entrée dans le second degré*, on dressera le bilan des parcours qui y ont été effectués en examinant le *fait d'être ou de ne pas être parvenu en classe de 4e générale sans avoir redoublé au cycle d'observation* (chapitre VI).
- Enfin, *quatre ans après l'entrée en 6e*, un bilan plus complet sera réalisé en considérant les parcours effectués dans le cadre du collège et l'orientation au sortir de celui-ci : on examinera le *fait d'avoir ou de ne pas avoir reçu, de la part du conseil de classe et quatre ans après l'entrée dans le second degré, une proposition d'orientation en classe de seconde générale ou technologique* (chapitre VI).

Sur tous ces indicateurs, des précisions figurent au début des chapitres correspondants.

Neuf caractéristiques socio-démographiques pour décrire l'environnement familial

La relation statistique qui lie réussite scolaire et situation familiale et sociale a souvent été mise en évidence, y compris dans des recherches récentes[44]. Grâce à la présence de

[44] - La première et la troisième s'intéressent au niveau de diplôme atteint par de jeunes adultes en fonction de leur milieu d'origine. Ce n'est pas le cas de la seconde qui met plus l'accent sur les

l'enquête Famille, le panel national 1989 offre la possibilité d'*une appréhension détaillée de l'environnement familial des collégiens, c'est-à-dire à la fois des ressources et des contraintes objectives qu'ils trouvent au sein de leur famille*. En particulier, la taille importante de l'échantillon permet d'espérer que l'on pourra séparer analytiquement l'effet des deux composantes principales de la position sociale : appartenance socio-économique d'un côté, dimension culturelle du milieu familial de l'autre. Aussi systématiquement que les données disponibles nous le permettront, les chapitres ultérieurs utiliseront donc neuf caractéristiques socio-démographiques pour décrire la situation familiale et sociale des élèves. Les quatre premières concernent les parents, les trois suivantes portent sur la situation familiale envisagée globalement, les deux dernières sont relatives à l'élève lui-même. La distribution des 18 657 collégiens selon ces variables figure dans le *Tableau II-2*.

- *Catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence de la famille*. Ainsi qu'on l'a déjà indiqué, l'enquête Famille employait les questions posées au recensement et la PCS a pu être codée dans la nomenclature à deux chiffres. Nous l'utilisons dans un regroupement en huit modalités : près de 36 % des collégiens considérés appartiennent à une famille ouvrière ; à l'opposé, 17,7 % sont enfants d'un cadre ou d'un chef d'entreprise.

- *Diplôme le plus élevé du père*[45] et *diplôme le plus élevé de la mère*[46]. On les a volontairement dissociés : en raison de l'importance de l'investissement maternel dans les études des enfants[47], il est possible en effet qu'un même niveau de diplôme n'ait pas, dans l'un et l'autre cas, les mêmes effets. Lorsque le diplôme avait été obtenu hors de France, le questionnaire Famille demandait de le classer au niveau équivalent du système français. Nous distinguons, dans la suite, cinq modalités pour chaque variable : aucun diplôme ; certificat d'études primaires ; CAP, BEP ou BEPC ; baccalauréat ou diplôme supérieur au baccalauréat ; inconnu. Aucune différenciation n'est introduite entre bacheliers et diplômés de l'enseignement supérieur : eu égard à l'objet principal de l'étude, elle ne semblait pas nécessaire, les parents des collégiens étrangers ou issus de l'immigration n'ayant souvent aucun diplôme ou possédant seulement un titre scolaire de niveau inférieur. La modalité "inconnu" recouvre à la fois les refus de réponse -souvent plus élevés que la moyenne sur ce type de question-, mais aussi les situations où la variable est sans objet. C'est par exemple le cas lorsque le parent considéré est décédé ou encore pour les élèves qui vivent dans une famille monoparentale, quand aucune information n'est fournie à propos du second parent. Un collégien sur quatre a un père au moins bachelier. S'agissant du diplôme de la mère, la proportion est identique. A l'opposé, environ un père d'élève sur huit et une mère d'élève sur six ont déclaré ne posséder aucun diplôme.

---

inégalités entre adolescents ou jeunes dans l'accès à un niveau donné du cursus et traite ainsi davantage de l'état actuel du système éducatif.
ESTRADE M.-A., 1995. - "Les inégalités devant l'école. Influence du milieu social et familial", *INSEE Première*, 400.
EURIAT M., THELOT C., 1995. - "Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990", *Revue française de sociologie*, 36(3), pp. 403-438.
GOUX D., MAURIN E., 1995. - "Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes Formation-Qualification Professionnelle 1970, 1977, 1985 et 1993", *Revue française de sociologie*, 36(1), pp. 81-121.

[45] - Ou du conjoint de la mère ; cette remarque s'applique à chaque variable mettant en jeu le père, y compris l'ancienneté en France des parents.

[46] - Ou de la conjointe du père ; cette remarque s'applique à chaque variable mettant en jeu la mère, y compris l'ancienneté en France des parents.

[47] - Voir notamment sur ce point :
HERAN F., 1994. - "L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent", *INSEE Première*, 350.

Tableau II-2 - *Les caractéristiques socio-démographiques des entrants en sixième*

(N=18 657)

		effectifs	%
pcs du chef de famille	***agriculteur***	645	3,5
	artisan, commerçant	1414	7,6
	cadre, chef d'entreprise	3310	17,7
	profession intermédiaire	3789	20,3
	employé	2351	12,6
	ouvrier qualifié	4861	26,1
	ouvrier non qualifié	1804	9,7
	inactif	483	2,6
diplôme du père	***sans diplôme***	2450	13,1
	certificat d'études prim.	2694	14,4
	cap, bep ou bepc	5662	30,3
	baccalauréat ou plus	4758	25,5
	inconnu	3093	16,6
diplôme de la mère	***sans diplôme***	2929	15,7
	certificat d'études prim.	3608	19,3
	cap, bep ou bepc	5477	29,4
	baccalauréat ou plus	4822	25,8
	inconnu	1821	9,8
activité de la mère	***active***	11494	61,6
	inactive	7163	38,4
sexe	***garçon***	9374	50,2
	fille	9283	49,8
taille de la famille	***un enfant***	1961	10,5
	deux enfants	7702	41,3
	trois enfants	5436	29,1
	quatre enfants	1903	10,2
	cinq à sept enfants	1401	7,5
	huit enfants et plus	254	1,4
rang dans la fratrie	***rang 1***	8524	45,7
	rang 2	6457	34,6
	rang 3	2146	11,5
	rang 4 et plus	1530	8,2
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur	***oui***	4838	25,9
	non	13819	74,1
structure de la famille	***biparentale***	16348	87,6
	monoparentale	1837	9,8
	autre situation	472	2,5

Note de lecture : Dans la population des entrants en 6e étudiée, 3,5% des élèves appartiennent à une famille dont le chef est agriculteur exploitant, 26,1% à une famille dont le chef est ouvrier qualifié.

- *Activité professionnelle de la mère*. Construite à partir des déclarations à l'enquête Famille, cette variable sépare les mères qui exercent une profession (ou sont au chômage) des autres. Notons que, lorsque la mère est décédée ou que l'enfant vit en dehors d'une famille, le classement est effectué dans la modalité "inactive". Plus de trois entrants en 6e sur cinq ont une mère qui exerce (ou recherche) une activité professionnelle.

- *Structure de la famille*. Cette variable différencie les collégiens selon trois modalités. D'une part, ceux qui vivent avec leurs deux parents ou dans une famille recomposée -c'est-à-dire avec un parent et le conjoint de celui-ci- (près de 88 % des élèves). D'autre part, les enfants qui appartiennent à une famille monoparentale -père seul ou mère seule- (presque 10 %). Enfin, les entrants en 6e qui vivent avec un autre membre de leur parenté ou connaissent une situation particulière (orphelins en foyer notamment).

- *Taille de la famille*. Il s'agit du nombre d'enfants dans la famille, codé sous la forme d'une variable discrète à six modalités : un, deux, trois, quatre, cinq à sept, huit et plus. La taille de l'échantillon permettait en effet d'isoler précisément les enfants appartenant à des familles très nombreuses. Un collégien sur dix est enfant unique, mais près d'un sur onze a au moins quatre frères et soeurs. Dans plus de 80 % des cas cependant, la famille compte au plus trois enfants.

- *Présence d'un frère ou d'une soeur scolarisé(e) en lycée ou dans l'enseignement supérieur*. Cette variable, rarement utilisée, sépare les collégiens dont un(e) aîné(e) poursuit des études supérieures ou est élève d'un lycée (d'enseignement général ou technologique) de ceux qui ne connaissent pas cette situation dans leur environnement familial. Les premiers sont en effet susceptibles de bénéficier d'une aide de l'aîné(e) qui est parvenu(e) plus loin dans ses études. Mais il est possible aussi qu'avec une telle variable, on capte plutôt le fait que c'est la famille, dans son ensemble, qui "investit" dans les études. Les données dont nous disposons ne nous permettront pas de trancher entre ces deux aspects. Toujours est-il qu'eu égard à notre objet d'étude, cette variable revêt une certaine importance car l'aide des frères et soeurs est assez fréquente dans les familles immigrées[48]. Un quart des entrants en 6e de l'échantillon ont un(e) aîné(e) engagé(e) dans des études longues.

- *Rang dans la fratrie*. Le rang de naissance est observé dans une variable discrète à quatre modalités : premier-né, naissance de rang deux, naissance de rang trois, naissance de rang supérieur. Près d'un collégien sur deux est aîné de famille.

- *Sexe de l'élève*. L'échantillon comprend approximativement autant de filles que de garçons.

L'environnement familial des élèves étrangers ou issus de l'immigration est nettement différent de celui de leurs condisciples

Comme on l'a fréquemment mis en évidence, la situation familiale et sociale des enfants de nationalité étrangère diffère fortement de celle des collégiens français (*Tableau II-3*). Les premiers proviennent de milieux plus modestes : près de 80 % d'entre eux appartiennent à une famille dont le chef est ouvrier ou inactif ; c'est le cas de 35 % des entrants en 6e de nationalité française. Il en va de même pour les titres scolaires des parents. Par exemple, les jeunes étrangers ne sont que 14 % à pouvoir compter sur l'appui d'une mère titulaire d'un diplôme supérieur au certificat d'études primaires, mais près de 60 % de leurs camarades français sont dans cette situation favorable. Les mères étrangères se distinguent aussi des

[48] - On consultera sur ce point HERAN, 1994, op.cit. .

Tableau II-3 - *Les caractéristiques socio-démographiques des entrants en sixième selon leur nationalité (en %)*

		Français (N=17 201)	Etrangers (N=1 456)
pcs du chef de famille	***agriculteur***	3,7	0,5
	artisan, commerçant	7,7	5,6
	cadre, chef d'entreprise	18,9	4,3
	profession intermédiaire	21,7	4,0
	employé	13,2	6,1
	ouvrier qualifié	24,7	41,6
	ouvrier non qualifié	7,9	30,6
	inactif	2,2	7,3
diplôme du père	***sans diplôme***	10,3	46,9
	certificat d'études prim.	14,3	15,9
	cap, bep ou bepc	32,2	8,4
	baccalauréat ou plus	27,0	7,5
	inconnu	16,2	21,2
diplôme de la mère	***sans diplôme***	12,8	49,7
	certificat d'études prim.	19,8	14,2
	cap, bep ou bepc	31,2	7,6
	baccalauréat ou plus	27,5	6,0
	inconnu	8,7	22,5
activité de la mère	***active***	64,3	30,0
	inactive	35,7	70,0
sexe	***garçon***	50,4	47,9
	fille	49,6	52,1
taille de la famille	***un enfant***	11,1	3,3
	deux enfants	43,5	15,6
	trois enfants	29,9	20,1
	quatre enfants	9,6	17,8
	cinq à sept enfants	5,1	35,9
	huit enfants et plus	0,9	7,3
rang dans la fratrie	***rang 1***	46,8	32,9
	rang 2	35,2	28,2
	rang 3	11,1	16,9
	rang 4 et plus	7,0	22,1
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur	***oui***	25,9	26,6
	non	74,1	73,4
structure de la famille	***biparentale***	87,4	89,8
	monoparentale	10,0	7,5
	autre situation	2,5	2,7

Note de lecture : 24,7% des élèves français appartiennent à une famille dont le chef est ouvrier qualifié ; c'est le cas de 41,6% des élèves de nationalité étrangère.

mères des élèves français par une activité professionnelle moins fréquente. Enfin, avoir plus de deux frères et soeurs est un événement assez rare parmi les collégiens français, mais une situation courante chez ceux de nationalité étrangère : elle est le lot de plus de 60 % des derniers. Aussi de tels constats ont-ils souvent conduit à analyser la situation des élèves étrangers en termes de *cumul de handicaps* : ils connaissent généralement un environnement familial moins propice à la réussite scolaire que ne l'est celui de leurs condisciples de nationalité française. Dans ce tableau d'ensemble, on note toutefois deux exceptions. Appartenant à des familles plus nombreuses où ils sont moins souvent aînés, les jeunes étrangers ont, autant que les collégiens français, un frère ou une soeur plus âgé(e) scolarisé(e) au lycée ou à l'université. Les premiers appartiennent aussi moins fréquemment que les seconds à une famille monoparentale.

Déplacer le regard de l'indicateur de nationalité vers l'ancienneté en France des parents ne fait pas apparaître, de prime abord, des conclusions sensiblement différentes (*Tableau II-4*). Qu'il s'agisse de l'appartenance sociale, des diplômes des parents, de l'activité professionnelle des mères ou de la taille des familles, l'opposition principale s'établit en effet entre les collégiens dont un parent au moins a toujours vécu en France et ceux dont père et mère ont connu la migration. Les enfants des familles immigrées trouvent, dans leur environnement, moins de ressources pour favoriser leur réussite scolaire. En règle générale, les handicaps familiaux et sociaux mis au jour selon l'ancienneté en France sont toutefois inférieurs à ceux qui surgissaient avec la nationalité du jeune. Pour la proportion d'enfants de cadres ou chefs d'entreprise par exemple : 15 points séparaient les collégiens français -où cette proportion atteignait 18,9 %- des jeunes étrangers -où elle ne valait que 4,3 %- ; il s'agit de 11 points entre les élèves dont un parent a toujours vécu en France et ceux dont la famille est entrée dans ce pays voilà 5 à 20 ans. Le constat est analogue avec d'autres aspects : proportion de parents fortement diplômés, fréquence de l'activité professionnelle des mères ou part que représentent les familles très nombreuses qui comptent au moins cinq enfants. Cette nuance est évidemment importante, mais elle ne doit pas masquer le fait que la situation des enfants des familles immigrées ne diffère guère selon l'ancienneté d'arrivée de celles-ci. Tout au plus remarque-t-on qu'avoir un parent entré en France voilà plus de 20 ans va de pair avec quelques atouts que n'ont pas les enfants des familles installées plus récemment : appartenance plus fréquente à la fraction qualifiée des catégories ouvrières, activité maternelle un peu moins rare, frères et soeurs moins nombreux, mais présence plus fréquente d'un(e) aîné(e) engagé(e) dans des études longues[49].

Le *Tableau II-5* présente enfin les caractéristiques socio-démographiques des entrants en 6e en fonction du nombre d'attributs étrangers qu'ils possèdent, variable la plus synthétique parmi les huit qui ont été définies. Le groupe le plus nombreux est celui des élèves qui ne comptent aucun attribut de cette sorte : nés en France métropolitaine et y ayant passé leurs études primaires, ils sont aussi de nationalité française ; au moins l'un de leurs parents a toujours vécu en France[50] et ces derniers ne s'expriment qu'en français avec leurs enfants. Par comparaison à l'environnement familial que connaissent les élèves de ce groupe de référence, l'efficacité descriptive du nombre d'attributs possédés est impressionnante. D'une manière

[49] - Soulignons enfin une différence surprenante entre les tableaux II-3 et II-4 : les enfants étrangers vivent moins souvent que les élèves français avec un seul parent, mais cette situation est plus fréquemment le fait des collégiens dont les parents ont connu la migration que de leurs condisciples dont le père ou la mère a toujours vécu en France.

[50] - Ou bien l'élève est classé dans la dernière modalité (inconnu ou pas de parents) de la variable correspondante.

Tableau II-4 - *Les caractéristiques socio-démographiques des entrants en sixième selon l'ancienneté en France de leurs parents (en %)*

		L'un des parents a toujours vécu en France (N=15 723)	L'un des parents est en France depuis plus de 20 ans (N=1 378)	L'un des parents est en France depuis au moins 5 ans (N=1 044)
pcs du chef de famille	***agriculteur***	3,9	0,7	0,6
	artisan, commerçant	7,7	6,8	6,3
	cadre, chef d'entreprise	19,3	8,8	8,6
	profession intermédiaire	22,3	9,9	7,2
	employé	12,9	9,0	12,5
	ouvrier qualifié	24,6	37,7	31,6
	ouvrier non qualifié	7,4	21,6	25,6
	inactif	1,9	5,5	7,6
diplôme du père	***sans diplôme***	9,3	36,8	35,9
	certificat d'études prim.	14,5	16,0	13,7
	cap, bep ou bepc	33,5	15,7	10,4
	baccalauréat ou plus	27,9	10,7	14,9
	inconnu	14,9	20,8	25,0
diplôme de la mère	***sans diplôme***	11,5	39,9	43,3
	certificat d'études prim.	20,0	17,3	13,5
	cap, bep ou bepc	32,4	14,9	10,3
	baccalauréat ou plus	28,3	11,8	13,9
	inconnu	7,9	16,0	19,0
activité de la mère	***active***	65,3	43,3	40,9
	inactive	34,7	56,7	59,1
sexe	***garçon***	50,7	48,8	46,2
	fille	49,3	51,2	53,8
taille de la famille	***un enfant***	11,2	6,3	5,1
	deux enfants	44,8	23,2	18,3
	trois enfants	30,0	24,7	22,6
	quatre enfants	9,1	16,5	18,2
	cinq à sept enfants	4,3	24,0	29,7
	huit enfants et plus	0,6	5,2	6,1
rang dans la fratrie	***rang 1***	47,7	31,3	37,5
	rang 2	35,5	30,4	29,1
	rang 3	10,6	17,3	15,0
	rang 4 et plus	6,3	21,0	18,4
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur	***oui***	25,6	32,4	24,4
	non	74,4	67,6	75,6
structure de la famille	***biparentale***	88,7	84,1	83,1
	monoparentale	9,3	13,0	13,9
	autre situation	2,0	2,9	3,0

Note de lecture : 7,4% des élèves dont l'un des parents au moins a toujours vécu en France appartiennent à une famille dont le chef est ouvrier non qualifié ; c'est le cas de 21,6% quand aucun des parents n'a toujours vécu en France, mais que l'un au moins y réside depuis plus de 20 ans et de 25,6% quand aucun des parents n'est en France depuis plus de 20 ans, mais que l'un au moins y habite depuis 5 ans ou plus.

Tableau II-5 - *Les caractéristiques socio-démographiques des entrants en sixième selon le nombre d'attributs étrangers (en %)*

		Aucun attribut étranger (N=14 974)	Un attribut étranger (N=1 628)	Deux attributs étrangers (N=718)	Quatre attributs étrangers (N=448)
pcs du chef de famille	***agriculteur***	4,0	2,5	0,7	0,4
	artisan, commerçant	7,8	6,8	7,4	6,5
	cadre, chef d'entreprise	18,8	20,6	12,4	4,2
	profession intermédiaire	22,2	19,2	12,3	2,9
	employé	13,1	14,3	9,6	5,1
	ouvrier qualifié	24,7	24,0	34,1	36,8
	ouvrier non qualifié	7,5	8,5	18,2	34,4
	inactif	1,9	4,1	5,3	9,6
diplôme du père	***sans diplôme***	9,3	13,0	32,6	48,9
	certificat d'études prim.	14,5	13,6	10,9	10,7
	cap, bep ou bepc	33,6	25,1	17,1	7,1
	baccalauréat ou plus	27,2	27,0	16,6	9,8
	inconnu	15,4	21,4	22,8	23,4
diplôme de la mère	***sans diplôme***	11,8	14,3	37,7	50,2
	certificat d'études prim.	20,2	17,8	14,3	8,9
	cap, bep ou bepc	32,2	27,9	15,7	4,9
	baccalauréat ou plus	27,7	27,9	17,0	9,2
	inconnu	8,1	12,2	15,2	26,8
activité de la mère	***active***	65,5	57,4	47,1	21,9
	inactive	34,5	42,6	52,9	78,1
sexe	***garçon***	50,6	50,2	49,0	46,9
	fille	49,4	49,8	51,0	53,1
taille de la famille	***un enfant***	11,2	12,1	5,8	3,1
	deux enfants	44,8	37,5	22,7	9,8
	trois enfants	30,0	30,9	25,1	14,5
	quatre enfants	9,1	11,0	17,8	18,1
	cinq à sept enfants	4,3	7,2	22,6	45,3
	huit enfants et plus	0,6	1,4	6,0	9,2
rang dans la fratrie	***rang 1***	47,4	45,8	33,3	32,1
	rang 2	35,5	34,0	29,8	28,8
	rang 3	10,8	11,0	17,1	17,4
	rang 4 et plus	6,3	9,2	19,8	21,7
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur	***oui***	25,6	26,5	29,9	20,3
	non	74,4	73,5	70,1	79,7
structure de la famille	***biparentale***	88,3	82,1	83,3	90,0
	monoparentale	9,5	13,5	13,0	6,9
	autre situation	2,2	4,4	3,8	3,1

Note de lecture : 7,5% des élèves qui ne présentent aucun attribut étranger appartiennent à une famille dont le chef est ouvrier non qualifié ; cette proportion vaut 8,5% parmi les élèves ayant un attribut étranger ; elle s'élève à 18,2% lorsqu'ils en possèdent deux et à 34,4% lorsqu'ils en détiennent quatre.

presque générale, la distance à l'égard du groupe le plus nombreux s'accroît en effet à mesure qu'augmente le nombre d'attributs. Pour ne prendre qu'un seul exemple, le taux d'activité des mères culmine à 65,5 % en l'absence de tout attribut étranger ; il chute ensuite de manière régulière : 57,4 % en cas de possession d'un attribut, 47,1 % avec deux, 34,8 % avec trois[51] et 21,9 % avec quatre[52].

IV - Méthode d'analyse : d'une comparaison des élèves étrangers ou issus de l'immigration à l'ensemble de leurs condisciples ... ... à une comparaison "à situation familiale et sociale identique"

Des disparités brutes aux disparités nettes de réussite scolaire

Les premières pages du chapitre III montreront que 76,3 % des enfants de nationalité française n'ont pas redoublé au cours de leurs études primaires, mais que seulement 54,3 % des jeunes étrangers ont connu la même situation favorable. Cet écart de 22 points -considérable- mesure la *disparité brute* de réussite de la scolarité élémentaire qui existe, sous l'angle du redoublement, entre les élèves étrangers et l'ensemble de leurs condisciples. Aussi importante que soit l'information qu'elle apporte, la disparité brute ne se livre toutefois pas d'emblée avec son interprétation. Qu'est-ce qui, dans ce handicap global des enfants étrangers, renvoie *spécifiquement* à leur nationalité -ou aux aspects associés à celle-ci, notamment une langue et une culture étrangères ? Quelle est la part qui, au contraire, provient du fait que l'environnement familial des enfants étrangers présente des traits particuliers -milieux sociaux plus modestes, parents moins diplômés, familles plus nombreuses, etc.-, traits qui, de façon générale, sont eux-mêmes associés à un risque accru de difficultés ou d'échec scolaires ? Faire la part de ces deux aspects est nécessaire pour rendre intelligible la disparité brute et mettre au jour les causes du redoublement plus fréquent des enfants étrangers. On mesurera ainsi une *disparité nette*, c'est-à-dire un écart de réussite de la scolarité élémentaire évalué *à situation familiale et sociale identique* ; il s'agit, en d'autres termes, d'un écart de réussite scolaire dont on peut estimer qu'il tient *en propre* à la différence de nationalité.

Comment évaluer la disparité nette ? Les exploitations des panels antérieurs répondaient à cette question en comparant les parcours scolaires des enfants étrangers et français appartenant au même milieu social -usuellement père ouvrier, ou encore ouvrier qualifié et ouvrier non qualifié- et, parfois, à des familles de taille semblable. Aussi naturelle qu'elle paraisse, cette pratique rencontre deux limites. Un premier inconvénient réside dans le fait qu'elle ne tire pas parti de l'information recueillie sur *tous* les élèves du panel : si beaucoup de collégiens étrangers sont enfants d'ouvriers, ce n'est pas le cas de tous et l'information recueillie sur ces derniers -comme sur les enfants français des mêmes milieux sociaux- n'est

---

51 - Valeur non présentée dans le tableau.

52 - Quatre tableaux supplémentaires sont laissés à l'examen du lecteur et reportés en annexe du chapitre. Ils concernent les modalités les plus nombreuses des autres variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration. Ces tableaux présentent donc les caractéristiques socio-démographiques observées pour :

- les ressortissants d'un pays du Maghreb et ceux d'un pays d'Europe du Sud (*Tableau II-6*) ;
- les collégiens nés en France métropolitaine et ceux qui ont vu le jour dans un pays étranger (*Tableau II-7*) ;
- les élèves à qui leurs parents parlent régulièrement dans une autre langue que le français et ceux pour qui tel n'est pas le cas (*Tableau II-8*) ;
- les quatre groupes les plus nombreux définis par la variable "groupe d'appartenance de l'élève" (*Tableau II-9*).

pas utilisée. Le second inconvénient est que cette pratique se révèle incapable d'atteindre, avec une finesse suffisante, l'identité de condition familiale et sociale qui, dans l'idéal, serait nécessaire à la comparaison. Pour conserver des effectifs suffisants qui permettent l'évaluation correcte de proportions de réussite, il s'avère en effet impossible de contrôler -c'est-à-dire de tenir constants- plus de deux ou trois critères à la fois. En procédant ainsi, il n'est donc pas envisageable de conduire une comparaison entre élèves étrangers et élèves français de même sexe et de rang de naissance identique, qui appartiendraient aussi au même milieu social et à des familles de taille semblable et dont les parents auraient des caractéristiques similaires de diplômes et d'activité professionnelle.

Les méthodes modernes de l'analyse statistique connues sous le nom d'analyses de régression offrent une réponse satisfaisante à la question de l'évaluation des disparités nettes, réponse qui ne souffre pas des limites mentionnées. Elles sont utilisées de manière intensive dans cet ouvrage. Il s'agit de l'*analyse de variance sans interactions à plusieurs facteurs* (cas particulier de la régression linéaire multiple estimée par les moindres carrés ordinaires) quand la variable à expliquer est quantitative, ce qui est le cas des scores de performance en français et mathématiques analysés dans le chapitre IV. Dans les chapitres III, V et VI où les événements analysés sont de nature qualitative -ne pas avoir redoublé à l'école primaire, être orienté en SES, avoir réussi sa scolarité au collège-, la *régression logistique* (estimée par le maximum de vraisemblance) remplit une fonction analogue. Plus loin, nous présentons brièvement la lecture de résultats d'une analyse de variance et d'une régression logistique tels qu'ils figurent dans les chapitres ultérieurs.

Le principe général de ces méthodes est le suivant. Il consiste à formuler un modèle où la valeur de la variable à expliquer -ou, dans le cas qualitatif, la probabilité de l'événement considéré- est conçue comme une fonction d'un certain nombre de variables explicatives dont il s'agit d'estimer les effets sur la variable dépendante. L'introduction *simultanée* de ces variables explicatives permet précisément de tirer parti de l'information contenue dans l'échantillon des données pour *démêler l'écheveau des influences* et *estimer le poids de chaque variable explicative* sur la performance mesurée ou l'issue de la carrière scolaire. L'ajustement du modèle sur l'échantillon des données disponibles conduit alors à estimer, pour chaque variable explicative introduite, des coefficients de régression qui mesurent des disparités nettes, c'est-à-dire des disparités qui subsistent "à autres caractéristiques contrôlées". C'est la raison pour laquelle l'expression "toutes choses égales par ailleurs" est commode et souvent employée, mais elle doit être comprise en un sens strict, c'est-à-dire "les autres choses incluses dans le modèle étant tenues constantes"[53].

Pour chaque variable d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration, les chapitres III, IV, V et VI débutent par l'observation de disparités brutes de performances ou de carrières scolaires. Prenant appui sur ces méthodes d'analyse, ils se poursuivent en une série de quatre étapes.

- *Première étape*. Un *modèle de base* est estimé afin de séparer les effets, sur la variable dépendante, des neuf caractéristiques socio-démographiques décrites plus haut (voir, par exemple, le tableau III-2). Nous analysons alors la *variation du phénomène considéré en fonction de la situation familiale et sociale des élèves*, ce qui conduit à mettre au jour des résultats à valeur générale concernant les inégalités de performances ou de cursus scolaires en fonction de l'environnement familial des élèves.

---

[53] - L'utilisation de ces méthodes en sociologie de l'éducation est aussi présentée avec une grande clarté dans :
DURU-BELLAT M., MINGAT A., 1993. - *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF, coll. L'éducateur.

- *Deuxième étape*. Les neuf variables explicatives du modèle de base sont complétées par la nationalité en deux postes et nous procédons de nouveau à l'estimation du modèle : elle fournit ainsi une évaluation de la disparité nette entre étrangers et Français, *à situation familiale et sociale identique*. Une procédure analogue est adoptée pour *chacune* des variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration afin d'évaluer les écarts nets liés à la nationalité détaillée ou au lieu de naissance, puis ceux associés au nombre d'années scolaires hors de France ou à l'ancienneté en France des parents, etc. Dans cette seconde étape, ce sont donc *huit modèles de régression* qui sont *estimés de manière indépendante*. Les résultats en sont présentés sous une forme résumée où ne figure(nt), pour chaque régression, que le(s) coefficient(s) estimé(s) pour la variable supplémentaire (voir, par exemple, le tableau III-3). Nous nous autorisons cette pratique car l'examen détaillé des résultats complets fait apparaître que les coefficients estimés pour la situation familiale et sociale des élèves ne sont que faiblement affectés par l'ajout, au modèle de base, de la variable supplémentaire.
- *Troisième étape*. Le modèle de base est complété par une (ou deux) caractéristiques de la scolarité antérieure des élèves. L'estimation de ce nouveau modèle permet alors d'analyser la *variation du phénomène considéré en fonction de la situation familiale et sociale et du passé scolaire (ou du niveau initial) des collégiens* (voir, par exemple, le tableau III-5). La comparaison avec l'estimation du modèle de base est instructive et permet, dans certains cas, de procéder à une séparation temporelle des effets[54]. Notons que notre appréhension du passé scolaire varie selon le moment de la trajectoire examiné. Il s'agit de la durée de fréquentation de l'école maternelle lors de l'analyse du redoublement à l'école élémentaire, de cette même variable augmentée du nombre de niveaux redoublés durant la scolarité primaire pour l'étude des performances en français et mathématiques en début de 6e, d'une variable indicatrice du niveau général de l'élève à l'entrée au collège pour l'analyse du cheminement dans celui-ci ou celle relative à l'orientation en SES.
- *Quatrième étape*. Elle est analogue à la deuxième, mais en utilisant cette fois le nouveau modèle de base (voir, par exemple, le tableau III-6). Les effets nets des huit variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration sont ainsi estimés, *à situation familiale et sociale et passé scolaire (ou niveau initial) identiques*.

Lecture des estimations issues d'un modèle d'analyse de variance

Soit, dans le tableau IV-3, le modèle qui rend compte de la variation du score à l'épreuve de français en fonction des caractéristiques socio-démographiques. Il peut s'écrire :

$$\hat{Y} = b_0 + \sum_i b_i X_i$$

où $\hat{Y}$ représente le score de performance estimé pour les élèves de caractéristiques socio-démographiques données, les variables X_i sont des variables indicatrices permettant le codage des modalités des caractéristiques socio-démographiques considérées et les coefficients b_0 et b_i sont les estimateurs des paramètres du modèle.

Lorsque toutes les variables indicatrices X_i prennent une valeur nulle, le groupe d'élèves considéré est celui qui figure dans la colonne intitulée "modalité de référence" : ensemble des garçons, fils d'un ouvrier qualifié et d'une femme inactive tous deux diplômés du CAP, du BEP ou du BEPC, ces élèves vivant avec leurs deux parents et étant les aînés de familles de deux enfants. Le score de performance estimé pour les élèves de ce groupe vaut

[54] - Pour une argumentation sur la séparation temporelle des effets, on se reportera aussi à :
DURU-BELLAT M., MINGAT A., 1989. - "Analyse de la genèse temporelle des trajectoires scolaires", *Revue française de pédagogie*, 88, pp. 5-13.

alors b_0 ; il s'agit de la valeur nommée constante qui figure en haut de la colonne "coefficient", soit ici 70,4 points.

Dans la même colonne est présentée la batterie des coefficients b_i estimés dans le cadre du modèle. Chacun exprime la variation du score associée au fait d'avoir la caractéristique socio-démographique de la "modalité active" plutôt que celle de la "modalité de référence". Par exemple, pour les élèves filles (par rapport aux garçons), le coefficient b_i vaut 3,8 . Il s'interprète donc ainsi : les huit caractéristiques socio-démographiques restantes étant tenues constantes, on estime, pour les filles, une supériorité des performances en français de 3,8 points. Notons que, le modèle étant linéaire et additif, cet avantage féminin de 3,8 points vaut pour tous les groupes d'élèves et non pas seulement pour celui relatif à la situation de référence présentée. Le choix de celle-ci est donc arbitraire et ne modifie pas l'interprétation profonde des résultats. Une situation vraisemblable a toutefois été retenue, eu égard à l'objet principal de l'étude.

A côté du coefficient estimé figure le résultat d'un test statistique qui indique si la différence entre la modalité active et la modalité de référence peut être considérée comme due au hasard ou bien existe réellement dans la population d'où l'échantillon examiné est extrait. A propos de la différence estimée entre filles et garçons, la notation retenue (p<.001) indique que l'écart est significatif au seuil de un pour mille : en concluant qu'il existe, dans la population, une différence de compétence en français entre garçons et filles, on a moins d'une chance sur mille de se tromper. La différence observée s'avère donc hautement significative.

Enfin figure, en bas du tableau, le coefficient de détermination R^2 qui indique la part de la variance totale des performances en français dont le modèle rend compte (ici 20,5 %). Cette valeur est aussi le carré du coefficient de corrélation entre les scores observés et ceux prédits par le modèle.

Lecture des estimations issues d'un modèle de régression logistique

Soit, dans le tableau III-2, le modèle qui rend compte de la variation de la probabilité de réussite scolaire à l'école élémentaire (absence de redoublement) en fonction des caractéristiques socio-démographiques. Il peut s'écrire :

$$\hat{p} = \frac{1}{1+\exp\left[-(b_0 + \sum_i b_i X_i)\right]} \quad \text{ou encore} \quad Log\left(\frac{\hat{p}}{1-\hat{p}}\right) = b_0 + \sum_i b_i X_i$$

où $\hat{p}$ représente la probabilité de succès estimée pour les élèves de caractéristiques socio-démographiques données et X_i , b_0 et b_i ont la même signification que précédemment.

Pour les élèves de la situation de référence retenue dans le tableau et décrite en haut de cette page, la probabilité estimée de succès de la carrière scolaire à l'école élémentaire vaut :

$$\hat{p} = \frac{1}{1+\exp(-b_0)} \quad \text{ou encore} \quad \hat{p} = \frac{1}{1+\exp(-1{,}13)}$$

soit 0,756 ou encore, exprimée en pourcentages, 75,6 %, valeur qui figure en haut de la colonne "effet marginal".

Le coefficient b_i estimé pour les élèves filles (par rapport aux garçons) vaut 0,49 et diffère très significativement de 0. Que ce coefficient soit positif exprime que, les huit caractéristiques socio-démographiques restantes étant tenues constantes, la probabilité de

succès de la carrière scolaire à l'école élémentaire est plus forte pour les filles que pour les garçons.

Une différence importante avec le modèle de régression multiple (ou d'analyse de variance) est que les coefficients b_i n'ont plus ici l'interprétation immédiatement intelligible qu'ils revêtaient précédemment. A strictement parler, ils traduisent un effet linéaire sur le Logit associé à $\hat{p}$, c'est-à-dire sur la quantité :

$$Log(\frac{\hat{p}}{1-\hat{p}}) \ .$$

Il est possible toutefois d'en donner une lecture sous forme de variation de probabilité. Considérons en effet les élèves de sexe féminin qui présentent toutes les autres caractéristiques de la situation de référence (filles d'un ouvrier qualifié et d'une femme inactive, etc.). La probabilité de succès de la carrière scolaire à l'école élémentaire estimée pour ces élèves vaut :

$$\hat{p} = \frac{1}{1+\exp\left[-(1{,}13+0{,}49)\right]}$$

soit 0,834 ou encore, exprimée en pourcentages, 83,4 %. L'avantage des filles sur les garçons pour la probabilité de succès s'élève donc à :

83,4 % - 75,6 % = 7,8 %

valeur qui figure précisément dans la colonne "effet marginal" du tableau.

Attention ! Le modèle considéré est logistique, c'est-à-dire non linéaire, pour tenir compte du fait qu'une probabilité est toujours comprise entre 0 et 1 (ou un pourcentage entre 0 et 100). Il existe donc des effets "plancher" et "plafond". En d'autres termes, le même coefficient b_i ne va pas entraîner une variation de probabilité identique selon que la probabilité de référence considérée est proche de 50 % ou, au contraire, de 0 % ou bien 100 %. *Les effets marginaux présentés ne valent donc que par rapport à la situation de référence retenue*. Ils ont l'intérêt cependant de permettre au lecteur non spécialiste un examen suggestif des résultats. Soulignons enfin que *ces effets marginaux ne doivent pas être additionnés* : dévier de la situation de référence par deux caractéristiques et non plus une seule entraîne une variation en probabilité qui n'est pas égale à la somme des effets marginaux correspondants.

Tableau II-6 - *Les caractéristiques socio-démographiques des entrants en sixième ressortissants d'un pays du Maghreb ou d'un pays d'Europe du Sud (en %)*

		Maghreb (N=727)	Europe du Sud (N=342)
pcs du chef de famille	***agriculteur***	0,0	0,6
	artisan, commerçant	4,3	6,1
	cadre, chef d'entreprise	0,7	2,9
	profession intermédiaire	2,3	6,4
	employé	5,0	5,3
	ouvrier qualifié	42,8	52,3
	ouvrier non qualifié	37,1	23,4
	inactif	7,8	2,9
diplôme du père	***sans diplôme***	56,4	43,6
	certificat d'études prim.	9,6	33,3
	cap, bep ou bepc	8,8	8,2
	baccalauréat ou plus	1,9	1,5
	inconnu	23,2	13,5
diplôme de la mère	***sans diplôme***	57,8	45,0
	certificat d'études prim.	8,3	32,7
	cap, bep ou bepc	4,8	10,2
	baccalauréat ou plus	1,0	1,2
	inconnu	28,2	10,8
activité de la mère	***active***	13,9	56,1
	inactive	86,1	43,9
sexe	***garçon***	46,8	50,9
	fille	53,2	49,1
taille de la famille	***un enfant***	1,8	6,1
	deux enfants	3,6	43,0
	trois enfants	12,8	33,0
	quatre enfants	18,8	9,4
	cinq à sept enfants	52,3	7,0
	huit enfants et plus	10,7	1,5
rang dans la fratrie	***rang 1***	27,6	38,9
	rang 2	22,7	39,5
	rang 3	20,8	12,3
	rang 4 et plus	28,9	9,4
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur	***oui***	32,7	21,1
	non	67,3	78,9
structure de la famille	***biparentale***	91,7	91,5
	monoparentale	5,9	7,3
	autre situation	2,3	1,2

Note de lecture : 13,9% des ressortissants d'un pays du Maghreb appartiennent à une famille où la mère a une activité professionnelle ; c'est le cas de 56,1% des ressortissants d'un pays d'Europe du Sud.

Tableau II-7 - *Les caractéristiques socio-démographiques des entrants en sixième selon leur lieu de naissance (en %)*

		France métropolitaine (N=17 785)	Pays étranger (N=833)
pcs du chef de famille	***agriculteur***	3,6	0,6
	artisan, commerçant	7,6	7,4
	cadre, chef d'entreprise	17,9	13,8
	profession intermédiaire	20,8	8,9
	employé	12,8	8,5
	ouvrier qualifié	26,0	28,5
	ouvrier non qualifié	9,0	24,2
	inactif	2,3	8,0
diplôme du père	***sans diplôme***	12,2	33,4
	certificat d'études prim.	14,6	11,2
	cap, bep ou bepc	31,3	10,0
	baccalauréat ou plus	25,7	21,8
	inconnu	16,2	23,6
diplôme de la mère	***sans diplôme***	14,7	36,0
	certificat d'études prim.	19,8	9,0
	cap, bep ou bepc	30,2	11,8
	baccalauréat ou plus	26,1	20,2
	inconnu	9,2	23,0
activité de la mère	***active***	62,9	33,9
	inactive	37,1	66,1
sexe	***garçon***	50,4	46,6
	fille	49,6	53,4
taille de la famille	***un enfant***	10,7	5,9
	deux enfants	42,4	17,0
	trois enfants	29,5	21,5
	quatre enfants	9,9	16,9
	cinq à sept enfants	6,3	32,7
	huit enfants et plus	1,1	6,0
rang dans la fratrie	***rang 1***	46,0	38,8
	rang 2	34,9	28,3
	rang 3	11,3	16,2
	rang 4 et plus	7,8	16,7
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur	***oui***	26,1	22,0
	non	73,9	78,0
structure de la famille	***biparentale***	87,8	85,4
	monoparentale	9,8	9,8
	autre situation	2,4	4,8

Note de lecture : 14,7% des entrants en sixième nés en France métropolitaine ont une mère qui ne possède aucun diplôme ; c'est le cas de 36,0% de ceux qui sont nés à l'étranger.

Tableau II-8 - *Les caractéristiques socio-démographiques des entrants en sixième selon que leurs parents ne parlent pas ou parlent régulièrement une autre langue que le français avec leurs enfants (en %)*

		Ne parlent pas (N=16 074)	Parlent (N=2 583)
pcs du chef de famille	***agriculteur***	3,8	1,5
	artisan, commerçant	7,7	6,9
	cadre, chef d'entreprise	19,0	9,9
	profession intermédiaire	21,9	10,6
	employé	13,2	8,7
	ouvrier qualifié	24,6	35,0
	ouvrier non qualifié	7,8	21,6
	inactif	2,1	5,8
diplôme du père	***sans diplôme***	9,8	33,8
	certificat d'études prim.	14,4	14,8
	cap, bep ou bepc	32,6	16,5
	baccalauréat ou plus	27,2	15,2
	inconnu	16,1	19,7
diplôme de la mère	***sans diplôme***	12,5	35,7
	certificat d'études prim.	19,9	15,8
	cap, bep ou bepc	31,6	15,5
	baccalauréat ou plus	27,6	14,8
	inconnu	8,4	18,3
activité de la mère	***active***	64,9	41,3
	inactive	35,1	58,7
sexe	***garçon***	50,5	48,5
	fille	49,5	51,5
taille de la famille	***un enfant***	11,1	7,0
	deux enfants	43,8	25,6
	trois enfants	30,1	23,4
	quatre enfants	9,5	14,9
	cinq à sept enfants	4,9	23,9
	huit enfants et plus	0,7	5,3
rang dans la fratrie	***rang 1***	47,1	36,9
	rang 2	35,2	30,8
	rang 3	11,0	14,7
	rang 4 et plus	6,7	17,7
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur	***oui***	25,8	26,9
	non	74,2	73,1
structure de la famille	***biparentale***	87,5	88,5
	monoparentale	10,1	8,0
	autre situation	2,4	3,5

Note de lecture : 9,9% des élèves à qui leurs parents parlent régulièrement une autre langue que le français appartiennent à une famille dont le chef est cadre ou chef d'entreprise ; c'est le cas de 19,0% des entrants en 6e dont la situation est inverse.

Tableau II-9 - *Les caractéristiques socio-démographiques des entrants en sixième selon le groupe d'appartenance de l'élève (combinaison de nationalité en deux postes, lieu de naissance en deux modalités et réponse oui/non à la question sur la langue) (en %)*

		Fr né en Fr ne parle pas (N=15 661)	Fr né en Fr parle (N=1 269)	Etr né en Fr parle (N=712)	Etr né hors Fr parle (N=522)
pcs du chef de famille	***agriculteur***	3,8	2,8	0,1	0,8
	artisan, commerçant	7,7	7,7	5,2	6,5
	cadre, chef d'entreprise	19,0	15,8	1,3	5,6
	profession intermédiaire	22,1	16,9	4,1	3,3
	employé	13,3	11,2	5,3	5,9
	ouvrier qualifié	24,5	29,1	47,1	35,2
	ouvrier non qualifié	7,6	12,3	31,0	33,5
	inactif	2,0	4,3	5,9	9,2
diplôme du père	***sans diplôme***	9,5	20,0	50,7	47,5
	certificat d'études prim.	14,4	13,0	21,8	10,5
	cap, bep ou bepc	33,0	25,1	7,9	7,7
	baccalauréat ou plus	27,2	22,3	2,7	11,3
	inconnu	15,8	19,6	17,0	23,0
diplôme de la mère	***sans diplôme***	12,1	21,4	53,9	48,1
	certificat d'études prim.	20,1	17,3	19,2	7,9
	cap, bep ou bepc	31,8	24,7	6,6	5,0
	baccalauréat ou plus	27,7	22,6	1,5	10,3
	inconnu	8,2	13,9	18,7	28,7
activité de la mère	***active***	65,3	53,1	32,4	22,4
	inactive	34,7	46,9	67,6	77,6
sexe	***garçon***	50,6	49,5	48,0	47,1
	fille	49,4	50,5	52,0	52,9
taille de la famille	***un enfant***	11,2	10,7	3,1	2,7
	deux enfants	44,3	35,8	18,3	10,7
	trois enfants	30,1	27,0	21,8	16,1
	quatre enfants	9,3	12,6	15,9	19,2
	cinq à sept enfants	4,5	10,9	33,4	43,5
	huit enfants et plus	0,7	3,0	7,6	7,9
rang dans la fratrie	***rang 1***	47,2	41,4	29,4	35,6
	rang 2	35,4	34,0	27,0	28,0
	rang 3	10,9	11,9	18,0	17,2
	rang 4 et plus	6,5	12,7	25,7	19,2
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur	***oui***	25,8	27,0	31,6	19,9
	non	74,2	73,0	68,4	80,1
structure de la famille	***biparentale***	87,7	86,4	92,6	89,7
	monoparentale	10,0	9,1	5,9	6,9
	autre situation	2,3	4,5	1,5	3,4

Note de lecture : Dans la population des entrants en 6e étudiée, les garçons représentent 50,6% des Français, nés en France métropolitaine et à qui leurs parents ne parlent pas autre chose que le français, 49,5% des Français, nés en France métropolitaine et à qui leurs parents parlent régulièrement une autre langue que le français, 48,0% des étrangers, nés en France métropolitaine et à qui leurs parents parlent régulièrement une autre langue que le français, 47,1% des étrangers, nés hors de France métropolitaine et de situation linguistique analogue.

Chapitre III

L'EXPÉRIENCE DU REDOUBLEMENT : UN BILAN SYNTHÉTIQUE DE LA SCOLARITÉ À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Résumé : Ce chapitre dresse un bilan synthétique de la scolarité primaire qu'ont connue les élèves entrés en 6e en septembre 1989 : l'élève a-t-il ou n'a-t-il pas redoublé au cours des années qu'il a passées dans l'école élémentaire française ? Quel que soit le critère utilisé pour définir l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration, ces élèves ont été nombreux à connaître le redoublement au cours de leurs études primaires. Cependant, si une analyse statistique "à situation familiale et sociale identique" confirme l'influence négative d'une naissance et d'une scolarité partielle à l'étranger, elle ne met pas au jour d'effet significatif de la nationalité et de la langue parlée à la maison. Ces conclusions sont confirmées lorsque l'étude tient compte du passé scolaire des élèves (appréhendé par la durée de fréquentation de l'école maternelle). Elles sont enfin corroborées par une ultime analyse qui ne se fonde pas seulement sur le fait d'avoir redoublé à l'école élémentaire, mais distingue en outre le nombre de niveaux redoublés. C'est donc, pour l'essentiel, un effet négatif associé à la migration de l'enfant que ce bilan de la scolarité primaire met en évidence.

I - Population observée, champ de l'étude et variable dépendante

Le présent chapitre utilise un sous-échantillon du panel national 1989 d'élèves du second degré défini ainsi. Il s'agit de l'ensemble des élèves nés le 5 d'un mois qui, en septembre 1989, entraient en classe de 6e dans un établissement public ou privé de France métropolitaine et dont la famille a répondu au questionnaire qui lui a été adressé durant l'année scolaire 1990-1991. Ces élèves sont au nombre de 18 657 et, à leur entrée en 6e, appartenaient à 5 703 collèges. Il est possible d'étudier de manière rétrospective le déroulement de leurs études à l'école élémentaire.

Ce sont donc les scolarités primaires d'une cohorte d'entrants en 6e qui font l'objet de l'analyse, et non pas celles de *l'ensemble* des élèves qui, au cours des années précédant la mise en place du panel, étaient scolarisés dans les écoles. Certains enfants ont en effet quitté l'enseignement du premier degré pour l'enseignement spécial du second degré (les sections d'éducation spécialisée) ; ils ne sont pas pris en compte dans les analyses de ce chapitre. Comme on l'a déjà indiqué, cette restriction du champ est rendue nécessaire par le fait que le questionnaire auprès des familles n'a pas été administré aux élèves de SES. Au demeurant, l'omission porte sur une population qui n'est pas quantitativement importante : au moment de la mise en place du panel national 1989, ce sont 96 à 97 % des enfants quittant l'enseignement du premier degré qui entrent effectivement en classe de 6e. Néanmoins, ainsi qu'on l'a

souligné dans le premier chapitre, on peut se demander si les élèves étrangers ou issus de l'immigration *admis* en classe de 6e n'ont pas été "sursélectionnés" par rapport à leurs condisciples. Le chapitre V montrera que tel ne semble pas avoir été le cas, ce qui élimine le risque de biais auquel l'analyse restituée ici était exposée.

Pour les élèves qui atteignent le collège en septembre 1989, le présent chapitre dresse un bilan synthétique des études accomplies à l'école élémentaire : l'enfant a-t-il ou n'a-t-il pas redoublé au cours des années qu'il a passées dans l'enseignement du premier degré[55] ? On notera que ce critère du redoublement est mis en oeuvre quel qu'ait été par ailleurs le nombre d'années scolaires que l'élève a connues dans l'école française. En particulier, le présent chapitre ne restreint donc pas l'analyse aux seuls enfants étrangers ou issus de l'immigration dont toute la scolarité primaire s'est déroulée sur le territoire français.

Dans le panel national 1989, l'information sur le redoublement à l'école élémentaire a été obtenue par deux voies. D'une part, on posait aux familles la question "Votre enfant a-t-il redoublé dans l'enseignement primaire ?" et, en cas de réponse positive, on demandait de préciser la(les) classe(s) redoublée(s). D'autre part, lors du recrutement du panel, les principaux de collège devaient indiquer, s'ils en avaient connaissance, le nombre d'années passées par l'élève à chaque niveau de l'école élémentaire.

Il s'avère que l'accord entre ces deux sources n'est pas parfait, mais les défauts de cohérence semblent moins concerner le fait du redoublement lui-même que le niveau précis où il est intervenu. Les divergences observées ont néanmoins conduit à construire la variable dépendante Redoublement/Non-redoublement de deux manières :
- à partir de la seule réponse oui/non de la famille à la question initiale qui lui était posée ;
- en considérant qu'il y avait eu redoublement lorsque le collège ou la famille fournissaient cette indication pour l'un au moins des cinq niveaux de l'école élémentaire.

Dans la première acception, ce sont 75,3 % des entrants en 6e qui n'ont pas connu le redoublement à l'école élémentaire contre 74,5 % dans la seconde. Les proportions sont donc proches. En outre, les analyses statistiques conduites séparément avec les deux définitions n'ont révélé aucune différence substantielle. Aussi ne présente-t-on dans ce chapitre que les résultats obtenus avec la seconde. Elle a en effet l'avantage d'utiliser à la fois l'information qui émane de la famille et celle qui provient du collège.

II - Les élèves étrangers ou issus de l'immigration ont souvent redoublé à l'école élémentaire

L'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration va de pair avec le fait d'avoir souvent connu une scolarité heurtée à l'école élémentaire (*Tableau III-1*). Cela apparaît en premier lieu quand on distingue les élèves selon leur *nationalité* : 54 % des jeunes étrangers seulement n'ont pas redoublé durant leurs années à l'école élémentaire ; c'est par contre le cas de trois jeunes Français sur quatre. Parmi les enfants de nationalité turque, les scolarités heurtées s'avèrent même plus nombreuses que les scolarités "sans faute". A l'inverse, les ressortissants d'Asie du Sud-Est et ceux des "autres pays" ont connu un taux de redoublement plus faible et paraissent donc plus proches des élèves français.

55 - On a vérifié que les résultats de l'analyse ne sont pas fortement affectés lorsqu'un critère plus précis à trois modalités (aucun redoublement/un redoublement/au moins deux redoublements) est substitué à cette variable dépendante dichotomique ; voir sur ce point l'ultime section du chapitre.

Tableau III-1 - *Les différences de réussite de la carrière scolaire à l'école*

(N=18 657)

		% d'élèves ayant accompli leur scolarité primaire sans redoublement
nationalité de l'élève en deux postes	***français***	76,3
	étranger	54,3
nationalité de l'élève en sept postes	***français***	76,3
	maghrébin	51,2
	autre africain	[52,3]
	europe du sud	56,1
	asie du sud-est	[68,4]
	turc	44,9
	autre	67,9
lieu de naissance	***France métropolitaine***	75,4
	dom - tom	[76,9]
	étranger	55,3
nombre d'années scolaires hors de France	***aucune***	75,4
	une ou deux	78,0
	trois et plus	58,0
	inconnu	73,4
ancienneté en France des parents	***toujours en France***	77,1
	plus de 20 ans	63,4
	entre 5 et 20 ans	59,7
	moins de 5 ans	[76,1]
	inconnu ou pas de parents	53,3
les parents parlent une autre langue avec leurs enfants		
	non	76,3
	oui	63,3
groupe des élèves	***Fr né en Fr ne parle pas***	76,6
	Fr né en Fr parle	72,0
	Fr né hors Fr ne parle pas	75,4
	Fr né hors Fr parle	[71,3]
	Etr né en Fr ne parle pas	60,8
	Etr né en Fr parle	58,0
	Etr né hors Fr ne parle pas	[49,4]
	Etr né hors Fr parle	48,1
nombre d'attributs étrangers	***aucun***	76,8
	un	73,9
	deux	66,6
	trois	58,5
	quatre	47,1
	cinq	[56,3]

Note de lecture : 76,3% des élèves français et 54,3% des élèves étrangers n'ont pas redoublé au cours des années qu'ils ont passées à l'école élémentaire.

(les proportions entre crochets sont calculées sur des populations de taille inférieure à 100 dans l'échantillon et doivent donc être interprétées avec prudence)

En dépit de l'ampleur des différences observées, il n'est pas certain que le critère de la nationalité soit le plus pertinent pour l'analyse des cheminements à l'école. Les scolarités heurtées accompagnent aussi plus souvent le fait d'avoir connu la migration. Considérons ainsi les variables *lieu de naissance* et *nombre d'années scolaires hors de France*. La proportion de scolarités primaires sans redoublement est la plus faible parmi les élèves nés à l'étranger d'un côté (55 %), parmi ceux qui ont passé au moins trois années scolaires hors de France de l'autre (58 %). L'écart est donc substantiel avec les élèves nés en France métropolitaine et ceux qui n'ont connu aucune année scolaire hors de France (75 % dans les deux cas). L'importance de la migration est d'ailleurs attestée par l'exemple des seuls enfants étrangers : que leurs parents s'expriment ou ne s'expriment pas dans une langue étrangère, un écart d'une dizaine de points sépare ces élèves selon qu'ils sont nés sur le territoire métropolitain ou hors de celui-ci.

Les élèves à qui leurs parents parlent régulièrement une *autre langue que le français* ont moins souvent connu une scolarité primaire sans redoublement que leurs condisciples (63 % contre 76 %). Cet écart est plus faible que les précédents. Il réapparaît néanmoins de manière atténuée lorsque la nationalité et le lieu de naissance sont tenus constants, c'est-à-dire au sein des quatre comparaisons que la variable *groupe d'appartenance de l'élève* permet de définir. Si l'on excepte les modalités où l'effectif représenté est faible ("parents en France depuis moins de cinq ans" et "cinq attributs étrangers"), on relève enfin qu'une moindre *ancienneté en France des parents* et un *nombre d'attributs étrangers* plus important vont de pair avec le fait d'avoir plus souvent connu une scolarité primaire heurtée.

III - Une première comparaison à situation familiale et sociale identique

Quel que soit le critère utilisé pour les distinguer, les élèves étrangers ou issus de l'immigration ont donc, davantage que leurs condisciples, rencontré des difficultés à l'école élémentaire qui ont entraîné un redoublement de classe. Cela ne signifie pas *ipso facto* que l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration est responsable de ces difficultés car elles peuvent avoir pour origine d'autres caractéristiques qui lui sont corrélées.

Effet des caractéristiques familiales et sociales : le diplôme des parents, l'appartenance sociale et la taille de la famille en premier lieu

Soit la situation suivante : l'élève n'a pas redoublé durant les années qu'il a passées à l'école élémentaire. Le *Tableau III-2* présente l'estimation d'un modèle de régression logistique qui sépare les influences de neuf caractéristiques socio-démographiques sur la probabilité d'occurrence de cette situation. Ainsi qu'on l'a déjà indiqué, un modèle de ce type a l'intérêt d'estimer l'effet *net* de chaque caractéristique introduite, i.e. de mesurer celui-ci en tenant constantes les autres variables incluses. La présentation de l'estimation du modèle nécessite de choisir une modalité de référence pour chaque variable explicative introduite, mais ce choix n'affecte pas l'interprétation des résultats.

La situation de référence retenue au tableau III-2 est la suivante : il s'agit des entrants en 6e, fils d'un ouvrier qualifié et d'une femme inactive, tous deux diplômés du CAP, du BEP ou du BEPC ; ces élèves vivent avec leurs deux parents et sont les aînés de familles de deux enfants. La probabilité qu'un entrant en 6e ayant ces caractéristiques n'ait pas redoublé à

Tableau III-2 - *Avoir accompli sa scolarité primaire sans redoublement : modèle explicatif comportant neuf caractéristiques socio-démographiques*

(N=18 657)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
constante		1,13		75,6%
pcs du chef de famille	***agriculteur***	0,69	p<.001	10,5%
ouvrier qualifié	***artisan, commerçant***	0,14	p<.10	2,5%
	cadre, chef d'entreprise	0,64	p<.001	9,8%
	profession intermédiaire	0,42	p<.001	6,9%
	employé	0,19	p<.01	3,4%
	ouvrier non qualifié	-0,04	ns	
	inactif	-0,07	ns	
diplôme du père	***sans diplôme***	-0,42	p<.001	-8,6%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,22	p<.001	-4,3%
	baccalauréat ou plus	0,29	p<.001	5,0%
	inconnu	-0,34	p<.001	-6,7%
diplôme de la mère	***sans diplôme***	-0,64	p<.001	-13,5%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,46	p<.001	-9,4%
	baccalauréat ou plus	0,77	p<.001	11,4%
	inconnu	-0,42	p<.001	-8,5%
activité de la mère				
mère inactive	***mère active***	-0,01	ns	
sexe				
garçon	***fille***	0,49	p<.001	7,8%
taille de la famille	***un enfant***	0,03	ns	
deux enfants	***trois enfants***	-0,20	p<.001	-3,9%
	quatre enfants	-0,48	p<.001	-9,9%
	cinq à sept enfants	-0,83	p<.001	-18,2%
	huit enfants et plus	-0,49	p<.001	-10,1%
rang dans la fratrie	***rang 2***	-0,13	p<.01	-2,5%
rang 1	***rang 3***	-0,04	ns	
	rang 4 et plus	-0,09	ns	
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur				
non	***oui***	0,27	p<.001	4,6%
structure de la famille	***monoparentale***	-0,30	p<.001	-5,9%
biparentale	***autre situation***	-0,46	p<.001	-9,4%

Note de lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les filles ont connu à l'école de meilleures carrières scolaires que les garçons car le coefficient estimé est positif (+0,49) et hautement significatif (p<.001). A la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche), la différence est estimée à 7,8 points.

l'école élémentaire est estimée par le modèle à 75,6 % (*haut de la colonne effet marginal*). Considérons maintenant, non plus les garçons, mais les filles appartenant au même groupe d'élèves. Le coefficient estimé est positif (+0,49), donc, "toutes choses égales par ailleurs", c'est-à-dire *les autres variables étant tenues constantes*, les filles ont connu, à l'école élémentaire, de meilleures scolarités que les garçons et, d'un point de vue statistique, cette différence entre sexes doit être considérée comme hautement significative (p<.001). Par exemple, pour les élèves filles de la situation de référence, le modèle estime, par rapport aux

garçons, un gain de 7,8 points (*colonne effet marginal*). La probabilité qu'elles n'aient pas redoublé à l'école élémentaire vaut donc, dans ce cas, 83 % environ (75,6 % + 7,8 %).

Etre parvenu au terme des études élémentaires sans y avoir redoublé dépend en premier lieu du diplôme de la mère[56]. A celui-ci sont associées en effet des variations dont l'intensité excède celle observée pour toute autre caractéristique socio-démographique : pour des enfants qui ne diffèrent du groupe de référence que par le diplôme maternel, les chances d'une scolarité primaire "sans faute" s'élèvent de 62,1 % lorsque la mère ne possède aucun diplôme à 87,0 % quand elle est au moins bachelière[57].

Quoique plus réduits que le précédent, les écarts associés à la catégorie socio-professionnelle du chef de famille, au diplôme du père et à la taille de la famille demeurent sensibles. Toutes choses égales par ailleurs, les enfants d'agriculteurs et de cadres ou chefs d'entreprise ont plus souvent connu une bonne scolarité primaire que ceux dont la famille appartient aux professions intermédiaires ; les enfants d'employés et d'artisans ou commerçants précèdent enfin légèrement ceux d'ouvriers et d'inactifs. Appartenir à une famille très nombreuse a affecté négativement et de façon marquée le déroulement des études élémentaires. Ce handicap associé aux grandes fratries est visible dès les familles de trois enfants.

Les effets des caractéristiques socio-démographiques restantes s'avèrent moins forts. On a déjà souligné que les filles avaient plus fréquemment connu des parcours scolaires "sans faute" à l'école élémentaire. Une variation d'ampleur comparable est associée à la structure de la famille. Par rapport aux enfants qui vivent avec leurs deux parents ou dans une famille recomposée, elle exprime un handicap modéré pour ceux qui appartiennent à une famille monoparentale, mais un handicap plus lourd pour ceux qui connaissent une autre situation (vie avec un autre membre de la parenté ou en dehors d'une famille). La présence d'un aîné, garçon ou fille, qui poursuit des études longues semble constituer un atout pour la carrière scolaire des plus jeunes : dans le groupe de référence, le gain associé à cette situation est estimé à près de 5 points. A l'opposé, le rang de naissance ne s'accompagne pas de variations substantielles dans la réussite de la scolarité primaire[58]. Les autres variables étant tenues constantes, on note enfin l'absence d'effet de l'activité ou de l'inactivité professionnelle de la mère sur le déroulement de la scolarité de l'enfant à l'école élémentaire.

---

56 - Ce résultat est à rapprocher du rôle central qu'occupent les mères dans l'aide au travail scolaire des enfants. Voir sur ce point :
HERAN F., 1994. - "L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent", *INSEE Première*, 350.

57 - Dans la suite du texte et pour la simplicité de l'exposé, les résultats des régressions logistiques seront fréquemment commentés, comme on vient de le faire, à partir des probabilités estimées. Le jugement sur l'apport de chaque variable explicative à la régression se fonde cependant en premier lieu sur l'examen des paramètres estimés et l'étendue de leur plage de variation. Par exemple, que le diplôme de la mère soit plus influent que le diplôme du père se déduit du fait que la distance entre les paramètres extrêmes qui diffèrent significativement de 0 est plus élevée dans le premier cas [0,77 - (-0,64) soit 1,41] que dans le second [0,29 - (-0,42) soit 0,71]. Dans ce cas particulier où les variables, homologues, présentent les mêmes modalités, cela correspond aussi à l'observation que, quel que soit le diplôme considéré, le paramètre maternel est, en valeur absolue, plus élevé que le paramètre paternel.

58 - On relève cependant que le parcours des aînés a été légèrement plus favorable que celui des cadets et que, de manière consistante, le signe des coefficients estimés traduit un avantage des premiers-nés. Voir notamment pour des résultats convergents :
DESPLANQUES G., 1981. - "La chance d'être aîné", *Economie et statistique*, 137, pp. 53-56.

Effet de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration : la migration de l'enfant a perturbé le déroulement de sa scolarité primaire

Le *Tableau III-3* présente, de manière synthétique, les estimations obtenues lorsque les neuf caractéristiques socio-démographiques précédentes sont complétées *tour à tour et de manière indépendante* par chacune des variables qui définissent l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration. On estime ainsi l'effet *net* de ces variables, c'est-à-dire l'effet qui subsiste à situation familiale et sociale identique (telle que définie par les neuf caractéristiques détaillées ci-dessus).

Le résultat majeur est alors le suivant. Au cours de leurs années à l'école élémentaire, les élèves étrangers n'ont pas été plus nombreux à connaître le redoublement que leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale est semblable. Le coefficient estimé vaut en effet virtuellement 0 et n'est pas statistiquement significatif. Ce sont donc les caractéristiques socio-démographiques spécifiques des jeunes étrangers qui fournissent l'explication de leur moindre réussite à l'école élémentaire et la *nationalité* ne constitue pas *en elle-même* une variable influente.

Entrer dans un plus grand détail quant au pays d'origine conduit cependant à nuancer quelque peu cette conclusion. Un fort handicap caractérise en effet les jeunes ressortissants d'un "autre pays". Il pourrait être dû à une arrivée récente dans l'hexagone. Comme le montre l'analyse des correspondances du chapitre II, ces enfants sont en effet nombreux à avoir passé plus de deux années scolaires hors de France et leurs parents résident souvent dans ce pays depuis moins de cinq ans. A l'inverse, le contrôle des caractéristiques socio-démographiques conforte l'image du bon élève fréquemment associée aux jeunes Asiatiques : les ressortissants d'un pays d'Asie du Sud-Est ont nettement plus souvent connu une scolarité primaire "sans faute" que leurs condisciples français ou des autres nationalités étrangères.

Raisonner à situation familiale et sociale identique bouleverse donc l'effet *apparent* de la nationalité qui transparaissait dans le tableau III-1. Il en va de même de la *langue parlée à la maison*. Comparés à leurs condisciples de mêmes caractéristiques, les enfants dont les parents s'expriment régulièrement dans une autre langue que le français n'ont pas été handicapés au cours de leur scolarité primaire. Toutes choses égales par ailleurs, on observe même que les jeunes étrangers nés dans l'hexagone de parents non francophones ont moins connu le redoublement à l'école que leurs camarades français, nés en France métropolitaine et dont les parents ne s'expriment que dans la langue de ce pays. Il en va de même des élèves dont un parent est en France depuis plus de 20 ans -par rapport à ceux dont la famille a toujours vécu en France- et des élèves qui possèdent deux ou trois attributs étrangers -par rapport à ceux qui n'en ont aucun. Ces effets positifs qui apparaissent en raisonnant à situation familiale et sociale identique sont cependant d'amplitude modeste.

C'est en revanche la persistance d'un handicap scolaire associé à la migration de l'enfant qui retient l'attention. Après contrôle de la situation familiale et sociale, un coefficient nettement négatif et hautement significatif caractérise les élèves nés dans un pays étranger et surtout ceux qui ont passé au moins trois années scolaires hors de France. Toutes choses égales par ailleurs, connaître une scolarité "sans faute" au cours des années dans l'école française a donc été plus rare pour ces enfants. La variable *groupe d'appartenance de l'élève* confirme au demeurant l'incidence de la migration : sans aucune exception, les quatre groupes d'élèves nés hors de France métropolitaine reçoivent des coefficients de signe négatif, bien que deux d'entre eux ne diffèrent pas significativement de 0.

Tableau III-3 - *Avoir accompli sa scolarité primaire sans redoublement : effet à autres caractéristiques contrôlées de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration*

(chaque variable est ajoutée de manière indépendante au modèle du tableau III-2)

(N=18 657)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
nationalité de l'élève en deux postes				
français	***étranger***	0,01	ns	
nationalité de l'élève en sept postes	***maghrébin***	0,16	p<.10	2,9%
	autre africain	-0,30	ns	
français	***europe du sud***	-0,15	ns	
	asie du sud-est	0,63	p<.01	9,7%
	turc	-0,10	ns	
	autre	-0,65	p<.01	-13,9%
lieu de naissance	***dom - tom***	0,25	ns	
France métropolitaine	***étranger***	-0,35	p<.001	-7,0%
nombre d'années scolaires hors de France	***une ou deux***	-0,10	ns	
	trois et plus	-0,82	p<.001	-17,7%
aucune	***inconnu***	-0,10	p<.01	-1,9%
ancienneté en France des parents	***plus de 20 ans***	0,15	p<.05	2,7%
	entre 5 et 20 ans	0,05	ns	
au moins un parent a	***moins de 5 ans***	-0,09	ns	
toujours vécu en France	***inconnu ou pas de parents***	-0,40	p<.001	-8,2%
les parents parlent une autre langue avec leurs enfants				
non	***oui***	0,06	ns	
groupe des élèves	***Fr né en Fr parle***	0,07	ns	
Français, nés en France	***Fr né hors Fr ne parle pas***	-0,25	ns	
métropolitaine, les pa-	***Fr né hors Fr parle***	-0,14	ns	
rents ne parlent pas	***Etr né en Fr ne parle pas***	0,21	ns	
autre chose que le	***Etr né en Fr parle***	0,22	p<.02	3,8%
français	***Etr né hors Fr ne parle pas***	-0,79	p<.01	-17,2%
	Etr né hors Fr parle	-0,23	p<.05	-4,5%
nombre d'attributs étrangers	***un***	-0,03	ns	
	deux	0,20	p<.05	3,6%
aucun	***trois***	0,15	p<.10	2,6%
	quatre	-0,21	p<.10	-4,1%
	cinq	-0,47	ns	

Note de lecture : Les élèves étrangers n'ont pas connu à l'école de moins bonnes carrières scolaires que leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale est semblable car le coefficient estimé vaut 0,01 et ne diffère pas significativement de 0.

Non pas la nationalité ou la langue parlée à la maison, mais le *lieu de naissance* et le *nombre d'années scolaires hors de France*, telles sont donc les dimensions qui, pour les entrants en 6e de l'année 1989, ont affecté le déroulement de leurs études dans l'école élémentaire française.

IV - Une seconde comparaison à situation familiale et sociale et passé scolaire identiques

Ce n'est pas seulement par leurs caractéristiques socio-démographiques que les élèves étrangers ou issus de l'immigration se distinguent de leurs condisciples, mais c'est aussi par leur passé scolaire. En particulier et quel que soit le critère utilisé, les premiers ont été moins nombreux à fréquenter longuement l'école maternelle (*Tableau III-4*). Ainsi, une préscolarisation d'au moins trois ans a été le fait de 77 % des jeunes Français, mais de 59 % des jeunes étrangers. Parmi ces derniers, l'écart est prononcé entre les ressortissants d'un pays du Maghreb ou d'Europe du Sud -proches des enfants français- et ceux des autres nationalités pour lesquelles les vagues migratoires ont été plus récentes : seuls 31 % des jeunes Asiatiques, 40 % des "autres Africains" et 44 % des enfants turcs auraient fréquenté l'école maternelle durant plus de deux ans.

En réalité, ces différences entre nationalités sont largement dues à l'incidence du lieu de naissance. Lorsque celle-ci est intervenue dans un pays étranger, la préscolarisation a été en effet nettement plus brève (42 % de "3 ans et plus" seulement contre 77 % en cas de naissance dans l'hexagone). Or, la majorité des enfants turcs, "autres Africains" et surtout asiatiques sont nés en dehors du territoire français (analyse des correspondances du chapitre II). Distinguer les élèves selon leur groupe d'appartenance confirme d'ailleurs que l'écart de fréquentation de l'école maternelle est négligeable entre Français et étrangers nés sur le territoire métropolitain. On note encore, comme attendu, que la préscolarisation a été plus brève pour les élèves qui ont passé au moins une année scolaire hors de France et l'on remarque enfin que sa durée croît régulièrement avec l'ancienneté de l'installation de la famille sur le territoire.

Les différences que le tableau III-4 met au jour n'auraient pas d'importance si la qualité de la scolarité primaire ultérieure était indépendante de la fréquentation plus ou moins prolongée de l'école maternelle. Tel n'est pas le cas. Comme l'ont montré notamment Jarousse, Mingat et Richard(1992)[59], une entrée plus précoce à l'école maternelle s'accompagne d'effets positifs sur le niveau d'acquisition des élèves et ces effets persistent au cours de leurs études primaires. On peut donc s'attendre à ce qu'une présence moins longue à l'école maternelle accroisse le risque de redoublement à l'école élémentaire. Ce raisonnement incite alors à renouveler la comparaison de la scolarité primaire des enfants étrangers ou issus de l'immigration à celle de leurs condisciples, après que l'on a ajouté la durée de fréquentation de l'école maternelle aux neuf caractéristiques socio-démographiques initialement contrôlées. La comparaison est alors effectuée "à situation familiale et sociale et passé scolaire identiques"[60].

---

59 - JAROUSSE J.-P., MINGAT A., RICHARD M., 1992. - "La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux", *Education et Formations*, 31, pp. 3-9.

60 - On pouvait souhaiter introduire une autre caractéristique pour décrire le passé scolaire : avoir ou ne pas avoir fréquenté une *classe d'initiation*, c'est-à-dire une classe accueillant des enfants non francophones en vue d'un apprentissage plus rapide du français et d'une meilleure intégration dans la scolarité élémentaire. L'accord entre l'information fournie sur ce point par la famille et celle recueillie auprès du collège est toutefois apparu si faible qu'il a fallu renoncer.

Tableau III-4 - *Distribution des entrants en sixième selon la durée de fréquentation de l'école maternelle et les variables qui définissent l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration (en %, le total de chaque ligne valant 100)*

(N=18 657)

		3 ans et plus	2 ans	un an ou moins d'un an	aucune fréquentation ou inconnu
nationalité de l'élève en deux postes	***français***	76,6	17,6	3,6	2,3
	étranger	59,3	18,6	8,7	13,4
nationalité de l'élève en sept postes	***français***	76,6	17,6	3,6	2,3
	maghrébin	67,8	15,3	6,2	10,7
	autre africain	[40,0]	[18,5]	[15,4]	[26,2]
	europe du sud	65,8	21,1	7,6	5,6
	asie du sud-est	[30,5]	[16,8]	[16,8]	[35,8]
	turc	44,1	22,9	9,3	23,7
	autre	34,9	30,3	17,4	17,4
lieu de naissance	***France métropolitaine***	76,8	17,4	3,5	2,3
	dom - tom	[79,5]	[15,4]	[5,1]	[0,0]
	étranger	42,1	21,7	13,7	22,4
nombre d'années scolaires hors de France	***aucune***	75,8	17,7	3,8	2,6
	une ou deux	57,8	23,9	9,2	9,2
	trois et plus	39,9	21,7	11,6	26,8
	inconnu	75,3	17,4	3,9	3,4
ancienneté en France des parents	***toujours en France***	77,1	17,2	3,5	2,2
	plus de 20 ans	74,7	16,6	4,3	4,4
	entre 5 et 20 ans	56,2	22,3	9,3	12,2
	moins de 5 ans	[39,4]	[28,2]	[12,7]	[19,7]
	inconnu ou pas de parents	62,6	22,7	6,3	8,4
les parents parlent une autre langue avec leurs enfants	***non***	76,7	17,4	3,6	2,3
	oui	66,2	19,0	6,5	8,3
groupe des élèves	***Fr né en Fr ne parle pas***	77,1	17,3	3,4	2,2
	Fr né en Fr parle	73,9	19,1	4,5	2,4
	Fr né hors Fr ne parle pas	65,4	24,1	7,3	3,1
	Fr né hors Fr parle	[58,8]	[22,5]	[8,8]	[10,0]
	Etr né en Fr ne parle pas	76,2	16,8	4,2	2,8
	Etr né en Fr parle	76,4	17,4	3,7	2,5
	Etr né hors Fr ne parle pas	[36,7]	[20,3]	[22,8]	[20,3]
	Etr né hors Fr parle	34,7	20,5	14,8	30,1
nombre d'attributs étrangers	***aucun***	77,2	17,2	3,4	2,3
	un	73,0	19,8	4,9	2,4
	deux	74,7	19,2	4,2	1,9
	trois	70,5	18,5	5,3	5,6
	quatre	36,4	21,0	15,6	27,0
	cinq	[18,8]	[17,2]	[15,6]	[48,4]

Note de lecture : Dans la population des entrants en 6e étudiée, 76,6% des élèves français et 59,3% des élèves étrangers ont été scolarisés à l'école maternelle pendant au moins trois ans.

(les proportions entre crochets sont calculées sur des populations de taille inférieure à 100 dans l'échantillon et doivent donc être interprétées avec prudence)

Effet des caractéristiques familiales et sociales et du passé scolaire : l'influence de la fréquentation de l'école maternelle s'ajoute à celle des variables socio-démographiques

Conformément à ce que l'on attendait, une longue préscolarisation accroît les chances de connaître ultérieurement une scolarité primaire "sans faute" (*Tableau III-5*). Cet effet n'est pas négligeable : son ampleur excède celle de la différence entre sexes ; elle avoisine celle observée pour le diplôme du père ou la taille de la famille. Considérer le groupe de référence habituel permet par exemple d'en prendre la mesure. Soit les garçons, aînés de familles de deux enfants où le père, ouvrier qualifié, et la mère, inactive, sont titulaires du CAP, du BEP ou du BEPC. La probabilité qu'ils n'aient pas connu le redoublement durant leurs études primaires s'élève à 77,4 % s'ils ont fréquenté l'école maternelle pendant trois années au moins, mais elle chute à 63,6 % lorsque la préscolarisation n'a pas excédé un an. Les modalités "deux ans", mais aussi "aucune ou inconnu" occupent une position intermédiaire.

Cette influence de la fréquentation de l'école maternelle n'enlève rien à l'effet des caractéristiques socio-démographiques initiales qui n'est guère modifié. Du tableau III-2 au tableau III-5, seul un renforcement de l'avantage des enfants d'agriculteurs apparaît, traduisant ainsi le fait qu'ils sont entrés un peu plus tardivement que les autres dans l'enseignement préélémentaire.

Effet de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration : de nouveau l'influence négative d'une naissance et d'une scolarité à l'étranger

Ne plus se contenter de raisonner à situation familiale et sociale semblable, mais y ajouter de surcroît le contrôle du passé scolaire n'affecte pas sensiblement l'incidence des divers critères d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration. Lorsque chacun d'eux est ajouté tour à tour aux variables précédentes, les conclusions sont en effet largement inchangées (*Tableau III-6*). Seul un léger infléchissement apparaît, qui tient compte de la préscolarisation plus brève de cette population.

Par rapport au tableau III-3, le handicap des enfants des "autres pays" en matière de redoublement à l'école élémentaire s'atténue quelque peu et l'avantage des enfants asiatiques se renforce. De même, être né à l'étranger ou y avoir passé au moins trois années scolaires s'avère un peu moins négatif que cela n'apparaissait dans la comparaison précédente, mais on retiendra surtout la confirmation apportée : ce sont ces deux caractéristiques -naissance et scolarité hors de France- qui ont accru le risque d'une scolarité primaire heurtée, et non la possession d'une nationalité étrangère ou l'utilisation familiale d'une autre langue que le français.

Tableau III-5 - *Avoir accompli sa scolarité primaire sans redoublement : modèle explicatif comportant neuf caractéristiques socio-démographiques et une caractéristique scolaire*

(N=18 657)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
constante		1,23		77,4%
pcs du chef de famille	***agriculteur***	0,80	p<.001	11,0%
ouvrier qualifié	***artisan, commerçant***	0,15	p<.05	2,5%
	cadre, chef d'entreprise	0,64	p<.001	9,2%
	profession intermédiaire	0,41	p<.001	6,4%
	employé	0,19	p<.01	3,2%
	ouvrier non qualifié	-0,03	ns	
	inactif	-0,03	ns	
diplôme du père	***sans diplôme***	-0,41	p<.001	-8,0%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,21	p<.001	-3,9%
	baccalauréat ou plus	0,29	p<.001	4,6%
	inconnu	-0,35	p<.001	-6,6%
diplôme de la mère	***sans diplôme***	-0,62	p<.001	-12,6%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,45	p<.001	-8,7%
	baccalauréat ou plus	0,77	p<.001	10,7%
	inconnu	-0,38	p<.001	-7,4%
activité de la mère				
mère inactive	***mère active***	-0,04	ns	
sexe				
garçon	***fille***	0,48	p<.001	7,3%
taille de la famille	***un enfant***	0,05	ns	
deux enfants	***trois enfants***	-0,20	p<.001	-3,8%
	quatre enfants	-0,49	p<.001	-9,6%
	cinq à sept enfants	-0,82	p<.001	-17,3%
	huit enfants et plus	-0,48	p<.01	-9,5%
rang dans la fratrie	***rang 2***	-0,13	p<.01	-2,3%
rang 1	***rang 3***	-0,02	ns	
	rang 4 et plus	-0,08	ns	
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur				
non	***oui***	0,26	p<.001	4,2%
structure de la famille	***monoparentale***	-0,28	p<.001	-5,3%
biparentale	***autre situation***	-0,42	p<.001	-8,2%
durée de fréquentation	***2 ans***	-0,36	p<.001	-7,0%
de l'école maternelle	***un an ou moins d'un an***	-0,67	p<.001	-13,8%
3 ans et plus	***aucune ou inconnu***	-0,23	p<.02	-4,4%

Note de lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les filles ont connu à l'école de meilleures carrières scolaires que les garçons car le coefficient estimé est positif (+0,48) et hautement significatif (p<.001). A la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche), la différence est estimée à 7,3 points.

Tableau III-6 - *Avoir accompli sa scolarité primaire sans redoublement : effet à autres caractéristiques contrôlées de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration*

(chaque variable est ajoutée de manière indépendante au modèle du tableau III-5)

(N=18 657)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
nationalité de l'élève en deux postes				
français	***étranger***	0,04	ns	
nationalité de l'élève en sept postes	***maghrébin***	0,15	ns	
français	***autre africain***	-0,19	ns	
	europe du sud	-0,12	ns	
	asie du sud-est	0,78	p<.01	10,8%
	turc	-0,03	ns	
	autre	-0,48	p<.05	-9,4%
lieu de naissance	***dom - tom***	0,27	ns	
France métropolitaine	***étranger***	-0,25	p<.01	-4,8%
nombre d'années scolaires hors de France				
aucune	***une ou deux***	-0,04	ns	
	trois et plus	-0,72	p<.001	-14,7%
	inconnu	-0,10	p<.01	-1,8%
ancienneté en France des parents	***plus de 20 ans***	0,13	p<.10	2,2%
au moins un parent a	***entre 5 et 20 ans***	0,10	ns	
toujours vécu en France	***moins de 5 ans***	0,04	ns	
	inconnu ou pas de parents	-0,39	p<.001	-7,4%
les parents parlent une autre langue avec leurs enfants				
non	***oui***	0,07	ns	
groupe des élèves	***Fr né en Fr parle***	0,07	ns	
Français, nés en France	***Fr né hors Fr ne parle pas***	-0,20	ns	
métropolitaine, les parents ne parlent pas autre chose que le français	***Fr né hors Fr parle***	-0,08	ns	
	Etr né en Fr ne parle pas	0,20	ns	
	Etr né en Fr parle	0,20	p<.05	3,3%
	Etr né hors Fr ne parle pas	-0,64	p<.02	-13,0%
	Etr né hors Fr parle	-0,14	ns	
nombre d'attributs étrangers	***un***	-0,02	ns	
aucun	***deux***	0,20	p<.05	3,2%
	trois	0,14	p<.10	2,4%
	quatre	-0,11	ns	
	cinq	-0,34	ns	

Note de lecture : Les élèves étrangers n'ont pas connu à l'école de moins bonnes carrières scolaires que leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale et la durée de fréquentation de l'école maternelle sont semblables car le coefficient estimé vaut 0,04 et ne diffère pas significativement de 0.

V - Des résultats confirmés avec une variable dépendante plus précise

Eu égard à nombre d'études antérieures, le fait que les élèves étrangers n'aient pas été plus nombreux que leurs condisciples de mêmes caractéristiques à connaître le redoublement à l'école élémentaire peut surprendre. Et l'on peut dès lors se demander si ce résultat n'est pas dû à l'observation d'un critère trop fruste.

Supposons en effet qu'étrangers et Français connaissent le même risque d'une scolarité heurtée à l'école élémentaire, mais que, dans cette situation, ils se différencient par le nombre de redoublements : les premiers redoublent deux classes contre une seulement pour les seconds. L'étude qui précède échouerait à détecter cette différence car elle se fonde sur un critère dichotomique : avoir ou ne pas avoir redoublé au cours des années passées dans l'école élémentaire française. On peut donc souhaiter mettre en oeuvre une variable dépendante plus précise : ne pas avoir redoublé, avoir redoublé un niveau, avoir redoublé deux niveaux ou davantage.

Les comparaisons des sections III et IV ont été reproduites avec cette nouvelle variable dépendante à trois modalités dans le cadre d'un *modèle Logit pour variable polytomique ordonnée*[61]. D'une manière assez générale, ces nouvelles analyses confirment les résultats présentés plus haut. En outre, dans les cas où une différence se fait jour, sa direction ne conduit pas à penser que la dichotomie "n'a pas redoublé/a redoublé" minimise les écarts qui existent entre les élèves étrangers ou issus de l'immigration et leurs condisciples. De cette analyse complémentaire, on conclut donc que les pages qui précèdent ne fournissent pas, pour les entrants en 6e de l'année 1989, un bilan biaisé de leurs carrières scolaires à l'école élémentaire.

---

61 - Alors que le modèle Logit dichotomique des sections III et IV modélise la probabilité de ne pas avoir redoublé à l'école élémentaire, le modèle Logit polytomique ordonné utilisé ici modélise *simultanément* la probabilité de ne pas avoir redoublé *et* la probabilité d'avoir redoublé au plus un niveau. Il s'avère donc capable de détecter une différence entre sous-populations pour le nombre de niveaux redoublés. Dans la littérature statistique, le modèle employé est connu sous le nom de *Cumulative Logit and Proportional Odds Model* (Agresti, 1990, pp. 321-324). Il est fondé sur une hypothèse un peu simplificatrice d'"égalité des pentes" selon laquelle l'effet de chaque variable explicative est le même pour les deux probabilités modélisées.

AGRESTI A., 1990. - *Categorical Data Analysis*, New York, Wiley.

Chapitre IV

PERFORMANCES EN FRANÇAIS ET EN MATHÉMATIQUES AUX ÉPREUVES NATIONALES D'ÉVALUATION DE L'ENTRÉE EN SIXIÈME

Résumé : Ce chapitre étudie les performances en français et mathématiques qu'ont obtenues, aux épreuves nationales d'évaluation, les élèves entrés en 6e en septembre 1989. Quel que soit le critère utilisé pour définir l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration, ces élèves ont connu, dans les deux disciplines, des performances moyennes inférieures à celles de leurs condisciples. La plupart des écarts sont cependant plus faibles que ceux relatifs à d'autres caractéristiques socio-démographiques comme la PCS du chef de famille, le diplôme de la mère ou la taille de la famille. En outre et à l'exception de quelques groupes d'élèves qui ont pour trait commun une arrivée assez récente en France, le handicap des élèves étrangers ou issus de l'immigration apparaît beaucoup plus réduit en français -et parfois inexistant en mathématiques- au terme d'une analyse statistique "à situation familiale et sociale identique". Ces conclusions sont renforcées lorsque l'étude tient compte par surcroît du passé scolaire des élèves (appréhendé par la durée de fréquentation de l'école maternelle et le nombre de niveaux redoublés à l'école élémentaire). A l'épreuve de français de l'entrée en 6e et toutes choses égales par ailleurs, les performances des élèves étrangers sont légèrement inférieures à celles de leurs condisciples français, mais ce n'est pas le cas en mathématiques. On établit enfin que cet écart qui subsiste en français concerne la seule population des garçons et non pas celle des filles.

I - Population observée, champ de l'étude et variables dépendantes

Ce chapitre concerne la même population que le précédent : élèves du panel qui, en septembre 1989, entraient en classe de 6e dans un établissement public ou privé de France métropolitaine et dont les parents ont répondu au questionnaire qui leur a été adressé durant l'année scolaire suivante. C'est aussi en 1989 que le Ministère de l'Education nationale a instauré les épreuves d'évaluation en français et mathématiques à l'entrée au collège. Il était donc possible de compléter les informations disponibles sur les élèves du panel en collectant, auprès des établissements, les résultats qu'ils avaient obtenus dans ces deux disciplines. Cette collecte est malheureusement intervenue tardivement et il en a résulté une forte déperdition : les scores en français et mathématiques ne sont disponibles que pour un peu plus de la moitié des élèves du panel.

Ce n'est donc pas sur l'ensemble des 18 657 entrants en 6e du chapitre précédent, mais sur 10 635 d'entre eux seulement que l'analyse du niveau de performance en français et mathématiques peut être conduite. A leur entrée dans le second degré, ces élèves appartenaient à 3 465 établissements. La question se pose donc de savoir si un biais de

sélection affecte la constitution de ce sous-échantillon et compromet sa représentativité, ce qui mettrait en cause la généralité des résultats présentés.

Une comparaison des distributions de fréquences a été conduite entre l'échantillon initial (N = 18 657) et le sous-ensemble des élèves dont les scores en français et mathématiques sont connus (N = 10 635). Qu'il s'agisse des variables utilisées pour définir l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration, des caractéristiques socio-démographiques des élèves, de la durée de leur fréquentation de l'école maternelle ou du nombre de classes qu'ils ont redoublées à l'école élémentaire, il est très rare que les deux pourcentages correspondant à la même modalité diffèrent de plus d'un point. Sous l'aspect des caractéristiques individuelles des élèves, le sous-échantillon disponible pour l'étude des performances en français et mathématiques reflète donc presque exactement les structures de l'ensemble initial.

Il en va différemment sous l'angle des caractéristiques scolaires globales. Dans le sous-échantillon d'élèves dont les scores sont connus, les académies les plus rurales et aux effectifs les moins nombreux sont surreprésentées. De même, les établissements de l'enseignement public et les collèges de petite taille y ont une représentation qui excède leur poids réel. Aussi cette déformation partielle de l'échantillon disponible a-t-elle conduit à mettre en oeuvre une analyse complémentaire.

Au moment du recrutement du panel, les principaux de collège ont fourni une appréciation du niveau de chaque élève concerné en lecture, en français écrit, en français oral et en mathématiques. Utilisant la moyenne des résultats de l'élève aux épreuves nationales d'évaluation lorsqu'ils étaient connus et, dans le cas contraire, les appréciations portées par le chef d'établissement, une variable qualitative qui renseigne sur le niveau général en début de 6e a pu être construite pour l'échantillon initial (N = 18 657). Cette variable est ordinale et correspond approximativement à une distribution en quartiles[62].

Il devenait alors possible de suivre deux voies distinctes :
- la première utilisait des analyses de régression multiple conduites sur l'ensemble des élèves dont les performances aux épreuves nationales d'évaluation étaient connues ; la moyenne du score en français et du score en mathématiques formait alors la variable dépendante ;
- la seconde utilisait, sur l'échantillon total, des analyses de régression logistique pour variable polytomique ordonnée ; la variable dépendante était alors celle définie plus haut qui classe les élèves en quatre groupes selon leur niveau général[63].

Les analyses statistiques présentées dans la suite de ce chapitre ont été reproduites systématiquement selon ces deux voies et les coefficients de régression issus du sous-ensemble des 10 635 élèves ont été rapprochés de ceux estimés sur l'échantillon total des 18 657 entrants en 6e. L'existence de différences sensibles dans la direction, l'ordre de grandeur et la significativité des effets aurait constitué l'indice d'une spécificité du sous-échantillon de nature à affecter la représentativité des conclusions qui en étaient issues. Il n'en a pas été ainsi. Les deux séries de régressions sont au contraire apparues nettement

62 - Plus précisément, les modalités "quart supérieur", "troisième quart", "second quart" et "quart inférieur" regroupent respectivement 4 739, 4 190, 4 983 et 4 745 élèves, soit 25,4 %, 22,5 %, 26,7 % et 25,4 %.

63 - Le modèle utilisé est du type *Cumulative Logit and Proportional Odds Model* ; voir la note 7 du chapitre III. Il modélise simultanément la probabilité que l'élève appartienne au quart supérieur de la distribution des performances, la probabilité qu'il fasse partie de la première moitié et la probabilité qu'il soit membre des trois quarts supérieurs de la distribution des élèves.

convergentes. Au total, les examens complémentaires effectués n'ont donc apporté aucun élément empirique probant qui conduirait à mettre en question le caractère général des résultats présentés dans les pages qui suivent.

II - Les écarts de performance entre les élèves étrangers ou issus de l'immigration et leurs condisciples sont-ils forts ou faibles ?

En français comme en mathématiques, l'épreuve nationale d'évaluation de l'entrée en 6e consiste en un ensemble d'items nombreux pour lesquels une grille de correction détaillée est fournie. La présence de celle-ci évite donc que la mesure des performances des élèves soit affectée par l'existence de différences entre professeurs dans l'indulgence ou la sévérité de la notation. Par construction, les scores présentés ci-dessous sont compris entre 0 et 100 et peuvent donc être interprétés comme des pourcentages d'items réussis. Sur l'échantillon des 10 635 élèves dont les performances dans les deux disciplines sont connues, la moyenne s'élève à 71,6 en français et à 78,6 en mathématiques et l'écart type vaut respectivement 13,4 et 12,4.

Le *Tableau IV-1* présente les scores moyens des différents groupes d'élèves que les variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration permettent de définir. On y fait figurer aussi, pour chacune de ces variables, l'écart qui sépare le groupe le plus nombreux -le premier- de chacun des autres[64]. Un examen attentif montre, de manière presque générale, que les élèves étrangers ou issus de l'immigration ont obtenu, aux épreuves nationales d'évaluation de l'entrée en 6e, des performances moyennes inférieures à celles de leurs condisciples et que les écarts sont plus prononcés en français qu'en mathématiques.

Que les différences soient plus fortes en français ne tient pas seulement au fait que la variabilité des performances y est plus grande -l'écart type de la distribution des notes y est, comme on l'a indiqué, plus important. Le résultat est identique en effet lorsque les écarts entre groupes sont exprimés dans cette unité. Par exemple, les enfants de nationalité étrangère ont obtenu à l'épreuve de français un score moyen inférieur d'environ deux tiers d'écart type à celui de leurs condisciples français ; le même écart ne s'élève qu'à un demi écart type en mathématiques. De même, entre les élèves à qui leurs parents parlent régulièrement une autre langue que le français et ceux dont la situation est inverse, le handicap des premiers vaut 0,4 écart type en français, mais 0,3 seulement en mathématiques. Ce résultat semble général : aux variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration sont associés des écarts entre élèves qui s'avèrent un peu plus prononcés dans la discipline qui forme la langue du système scolaire et du pays d'accueil.

Des différentes dimensions que le tableau IV-1 permet d'observer, c'est celle de la langue parlée à la maison qui laisse apparaître entre les élèves les différences les plus faibles : 5,3 points en français et 4,0 points en mathématiques séparent les collégiens selon que leurs parents n'emploient pas ou emploient avec eux une langue étrangère. Par comparaison, l'avantage des élèves français sur les jeunes étrangers est assez net : 8,7 points en français, 6,1 points en mathématiques. On notera ainsi qu'il excède, dans les deux disciplines, l'avantage

64 - Cet écart est remplacé par l'indication "ns" dans le cas où la différence n'est pas statistiquement significative.

Tableau IV-1 - *Les différences de performance aux épreuves nationales d'évaluation de 6e (français et mathématiques)*

(N=10 635)

		FRANÇAIS score sur 100	FRANÇAIS écart brut	MATHS score sur 100	MATHS écart brut
nationalité de l'élève en deux postes	***français***	72,3		79,0	
	étranger	63,5	-8,7	72,9	-6,1
nationalité de l'élève en sept postes	***français***	72,3		79,0	
	maghrébin	62,3	-10,0	71,8	-7,2
	autre africain	[60,9]	[-11,4]	[64,3]	[-14,7]
	europe du sud	66,2	-6,1	74,3	-4,8
	asie du sud-est	[58,3]	[-14,0]	[75,1]	[-3,9]
	turc	60,8	-11,4	72,8	-6,2
	autre	70,8	ns	77,4	ns
lieu de naissance	***France métropolitaine***	71,9		78,8	
	dom - tom	[68,4]	ns	[79,0]	ns
	étranger	65,3	-6,6	73,5	-5,3
nombre d'années scolaires hors de France	***aucune***	71,7		78,5	
	une ou deux	70,5	ns	78,1	ns
	trois et plus	64,5	-7,2	72,7	-5,8
	inconnu	71,7	ns	78,7	ns
ancienneté en France des parents	***toujours en France***	72,6		79,3	
	plus de 20 ans	66,9	-5,7	75,0	-4,3
	entre 5 et 20 ans	66,0	-6,6	73,9	-5,4
	moins de 5 ans	[67,8]	[-4,8]	[77,5]	ns
	inconnu ou pas de parents	63,8	-8,8	73,0	-6,3
les parents parlent une autre langue avec leurs enfants	***non***	72,3		79,1	
	oui	67,1	-5,3	75,1	-4,0
groupe des élèves	***Fr né en Fr ne parle pas***	72,4		79,2	
	Fr né en Fr parle	70,1	-2,4	77,2	-2,0
	Fr né hors Fr ne parle pas	73,1	ns	79,1	ns
	Fr né hors Fr parle	[70,9]	ns	[76,8]	ns
	Etr né en Fr ne parle pas	63,2	-9,2	75,1	-4,1
	Etr né en Fr parle	64,6	-7,9	73,5	-5,7
	Etr né hors Fr ne parle pas	[65,2]	[-7,2]	[71,7]	[-7,5]
	Etr né hors Fr parle	61,9	-10,5	71,6	-7,6
nombre d'attributs étrangers	***aucun***	72,5		79,3	
	un	70,8	-1,7	77,6	-1,7
	deux	67,5	-5,0	75,5	-3,7
	trois	65,2	-7,4	73,8	-5,5
	quatre	62,6	-9,9	71,9	-7,4
	cinq	[58,1]	[-14,4]	[70,0]	[-9,2]

Note de lecture : Aux épreuves nationales d'évaluation de 6e, les élèves français ont obtenu un score moyen de 72,3 points sur 100 en français et de 79,0 points sur 100 en mathématiques. Parmi leurs condisciples étrangers, ces deux scores s'élevaient respectivement à 63,5 et 72,9 points. En français comme en mathématiques, l'écart brut observé (8,7 points et 6,1 points) est statistiquement significatif.

(les moyennes entre crochets sont calculées sur des populations de taille inférieure à 50 dans l'échantillon et doivent donc être interprétées avec prudence)

des enfants nés dans l'hexagone sur ceux qui sont nés dans un pays étranger (6,6 points et 5,3 points respectivement) comme celui des élèves dont toutes les études primaires se sont déroulées en France sur leurs condisciples qui ont passé plus de deux années scolaires hors de ce pays (7,2 points et 5,8 points respectivement). Supérieure aux écarts associés à la *langue parlée à la maison*, au *lieu de naissance* et au *nombre d'années scolaires hors de France*, la distance qui sépare les élèves selon leur *nationalité* est en fait analogue à l'écart maximal qui caractérise l'*ancienneté en France des parents* : celui-ci oppose les élèves dont l'un des parents au moins a toujours vécu en France à leurs condisciples orphelins ou dont la famille réside dans ce pays depuis une durée inconnue.

Tant en français qu'en mathématiques, la différence qui sépare les performances moyennes des élèves selon leur nationalité est donc assez sensible, mais elle masque des situations contrastées. Ainsi, les résultats des ressortissants des "autres pays" sont proches de ceux des enfants français et n'en diffèrent pas significativement. A l'opposé, les jeunes Asiatiques pour l'épreuve de français et les "autres Africains" pour les deux disciplines ont obtenu les scores moyens les plus bas : environ un écart type de moins que les enfants français[65]. Les différences entre nationalités s'avèrent donc complexes car, comme on l'a déjà relevé, "autres Africains", ressortissants d'Asie du Sud-Est et enfants des "autres pays" ont pourtant connu des histoires migratoires assez proches : ils ont en commun d'être souvent nés à l'étranger et d'y avoir parfois passé une partie de leur scolarité primaire (analyse des correspondances du chapitre II).

En définitive, la construction synthétique que propose le *nombre d'attributs étrangers* fournit un résumé saisissant des moindres performances qui accompagnent l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration. En français comme en mathématiques, la distance qui sépare le groupe de référence -ou groupe d'élèves le plus nombreux- de chacun des autres croît en effet régulièrement à mesure que le nombre d'attributs étrangers augmente.

Le tableau IV-1 met donc au jour les écarts qui séparent les performances moyennes des divers groupes d'élèves que les huit variables étudiées permettent de définir. Entre les performances des membres d'un même groupe existe bien sûr une variabilité. De manière assez systématique, elle est moins prononcée dans les groupes de référence que dans les autres[66]. Sous l'angle de leur maîtrise du français et des mathématiques, les élèves étrangers ou issus de l'immigration forment donc un ensemble un peu plus hétérogène que leurs condisciples. Abandonnons toutefois cet aspect pour revenir aux moyennes. Rien ne vaut la méthode comparative pour mesurer plus concrètement l'ampleur du handicap de ces élèves aux épreuves nationales d'évaluation de l'entrée au collège (*Tableau IV-2*).

Les performances moyennes d'enfants originaires de milieux sociaux différents s'avèrent très éloignées : plus de 15 points en français et près de 12 en mathématiques séparent les deux groupes les plus distants, enfants des familles de cadres ou chefs d'entreprise d'un côté, enfants appartenant à une famille dont le chef est inactif de l'autre. De

65 - Le handicap des jeunes Africains en mathématiques qui apparaît particulièrement net ici a déjà été souligné dans la littérature. Voir sur ce point :
BAROU J., 1992. - "Familles, enfants et scolarité chez les Africains immigrés en France", *Migrants-Formation*, 91, pp. 12-23.

66 - Par exemple, l'écart type de la distribution des notes des enfants français est de 13,1 en français et de 12,3 en mathématiques. Parmi les enfants étrangers, la même statistique vaut 14,6 et 12,9 respectivement. Pour les élèves à qui leurs parents ne parlent pas une autre langue que le français, l'écart type est de 13,1 en français et de 12,2 en mathématiques, mais il s'élève à 14,5 et 13,0 respectivement pour les élèves dont la situation est inverse.

tels écarts ne sont pas cantonnés à la seule catégorie socioprofessionnelle. Un fossé presque aussi large apparaît avec le diplôme de la mère -entre les fils et filles des femmes qui sont au moins bachelières et les enfants de celles qui n'ont aucun diplôme- ou la taille de la famille -entre les enfants qui n'ont qu'un frère ou une soeur et ceux qui en ont sept ou davantage.

Tableau IV-2 - *Quelques points de comparaison à propos des différences de performance en français et en mathématiques à l'entrée en 6e*

(N=10 635)

		FRANÇAIS		MATHS	
		score sur 100	écart brut	score sur 100	écart brut
nationalité de l'élève en deux postes	***français***	72,3		79,0	
	étranger	63,5	-8,7	72,9	-6,1
pcs du chef de famille	***cadre, chef d'entreprise***	78,8		83,6	
	ouvrier qualifié	68,0	-10,8	75,9	-7,7
	inactif	63,7	-15,1	71,9	-11,7
diplôme de la mère	***baccalauréat ou plus***	78,8		84,0	
	certificat d'études prim.	68,6	-10,2	76,2	-7,8
	sans diplôme	64,8	-14,0	73,7	-10,3
taille de la famille	***deux enfants***	73,8		80,4	
	cinq à sept enfants	64,1	-9,8	72,5	-7,8
	huit enfants et plus	61,1	-12,8	69,7	-10,7
sexe	***fille***	73,4		78,8	
	garçon	69,9	-3,5	78,4	-0,4

Note de lecture : Parmi les élèves originaires de milieux sociaux différents, l'écart maximal de performance en français s'observe entre les enfants de cadres ou chefs d'entreprise (score moyen 78,8) et ceux d'inactifs (score moyen 63,7). Il vaut donc 15,1 points et excède ainsi nettement l'écart moyen observable entre élèves français et étrangers (8,7 points).

Or, des écarts de même ampleur n'apparaissaient dans le tableau IV-1 que pour un nombre restreint de groupes de collégiens, notamment les élèves africains ou d'Asie du Sud-Est comparés aux élèves français et les enfants présentant cinq attributs étrangers par rapport à ceux qui n'en ont aucun. Bref, la différence des performances moyennes entre Français et étrangers qu'au terme d'une première comparaison on jugeait assez sensible est ici fortement relativisée. Elle est certes supérieure à l'écart qui existe entre filles et garçons, mais demeure nettement inférieure aux écarts maximaux associés au milieu social d'appartenance, au diplôme maternel et à la dimension de la famille. En français comme en mathématiques, la distance entre les élèves étrangers et leurs condisciples français est même plus faible que d'autres écarts -moins extrêmes que les précédents- associés aux mêmes variables : entre les enfants d'ouvriers qualifiés et ceux de cadres ou chefs d'entreprise, entre les garçons et filles dont la mère est titulaire du seul certificat d'études primaires et ceux pour lesquels elle est au moins bachelière, entre les élèves ayant quatre, cinq ou six frères et soeurs et ceux qui n'en ont qu'un.

III - Une première comparaison à situation familiale et sociale identique

Commençons par examiner les résultats de quelques modèles simples d'analyse de variance à un facteur. Ils permettront de répondre à cette question : de quelle part de la variation totale des performances dans l'une ou l'autre discipline rend-on compte en considérant *exclusivement* telle ou telle caractéristique socio-démographique des élèves ? Prise isolément, la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille "explique" 11,1 % de la variance des performances en français. Il s'agit de 11,4 % avec le diplôme du père, mais de 13,5 % avec le seul diplôme de la mère. Le même ordre est respecté en mathématiques : 7,0 %, 8,4 % et 9,3 % respectivement. Ainsi, à l'entrée au collège et tant en français qu'en mathématiques, le lien est plus fort entre les performances des élèves et la culture scolaire de leur famille qu'entre les premières et l'appartenance socio-économique des parents[67]. Dans cette prépondérance du diplôme, c'est en outre la figure maternelle qui prend le pas sur la figure paternelle, conformément à ce que l'on observait déjà dans l'analyse du redoublement au cours de la scolarité élémentaire.

Par comparaison et même considérées isolément, les variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration ne rendent compte que d'une part modeste de la variance des performances en français : elle culmine à 3,1 % avec la nationalité en sept postes ou le groupe d'appartenance de l'élève et à 2,9 % avec l'ancienneté en France des parents ou le nombre d'attributs étrangers. Les parts de variance expliquée s'avèrent plus faibles en mathématiques et il faut encore s'attendre à ce que, dans les deux disciplines, l'incidence des variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration se réduise nettement dès que sera prise en compte *simultanément* la situation familiale et sociale des élèves.

Effet des caractéristiques familiales et sociales : les variables socio-démographiques affectent davantage la performance en français que celle en mathématiques

Sur l'échantillon des 10 635 élèves, un modèle de régression multiple[68] incorporant les neuf caractéristiques socio-démographiques déjà considérées au chapitre précédent rend compte de 20,5 % de la variance des performances en français (*Tableau IV-3*). Cette valeur n'est pas négligeable : elle correspond en effet à un coefficient de corrélation de 0,453 entre les scores observés et ceux prédits par le modèle. En comparaison, la part de variance qu'explique le même modèle ne s'élève qu'à 13,3 % en mathématiques (coefficient de corrélation de 0,364). A l'entrée au collège, c'est donc, entre les deux disciplines, le degré de maîtrise du français qui dépend le plus de la situation familiale et sociale des élèves. Un tel résultat a déjà été observé à d'autres niveaux du cursus scolaire[69].

67 - Ce point mérite d'autant plus d'être souligné que la différence dans le nombre de modalités -huit pour la PCS, mais cinq seulement pour le diplôme de chaque parent- joue au détriment de ces dernières variables.

68 - Ou, plus exactement, un modèle d'analyse de variance sans interactions à neuf facteurs.

69 - Voir notamment à propos du CE2 :
BRESSOUX P., 1994. - *Les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs. Etude portant sur le CE2*, Les dossiers d'Education et Formations, 36.

Tableau IV-3 - *La performance en français et la performance en mathématiques aux épreuves nationales d'évaluation de 6e : modèles explicatifs comportant neuf caractéristiques socio-démographiques*

(*N=10 635)*

modalité de référence	modalité active	FRANÇAIS coefficient	FRANÇAIS test	MATHS coefficient	MATHS test
constante		70,4		78,8	
pcs du chef de famille	***agriculteur***	1,1	p<.10	2,2	p<.001
ouvrier qualifié	***artisan, commerçant***	1,4	p<.01	1,3	p<.01
	cadre, chef d'entreprise	4,5	p<.001	2,3	p<.001
	profession intermédiaire	2,9	p<.001	1,7	p<.001
	employé	1,5	p<.001	0,8	p<.05
	ouvrier non qualifié	-0,8	p<.10	-0,4	ns
	inactif	-2,0	p<.02	-1,3	p<.10
diplôme du père	***sans diplôme***	-3,1	p<.001	-3,1	p<.001
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-1,2	p<.01	-0,9	p<.02
	baccalauréat ou plus	1,7	p<.001	1,6	p<.001
	inconnu	-1,0	p<.02	-1,7	p<.001
diplôme de la mère	***sans diplôme***	-3,9	p<.001	-2,3	p<.001
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-2,2	p<.001	-1,7	p<.001
	baccalauréat ou plus	3,7	p<.001	2,8	p<.001
	inconnu	-3,0	p<.001	-2,7	p<.001
activité de la mère					
mère inactive	***mère active***	0,3	ns	0,4	p<.10
sexe					
garçon	***fille***	3,8	p<.001	0,6	p<.01
taille de la famille	***un enfant***	0,1	ns	-0,2	ns
deux enfants	***trois enfants***	-1,1	p<.001	-1,0	p<.001
	quatre enfants	-2,1	p<.001	-1,7	p<.001
	cinq à sept enfants	-4,3	p<.001	-3,4	p<.001
	huit enfants et plus	-5,5	p<.001	-4,4	p<.001
rang dans la fratrie	***rang 2***	-1,5	p<.001	-0,9	p<.01
rang 1	***rang 3***	-1,6	p<.001	-1,0	p<.05
	rang 4 et plus	-1,1	p<.05	-1,5	p<.01
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur					
non	***oui***	1,1	p<.001	1,5	p<.001
structure de la famille	***monoparentale***	-0,3	ns	-0,9	p<.05
biparentale	***autre situation***	-2,3	p<.01	-2,7	p<.001
proportion de variance expliquée (R^2) :		**20,5 %**		**13,3 %**	

Note de lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les filles ont obtenu aux épreuves nationales d'évaluation de 6e des scores moyens plus élevés que ceux des garçons. Cette meilleure réussite apparaît surtout en français : les autres caractéristiques étant tenues constantes, la différence est estimée à +3,8 points. L'écart est beaucoup moins marqué en mathématiques (+0,6 point). Dans les deux cas, la différence estimée par le modèle est significative (p<.001 et p<.01).

Dans l'ensemble, les neuf variables distinguées opèrent de manière analogue à ce qui apparaissait à propos du redoublement à l'école. En français comme en mathématiques, c'est le diplôme maternel qui "crée le plus de différence" entre les élèves : selon les estimations présentées et toutes choses égales par ailleurs, 7,6 points dans la première discipline et 5,1 points dans la seconde séparent les élèves dont les mères appartiennent aux catégories extrêmes ("baccalauréat ou plus" et "sans diplôme"). Même évalué par rapport à la possession du seul CAP, BEP ou BEPC, le fait d'être au moins bachelière a conféré aux mères d'élèves un avantage certain pour les résultats de leur progéniture : près de 4 points en français et presque 3 en mathématiques. Curieusement, la prépondérance du diplôme maternel sur le diplôme paternel apparaît cependant moins accentuée en mathématiques qu'elle ne l'est en français. Au sein d'un ordonnancement par ailleurs assez habituel des groupes sociaux, la position des enfants d'agriculteurs est remarquable : leurs performances en français les situent juste au-dessus des fils et filles d'ouvriers qualifiés, alors qu'ils rejoignent les enfants de cadres ou chefs d'entreprise à l'épreuve de mathématiques. On observe ici encore qu'envisagée indépendamment du milieu social et du niveau d'éducation des parents, l'activité professionnelle de la mère a un effet très modeste, voire négligeable, sur les performances scolaires des enfants.

Il faut par contre insister sur l'ampleur de l'influence de la taille de la famille. Les autres variables étant tenues constantes, la différence entre les enfants uniques et ceux qui n'ont qu'un frère ou une soeur ne se révèle significative ni en français, ni en mathématiques. Un handicap apparaît par contre dans les deux disciplines pour les enfants qui appartiennent à des fratries de trois. Il se creuse ensuite de manière nette et régulière. La variation de cet effet de dimension de la famille selon le milieu social a fait l'objet d'un examen particulier (*voir l'encadré*).

Si la présence d'un aîné au lycée ou dans l'enseignement supérieur constitue un avantage, tant en français qu'en mathématiques et conformément au résultat déjà observé dans le chapitre III, certaines nuances séparent l'analyse des performances à l'entrée au collège de celle du redoublement à l'école. L'avantage des premiers-nés y apparaît plus net que celui mis en évidence précédemment. A l'opposé, le handicap associé à l'appartenance à une famille monoparentale est beaucoup moins prononcé qu'il ne l'était à propos du parcours scolaire primaire ; on peut même considérer qu'il est inexistant en français. Il faut enfin relever ce que nombre d'études ont déjà mis en évidence : une supériorité des performances des filles sur celles des garçons considérablement plus forte en français qu'en mathématiques.

Effet de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration : d'ampleur modérée en français, il est encore plus faible, voire inexistant, en mathématiques

Ajoutons tour à tour aux caractéristiques socio-démographiques précédentes chacune des variables qui définissent l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration. C'est avec l'*ancienneté en France des parents* que l'explication de la variabilité des performances en français s'améliore le plus : la proportion de variance expliquée croît de 20,5 % à 20,8 %. Elle atteint 20,7 % avec la nationalité en sept postes, le nombre d'années scolaires hors de France, le groupe d'appartenance de l'élève ou le nombre d'attributs étrangers. Le coefficient R^2 s'élève à 20,6 % avec la nationalité en deux postes, le lieu de naissance et la langue parlée à la maison. Au total et pour l'explication des performances en français, la *pertinence propre* des variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration s'avère donc limitée.

L'effet de la taille de la famille sur le niveau de performance est plus faible en haut de l'échelle sociale

Il est souvent avancé que la baisse du niveau de performance associée à la présence de nombreux frères et soeurs ne concerne pas les enfants des classes supérieures. Pourtant, les résultats de l'enquête nationale de 1965 sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire ne confirment pas cette thèse. L'auteur conclut en effet* : "*La baisse du niveau intellectuel avec l'augmentation de dimension de la famille s'observe donc dans tous les groupes socioprofessionnels. Elle est plus faible parmi les agriculteurs et les cadres et plus importante parmi les ouvriers, employés et commerçants*". L'échantillon des 10 635 élèves rendait possible un examen complémentaire.

Opposons les enfants qui appartiennent à une famille dont le chef est cadre ou chef d'entreprise à l'ensemble de leurs condisciples. Pour les premiers comme pour les seconds et en français comme en mathématiques, le score moyen culmine chez les élèves qui n'ont qu'un frère ou une soeur ; il est le plus faible chez ceux qui appartiennent à des familles d'au moins cinq enfants. L'écart entre les deux moyennes se révèle plus modeste parmi les fils et filles de cadres ou chefs d'entreprise que parmi leurs condisciples : 1,8 point contre 9,7 points en français, 3,4 points contre 7,9 points en mathématiques, 2,6 points contre 8,8 points pour le score général (moyenne des deux disciplines). Cela atteste donc que la variation des performances selon la taille de la famille est moins ample en haut de l'échelle sociale. Peut-on pour autant dire qu'elle est inexistante ?

Il ne le semble pas. Si l'on retire la PCS de la liste des variables explicatives et que l'on regroupe, pour des raisons d'effectifs, les élèves des familles très nombreuses (cinq enfants et plus), un modèle analogue à celui du tableau IV-3 peut être estimé séparément pour les enfants d'un cadre ou d'un chef d'entreprise et pour tous les autres. Quelle que soit la discipline, un *handicap net* demeure associé aux enfants de cadres ou chefs d'entreprise qui ont au moins quatre frères et soeurs (par rapport à ceux qui n'en ont qu'un) : -3,1 points en mathématiques (significatif à 10 %), -2,3 points pour le score général (significatif à 15 %) et -1,6 point en français, mais cet écart n'est pas significatif. Les écarts nets qui précèdent sont toutefois de moindre ampleur que ceux estimés parmi les autres élèves : -3,9 points, -4,6 points et -5,2 points respectivement (significatifs au seuil de un pour mille).

La dimension de la famille paraît donc affecter les performances scolaires des enfants dans tous les milieux sociaux, bien que son influence soit réduite dans les classes supérieures. La conclusion est identique si l'on estime le modèle du tableau IV-3 en permettant que l'effet "taille de la fratrie" diffère pour les enfants de cadres ou chefs d'entreprise et les autres élèves. On a enfin vérifié que la présence de cette interaction n'affectait pas les coefficients de régression liés à la nationalité étrangère. Par souci de simplicité, c'est donc le modèle réduit aux effets principaux des variables, c'est-à-dire celui du tableau IV-3, qui est retenu dans la suite du chapitre.

* - VALLOT F., 1973. - "Résultats globaux : niveau intellectuel selon le milieu social et scolaire" dans INED-INETOP, *Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*, Paris, PUF, Travaux et Documents, cahier n° 64, p. 59.

A situation familiale et sociale comparable subsiste cependant, pour quelques groupes d'élèves, un handicap en français sensible (*Tableau IV-4*). Retenons ainsi ceux pour lesquels l'écart au groupe de référence -estimé à autres caractéristiques identiques- vaut au moins 4 points. Il s'agit en premier lieu des élèves présentant cinq attributs étrangers (-10,1 points par rapport à ceux qui n'en ont aucun), et des enfants asiatiques et "autres africains" (respectivement -7,7 et -5,4 points par rapport aux enfants français). On doit y ajouter les jeunes dont les parents résident en France depuis moins de cinq ans (-6,9 points par rapport à ceux dont le père ou la mère a toujours vécu dans ce pays), les élèves ayant connu plus de deux années scolaires à l'étranger (-6,2 points par rapport à ceux dont toute la scolarité primaire s'est déroulée en France) et les étrangers nés hors de France métropolitaine dont les parents s'expriment dans la langue de ce pays (-4,7 points par rapport aux Français nés dans l'hexagone et de situation linguistique analogue).

Tableau IV-4 - *La performance en français et la performance en mathématiques aux épreuves nationales d'évaluation de 6e : effet à autres caractéristiques contrôlées de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration*

(chaque variable est ajoutée de manière indépendante aux modèles du tableau IV-3)

(N=10 635)

		FRANÇAIS			MATHS		
modalité de référence	**modalité active**	**coef.**	**test**	**écart net/brut**	**coef.**	**test**	**écart net/brut**
nationalité de l'élève en deux postes							
français	***étranger***	-1,4	.01	16%	-0,2	ns	
nationalité de l'élève en sept postes	***maghrébin***	-0,9	ns		0,2	ns	
	autre africain	-5,4	.05	47%	-9,0	.001	61%
français	***europe du sud***	-0,3	ns		-0,4	ns	
	asie du sud-est	-7,7	.001	55%	1,4	ns	
	turc	-2,3	ns		0,9	ns	
	autre	-1,5	ns		-1,2	ns	
lieu de naissance	***dom - tom***	-3,1	ns		0,4	ns	
France métropolitaine	***étranger***	-2,2	.001	33%	-1,6	.01	31%
nombre d'années scolaires hors de France	***une ou deux***	-3,4	.05	273%	-2,0	ns	
	trois et plus	-6,2	.001	86%	-4,6	.01	80%
aucune	***inconnu***	-0,1	ns		0,1	ns	
ancienneté en France des parents	***plus de 20 ans***	0,1	ns		0,2	ns	
	entre 5 et 20 ans	-0,7	ns		-0,5	ns	
toujours en France	***moins de 5 ans***	-6,9	.01	145%	-2,6	ns	
	inconnu ou pas de parents	-3,9	.001	45%	-2,1	.01	34%
les parents parlent une autre langue avec leurs enfants							
non	***oui***	-0,8	.05	15%	-0,5	ns	
groupe des élèves	***Fr né en Fr parle***	-0,6	ns		-0,5	ns	
Français, nés en France	***Fr né hors Fr ne parle pas***	-0,7	ns		-0,7	ns	
métropolitaine, les parents ne parlent pas autre chose que le français	***Fr né hors Fr parle***	-1,3	ns		-1,8	ns	
	Etr né en Fr ne parle pas	-2,3	.10	25%	1,3	ns	
	Etr né en Fr parle	-0,1	ns		0,4	ns	
	Etr né hors Fr ne parle pas	-4,7	.05	65%	-4,8	.02	65%
	Etr né hors Fr parle	-2,9	.001	28%	-1,3	.10	18%
nombre d'attributs étrangers	***un***	-0,9	.05	56%	-0,9	.05	56%
	deux	-0,3	ns		0,1	ns	
aucun	***trois***	-0,4	ns		0,0	ns	
	quatre	-2,0	.02	20%	-0,9	ns	
	cinq	-10,1	.001	70%	-5,9	.02	63%

Note de lecture : A l'épreuve nationale d'évaluation de français, les élèves étrangers ont obtenu en moyenne 1,4 point de moins que leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale est semblable. Cet écart est significatif (p<.01), mais il ne représente que 16% de l'écart brut présenté dans le tableau IV-1. A l'épreuve nationale d'évaluation de mathématiques, l'écart net estimé est encore plus faible et ne diffère pas significativement de 0.

Le fait que l'enfant lui-même ait connu la migration, parfois dans un passé récent, forme une caractéristique largement commune à ces groupes d'élèves dont l'importance numérique est assez faible (tableau II-1). C'est donc dans cette situation qui va de pair avec une durée de séjour en France plus courte que sont observés les déficits les plus marqués dans la langue du pays. Les *handicaps nets* présentés dans le tableau IV-4 sont toutefois inférieurs aux *handicaps bruts* qui figuraient dans le tableau IV-1. Seuls font exception ici les élèves dont les parents résident en France depuis moins de cinq ans : le contrôle des caractéristiques socio-démographiques révèle un handicap plus prononcé qu'il n'apparaissait initialement.

Comparativement aux écarts dont on vient de traiter, celui qui est associé *en propre* à la *nationalité* étrangère -considérée globalement- est beaucoup plus modeste. A l'épreuve nationale d'évaluation de français, les jeunes étrangers ont ainsi obtenu en moyenne 1,4 point de moins (sur un total de 100) que leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale est semblable. Si cet écart s'avère significatif, il ne représente que 16 % de celui qui transparaissait dans le tableau IV-1. Plus des quatre cinquièmes de la différence initiale tenait donc aux dissemblances socio-démographiques entre les deux populations d'élèves. Des comparaisons sont ici éclairantes : l'*écart net* entre étrangers et Français se révèle identique à celui qui sépare les enfants d'ouvriers qualifiés de ceux d'artisans ou commerçants ; il est légèrement supérieur à celui qui oppose les enfants qui ont deux frères et soeurs à ceux qui n'en ont qu'un et très inférieur à la différence de performance entre garçons et filles. En outre, pour quatre des six nationalités étrangères considérées, l'écart par rapport aux élèves français -estimé à caractéristiques identiques- ne diffère pas significativement de 0.

Il en va de la *langue parlée à la maison* comme de la nationalité : toutes choses égales par ailleurs, moins d'un point sépare les élèves dont les parents s'expriment régulièrement dans une langue étrangère de ceux dont la situation est inverse et cette différence ne représente que 15 % de l'écart initial. Bref, au moment de l'entrée en 6e, la moindre maîtrise du français dont les élèves étrangers ou issus de l'immigration font preuve ne s'avère pas réductible à une explication par la seule situation familiale et sociale. Elle caractérise cependant beaucoup plus certains groupes spécifiques qui ont pour trait commun une arrivée assez récente en France qu'elle ne vaut pour des ensembles plus larges d'élèves : jeunes étrangers considérés globalement et quel que soit leur lieu de naissance ou enfants dont les parents s'expriment régulièrement dans une autre langue que le français[70].

Ce qui est vrai de la performance en français l'est encore davantage du score à l'épreuve de mathématiques. La contribution propre des variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration y est fort limitée. La proportion de variance expliquée croît de 13,3 % à 13,4 % seulement après l'ajout de la nationalité en sept postes, du nombre d'années scolaires hors de France, du groupe d'appartenance de l'élève ou du nombre d'attributs étrangers. Elle n'excède cette valeur avec aucune des variables restantes. En particulier, ni la *nationalité en deux postes*, ni la *langue parlée à la maison* ne forment des dimensions pertinentes pour rendre compte de la variabilité des performances en mathématiques. On observe en effet que le contrôle de la situation familiale et sociale fait

70 - Toutes choses égales par ailleurs, une différence légère, mais significative, sépare les élèves qui présentent un attribut étranger de ceux qui n'en ont aucun : -0,9 point, tant en français qu'en mathématiques. Cette différence -qui réapparaît dans le tableau IV-6- étonne car elle ne s'observe plus avec la possession de deux ou de trois attributs. L'interprétation d'un tel résultat est difficile. Indiquons cependant que, parmi les 916 élèves qui possèdent un seul attribut étranger, c'est la caractéristique associée à la langue qui domine nettement : 505 d'entre eux, soit 55,1 %, ont des parents qui leur parlent régulièrement dans une autre langue -étrangère ou régionale- que le français. Ne comptant qu'un seul attribut étranger, ces élèves sont français, sont nés en France métropolitaine, ont passé toute leur scolarité primaire dans ce pays et l'un au moins de leurs parents y a toujours vécu.

disparaître toute différence significative entre les résultats des élèves étrangers et ceux de leurs condisciples français ou bien entre les scores des enfants à qui leurs parents parlent régulièrement une langue étrangère et les notes de ceux qui ne connaissent pas cette situation.

Toutes choses égales par ailleurs, un fort handicap en mathématiques caractérise néanmoins quatre groupes d'élèves dont on relevait déjà la faiblesse des performances en français. Il s'agit d'abord des entrants en 6e comptant cinq attributs étrangers (-5,9 points par rapport à ceux qui n'en ont aucun), des enfants étrangers nés hors de France métropolitaine dont les parents s'expriment dans la langue de ce pays (-4,8 points par rapport aux Français nés dans l'hexagone et de situation linguistique analogue) et des élèves ayant passé plus de deux années scolaires à l'étranger (-4,6 points par rapport à ceux dont toute la scolarité primaire s'est déroulée en France). Mais c'est surtout la situation des collégiens ressortissants d'un pays d'Afrique (hors Maghreb) qui retient l'attention : le contrôle de la situation familiale et sociale n'atténue que modérément la distance qui les séparait de leurs condisciples français à l'épreuve de mathématiques. Estimé à 9,0 points, l'écart qui caractérise ce groupe d'élèves est le plus élevé de ceux mis en évidence dans cette discipline, caractéristiques socio-démographiques comprises.

IV - Une seconde comparaison à situation familiale et sociale et passé scolaire identiques

Par-delà leurs situations familiales et sociales diversifiées, les collégiens entrés en 6e en 1989 ont pu connaître aussi des passés scolaires différents. Leur parcours antérieur sera appréhendé sous deux angles. La durée de leur fréquentation de l'école maternelle tout d'abord : les trois quarts d'entre eux ont connu au moins trois années de préscolarisation ; celle-ci a été plus courte, voire inexistante, pour le quart restant. La présence éventuelle d'un redoublement à l'école élémentaire ensuite : 17,9 % y ont redoublé une classe et 7,5 % deux (ou plus de deux) classes différentes. Au moment de l'entrée en 6e, les écarts de performance aux épreuves nationales d'évaluation de français et mathématiques renvoient pour partie à ces histoires scolaires distinctes que l'analyse statistique doit donc prendre en compte.

Effet des caractéristiques familiales et sociales et du passé scolaire : forte incidence négative du redoublement à l'école élémentaire, mais effet bénéfique d'une préscolarisation prolongée

Introduire ces variables scolaires aux côtés des neuf caractéristiques socio-démographiques initiales améliore nettement l'explication de la variabilité des performances dans les deux disciplines : de 20,5 %, la proportion de variance expliquée s'élève à 26,9 % en français ; elle passe de 13,3 % à 18,9 % en mathématiques (*Tableau IV-5*). Cela traduit pour l'essentiel le lien assez étroit qui unit le niveau de performance à l'entrée en 6e et l'éventuelle présence d'un redoublement antérieur[71]. Par comparaison aux scores de leurs condisciples de situation familiale et sociale analogue mais qui ont connu une scolarité primaire sans heurt,

71 - L'ajout de la seule durée de fréquentation de l'école maternelle aux variables socio-démographiques fournit un coefficient R^2 de 20,8 % en français et de 13,7 % en mathématiques.

Tableau IV-5 - *La performance en français et la performance en mathématiques aux épreuves nationales d'évaluation de 6e : modèles explicatifs comportant neuf caractéristiques socio-démographiques et deux caractéristiques scolaires*

(N=10 635)

modalité de référence	modalité active	FRANÇAIS coefficient	FRANÇAIS test	MATHS coefficient	MATHS test
constante		72,4		80,6	
pcs du chef de famille	***agriculteur***	0,4	ns	1,7	p<.01
ouvrier qualifié	***artisan, commerçant***	1,0	p<.05	1,0	p<.02
	cadre, chef d'entreprise	3,8	p<.001	1,7	p<.001
	profession intermédiaire	2,3	p<.001	1,2	p<.01
	employé	1,2	p<.01	0,5	ns
	ouvrier non qualifié	-0,6	ns	-0,3	ns
	inactif	-1,3	p<.10	-0,7	ns
diplôme du père	***sans diplôme***	-2,2	p<.001	-2,3	p<.001
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,8	p<.05	-0,6	p<.10
	baccalauréat ou plus	1,5	p<.001	1,4	p<.001
	inconnu	-0,5	ns	-1,3	p<.01
diplôme de la mère	***sans diplôme***	-2,7	p<.001	-1,2	p<.01
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-1,5	p<.001	-1,0	p<.01
	baccalauréat ou plus	3,0	p<.001	2,3	p<.001
	inconnu	-2,2	p<.001	-2,0	p<.001
activité de la mère					
mère inactive	***mère active***	0,2	ns	0,4	ns
sexe					
garçon	***fille***	3,1	p<.001	0,0	ns
taille de la famille	***un enfant***	0,0	ns	-0,2	ns
deux enfants	***trois enfants***	-0,7	p<.02	-0,7	p<.02
	quatre enfants	-1,2	p<.01	-0,9	p<.05
	cinq à sept enfants	-2,5	p<.001	-1,8	p<.001
	huit enfants et plus	-4,4	p<.001	-3,4	p<.001
rang dans la fratrie	***rang 2***	-1,3	p<.001	-0,7	p<.01
rang 1	***rang 3***	-1,6	p<.001	-0,9	p<.05
	rang 4 et plus	-0,8	ns	-1,3	p<.01
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur					
non	***oui***	0,7	p<.05	1,1	p<.001
structure de la famille	***monoparentale***	0,0	ns	-0,6	ns
biparentale	***autre situation***	-1,1	ns	-1,7	p<.02
durée de fréquentation	***2 ans***	-0,5	p<.10	-0,3	ns
de l'école maternelle	***un an ou moins d'un an***	-0,7	ns	-2,4	p<.001
3 ans et plus	***aucune ou inconnu***	-3,0	p<.001	-2,3	p<.001
nombre de niveaux redoublés à l'école élémentaire					
aucun	***un***	-7,4	p<.001	-6,2	p<.001
	deux ou plus	-9,9	p<.001	-8,9	p<.001
proportion de variance expliquée (R^2) :		**26,9 %**		**18,9 %**	

Note de lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les filles ont obtenu aux épreuves nationales d'évaluation de 6e un score moyen en français plus élevé que celui des garçons. Les autres caractéristiques étant tenues constantes, la différence est estimée à +3,1 points et est significative (p<.001). Ce n'est pas le cas à l'épreuve de mathématiques où l'écart net estimé ne diffère pas significativement de 0.

les collégiens qui ont redoublé une classe de l'école élémentaire ont obtenu 7,4 points de moins en français et 6,2 points de moins en mathématiques. Le fossé se creuse encore pour les élèves qui ont redoublé plus d'une classe (-9,9 points et -8,9 points respectivement) et aucune des dix autres variables introduites dans le modèle de régression ne produit, dans l'une ou l'autre discipline, des variations de performance aussi amples[72].

Le nombre de niveaux redoublés à l'école élémentaire ne suffit pourtant pas à résumer l'ensemble de la trajectoire scolaire antérieure. Au moment de l'entrée au collège en effet, les bénéfices associés à une préscolarisation longue marquent encore nettement les performances scolaires : toutes choses égales par ailleurs, 3,0 points en français et 2,3 points en mathématiques séparent les enfants qui ont passé au moins trois années à l'école maternelle de ceux qui ne l'ont pas fréquentée ou dont la situation est inconnue.

Puisque le risque de redoublement lui-même a été affecté par la situation familiale et sociale de l'élève, l'incorporation des variables scolaires s'accompagne d'une atténuation des disparités socio-démographiques que l'on constatait précédemment. Cette réduction s'avère toutefois limitée. A passé scolaire identique, on estime encore à 5,7 points en français (contre 7,6 précédemment) et à 3,5 points en mathématiques (contre 5,1 précédemment) l'écart qui sépare les performances des enfants selon que leur mère n'est titulaire d'aucun diplôme ou possède au moins le baccalauréat.

Effet de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration : des conclusions renforcées

Dès lors qu'en raison de la migration qu'ils ont vécue, une partie des élèves étrangers ou issus de l'immigration ont connu une préscolarisation plus courte et une scolarité primaire plus heurtée (chapitre III), il faut s'attendre à ce que les disparités déjà limitées que l'on mettait au jour dans la première comparaison se réduisent encore quand celle-ci tient compte par surcroît de ces deux aspects du passé scolaire. Tel est bien le résultat obtenu (*Tableau IV-6*).

Le cas des mathématiques est ici éclairant. Des huit variables utilisées pour définir l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration et ajoutées tour à tour au modèle de régression du tableau IV-5, seule la *nationalité en sept postes* s'avère améliorer de manière significative l'explication des performances dans cette discipline[73]. De nouveau, ce sont les difficultés spécifiques des jeunes Africains qui apparaissent ici. Un handicap moins marqué que celui mis en évidence dans le tableau IV-4 concerne encore les élèves qui possèdent cinq attributs étrangers et ceux qui ont passé plus de deux années scolaires hors de France. Par contre, une fois prises en compte les différences de situation familiale et sociale et

72 - Une spécification alternative a été testée en remplaçant le nombre de niveaux redoublés à l'école élémentaire par cinq variables qui indiquent la présence ou l'absence de redoublement dans chacune des classes (CP, CE1, CE2, CM1, CM2). La valeur des coefficients de régression correspondants montre d'une manière générale qu'en français comme en mathématiques le handicap de performance associé au redoublement est d'autant plus prononcé que celui-ci a été précoce.

73 - Le test statistique *global* qui permet de juger de l'apport d'une variable à la régression n'est pas présenté dans le tableau IV-6 où l'on a privilégié les tests *locaux* relatifs aux différents groupes d'élèves opposés à un groupe de référence. Les résultats de ces deux types de test ne sont pas contradictoires : quand une variable explicative présente plus de deux modalités, le coefficient de régression associé à une catégorie particulière peut être significatif sans que l'apport global de la variable à la régression le soit.

Tableau IV-6 - *La performance en français et la performance en mathématiques aux épreuves nationales d'évaluation de 6e : effet à autres caractéristiques contrôlées de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration*

(chaque variable est ajoutée de manière indépendante aux modèles du tableau IV-5)

(N=10 635)

		FRANÇAIS			MATHS		
modalité de référence	**modalité active**	**coef.**	**test**	**écart net/brut**	**coef.**	**test**	**écart net/brut**
nationalité de l'élève en deux postes							
français	***étranger***	-1,1	.05	12%	0,1	ns	
nationalité de l'élève en sept postes	***maghrébin***	-0,9	ns		0,1	ns	
	autre africain	-4,4	.10	38%	-8,1	.001	55%
français	***europe du sud***	0,3	ns		0,2	ns	
	asie du sud-est	-8,0	.001	57%	1,3	ns	
	turc	-1,4	ns		1,7	ns	
	autre	-0,5	ns		-0,2	ns	
lieu de naissance	***dom - tom***	-3,7	ns		-0,1	ns	
France métropolitaine	***étranger***	-1,0	.10	16%	-0,5	ns	
nombre d'années scolaires hors de France	***une ou deux***	-2,8	.10	228%	-1,4	ns	
	trois et plus	-4,6	.01	64%	-3,2	.05	56%
aucune	***inconnu***	0,0	ns		0,2	ns	
ancienneté en France des parents	***plus de 20 ans***	-0,2	ns		-0,0	ns	
	entre 5 et 20 ans	-0,5	ns		-0,3	ns	
toujours en France	***moins de 5 ans***	-6,7	.01	141%	-2,4	ns	
	inconnu ou pas de parents	-3,4	.001	39%	-1,7	.05	27%
les parents parlent une autre langue avec leurs enfants							
non	***oui***	-0,7	.10	12%	-0,3	ns	
groupe des élèves	***Fr né en Fr parle***	-0,6	ns		-0,5	ns	
Français, nés en France	***Fr né hors Fr ne parle pas***	-0,5	ns		-0,4	ns	
métropolitaine, les parents ne parlent pas autre chose que le français	***Fr né hors Fr parle***	-1,2	ns		-1,6	ns	
	Etr né en Fr ne parle pas	-2,9	.05	31%	0,9	ns	
	Etr né en Fr parle	-0,4	ns		0,2	ns	
	Etr né hors Fr ne parle pas	-2,5	ns		-2,8	ns	
	Etr né hors Fr parle	-1,6	.05	16%	-0,1	ns	
nombre d'attributs étrangers	***un***	-0,8	.05	49%	-0,8	.05	48%
	deux	-0,7	ns		-0,3	ns	
aucun	***trois***	-0,5	ns		-0,1	ns	
	quatre	-0,8	ns		0,2	ns	
	cinq	-8,0	.001	56%	-3,9	.10	42%

Note de lecture : A l'épreuve nationale d'évaluation de français, les élèves étrangers ont obtenu en moyenne 1,1 point de moins que leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale, la durée de fréquentation de l'école maternelle et la carrière scolaire primaire sont semblables. Cet écart est significatif (p<.05), mais il ne représente que 12% de l'écart brut présenté dans le tableau IV-1. A l'épreuve nationale d'évaluation de mathématiques, l'écart net estimé ne diffère pas significativement de 0.

Comment expliquer que, toutes choses égales par ailleurs, les écarts de performance entre étrangers et Français apparaissent plus faibles dans cette étude que dans les précédentes ?

Après contrôle de neuf caractéristiques socio-démographiques et de deux caractéristiques scolaires, l'analyse statistique conduit à estimer que les élèves étrangers ont obtenu, aux épreuves nationales d'évaluation de 6e de 1989, 1,1 point de moins en français (sur un total de 100) et 0,1 point de plus en mathématiques que leurs condisciples français ; si le premier écart diffère significativement de 0, ce n'est pas le cas du second. Ces estimations sont robustes. En particulier, elles ne sont pas affectées lorsque le nombre de niveaux redoublés à l'école élémentaire est remplacé par cinq variables qui indiquent la présence ou l'absence de redoublement dans chacune des classes (CP, CE1, CE2, CM1, CM2).

Ces écarts de performance sont plus faibles que la plupart de ceux estimés dans les études antérieures, notamment celles conduites à partir des épreuves d'évaluation en 6e de 1991 et 1992 (voir le tableau du chapitre I, p. 17). Une comparaison précise est cependant délicate car les études antérieures utilisaient la nationalité du père et non celle de l'enfant.

On peut penser que l'estimation d'écarts plus faibles résulte de l'incorporation de variables qui n'étaient pas contrôlées précédemment. On songe notamment aux diplômes des parents et à la taille de la famille qui affectent fortement la réussite scolaire tout en différenciant les élèves étrangers de leurs condisciples français. Dans cette perspective, le fait que les études antérieures aient estimé des écarts plus importants tiendrait à la confusion de l'effet de la nationalité avec celui des variables omises.

Il est possible d'éprouver la validité de ce raisonnement en comparant les estimations des pages précédentes à d'autres obtenues sur les mêmes données dans le cadre de modèles simplifiés. Pour expliquer la variation des performances en français ou en mathématiques, seuls seront introduits, outre la nationalité en deux postes, la PCS du chef de famille, le sexe de l'élève, la durée de fréquentation de l'école maternelle et le nombre de niveaux redoublés à l'école élémentaire. De tels modèles ne sont pas très différents de ceux estimés sur les données de 1991 et 1992.

Un modèle de ce type explique 23,4 % de la variance des performances en français (contre 26,9 % lorsque le modèle du tableau IV-5 est complété par la nationalité en deux postes) et 16,0 % de la variance des performances en mathématiques (contre 18,9 % précédemment). Les coefficients R^2 ne sont donc pas fortement affectés par la simplification des modèles, mais les différences qui tiennent en propre à la nationalité sont considérablement surestimées. A l'épreuve de français, le handicap des élèves étrangers est évalué à 3,3 points et est significatif au seuil de un pour mille (contre 1,1 point, significatif à 5 % précédemment). A l'épreuve de mathématiques, il est estimé à 1,7 point et est significatif au seuil de un pour mille (contre un écart non significatif et virtuellement nul précédemment).

Ces variations étayent donc l'hypothèse selon laquelle les écarts plus forts estimés dans les études antérieures seraient dûs à l'omission de variables importantes. Elles conduisent aussi à penser que l'évaluation des différences de performance qui tiennent en propre à la nationalité ne devrait pas être entreprise dans le cadre de modèles qui décrivent trop succinctement l'environnement familial des élèves.

de passé scolaire, les écarts de performance en mathématiques mesurés à l'entrée en 6e ne renvoient ni à la *nationalité en deux postes*, ni à la *langue parlée à la maison*, ni même au *lieu de naissance* ou au *groupe d'appartenance de l'élève* qui combine ces trois variables. A propos des performances en mathématiques, il s'en faut donc de peu que l'on puisse conclure à l'absence d'effet propre de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration.

Le résultat est moins extrême en français. En raisonnant à situation familiale et sociale identique, six groupes d'élèves qui avaient pour point commun une arrivée assez récente en France présentaient, par rapport à leurs condisciples les plus nombreux, un handicap d'au moins quatre points. Ils sont encore cinq dans cette situation après prise en compte du passé

scolaire. De même, la différence estimée entre étrangers et Français s'est encore atténuée (-1,1 point, soit 12 % de l'écart initial), mais elle demeure statistiquement significative et le constat est analogue avec la langue parlée à la maison.

Au total, la dissemblance entre français et mathématiques s'établit donc ainsi. Dans la première discipline beaucoup plus que dans la seconde, les écarts de performance entre les élèves étrangers ou issus de l'immigration et leurs condisciples ne sont pas réductibles à une explication par l'appartenance familiale et sociale ou les caractéristiques du passé scolaire. Cependant, les différences qui subsistent sont généralement assez faibles, souvent plus faibles en tout cas que celles que des analyses antérieures avaient permis d'estimer. Ce dernier aspect mérite que l'on tente de l'élucider (*voir l'encadré*).

V - Étrangers et Français, filles ou garçons

Au moment de l'entrée dans l'enseignement du second degré, la réussite scolaire est davantage le fait des filles que des garçons, mais on avance parfois que cet écart entre sexes serait plus prononcé parmi les élèves étrangers, les jeunes filles rivalisant avec leurs condisciples françaises alors que ce ne serait pas le cas des garçons. Il était donc intéressant de compléter les pages précédentes par un volet qui examine de manière séparée les performances des garçons et des filles.

A l'épreuve nationale d'évaluation en français de 1989, les scores moyens s'établissaient ainsi : 74,0 points pour les filles françaises, 70,5 points pour les garçons de même nationalité, 65,8 points pour les filles étrangères et 61,2 points pour les garçons de même nationalité. Conformément à l'opinion commune, la supériorité des performances féminines était donc un peu plus marquée parmi les élèves étrangers (4,6 points contre 3,5 points parmi les Français), ce qui correspond encore au fait que le handicap brut des jeunes de nationalité étrangère était plus prononcé parmi les garçons (9,3 points) que parmi les filles (8,2 points).

Il en allait différemment en mathématiques. Compte tenu des scores moyens à cette épreuve, le handicap brut des élèves étrangers était plus faible chez les garçons que chez les filles (5,9 points contre 6,3 points), mais cette différence entre sexes est ténue[74].

Le *Tableau IV-7* présente les écarts nets de performance entre les élèves étrangers et leurs condisciples français *lorsque les modèles de régression correspondants sont estimés séparément selon le sexe*. Ce qui est observé pour les garçons reflète fidèlement l'analyse générale : à situation familiale et sociale semblable et -éventuellement- passé scolaire identique, les performances des jeunes étrangers à l'épreuve de mathématiques ne diffèrent pas significativement de celles des garçons français, mais une différence subsiste à l'épreuve de français et elle est un peu plus forte et plus significative que celle relevée dans l'analyse générale (2,3 points, puis 1,7 point). Pour les filles par contre, le contrôle des caractéristiques

74 - Cela correspond encore au fait que, dans cette discipline, la supériorité des performances féminines était légère parmi les Français (0,5 point) et n'existait pas chez les étrangers. Les scores moyens s'établissaient ainsi : 79,2 points pour les filles françaises, 78,8 points pour les garçons de même nationalité, 72,9 points pour les étrangers, filles ou garçons.

Tableau IV-7 - *Comparaison entre élèves étrangers et français selon le sexe : écarts moyens de performance aux épreuves nationales d'évaluation de 6e*

	FRANÇAIS		MATHS	
	écart	**test**	**écart**	**test**
GARÇONS (N=5 351)				
Ecart brut	-9,3	-	-5,9	-
Ecart net 1 *(8 caractéristiques socio-démographiques contrôlées)*	-2,3	p<.01	-0,4	ns
Ecart net 2 *(8 caractéristiques socio-démographiques et 2 caractéristiques scolaires contrôlées)*	-1,7	p<.02	0,2	ns
FILLES (N=5 284)				
Ecart brut	-8,2	-	-6,3	-
Ecart net 1 *(8 caractéristiques socio-démographiques contrôlées)*	-0,6	ns	-0,2	ns
Ecart net 2 *(8 caractéristiques socio-démographiques et 2 caractéristiques scolaires contrôlées)*	-0,5	ns	-0,1	ns

Note de lecture : A l'épreuve nationale d'évaluation de français, les garçons étrangers ont obtenu un score moyen inférieur de 9,3 points à celui des garçons français. Estimé à situation familiale et sociale identique, l'écart se réduit à 2,3 points. Quand sont en outre contrôlées la durée de fréquentation de l'école maternelle et la carrière scolaire primaire, il est encore plus faible : -1,7 point. Dans les deux cas, l'écart net estimé diffère cependant significativement de 0 (p<.01 et p<.02).

socio-démographiques suffit à faire disparaître toute différence significative entre les jeunes étrangères et leurs condisciples françaises. Là figure en définitive un support empirique modéré pour étayer l'opinion commune que l'on rappelait plus haut : si le handicap de performance dont on estime qu'il tient en propre à la nationalité étrangère apparaît ténu sur l'ensemble des élèves ou la seule population des garçons, il est même inexistant sur la population des filles.

Chapitre V

ÊTRE OU NE PAS ÊTRE ORIENTÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL DU SECOND DEGRÉ

Résumé : Ce chapitre étudie l'orientation qu'ont connue les élèves à leur entrée dans le second degré en septembre 1989, c'est-à-dire le placement en section d'éducation spécialisée (SES) opposé à l'entrée en 6e de collège. Quel que soit le critère utilisé pour définir l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration, ces élèves ont, plus fréquemment que les autres, été dirigés vers l'enseignement spécial. D'une manière générale, celui-ci accueille une population défavorisée et la probabilité d'orientation en SES varie très fortement selon l'appartenance sociale et la dimension de la famille. Lorsque ce fait est pris en compte et que l'on raisonne ainsi "à caractéristiques familiales et sociales identiques", la nationalité étrangère ou le fait d'être né à l'étranger ne constituent pas des éléments qui ont favorisé l'orientation vers l'enseignement spécial. Cette conclusion est confirmée quand l'analyse tient compte en outre du niveau général des élèves à leur entrée dans le second degré. Elle réapparaît également lorsque l'étude est reproduite en différenciant les académies de France métropolitaine selon deux critères. On met au jour en revanche un problème particulier pour les enfants étrangers arrivés en France en cours de scolarité : "toutes choses égales par ailleurs", leur orientation en SES a été plus probable que celle observée pour les autres élèves.

I - Population observée, champ de l'étude et variable dépendante

Créées au milieu des années soixante pour accueillir dans les collèges, au sortir de l'école élémentaire, les enfants présentant une déficience intellectuelle légère, les sections d'éducation spécialisée (SES) procurent à ces élèves deux années de formation générale suivies d'une à quatre années de formation professionnelle. Au cours de l'année scolaire 1989-1990, elles scolarisaient environ 110 000 élèves dont 18,9 % étaient de nationalité étrangère, proportion beaucoup plus forte que la proportion correspondante dans les classes de 6e à 3e des collèges (8,1 %)[75]. Ainsi qu'on l'a déjà indiqué, cette surreprésentation -régulièrement observée- des enfants étrangers dans les SES a souvent été interprétée comme la manifestation d'un biais d'orientation qui s'exercerait à l'encontre de ces élèves. La circulaire d'orientation n° 89-036 du 6 février 1989 sur les enseignements généraux et professionnels adaptés exprime cette préoccupation en ces termes : *"A ce propos, force est de constater que la SES est encore trop souvent sollicitée pour accueillir des élèves que rien ne prédestine à recevoir un enseignement spécialisé. La surreprésentation des élèves étrangers, maîtrisant mal la langue française, en est un exemple. L'admission de tels élèves en SES, alors qu'ils gagneraient à bénéficier au collège de structures linguistiques adaptées, est un abus."*

75 - *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, Ministère de l'Education nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective, édition 1991.

Le panel national d'élèves permet de soumettre à l'analyse la surreprésentation des enfants étrangers dans les SES comme son interprétation. Pour les élèves de l'échantillon qui entraient dans le second degré, on peut distinguer en effet les deux orientations possibles : *entrée en SES* et *entrée en 6e*. Parmi les caractéristiques des élèves qui ont été observées, il est dès lors envisageable de mettre au jour les facteurs qui ont été spécifiquement associés à une orientation en section d'éducation spécialisée pour examiner si la nationalité, le lieu de naissance ou le nombre d'années scolaires hors de France comptent parmi ceux-ci.

Le présent chapitre utilise donc un sous-échantillon du panel national défini ainsi. Il s'agit de l'ensemble des élèves nés le 5 d'un mois qui, en septembre 1989, entraient en classe de 6e [76] ou bien en SES dans un établissement public ou privé de France métropolitaine. Ces élèves sont au nombre de 23 215 parmi lesquels 682, soit 2,9 %, ont rejoint à cette rentrée scolaire une section d'éducation spécialisée. Des quatre aspects analysés -redoublement à l'école élémentaire, performances à l'entrée en 6e, orientation en SES, carrières scolaires au collège-, c'est donc celui qui implique l'effectif le plus important. En effet, le questionnaire Famille n'a pas été administré aux parents des élèves de SES et il n'y a donc pas lieu d'introduire de restriction sur la réponse à celui-ci en constituant le sous-échantillon. En contrepartie, l'information disponible pour l'analyse provient du seul questionnaire renseigné par l'établissement de scolarisation lors de l'entrée dans le second degré. Elle s'avère donc moins riche. Parmi les caractéristiques socio-démographiques, les diplômes des parents, la structure de la famille et la scolarisation éventuelle d'un aîné au lycée ou dans l'enseignement supérieur ne sont pas observés. Il en va de même de l'ancienneté en France des parents, de la langue parlée à la maison et du nombre d'attributs étrangers pour les variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration. Enfin, la construction du groupe d'appartenance de l'élève devra être simplifiée.

II - Les élèves étrangers ou issus de l'immigration ont été plus fréquemment orientés dans les sections d'éducation spécialisée qui accueillent une population défavorisée

Les données du panel d'élèves confirment ce que les statistiques scolaires annuelles laissaient augurer (*Tableau V-1*) : à l'entrée dans le second degré, l'orientation en section d'éducation spécialisée a constitué un événement moins rare pour les élèves étrangers (6,3 %) que pour leurs condisciples français (2,6 %). Encore cette différence globale masque-t-elle des situations contrastées selon la *nationalité* étrangère considérée. En comparaison des élèves français, les ressortissants d'Asie du Sud-Est et surtout des "autres pays" ont nettement moins souvent été dirigés vers l'enseignement spécial. A l'opposé, près d'un enfant turc sur neuf et plus d'un jeune d'un pays du Maghreb sur treize ont connu cette orientation lors de l'entrée au collège. Les Européens du Sud et les ressortissants d'un autre pays d'Afrique occupent enfin une situation intermédiaire.

Ce qui est vrai de la nationalité l'est aussi du *lieu de naissance* car les enfants nés dans un pays étranger ont plus souvent rejoint la filière de l'enseignement spécial (6,3 %) que ceux qui sont nés dans l'hexagone (2,7 %)[77]. On observe en outre que les variations selon la

76 - Y compris les élèves -peu nombreux- qui entraient en première année de cycle d'observation (classes de 6e et 5e) en trois ans.

77 - La fréquence d'orientation en SES culmine avec les élèves nés dans les départements ou territoires d'outre-mer (8,2 %), mais cette proportion est fragile : dans l'échantillon disponible, 5 élèves sur un total de 61 sont dans cette situation.

nationalité et le lieu de naissance se conjuguent : des élèves français nés en France métropolitaine aux jeunes étrangers nés hors de celle-ci en passant par les Français nés à l'extérieur de l'hexagone puis les étrangers nés dans celui-ci, la probabilité d'une orientation en SES a crû régulièrement. Enfin, avoir passé une partie de sa scolarité élémentaire dans un pays étranger va aussi de pair avec une entrée en section d'éducation spécialisée moins rare. Celle-ci a été plus de 2,5 fois plus fréquente chez les élèves qui ont connu au moins trois années scolaires hors de France (6,2 %) que chez ceux dont toute la scolarité primaire s'est déroulée dans ce pays (2,3 %).

Tableau V-1 - *Les différences de fréquence d'orientation en section d'éducation spécialisée (SES) à la fin de la scolarité primaire*

(N=23 215)

		% d'élèves ayant été orientés en SES à la fin de la scolarité primaire
nationalité de l'élève en deux postes	***français***	2,6
	étranger	6,3
nationalité de l'élève en sept postes	***français***	2,6
	maghrébin	7,8
	autre africain	4,0
	europe du sud	4,4
	asie du sud-est	1,6
	turc	10,7
	autre	0,7
lieu de naissance	***France métropolitaine***	2,7
	dom - tom	[8,2]
	étranger	6,3
nombre d'années scolaires hors de France	***aucune***	2,3
	une ou deux	5,4
	trois et plus	6,2
	inconnu	3,7
groupe des élèves	***français nés en France***	2,6
	français nés hors de France	3,1
	étrangers nés en France	5,3
	étrangers nés hors de France	7,8

Note de lecture : 2,6% des élèves français et 6,3% des élèves étrangers ont été orientés en section d'éducation spécialisée (SES) à l'issue de leur scolarité primaire.

(la proportion entre crochets est calculée sur une population de taille inférieure à 100 dans l'échantillon et doit donc être interprétée avec prudence)

Aux variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration sont donc associés des écarts sensibles et systématiques dans l'éventualité de la présence en SES. L'autre facette de ce résultat est que, par comparaison à la population des entrants en 6e, le groupe beaucoup plus restreint des entrants en SES présente des caractéristiques spécifiques (*Tableau V-2*). Ainsi, à la rentrée scolaire 1989, parmi 100 élèves ayant rejoint une section d'éducation spécialisée, 20 n'ont pas la nationalité française, 11 sont nés dans un pays étranger et 22 n'appartiennent pas au groupe des élèves français nés en France métropolitaine. Evalués sur un ensemble de 100 collégiens qui ont rejoint une classe de 6e, les effectifs correspondants sont nettement différents : 9 élèves ne sont pas ressortissants français, 5 sont nés dans un pays étranger et 11 n'appartiennent pas au groupe d'élèves le plus nombreux.

Les dissemblances entre la population des entrants en SES et celle des entrants en 6e ne sont toutefois pas cantonnées aux seules variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration. Par exemple, l'enseignement spécial du second degré accueille un ensemble d'élèves dont la répartition par sexe est déséquilibrée : on compte 62 garçons pour 38 filles parmi les entrants en SES. Mais ce sont surtout les caractéristiques socio-démographiques *stricto sensu* qui révèlent les différences les plus marquées entre les deux populations[78].

Du point de vue de l'appartenance sociale tout d'abord. Trois entrants en SES sur quatre appartiennent à une famille dont le chef est ouvrier ou inactif ; ce n'est le cas que de deux collégiens de 6e sur cinq. On observe même que les seules catégories "enfants d'ouvriers non qualifiés" et "enfants d'inactifs"[79] regroupent près d'un élève de première année de SES sur deux contre 16 % seulement des entrants en 6e. A l'opposé, les enfants appartenant à des familles de cadres, chefs d'entreprise ou professions intermédiaires sont extrêmement minoritaires dans la première population (4 %) alors qu'ils forment près d'un tiers de la seconde. Les écarts mis au jour selon le groupe social d'appartenance sont donc considérables et leur ampleur excède celle qui caractérise les variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration.

Les enfants qui, à l'entrée dans le second degré, ont rejoint une section d'éducation spécialisée se séparent aussi de ceux orientés en 6e sous l'aspect de l'activité maternelle : moins d'un sur quatre parmi les premiers, mais plus d'un sur deux chez les seconds ont une mère qui exerce une activité professionnelle. Les écarts selon la dimension de la famille sont aussi très prononcés : 51 % des entrants en SES contre 20 % des entrants en 6e ont au moins trois frères et soeurs ; 33 % des premiers, mais 9 % des seconds en ont au moins quatre. Il

78 - Le lecteur qui rapprochera les distributions du tableau V-2 pour les élèves orientés en 6e de celles, analogues, qui figurent dans les tableaux II-1 et II-2 constatera l'existence de quelques différences. Les plus importantes concernent la proportion d'élèves qui appartiennent à une famille dont le chef est inactif (8,2 % ici contre 2,6 % dans le chapitre II) et la proportion d'élèves dont la mère a une activité professionnelle (52,5 % ici contre 61,6 % dans le chapitre II). Ces différences ont deux sources. Les tableaux II-1 et II-2 portent sur les seuls entrants en 6e dont les parents ont répondu au questionnaire Famille, ce qui n'est pas le cas du tableau V-2. Cette différence de champ ne forme cependant qu'une explication mineure. La raison principale tient aux modes distincts de construction des variables. Les tableaux II-1 et II-2 utilisent en priorité l'information fournie par la famille par rapport à celle fournie par l'établissement. Ce n'est pas le cas dans le tableau V-2 où, par souci d'homogénéité avec la population des élèves de SES, seule l'information en provenance du collège est employée. Or, les questions permettant de décrire la situation familiale -notamment la déclaration des professions des parents pour le chiffrement de la PCS- étaient beaucoup moins nombreuses et moins détaillées dans le questionnaire Etablissement que dans le questionnaire Famille. Il est très probable que l'information recueillie y était aussi de moins bonne qualité. Par exemple, dans le tableau V-2, la catégorie "chef de famille inactif" comprend très vraisemblablement des situations de chômage et de profession non déclarée. De même, contrairement à celles issues du questionnaire Famille, les données en provenance de l'établissement scolaire ne permettaient pas d'inclure, parmi les mères actives, celles qui sont à la recherche d'un emploi.

79 - Répétons que, dans ce chapitre, cette catégorie inclut selon toute vraisemblance des situations de chômage et de profession non déclarée.

Tableau V-2 - *Les caractéristiques socio-démographiques des entrants au collège selon leur orientation en fin de scolarité primaire (en %)*

		Elèves orientés en SES (N=682)	Elèves orientés en 6e (N=22 533)
pcs du chef de famille	***agriculteur***	2,2	3,7
	artisan, commerçant	6,9	8,0
	cadre, chef d'entreprise	0,9	14,8
	profession intermédiaire	2,8	16,9
	employé	11,3	16,7
	ouvrier qualifié	28,2	24,3
	ouvrier non qualifié	21,0	7,5
	inactif	26,8	8,2
activité de la mère	***active***	23,6	52,5
	inactive	76,4	47,5
sexe	***garçon***	61,6	50,3
	fille	38,4	49,7
taille de la famille	***un enfant***	4,5	9,8
	deux enfants	18,8	41,4
	trois enfants	26,0	29,2
	quatre enfants	17,9	10,1
	cinq à sept enfants	26,2	8,1
	huit enfants et plus	6,6	1,4
rang dans la fratrie	***rang 1***	32,0	45,8
	rang 2	29,8	34,8
	rang 3	16,3	12,1
	rang 4 et plus	22,0	7,3
nationalité de l'élève en deux postes	***français***	79,9	91,0
	étranger	20,1	9,0
nationalité de l'élève en sept postes	***français***	79,9	91,0
	maghrébin	13,0	4,7
	autre africain	0,6	0,4
	europe du sud	2,9	1,9
	asie du sud-est	0,3	0,5
	turc	3,1	0,8
	autre	0,1	0,6
lieu de naissance	***France métropolitaine***	88,1	94,8
	dom - tom	0,7	0,2
	étranger	11,1	5,0
nombre d'années scolaires hors de France	***aucune***	48,1	60,5
	une ou deux	1,2	0,6
	trois et plus	1,9	0,9
	inconnu	48,8	38,0
groupe des élèves	***français nés en France***	78,3	89,5
	français nés hors de France	1,6	1,5
	étrangers nés en France	9,8	5,3
	étrangers nés hors de France	10,3	3,7

Note de lecture : 21,0% des élèves orientés en section d'éducation spécialisée (SES) et seulement 7,5% des élèves orientés en 6e appartiennent à une famille dont le chef est ouvrier non qualifié.

s'ensuit que les élèves de l'enseignement spécial comptent moins souvent que les autres parmi les premiers-nés des familles.

Appartenance fréquente aux catégories sociales populaires, voire défavorisées, rareté relative d'une insertion de la mère sur le marché du travail qui accompagne sans doute une faible qualification, présence de nombreux frères et soeurs, telles sont les caractéristiques socio-démographiques principales qui dressent des élèves orientés en SES lors de leur entrée au collège l'image d'une population défavorisée et soumise à un risque accru de grande difficulté scolaire. On sait que les traits qui précèdent sont fréquents parmi les élèves étrangers ou issus de l'immigration. Il reste à examiner si leur surreprésentation dans les sections d'éducation spécialisée traduit autre chose que cette corrélation.

III - Une première comparaison à situation familiale et sociale identique

Soit la situation suivante : à son entrée dans le second degré, l'enfant a été dirigé vers une section d'éducation spécialisée. Une analyse de régression logistique analogue à celle mise en oeuvre dans le chapitre III va permettre de distinguer les caractéristiques individuelles des élèves qui sont spécifiquement associées à cette orientation. En suivant une démarche désormais habituelle, on entamera l'examen par un premier modèle qui isole les *effets nets* de cinq variables socio-démographiques (*Tableau V-3*).

Effet des caractéristiques familiales et sociales : la probabilité d'une orientation en SES varie très fortement selon l'origine sociale et la dimension de la famille

Considérons, au sortir de l'école élémentaire, le groupe des garçons, aînés de familles de deux enfants dont la mère n'exerce pas d'activité professionnelle. Selon les estimations présentées, la probabilité qu'un élève présentant ces caractéristiques soit dirigé vers l'enseignement spécial du second degré vaut 3,1 % s'il est fils d'un ouvrier qualifié. Elle s'élève à 5,7 % et 6,0 % s'il appartient à une famille dont le chef est respectivement ouvrier non qualifié et inactif. Elle chute par contre à 0,6 % si le père exerce une profession intermédiaire et est presque nulle (0,2 %) s'il est cadre ou chef d'entreprise. Les différenciations sociales dans la probabilité d'orientation en SES sont donc considérables[80], mais ce premier modèle ne permet pas de séparer les inégalités qui se forgent dans la procédure d'orientation elle-même de celles qui ont pris naissance à un stade antérieur et se concrétisent notamment dans des différences de niveau de performance à l'entrée dans le second degré.

Pour le fils d'ouvrier qualifié que l'on évoquait précédemment, la probabilité d'une orientation en SES valait 3,1 %. Elle se serait élevée à 10,6 % si, au lieu d'un seul frère ou soeur, il en avait compté au moins sept. Toutes choses égales par ailleurs, appartenir à une famille très nombreuse a donc nettement augmenté le risque d'une orientation en SES. L'effet

80 - Les paramètres estimés pour la PCS du chef de famille ont une amplitude de variation de 3,41 [0,69 - (-2,72)], amplitude très forte dans l'échelle *Logit* qui est utilisée. Il est vrai cependant que, contrairement aux chapitres précédents, l'information sur les diplômes des parents n'est pas disponible. Par la PCS du chef de famille, on saisit donc à la fois les caractéristiques socio-économiques et certaines caractéristiques culturelles de la famille d'origine.

Tableau V-3 - *Etre orienté en SES en fin de scolarité primaire : modèle explicatif comportant cinq caractéristiques socio-démographiques*

(N=23 215)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
constante		-3,45		3,1%
pcs du chef de famille	***agriculteur***	-0,51	p<.10	-1,2%
ouvrier qualifié	***artisan, commerçant***	-0,10	ns	
	cadre, chef d'entreprise	-2,72	p<.001	-2,9%
	profession intermédiaire	-1,64	p<.001	-2,5%
	employé	-0,27	p<.10	-0,7%
	ouvrier non qualifié	0,64	p<.001	2,6%
	inactif	0,69	p<.001	2,9%
activité de la mère				
mère inactive	***mère active***	-0,47	p<.001	-1,1%
sexe				
garçon	***fille***	-0,50	p<.001	-1,2%
taille de la famille	***un enfant***	-0,09	ns	
deux enfants	***trois enfants***	0,41	p<.001	1,5%
	quatre enfants	0,82	p<.001	3,7%
	cinq à sept enfants	1,14	p<.001	6,0%
	huit enfants et plus	1,31	p<.001	7,5%
rang dans la fratrie	***rang 2***	0,08	ns	
rang 1	***rang 3***	-0,03	ns	
	rang 4 et plus	0,02	ns	

Note de lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les filles ont été plus rarement orientées en section d'éducation spécialisée (SES) que les garçons car le coefficient estimé est négatif (-0,50) et hautement significatif (p<.001). A la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche), la différence est estimée à -1,2 point.

de la dimension de la fratrie est régulier, mais moins marqué que celui du milieu social[81]. Au rang de naissance n'est par contre associée aucune variation significative. Les autres caractéristiques étant tenues constantes, on observe enfin que l'orientation dans l'enseignement spécial a davantage concerné les garçons que les filles et les enfants des femmes au foyer par rapport à ceux des femmes actives. Ces deux effets sont d'ampleur analogue. Sans doute le second ne doit-il pas être interprété comme l'influence *propre* de l'exercice d'une profession, mais plutôt comme la manifestation d'une différence de qualification.

81 - L'amplitude de variation est de 1,31 puisque le seul paramètre à valeur négative ne diffère pas significativement de 0. D'une manière générale, le jugement sur l'importance de chaque variable explicative doit se fonder sur l'examen des coefficients et non sur l'ampleur des effets marginaux présentés. Par exemple, à la modalité "profession intermédiaire" est associé un coefficient de -1,64 et un effet marginal de -2,5 % ; pour la catégorie "huit enfants et plus", il s'agit de +1,31 et +7,5 %. A un coefficient plus faible en valeur absolue est donc associé un effet marginal plus ample. Il n'y a ici ni erreur, ni contradiction. En effet, dès que l'événement considéré est assez rare -ce qui est le cas de l'orientation en SES-, la plage de variation des pourcentages est beaucoup plus étroite dans une direction que dans l'autre. A partir d'une probabilité de référence de 3,1 %, une diminution de 2,5 % traduit donc un effet (-1,64) plus marqué que celui associé à une augmentation de 7,5 % (+1,31). L'échelle *Logit* dans laquelle les coefficients estimés sont exprimés a précisément pour intérêt de gommer les effets "plancher" et "plafond" associés au fait qu'une proportion est bornée par les valeurs 0 et 1.

Effet de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration : ni la nationalité, ni le lieu de naissance, mais le nombre d'années scolaires hors de France

Si la présence plus forte des élèves étrangers dans les sections d'éducation spécialisée s'expliquait par d'autres caractéristiques que leur appartenance fréquente à des milieux défavorisés et des familles nombreuses, si notamment un biais d'orientation s'exerçait à leur encontre pour accroître les chances de leur orientation dans l'enseignement spécial, on devrait observer pour ces élèves et comparativement aux élèves français un coefficient *positif* et significatif lorsque la *nationalité* en deux postes est ajoutée aux variables socio-démographiques déjà présentes dans le tableau V-3. Tel n'est pas le résultat obtenu (*Tableau V-4*). La tendance observée apparaît même inverse, car le paramètre estimé -significatif au seuil de 5 %- vaut -0,25. La thèse selon laquelle, à leur entrée dans le second degré, les jeunes étrangers auraient constitué une catégorie d'élèves plus souvent dirigée vers l'enseignement spécial que ne le sont les enfants français de même situation familiale et sociale apparaît donc inexacte.

Tableau V-4 - *Etre orienté en SES en fin de scolarité primaire : effet à autres caractéristiques contrôlées de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration*

(chaque variable est ajoutée de manière indépendante au modèle du tableau V-3)

(N=23 215)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
nationalité de l'élève en deux postes				
français	***étranger***	-0,25	p<.05	-0,7%
nationalité de l'élève en sept postes				
français	***maghrébin***	-0,26	p<.10	-0,7%
	autre africain	-0,62	ns	
	europe du sud	0,10	ns	
	asie du sud-est	-1,66	p<.05	-2,5%
	turc	0,10	ns	
	autre	-1,79	p<.10	-2,6%
lieu de naissance				
France métropolitaine	***dom - tom***	0,91	p<.10	4,3%
	étranger	-0,05	ns	
nombre d'années scolaires hors de France				
aucune	***une ou deux***	0,72	p<.10	2,5%
	trois et plus	0,75	p<.02	2,7%
	inconnu	0,43	p<.001	1,3%
groupe des élèves				
français, nés en France métropolitaine	***français nés hors de France***	0,01	ns	
	étrangers nés en France	-0,37	p<.01	-1,0%
	étrangers nés hors de France	-0,11	ns	

Note de lecture : En fin de scolarité primaire, les élèves étrangers ont été un peu plus rarement orientés en SES que leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale est semblable car le coefficient estimé est négatif (-0,25) et significatif (p<.05). A la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche du tableau V-3), la différence est estimée à -0,7 point.

Cette conclusion n'est pas remise en cause en distinguant les élèves étrangers selon leur pays d'origine. "Autres Africains", Européens du Sud et Turcs ne se différencient pas significativement des enfants français. Ce n'est pas le cas des ressortissants du Maghreb, d'Asie du Sud-Est et des "autres pays" pour lesquels, après contrôle des caractéristiques socio-démographiques, une tendance à une moindre orientation vers l'enseignement spécial est mise au jour. Elle n'est toutefois sensible que pour les deux derniers groupes de nationalités. Par ailleurs, dès lors que l'analyse contrôle la situation familiale et sociale, les élèves nés à l'étranger ne se séparent plus de ceux nés dans l'hexagone pour la fréquence de leur entrée en SES[82] et la tendance est même à une "différence inversée" quand lieu de naissance et appartenance nationale sont considérés simultanément. Ni la *nationalité*, ni le *lieu de naissance*, ni le *groupe d'appartenance de l'élève* ne conduisent donc à penser que la surreprésentation des élèves étrangers ou issus de l'immigration dans les sections d'éducation spécialisée serait due à d'autres causes que l'appartenance de nombre d'entre eux aux milieux les plus défavorisés dont les enfants connaissent, plus souvent que ceux des autres catégories sociales, cette orientation.

On insistera donc sur le fait que la question de l'entrée en SES reçoit une réponse différente avec le *nombre d'années scolaires hors de France*. Par rapport aux enfants dont toutes les études primaires se sont déroulées dans ce pays et à caractéristiques familiales et sociales identiques, les élèves dont la situation est inconnue et surtout ceux qui ont passé une ou plus d'une année scolaire dans un pays étranger ont plus souvent rejoint une section d'éducation spécialisée lors de leur entrée dans le second degré. Et l'on peut compléter ce résultat par une précision. Des huit élèves qui, parmi les 148 ayant passé une ou deux années scolaires hors de France, ont été orientés en SES, sept sont de nationalité étrangère ; c'est aussi le cas de onze des treize enfants qui ont rejoint l'enseignement spécial, parmi les 209 ayant connu trois ou plus de trois années scolaires dans un pays étranger[83].

Puisque le nombre d'années scolaires hors de France forme la seule variable qui, toutes choses égales par ailleurs, demeure associée à une probabilité plus forte d'orientation en SES et qu'en outre la quasi-totalité des élèves concernés qui ont rejoint cette filière ne sont pas ressortissants français, on pourrait résumer les enseignements de l'analyse statistique en ces termes. Rien, dans les estimations présentées, ne vient étayer la thèse selon laquelle, dans la bifurcation vers l'enseignement spécial, les jeunes étrangers ou encore les enfants nés à l'étranger *considérés dans leur ensemble* auraient été victimes d'une *discrimination spécifique*. En revanche, on ne peut exclure l'existence d'un *problème particulier* pour le groupe numériquement restreint des jeunes étrangers qui ont été scolarisés hors de France et dont on peut penser que l'entrée dans ce pays est récente. Sur ce point en effet, la convergence est nette entre les enseignements de l'analyse statistique et la préoccupation qu'exprimait la circulaire d'orientation rappelée au début de ce chapitre[84].

---

82 - Ce n'est pas le cas des élèves nés dans les départements ou territoires d'outre-mer pour qui la fréquence d'orientation en SES ne semble pas réductible à la situation familiale et sociale. Cet aspect mériterait cependant d'être corroboré : on a déjà indiqué que les enfants originaires des DOM-TOM forment le groupe le moins nombreux parmi tous ceux considérés dans le tableau V-4.

83 - Presque tous les élèves dont une partie de la scolarité élémentaire s'est déroulée hors de France et qui ont été orientés en SES sont de nationalité étrangère. Ce n'est pas le cas parmi *l'ensemble* des enfants dont la scolarité s'est partiellement déroulée à l'étranger : plus de la moitié d'entre eux ont la nationalité française.

84 - Cette interprétation est corroborée par une analyse complémentaire -analogue à celles du tableau V-4- où le nombre d'années scolaires hors de France est croisé avec la nationalité en deux postes. Seuls les Français dont la situation est inconnue et surtout les étrangers ayant passé une ou deux années scolaires hors de France et les étrangers pour lesquels ce nombre atteint ou dépasse trois présentent des coefficients fortement positifs et statistiquement significatifs.

IV - Une seconde comparaison à situation familiale et sociale et niveau scolaire identiques

L'analyse qui précède n'est cependant pas absolument probante car elle n'incorpore aucune mesure du niveau général des élèves à leur entrée dans le second degré. Aussi la variable qui répartit la population totale selon quatre niveaux de performance -et dont la construction a été présentée dans la première section du chapitre IV- peut-elle de nouveau être mise à profit. Elle différencie très fortement les élèves qui ont rejoint l'enseignement spécial des autres : 86,4 % des premiers appartiennent au groupe du niveau le plus faible, 10,0 % sont classés dans le second, 2,5 % dans le troisième et 1,2 % dans le groupe supérieur alors que la répartition est proche de l'uniformité dans la population des entrants en 6e [85].

Effet des caractéristiques familiales et sociales et du niveau scolaire : à niveau général des élèves comparable, les inégalités sociales d'orientation en SES restent fortes

Quand les caractéristiques individuelles des élèves sont prises en compte non seulement sur le plan social, mais aussi sur le plan scolaire, c'est effectivement le niveau général à l'entrée au collège qui forme le facteur primordial de l'orientation vers l'enseignement spécial (*Tableau V-5*). L'effet des variables socio-démographiques mis au jour dans le tableau V-3 se réduit, preuve qu'une part de celui-ci s'exerçait non de manière directe, mais par l'intermédiaire d'une influence sur la performance scolaire. Il reste néanmoins que la probabilité d'orientation en SES varie encore fortement selon la dimension de la famille et surtout le milieu social d'origine. En particulier, ces variables conservent des effets nettement plus importants que ceux estimés à l'aide d'un modèle identique et sur une population comparable à propos du déroulement de la scolarité deux ans ou quatre ans après l'entrée dans le second degré[86]. Ainsi, à performances égales, l'orientation vers l'enseignement spécial se révèle encore socialement très discriminante. Cette conclusion est en outre inchangée quand une seconde caractéristique scolaire des élèves est introduite aux côtés de leur niveau général : leur âge au moment de l'entrée au collège.

85 - Les proportions correspondantes valent respectivement 28,2 %, 27,0 %, 21,5 % et 23,3 %.

86 - Soit les critères suivants : deux ans après l'entrée dans le second degré, être ou ne pas être parvenu en 4e générale ; quatre ans après l'entrée dans le second degré, avoir ou ne pas avoir reçu, de la part du conseil de classe, une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique. Sur un échantillon de 22 817 sortants de l'école élémentaire et dans le cadre d'un modèle en tout point identique à celui du tableau V-5, l'amplitude des coefficients estimés vaut :

- avec le premier critère, 4,30 pour le niveau à l'entrée au collège, 1,33 pour la PCS et 0,16 pour la taille de la famille ;
- avec le second critère, 3,92 pour le niveau à l'entrée au collège, 1,39 pour la PCS et 0,30 pour la taille de la famille.

En ce qui concerne l'orientation en SES, il s'agit, selon le tableau V-5, de 3,25 pour le niveau à l'entrée au collège, 2,50 pour la PCS et 0,88 pour la taille de la famille. C'est donc dans ce dernier cas que les différenciations sociales sont les plus nettes relativement aux différenciations scolaires.

Tableau V-5 - *Etre orienté en SES en fin de scolarité primaire : modèle explicatif comportant cinq caractéristiques socio-démographiques et une caractéristique scolaire*

(N=23 215)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
constante		-2,53		7,4%
pcs du chef de famille	***agriculteur***	-0,25	ns	
ouvrier qualifié	***artisan, commerçant***	0,07	ns	
	cadre, chef d'entreprise	-1,89	p<.001	-6,2%
	profession intermédiaire	-1,18	p<.001	-5,0%
	employé	-0,14	ns	
	ouvrier non qualifié	0,53	p<.001	4,5%
	inactif	0,61	p<.001	5,4%
activité de la mère				
mère inactive	***mère active***	-0,38	p<.001	-2,2%
sexe				
garçon	***fille***	-0,37	p<.001	-2,2%
taille de la famille	***un enfant***	-0,20	ns	
deux enfants	***trois enfants***	0,31	p<.02	2,4%
	quatre enfants	0,58	p<.001	5,0%
	cinq à sept enfants	0,80	p<.001	7,6%
	huit enfants et plus	0,88	p<.001	8,7%
rang dans la fratrie	***rang 2***	-0,01	ns	
rang 1	***rang 3***	-0,08	ns	
	rang 4 et plus	-0,07	ns	
niveau à l'entrée	***second quart***	-1,85	p<.001	-6,1%
au collège	***troisième quart***	-2,77	p<.001	-6,9%
quart inférieur	***quart supérieur***	-3,25	p<.001	-7,0%

Note de lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les filles ont été plus rarement orientées en section d'éducation spécialisée (SES) que les garçons car le coefficient estimé est négatif (-0,37) et hautement significatif (p<.001). A la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche), la différence est estimée à -2,2 points.

Effet de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration : des conclusions inchangées

Tenir compte des performances scolaires des élèves ne transforme guère l'incidence des variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration (*Tableau V-6*). Au-delà de ce qui tient à la corrélation entretenue avec d'autres variables influentes, être de nationalité étrangère, être né hors de France ou ne pas appartenir au groupe des élèves français nés dans l'hexagone n'est pas *spécifiquement* associé à l'orientation dans l'enseignement spécial. De nouveau, la tendance apparaît même inverse et elle est particulièrement marquée et significative pour les ressortissants d'un pays d'Asie du Sud-Est[87]. Par contre, les coefficients associés au *nombre d'années scolaires hors de France* restent positifs et deux d'entre eux s'avèrent significatifs. Ici encore, une analyse complémentaire indique que la probabilité d'orientation en SES a été plus forte pour les jeunes étrangers dont une partie de la scolarité s'est déroulée hors de France.

87 - Notons par ailleurs que la surreprésentation *nette*, au sein des SES, des élèves nés dans les départements ou territoires d'outre-mer n'est plus significative contrairement à la première analyse.

Tableau V-6 - *Etre orienté en SES en fin de scolarité primaire : effet à autres caractéristiques contrôlées de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration*

(chaque variable est ajoutée de manière indépendante au modèle du tableau V-5)

(N=23 215)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
nationalité de l'élève en deux postes				
français	***étranger***	-0,27	p<.02	-1,7%
nationalité de l'élève en sept postes	***maghrébin***	-0,27	p<.10	-1,7%
	autre africain	-0,68	ns	
français	***europe du sud***	-0,05	ns	
	asie du sud-est	-1,58	p<.05	-5,9%
	turc	0,13	ns	
	autre	-1,60	ns	
lieu de naissance	***dom - tom***	0,79	ns	
France métropolitaine	***étranger***	-0,10	ns	
nombre d'années scolaires hors de France				
aucune	***une ou deux***	0,72	p<.10	5,8%
	trois et plus	0,47	ns	
	inconnu	0,39	p<.001	2,7%
groupe des élèves	***français nés hors de France***	0,05	ns	
français, nés en France métropolitaine	***étrangers nés en France***	-0,35	p<.02	-2,1%
	étrangers nés hors de France	-0,16	ns	

Note de lecture : En fin de scolarité primaire, les élèves étrangers ont été un peu plus rarement orientés en SES que leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale et le niveau à l'entrée au collège sont semblables car le coefficient estimé est négatif (-0,27) et significatif (p<.02). A la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche du tableau V-5), la différence est estimée à -1,7 point.

V - Une ultime analyse selon deux critères de différenciation des académies

Il apparaît désormais établi qu'un problème particulier a concerné ce groupe d'élèves lors de son entrée dans le second degré. On pourrait par contre objecter que la conclusion relative à la nationalité, au lieu de naissance ou au groupe d'appartenance de l'élève est fondée sur des considérations trop globales. A l'appui de cet argument, on avancera en effet que les différentes académies connaissent des situations nettement contrastées, eu égard à la fréquence de l'orientation dans l'enseignement spécial ou à la présence des élèves étrangers en SES.

Les statistiques scolaires annuelles ont permis de différencier les académies selon deux critères dichotomiques. Le premier oppose deux groupes en fonction du poids relatif de l'offre de places en SES. Il est fondé sur le rapport du nombre d'élèves en première année de

Tableau V-7 - *Etre orienté en SES en fin de scolarité primaire : effet à autres caractéristiques contrôlées de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration selon deux critères de différenciation des académies*

(chaque variable est ajoutée de manière indépendante au modèle du tableau V-3)

		ACADEMIES A :	**FORTE OFFRE DE PLACES EN SES**		**FAIBLE OFFRE DE PLACES EN SES**	
modalité de référence	**modalité active**		**coefficient**	**test statistique**	**coefficient**	**test statistique**
nationalité de l'élève en deux postes *français*	***étranger***		-0,36	p<.05	-0,08	ns
lieu de naissance ***France métropolitaine***	***dom - tom***		0,75	ns	1,08	p<.05
	étranger		-0,05	ns	0,02	ns
groupe des élèves ***français, nés en France métropolitaine***	***français nés hors de France***		-0,19	ns	0,23	ns
	étrangers nés en France		-0,57	p<.01	-0,14	ns
	étrangers nés hors de France		-0,14	ns	0,02	ns

		ACADEMIES A :	**FORTE PRESENCE ETRANGERE EN SES**		**FAIBLE PRESENCE ETRANGERE EN SES**	
modalité de référence	**modalité active**		**coefficient**	**test statistique**	**coefficient**	**test statistique**
nationalité de l'élève en deux postes *français*	***étranger***		0,16	ns	-0,75	p<.001
lieu de naissance ***France métropolitaine***	***dom - tom***		1,26	p<.05	0,51	ns
	étranger		0,25	ns	-0,40	p<.10
groupe des élèves ***français, nés en France métropolitaine***	***français nés hors de France***		0,41	ns	-0,41	ns
	étrangers nés en France		0,09	ns	-1,05	p<.001
	étrangers nés hors de France		0,31	ns	-0,51	p<.05

Note de lecture : Dans les académies où l'offre de places en SES est forte, les élèves étrangers ont été un peu plus rarement orientés dans cette filière que leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale est semblable car le coefficient estimé est négatif (-0,36) et significatif (p<.05). Au sein des académies où l'offre de places en SES est faible, aucune différence significative n'apparaît.

SES à l'effectif total des élèves de 6e [88]. Le second critère sépare les académies selon l'importance de la présence étrangère dans les sections d'éducation spécialisée. Il utilise le

88 - Ce rapport est calculé à partir des statistiques exhaustives de l'année 1989-1990 pour l'enseignement public et privé de France métropolitaine. Présentent ainsi une "forte" offre de places en SES (rapport supérieur à 2,5 %) les académies suivantes : Amiens, Bordeaux, Caen, Corse, Créteil, Lille, Nancy-Metz, Nice, Poitiers, Reims, Rouen et Strasbourg. L'offre de places en SES est considérée comme "faible" (rapport inférieur ou égal à 2,5 %) dans les académies restantes : Aix-Marseille, Besançon, Clermont-Ferrand, Dijon, Grenoble, Limoges, Lyon, Montpellier, Nantes, Orléans-Tours, Paris, Rennes, Toulouse et Versailles.

rapport du nombre d'étrangers en SES à l'effectif total d'élèves scolarisés dans cette filière[89]. Il correspond aussi approximativement à une différenciation des académies selon la proportion d'étrangers parmi les élèves qu'elles scolarisent. Les répartitions obtenues montrent que les deux critères utilisés sont assez largement indépendants.

Pour éprouver la robustesse de nos conclusions, les analyses des sections III et IV ont été reproduites séparément sur les deux groupes d'académies induits par chacun des critères. Le *Tableau V-7* présente les estimations obtenues "à caractéristiques familiales et sociales identiques". Entre les académies où l'offre de places en SES est forte et celles où elle est faible, les différences ne sont guère prononcées et les résultats se conforment à ceux de l'analyse générale : ni la nationalité étrangère, ni le fait d'être né hors de France, ni l'appartenance à un autre groupe que celui des enfants français nés dans l'hexagone ne sont *spécifiquement* associés à l'orientation vers une section d'éducation spécialisée. La dissemblance est par contre plus nette entre les académies où la présence étrangère en SES est forte et celles où elle est faible[90]. Cependant, même dans le premier groupe, les coefficients positifs qui apparaissent ne s'avèrent significatifs ni pour la nationalité, ni pour la naissance à l'étranger, ni pour le groupe d'appartenance de l'élève et ces résultats sont confirmés lorsque, par surcroît, le niveau général des élèves lors de leur entrée au collège est pris en compte.

Répétons donc une dernière fois ce que les analyses de ce chapitre mettent en évidence. *En dehors du groupe particulier que forment les élèves étrangers arrivés en France en cours de scolarité*, la nationalité étrangère ou le fait d'être né hors de France n'ont pas constitué des éléments qui ont *favorisé* l'orientation vers l'enseignement spécial du second degré. Cette affirmation ne revient pas à nier la surreprésentation des élèves étrangers ou nés à l'étranger dans les sections d'éducation spécialisée. Cette surreprésentation existe et est indiscutable, mais elle tient à d'autres causes que la nationalité ou le lieu de naissance : l'appartenance à des familles nombreuses dans les milieux sociaux les plus défavorisés qui forme probablement le contexte d'émergence de nombre de situations de très grande difficulté scolaire.

---

89 - Ce rapport est calculé à partir des statistiques exhaustives de l'année 1989-1990 pour l'enseignement public de France métropolitaine. La proportion d'élèves étrangers en SES est "forte" (supérieure à 19,8 %) dans les académies suivantes : Besançon, Clermont-Ferrand, Corse, Créteil, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nice, Paris, Strasbourg et Versailles. La proportion d'élèves étrangers en SES est considérée comme "faible" (inférieure ou égale à 19,8 %) dans les académies restantes : Aix-Marseille, Amiens, Bordeaux, Caen, Dijon, Lille, Limoges, Nancy-Metz, Nantes, Orléans-Tours, Poitiers, Reims, Rennes, Rouen et Toulouse.

90 - Il est vrai que, dans l'échantillon disponible, l'écart entre les deux groupes est très important : au sein du premier, 37,5 % des entrants en SES sont de nationalité étrangère ; c'est le cas de 9,6 % dans le second.

Chapitre VI

CARRIÈRES SCOLAIRES DES ÉLÈVES ÉTRANGERS OU ISSUS DE L'IMMIGRATION DANS LE COLLÈGE DES ANNÉES 90 *

Résumé : Ce chapitre étudie les scolarités au collège des élèves entrés en 6e en septembre 1989 et prend ainsi en compte une période d'observation de quatre années (septembre 1989 - juin 1993). Quel que soit le critère utilisé pour définir l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration, ces élèves ont connu des parcours moins favorables que ceux de leurs condisciples : ils sont parvenus moins fréquemment en 4e générale sans avoir redoublé au cycle d'observation ; après quatre années de scolarité secondaire, ils ont été moins nombreux à recevoir une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique. Les écarts observés sont cependant plus faibles que ceux mis au jour sous l'aspect du redoublement à l'école primaire. La moindre réussite de la scolarité au collège n'est pas due en propre au fait d'être étranger ou issu de l'immigration. Elle disparaît en effet lorsque l'analyse contrôle l'influence des différences de caractéristiques sociales et familiales. Le résultat est même plus extrême : après quatre années au collège, la proposition d'orientation en second cycle long a été plus fréquente pour les élèves étrangers ou issus de l'immigration que pour leurs condisciples dont la situation familiale et sociale est semblable. Cette conclusion est renforcée quand l'analyse tient compte en outre du niveau général des élèves à leur entrée dans le second degré. Elle réapparaît aussi sur des sous-populations variées et se révèle ainsi très robuste. Un test empirique est proposé qui tente de départager quatre hypothèses explicatives susceptibles de rendre compte d'un tel résultat. Ce test suggère nettement que l'explication doit être recherchée dans l'attitude des familles à l'égard du système scolaire : à situation familiale et sociale et niveau général à l'entrée au collège identiques, les parents des élèves étrangers ou issus de l'immigration ont des attentes plus fortes et expriment des souhaits d'orientation plus ambitieux.

I - Population observée, champ de l'étude et variables dépendantes

La population étudiée dans ce chapitre est définie ainsi : élèves appartenant à l'échantillon du panel national qui sont entrés en classe de 6e en septembre 1989 dans un établissement public ou privé de France métropolitaine, dont les parents ont répondu au questionnaire Famille et dont on connaît la situation deux ans et quatre ans après l'entrée dans l'enseignement du second degré. Ces élèves sont au nombre de 18 538 ; ils appartenaient, lors de leur entrée en 6e, à 5 692 collèges de l'hexagone. On compte notamment parmi eux 1 428 jeunes étrangers qui, à leurs débuts dans le second degré, étaient scolarisés dans 1 060 établissements. Ici comme dans les chapitres précédents, la dispersion géographique des

* - Ce chapitre reprend, sous une forme plus détaillée et complète, les analyses et résultats présentés dans un article antérieur :
VALLET L.-A., CAILLE J.-P., 1995. - "Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration", *Education et Formations*, 40, pp. 5-14.

élèves est donc considérable et l'échantillon disponible s'étend sur tout le territoire métropolitain.

Dans les pages qui suivent, les parcours scolaires sont appréhendés deux années, puis quatre années après l'entrée en 6e. A cette fin, deux critères dichotomiques sont mis en oeuvre qui forment des indicateurs de la réussite de la scolarité au collège.

Le premier est défini ainsi : *être (ou ne pas être) parvenu en 4e générale sans avoir redoublé au collège*. Les élèves en situation de réussite selon ce critère ont parcouru le cycle d'observation (classes de 6e et 5e) sans y prendre de retard. A l'issue de ces deux années, ils n'ont en outre pas connu d'autre orientation que la classe de 4e générale[91]. Des 18 538 entrants en 6e considérés, 73,3 % étaient dans une telle situation.

Le second indicateur de réussite de la scolarité combine également absence de redoublement au collège et orientation vers des études longues au terme de celui-ci. Il est défini ainsi : *avoir (ou ne pas avoir) reçu, quatre ans après l'entrée au collège, une proposition d'orientation en classe de seconde générale ou technologique*. Les élèves en situation de réussite selon ce critère ont donc parcouru les classes de 6e, 5e, 4e et 3e sans y prendre de retard. De plus, au moment où ils quittaient le collège, le conseil de classe a proposé pour eux une orientation en second cycle long, c'est-à-dire dans la voie qui conduit à l'obtention du baccalauréat général ou technologique[92]. Le second indicateur de réussite reflète ainsi à la fois un déroulement "sans faute" de la scolarité dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et un jugement favorable de l'établissement scolaire sur la capacité de l'élève à suivre des études de second cycle long. Il est donc beaucoup plus discriminant que le premier. Des 18 538 entrants en 6e considérés, 47,1 % ont connu une telle situation de réussite. Les parcours des autres ont été différents. Certains ont redoublé une ou plusieurs des classes du collège. D'autres, au cours de celui-ci, ont bifurqué vers une formation qui ne conduisait pas à des études de second cycle long, sont entrés en apprentissage ou dans la vie active. D'autres enfin, bien qu'ils aient été scolarisés en classe de 3e générale pendant leur quatrième année au collège, n'ont pas reçu de proposition d'orientation en seconde : les enseignants de l'établissement leur ont conseillé la préparation d'un diplôme professionnel, BEP ou CAP[93].

---

91 - Lors de l'année scolaire 1991-1992, ces autres orientations comprenaient pour l'essentiel la classe de 4e technologique, la classe de 4e préparatoire à un CAP en trois ans, la classe préprofessionnelle de niveau (CPPN), la classe préparatoire à l'apprentissage (CPA) et la sortie du système scolaire.

92 - Rappelons qu'au terme du premier cycle du second degré la procédure d'orientation comporte plusieurs étapes. La famille exprime des demandes d'orientation (1er choix et parfois 2ème choix) auxquelles le conseil de classe répond par des propositions (1ère et parfois 2ème). L'accord de la famille avec la proposition la transforme en décision d'orientation. Lorsque la famille la refuse et après un entretien avec les parents, le chef d'établissement prend une décision. A la suite de celle-ci, la famille peut encore faire appel auquel cas une décision finale d'orientation intervient. La construction de notre variable utilise la première proposition du conseil de classe. Elle est en effet un peu plus discriminante ou plus "sévère" que la décision finale d'orientation : dans l'échantillon disponible, 70,1 % des élèves qui ont accédé en 3e générale sans avoir redoublé au collège ont reçu une première proposition d'orientation en seconde générale ou technologique, mais cette même décision d'orientation a concerné 71,8 % des accédants en 3e générale sans redoublement.

93 - Dans l'échantillon des 18 538 élèves, environ 200 sont caractérisés par le fait qu'ils n'ont pu être retrouvés au cours de la quatrième année d'observation du panel. Leur situation antérieure est par contre connue, vis-à-vis notamment du premier critère de réussite. Ces élèves ont été maintenus dans l'échantillon et l'on a considéré qu'ils n'avaient pas reçu de proposition d'orientation en seconde après quatre années au collège. Une telle procédure présente deux avantages. Elle contribue à limiter le risque de biais lié à la perte d'individus du panel, c'est-à-dire au fait que l'étude n'est réalisable que sur les élèves dont on a pu observer le parcours. Elle est aussi de nature à renforcer les conclusions de ce

II - La réussite de la scolarité au collège est moins fréquente chez les élèves étrangers ou issus de l'immigration, mais les écarts sont plus faibles qu'à la fin des études primaires

Il en va de la réussite au collège comme de l'absence de redoublement à l'école élémentaire. Quel que soit le critère utilisé pour approcher la population étrangère ou issue de l'immigration, ces élèves connaissent de manière presque générale une situation moins favorable que leurs condisciples (*Tableau VI-1*). Les écarts observés s'accroissent avec l'avancement dans les études secondaires. Mesurés à l'aune du second indicateur de réussite qui prend en compte quatre années de collège, ils sont en effet plus forts que ceux mis au jour avec le premier, c'est-à-dire à mi-parcours dans le premier cycle du second degré.

Après deux années de scolarité secondaire, 64 % des élèves étrangers et 74 % de leurs condisciples français ont atteint la classe de 4e générale. La différence vaut donc 10 points au désavantage des premiers, mais elle s'élève à 16 points si elle est observée deux ans plus tard. Un tiers des élèves de nationalité étrangère contre près d'un jeune Français sur deux ont reçu une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique à l'issue de leur quatrième année au collège.

Ce constat relatif à la *nationalité* peut être reproduit à propos du *lieu de naissance* : 5 points selon le premier indicateur de réussite, mais 8 points selon le second séparent les élèves dont la naissance est intervenue dans un pays étranger de ceux nés sur le territoire métropolitain. Il en va de même pour la *langue parlée à la maison*. Entre les jeunes à qui leurs parents parlent régulièrement une autre langue que le français et ceux dont la situation est inverse, la différence vaut 7 points pour l'accès à la 4e générale sans redoublement au collège ; elle s'élève à 10 points pour la proposition d'orientation en seconde après quatre années dans le secondaire. Constat identique également avec les autres critères d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration si l'on prend soin de restreindre la comparaison à des groupes d'élèves d'effectif suffisant : *ancienneté en France des parents* (entre les enfants dont la famille réside dans ce pays depuis 5 à 20 ans et ceux dont un parent au moins y a toujours vécu), *groupe d'appartenance de l'élève* (entre les jeunes étrangers nés hors de France métropolitaine à qui leurs parents parlent régulièrement leur langue maternelle et les élèves français nés dans l'hexagone dont les parents ne s'expriment que dans la langue de ce pays), *nombre d'attributs étrangers* enfin (entre les enfants qui en comptent quatre et ceux qui n'en ont aucun)[94].

Aux variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration sont donc associées des inégalités de carrières scolaires plus amples quand elles sont mesurées sur une période d'observation plus longue. Cependant, même sous l'angle de l'indicateur de réussite le plus sensible -le second-, plusieurs groupes d'élèves ont connu une scolarité secondaire proche ou meilleure que celle du groupe de référence correspondant. Par exemple,

chapitre, eu égard au fait que les jeunes étrangers étaient quelque peu surreprésentés parmi ces élèves perdus.

94 - Seul le *nombre d'années scolaires hors de France* fait exception : l'écart entre les élèves qui ont passé plus de deux années d'études dans un pays étranger et ceux dont toute la scolarité primaire s'est déroulée en France est moins fort après quatre années de collège (4 points) qu'après deux (7 points).

Tableau VI-1 - *Les différences de réussite de la carrière scolaire au collège*

(N=18 538)

		accès en 4e générale sans avoir redoublé au collège	proposition d'orientation en seconde 4 ans après l'entrée au collège
nationalité de l'élève en deux postes	***français***	74,1	48,3
	étranger	63,9	32,7
nationalité de l'élève en sept postes	***français***	74,1	48,3
	maghrébin	60,7	31,2
	autre africain	[74,6]	[30,2]
	europe du sud	63,5	31,2
	asie du sud-est	[73,1]	[38,7]
	turc	58,2	29,1
	autre	78,5	47,7
lieu de naissance	***France métropolitaine***	73,6	47,4
	dom - tom	[69,2]	[53,8]
	étranger	68,9	39,7
nombre d'années scolaires hors de France	***aucune***	74,2	48,1
	une ou deux	82,2	59,8
	trois et plus	67,2	44,5
	inconnu	71,9	45,4
ancienneté en France des parents	***toujours en France***	74,7	49,2
	plus de 20 ans	68,1	37,1
	entre 5 et 20 ans	67,9	38,1
	moins de 5 ans	[78,5]	[50,8]
	inconnu ou pas de parents	51,9	24,3
les parents parlent une autre langue avec leurs enfants			
	non	74,3	48,5
	oui	67,6	38,1
groupe des élèves	***Fr né en Fr ne parle pas***	74,3	48,5
	Fr né en Fr parle	71,0	43,5
	Fr né hors Fr ne parle pas	79,8	60,1
	Fr né hors Fr parle	[73,4]	[50,6]
	Etr né en Fr ne parle pas	63,6	38,5
	Etr né en Fr parle	63,2	31,6
	Etr né hors Fr ne parle pas	[67,5]	[36,4]
	Etr né hors Fr parle	64,4	32,0
nombre d'attributs étrangers	***aucun***	74,3	48,7
	un	73,6	45,0
	deux	68,6	41,7
	trois	63,9	33,5
	quatre	67,4	32,9
	cinq	[59,0]	[41,0]

Note de lecture : 74,1% des élèves français et 63,9% des élèves étrangers ont accédé en 4e générale sans avoir redoublé au collège.

(les proportions entre crochets sont calculées sur des populations de taille inférieure à 100 dans l'échantillon et doivent donc être interprétées avec prudence)

les ressortissants des "autres pays" ne se distinguent pas des élèves français pour la fréquence d'orientation en classe de seconde quatre ans après l'entrée en 6e [95]. De même, les élèves dont la famille est en France depuis moins de cinq ans se situent très légèrement au-dessus de ceux dont l'un des parents au moins y a toujours vécu. C'est aussi le cas des enfants originaires des départements et territoires d'outre-mer par rapport à ceux nés en métropole, et, beaucoup plus nettement, des enfants qui ont passé une ou deux années scolaires hors de France comparés à ceux qui n'en ont connu aucune comme des Français nés hors de l'hexagone de parents uniquement francophones comparés à leurs condisciples de même nationalité, nés en métropole et de situation linguistique analogue. Sans doute ne faut-il pas accorder à ces écarts qui sont à l'inverse des autres une importance trop grande. Concernant souvent des groupes d'élèves d'effectif limité, certains peuvent ne pas être significatifs. Ils ne remettent donc pas en cause la tendance générale. On rappellera néanmoins que le bilan synthétique des études primaires dressé dans le chapitre III ne conduisait pas à mettre au jour des "écarts inverses" d'amplitude analogue et cette constatation ouvre la voie à une conclusion de portée beaucoup plus générale.

Les écarts de réussite de la scolarité à l'école élémentaire (tableau III-1) peuvent être rapprochés de ceux mis au jour à la fin du collège (dernière colonne du tableau VI-1). Ce sont en effet les *mêmes* élèves entrés en 6e en septembre 1989 qui sont considérés dans les deux analyses[96]. Les indicateurs retenus sont en outre largement comparables. Le premier dresse, sous l'angle du redoublement, le bilan de la scolarité primaire d'une durée théorique de cinq ans. Le second fait de même après quatre années de collège et incorpore de surcroît l'orientation proposée. La comparaison se révèle alors féconde.

Considérons le *nombre d'attributs étrangers* qui, de toutes les variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration, est la plus synthétique. Ce sont 32,9 % des élèves comptant quatre attributs étrangers, mais 48,7 % de ceux n'en ayant aucun, qui ont reçu une proposition d'orientation en seconde quatre ans après leur entrée en 6e. L'écart -le plus fort de ceux observés pour cette variable- s'élève donc à 16 points, mais il était encore beaucoup plus conséquent à propos des études primaires (30 points). Il n'est pas nécessaire de multiplier les exemples. Pour chacune des variables considérées, la comparaison pertinente figure dans le tableau ci-dessous. Toutes conduisent au même résultat. On ajoutera qu'il ne tient ni à la différence entre les indicateurs retenus -le second est plus discriminant que le premier-[97], ni à la mesure utilisée pour apprécier l'ampleur de l'inégalité de réussite[98].

95 - La situation des enfants d'Asie du Sud-Est est moins favorable, mais elle est toutefois meilleure que celle des nationalités restantes.

96 - Les échantillons mis en jeu sont presque identiques : 18 657 individus dans un cas, 18 538 dans l'autre. Ce n'est donc qu'un peu plus d'une centaine d'élèves qui ont été "perdus" dans la période d'observation du panel qui a précédé la mesure du premier indicateur de réussite de la scolarité au collège (voir aussi la note 3 du présent chapitre).

97 - Au total et selon ces indicateurs, 74,5 % des élèves étaient en situation de réussite à l'école élémentaire, 47,1 % au collège.

98 - Les conclusions sont identiques si l'on utilise une mesure plus complexe que celle de la différence, mais dotée de meilleures propriétés statistiques ; il s'agit du taux logistique ou du *odds ratio*. Voir sur ce point :
VALLET L.-A., 1988. - "L'évolution de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Un point de vue de modélisation statistique", *Revue française de sociologie*, 29(3), pp. 395-423.

	inégalité de réussite de la scolarité à l'école élémentaire	inégalité de réussite de la scolarité au collège
Entre les élèves étrangers et les élèves français	22 points	16 points
Entre les élèves turcs et les élèves français	31 points	19 points
Entre les élèves nés à l'étranger et ceux nés en France métropolitaine	20 points	8 points
Entre les élèves qui ont passé plus de deux années scolaires hors de France et ceux dont toutes les études primaires se sont déroulées dans ce pays	17 points	4 points
Entre les élèves dont la famille réside en France depuis cinq à vingt ans et ceux dont un parent au moins a toujours vécu dans ce pays	17 points	11 points
Entre les élèves à qui leurs parents parlent régulièrement une autre langue que le français et ceux pour qui tel n'est pas le cas	13 points	10 points
Entre les élèves étrangers, nés hors de France métropolitaine à qui leurs parents parlent régulièrement une autre langue que le français et les élèves français, nés en France métropolitaine dont les parents ne s'expriment qu'en français	29 points	17 points
Entre les élèves qui comptent quatre attributs étrangers et ceux qui n'en ont aucun	30 points	16 points

De l'examen des *écarts bruts*, il faut donc retenir ceci : *la réussite de la scolarité au collège est moins fréquente chez les élèves étrangers ou issus de l'immigration que chez leurs condisciples et les différences sont sensibles, mais elles sont nettement atténuées par rapport à celles que l'on mesurait, pour les mêmes élèves, au terme de l'école élémentaire.*

III - Une première comparaison à situation familiale et sociale identique

De nouveau, l'analyse multivariée peut être utilisée pour démêler l'écheveau des facteurs *spécifiquement* associés à une scolarité réussie au collège. Seuls seront présentés les résultats obtenus avec l'indicateur le plus global : le fait d'avoir reçu une proposition d'orientation en second cycle long quatre années après l'entrée en classe de 6e.

Effet des caractéristiques familiales et sociales : une forte similitude avec les déterminants de la réussite à l'école élémentaire

L'ordonnancement des caractéristiques socio-démographiques qui affectent la probabilité d'une "bonne" scolarité au collège présente nombre de traits communs avec celui associé à l'absence de redoublement à l'école élémentaire (*Tableau VI-2* comparé au tableau III-2). Séparer les dimensions culturelle et socio-économique de la situation de la famille d'origine révèle toujours le primat de la première et c'est encore une fois le diplôme de la mère qui exerce l'effet le plus marqué. Pour un élève qui partage les caractéristiques de la situation de référence[99], la probabilité de recevoir une proposition d'orientation vers le second cycle long après quatre années au collège varie du simple au double selon le niveau d'instruction maternel : estimée à 28,3 % lorsque la mère est sans diplôme, cette probabilité atteint 55,9 % quand elle est au moins bachelière.

99 - C'est-à-dire un garçon, aîné de deux enfants dans une famille où la mère est inactive et le père, diplômé du CAP, du BEP ou du BEPC, est ouvrier qualifié.

Tableau VI-2 - *Avoir reçu une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique quatre ans après l'entrée au collège : modèle explicatif comportant neuf caractéristiques socio-démographiques*

(N=18 538)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
constante		-0,40		40,1%
pcs du chef de famille	***agriculteur***	0,52	p<.001	13,0%
ouvrier qualifié	***artisan, commerçant***	0,03	ns	
	cadre, chef d'entreprise	0,68	p<.001	16,8%
	profession intermédiaire	0,46	p<.001	11,4%
	employé	0,12	p<.05	2,8%
	ouvrier non qualifié	0,00	ns	
	inactif	-0,10	ns	
diplôme du père	***sans diplôme***	-0,40	p<.001	-9,1%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,15	p<.01	-3,5%
	baccalauréat ou plus	0,37	p<.001	9,1%
	inconnu	-0,23	p<.001	-5,4%
diplôme de la mère	***sans diplôme***	-0,53	p<.001	-11,8%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,39	p<.001	-8,8%
	baccalauréat ou plus	0,64	p<.001	15,8%
	inconnu	-0,42	p<.001	-9,6%
activité de la mère				
mère inactive	***mère active***	-0,11	p<.01	-2,7%
sexe				
garçon	***fille***	0,67	p<.001	16,5%
taille de la famille	***un enfant***	-0,01	ns	
deux enfants	***trois enfants***	-0,19	p<.001	-4,4%
	quatre enfants	-0,43	p<.001	-9,8%
	cinq à sept enfants	-0,43	p<.001	-9,7%
	huit enfants et plus	-0,44	p<.01	-10,0%
rang dans la fratrie	***rang 2***	-0,23	p<.001	-5,3%
rang 1	***rang 3***	-0,08	ns	
	rang 4 et plus	-0,19	p<.02	-4,4%
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur				
non	***oui***	0,40	p<.001	9,8%
structure de la famille	***monoparentale***	-0,31	p<.001	-7,2%
biparentale	***autre situation***	-0,58	p<.001	-12,8%

Note de lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les filles ont de meilleures carrières scolaires que les garçons car le coefficient estimé est positif (+0,67) et hautement significatif (p<.001). A la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche), la différence est estimée à 16,5 points.

Diplôme du père et catégorie socioprofessionnelle du chef de famille viennent au second plan. Leurs effets sont d'intensité voisine. Elle est semblable à ce que l'on observait dans le premier degré[100] et les différenciations que ces variables révèlent reproduisent

100 - Tel n'est pas le cas pour le diplôme de la mère dont l'effet paraît s'atténuer avec l'avancement dans les études : l'amplitude des coefficients estimés vaut 1,17 dans le tableau VI-2 contre 1,41 dans le

largement celles qui caractérisaient la scolarité primaire : toutes choses égales par ailleurs, avoir un père plus diplômé ou bien être enfant d'un cadre ou d'un chef d'entreprise, d'un agriculteur ou d'un titulaire d'une profession intermédiaire constitue un signe positif pour l'orientation vers les études longues. Là s'arrête cependant la correspondance stricte avec l'analyse conduite pour le premier degré et il faut au-delà souligner l'existence de quelques nuances.

Si l'appartenance à une grande famille constitue encore un handicap pour la réussite de la scolarité, l'ampleur de cet effet paraît plus limitée au collège qu'elle ne l'était à l'école élémentaire[101]. Inversement, l'écart entre filles et garçons s'est creusé et surpasse, pour la réussite au collège, la différenciation associée au nombre de frères et soeurs. On observait l'inverse dans le premier degré.

L'avantage des premiers-nés s'est légèrement accru comme celui lié à la présence d'un aîné au lycée ou dans l'enseignement supérieur ou encore le handicap associé à la vie en dehors d'une famille. L'effet négatif de l'appartenance à une famille monoparentale est par contre resté stable. On relève enfin que, toutes choses égales par ailleurs, les enfants des "familles à double activité" ont un peu moins bien réussi au collège que leurs condisciples dont la mère est au foyer. Aucune différence n'apparaissait dans le premier degré. L'analyse contrôlant par ailleurs le diplôme maternel, il pourrait s'agir de l'effet d'une moindre disponibilité temporelle, mais ce handicap des enfants de mère active reste très ténu[102].

Effet de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration : souvent inexistant ou négatif à l'école élémentaire, il devient positif au collège

Entre les déterminants d'une scolarité réussie au collège et ceux qui prévalaient à l'école élémentaire, la similitude s'évanouit dès qu'est ajoutée l'une ou l'autre des variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration (*Tableau VI-3*). Pour celles-ci en effet, nombre des coefficients estimés qui sont significatifs se révèlent *positifs*. Une différence apparaît donc entre les scolarités secondaires des élèves étrangers ou issus de l'immigration et celles de leurs condisciples de même situation familiale et sociale. *Elle est toutefois à l'inverse* de ce qu'exprimaient les écarts bruts mesurés au début de ce chapitre : les parcours réussis ont été plus souvent le fait des premiers que des seconds.

---

tableau III-2. De manière hypothétique, on pourrait mettre ce résultat en relation avec le fait que la mère est le personnage principal dans l'aide au travail scolaire de l'enfant, mais que la durée moyenne de l'assistance maternelle décroît continûment du cours préparatoire à la fin du collège. Voir sur ce point :
HERAN F., 1994. - "L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent", *INSEE Première*, 350.

101 - Que l'on en juge par l'accès au second cycle long après quatre années d'études ou par l'entrée en 4e générale sans redoublement au cycle d'observation.

102 - Pour certaines variables comme l'activité maternelle, la structure de la famille et la présence d'un aîné au lycée ou dans l'enseignement supérieur, il est également possible que les variations observées de l'école élémentaire au collège proviennent du fait suivant. Les caractéristiques socio-démographiques ont été observées au moyen du questionnaire Famille administré durant l'année scolaire 1990-1991. Elles décrivent donc la situation des élèves pendant leur scolarité au collège et ne constituent qu'une approximation pour leurs études primaires qui étaient antérieures à l'été 1989.

Tableau VI-3 - *Avoir reçu une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique quatre ans après l'entrée au collège : effet à autres caractéristiques contrôlées de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration*

(chaque variable est ajoutée de manière indépendante au modèle du tableau VI-2)

(N=18 538)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
nationalité de l'élève en deux postes				
français	***étranger***	0,30	p<.001	7,3%
nationalité de l'élève en sept postes	***maghrébin***	0,50	p<.001	12,3%
	autre africain	-0,16	ns	
français	***europe du sud***	0,14	ns	
	asie du sud-est	0,56	p<.02	13,9%
	turc	0,47	p<.05	11,5%
	autre	-0,29	ns	
lieu de naissance	***dom - tom***	0,37	ns	
France métropolitaine	***étranger***	0,16	p<.10	3,9%
nombre d'années scolaires hors de France	***une ou deux***	0,18	ns	
	trois et plus	-0,15	ns	
aucune	***inconnu***	-0,11	p<.01	-2,7%
ancienneté en France des parents	***plus de 20 ans***	0,21	p<.01	5,1%
	entre 5 et 20 ans	0,30	p<.001	7,4%
au moins un parent a	***moins de 5 ans***	-0,20	ns	
toujours vécu en France	***inconnu ou pas de parents***	-0,48	p<.001	-10,8%
les parents parlent une autre langue avec leurs enfants				
non	***oui***	0,13	p<.02	3,2%
groupe des élèves	***Fr né en Fr parle***	0,03	ns	
Français, nés en France	***Fr né hors Fr ne parle pas***	0,30	p<.10	7,3%
métropolitaine, les pa-	***Fr né hors Fr parle***	0,18	ns	
rents ne parlent pas	***Etr né en Fr ne parle pas***	0,54	p<.01	13,3%
autre chose que le	***Etr né en Fr parle***	0,34	p<.001	8,2%
français	***Etr né hors Fr ne parle pas***	-0,09	ns	
	Etr né hors Fr parle	0,26	p<.05	6,3%
nombre d'attributs étrangers	***un***	-0,08	ns	
	deux	0,34	p<.001	8,3%
aucun	***trois***	0,31	p<.001	7,5%
	quatre	0,38	p<.01	9,3%
	cinq	0,09	ns	

Note de lecture : Les élèves étrangers ont de meilleures carrières scolaires au collège que leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale est semblable car le coefficient estimé est positif (+0,30) et hautement significatif (p<.001). A la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche du tableau VI-2), la différence est estimée à 7,3 points.

Les différences mises au jour ne sont pas négligeables. Tel est par exemple le cas avec la nationalité. Pour le fils d'un ouvrier qualifié et d'une femme inactive qui constitue notre référence habituelle, les chances d'avoir obtenu une proposition d'orientation en seconde après quatre années au collège sont estimées à 39,9 % s'il est français, à 47,2 % s'il est étranger. Plus généralement, selon la variable retenue et par rapport à la même situation de référence, parcourir le collège en quatre ans et être proposé pour des études longues est de 3 à 14 points plus fréquent pour les élèves étrangers ou issus de l'immigration que pour leurs condisciples de mêmes caractéristiques socio-démographiques. L'avantage des enfants à qui leurs parents parlent régulièrement une autre langue que le français sur ceux dont la situation est inverse s'avère ainsi modeste. C'est aussi le cas pour la supériorité des carrières scolaires des élèves nés à l'étranger par rapport à ceux nés en métropole. A l'opposé, d'autres écarts sont très nets : ressortissants d'un pays d'Asie du Sud-Est, d'un pays du Maghreb ou de Turquie comparés aux élèves français ou encore jeunes étrangers, nés dans l'hexagone et dont les parents ne s'expriment qu'en français par rapport aux Français de lieu de naissance et de situation linguistique analogues. Au total, des huit variables envisagées pour définir l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration, le *nombre d'années scolaires hors de France* est la seule pour laquelle cet effet positif n'apparaît pas. La tendance se révèle ainsi presque systématique[103] et, si l'effet associé à l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration est certes moins fort que ceux liés aux diplômes des parents, au groupe social d'appartenance ou au sexe de l'élève, il est assez proche des variations relatives aux aspects de composition du groupe familial.

Ce n'est donc pas *parce qu*'ils sont de nationalité étrangère ou que leurs parents leur parlent une autre langue que le français ou encore qu'ils présentent deux, trois ou même quatre attributs étrangers que les élèves étrangers ou issus de l'immigration ont connu des parcours scolaires moins favorables que ceux de *l'ensemble des autres collégiens*, mais c'est *en raison* des fortes différences de condition familiale et sociale qui opposent ces deux populations. Loin de constituer *en elle-même* une entrave au succès de la scolarité au collège, l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration se révèle au contraire un facteur favorable. Voilà qui s'écarte nettement des résultats obtenus à propos des performances en français et mathématiques à l'entrée en 6e ou du parcours réalisé à l'école élémentaire. On soulignera néanmoins la *cohérence* avec la réduction -mise en évidence plus haut- de l'inégalité de réussite entre école primaire et collège. On insistera aussi sur la *conformité* avec les observations du panel national 1972-1973-1974 pour les enfants nés en France d'un père étranger et ouvrier (chapitre I).

IV - Une seconde comparaison à situation familiale et sociale et niveau scolaire à l'entrée au collège identiques

A l'évidence, on peut penser que la réussite du parcours au collège dépend au premier chef des performances qu'obtenaient les élèves au sortir de l'école élémentaire. Or, la comparaison qui précède n'incorpore pas cet aspect. Comme dans le chapitre V, il peut être

103 - Deux coefficients estimés sont négatifs et diffèrent significativement de 0, mais ni l'un ni l'autre ne correspondent spécifiquement à l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration : élèves dont le nombre d'années scolaires hors de France est inconnu, enfants orphelins ou dont les parents n'ont pas répondu aux questions relatives à l'ancienneté de résidence en France.

introduit à l'aide de la variable qui mesure, dans une nomenclature en quatre postes, le niveau général des élèves à leur entrée dans le second degré[104].

Effet des caractéristiques familiales et sociales et du niveau scolaire : le niveau général à l'entrée en 6e est le meilleur prédicteur de la réussite au collège, mais à performances égales, celle-ci varie encore selon la condition familiale et sociale

Mesuré par les scores obtenus aux épreuves de français et mathématiques ou, quand ils faisaient défaut, par les appréciations du chef d'établissement, le niveau général de l'élève à l'entrée en 6e constitue de très loin le prédicteur le plus sûr de l'issue du parcours au collège (*Tableau VI-4*). Durant celui-ci, le classement initial des élèves n'a pas été bouleversé : pour le fils d'un ouvrier qualifié et d'une femme inactive déjà considéré, les chances d'être proposé pour des études de second cycle long après quatre années au collège varient de moins d'une sur dix à quatre sur cinq selon qu'il était membre du "quart inférieur" ou du "quart supérieur" de la distribution. S'ils ont été obtenus dans une analyse statistique qui estime les effets de plusieurs facteurs, ces résultats reflètent aussi de manière fidèle les disparités de carrières scolaires entre élèves entrés au collège avec des niveaux de performance inégaux (*voir l'encadré*).

Le cheminement des élèves au collège dépend très fortement de leur niveau général à l'entrée en 6e

Revenons un instant aux *écarts bruts*, c'est-à-dire aux différences de fréquence de réussite directement observables sur l'échantillon des données. Selon notre premier indicateur, sont en situation favorable les élèves parvenus en classe de 4e générale sans redoublement au cycle d'observation. C'est le cas de la quasi-totalité des enfants entrés au collège dans le "quart supérieur" de la distribution des notes (98,5 %). La proportion est proche parmi ceux du "troisième quart" (89,6 %), mais diminue fortement ensuite : 69,7 % des élèves qui appartenaient au "second quart" et 37,4 % de ceux du "quart inférieur".

Avec le second indicateur, sont en situation de réussite les élèves qui, quatre ans après leur entrée en 6e, ont reçu une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique. De nouveau, la variation observée est très ample. Parmi les élèves entrés au collège en septembre 1989 avec un niveau de performance qui les situait dans le "quart supérieur" de la distribution, 87,1 % ont connu en juin 1993 ce parcours favorable. Il s'agit de 60,7 % des élèves du "troisième quart", de 32,5 % de ceux originaires du "second quart" et de 10,0 % des enfants du "quart inférieur". Dans le collège du début des années 90, l'empreinte du niveau initial des élèves sur leur cheminement ultérieur est donc forte.

Introduire le niveau général à l'entrée dans le second degré permet une séparation temporelle de l'effet des caractéristiques socio-démographiques. On peut considérer en effet que, de l'influence des différences de condition familiale et sociale, seule subsiste dans le tableau VI-4 la part qui s'est jouée au cours de la scolarité au collège, les effets antérieurs étant en quelque sorte incorporés dans le niveau de réussite à l'entrée en 6e. Adoptant cette grille de lecture, on soulignera donc que le collège ne constitue pas, au sein du système éducatif, un maillon "socialement neutre" car, à niveau égal en début de 6e, l'orientation quatre années plus tard dépend encore fortement des atouts familiaux : diplôme maternel, diplôme paternel et catégorie socioprofessionnelle. Le modèle utilisé ici ne permet cependant pas de

104 - Les 18 538 collégiens de 6e se répartissent ainsi : 25,3 % dans le groupe du niveau le plus faible, 26,7 % dans le second, 22,6 % dans le troisième et 25,5 % dans le groupe supérieur.

distinguer ce qui relèverait de différences sociales de progression des performances des élèves et ce qui tiendrait à des inégalités forgées dans les procédures d'orientation elles-mêmes.

Tableau VI-4 - *Avoir reçu une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique quatre ans après l'entrée au collège : modèle explicatif comportant neuf caractéristiques socio-démographiques et une caractéristique scolaire*

(N=18 538)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
constante		0,09		52,4%
pcs du chef de famille	***agriculteur***	0,44	p<.001	10,8%
ouvrier qualifié	***artisan, commerçant***	-0,03	ns	
	cadre, chef d'entreprise	0,49	p<.001	11,9%
	profession intermédiaire	0,35	p<.001	8,6%
	employé	0,05	ns	
	ouvrier non qualifié	0,08	ns	
	inactif	0,00	ns	
diplôme du père	***sans diplôme***	-0,21	p<.01	-5,3%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,09	ns	
	baccalauréat ou plus	0,24	p<.001	6,0%
	inconnu	-0,11	p<.10	-2,8%
diplôme de la mère	***sans diplôme***	-0,27	p<.001	-6,8%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,26	p<.001	-6,5%
	baccalauréat ou plus	0,42	p<.001	10,1%
	inconnu	-0,24	p<.01	-6,1%
activité de la mère				
mère inactive	***mère active***	-0,14	p<.01	-3,6%
sexe				
garçon	***fille***	0,56	p<.001	13,5%
taille de la famille	***un enfant***	0,04	ns	
deux enfants	***trois enfants***	-0,13	p<.01	-3,4%
	quatre enfants	-0,27	p<.001	-6,9%
	cinq à sept enfants	-0,10	ns	
	huit enfants et plus	-0,02	ns	
rang dans la fratrie	***rang 2***	-0,13	p<.01	-3,2%
rang 1	***rang 3***	0,01	ns	
	rang 4 et plus	-0,07	ns	
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur				
non	***oui***	0,33	p<.001	8,1%
structure de la famille	***monoparentale***	-0,34	p<.001	-8,4%
biparentale	***autre situation***	-0,47	p<.001	-11,7%
niveau à l'entrée	***quart inférieur***	-2,38	p<.001	-43,1%
au collège	***second quart***	-1,05	p<.001	-24,5%
troisième quart	***quart supérieur***	1,30	p<.001	27,8%

Note de lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les filles ont de meilleures carrières scolaires que les garçons car le coefficient estimé est positif (+0,56) et hautement significatif (p<.001). A la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche), la différence est estimée à 13,5 points.

Tableau VI-5 - *Avoir reçu une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique quatre ans après l'entrée au collège : effet à autres caractéristiques contrôlées de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration*

(chaque variable est ajoutée de manière indépendante au modèle du tableau VI-4)

(N=18 538)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
nationalité de l'élève en deux postes				
français	***étranger***	0,51	p<.001	12,3%
nationalité de l'élève en sept postes	***maghrébin***	0,70	p<.001	16,5%
	autre africain	0,43	ns	
français	***europe du sud***	0,28	p<.10	6,9%
	asie du sud-est	0,86	p<.01	19,9%
	turc	0,61	p<.02	14,6%
	autre	0,07	ns	
lieu de naissance	***dom - tom***	0,69	ns	
France métropolitaine	***étranger***	0,40	p<.001	9,7%
nombre d'années scolaires hors de France	***une ou deux***	0,47	p<.10	11,3%
	trois et plus	0,27	ns	
aucune	***inconnu***	-0,12	p<.01	-3,0%
ancienneté en France des parents	***plus de 20 ans***	0,37	p<.001	9,0%
	entre 5 et 20 ans	0,58	p<.001	13,9%
au moins un parent a	***moins de 5 ans***	0,29	ns	
toujours vécu en France	***inconnu ou pas de parents***	-0,24	p<.10	-6,0%
les parents parlent une autre langue avec leurs enfants				
non	***oui***	0,26	p<.001	6,4%
groupe des élèves	***Fr né en Fr parle***	0,11	ns	
Français, nés en France	***Fr né hors Fr ne parle pas***	0,49	p<.02	12,0%
métropolitaine, les pa-	***Fr né hors Fr parle***	0,37	ns	
rents ne parlent pas	***Etr né en Fr ne parle pas***	0,72	p<.001	17,1%
autre chose que le	***Etr né en Fr parle***	0,50	p<.001	12,2%
français	***Etr né hors Fr ne parle pas***	0,41	ns	
	Etr né hors Fr parle	0,55	p<.001	13,1%
nombre d'attributs étrangers	***un***	0,03	ns	
	deux	0,53	p<.001	12,7%
aucun	***trois***	0,52	p<.001	12,5%
	quatre	0,60	p<.001	14,5%
	cinq	0,91	p<.01	20,8%

Note de lecture : Les élèves étrangers ont de meilleures carrières scolaires au collège que leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale et le niveau à l'entrée en 6e sont semblables car le coefficient estimé est positif (+0,51) et hautement significatif (p<.001). A la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche du tableau VI-4), la différence est estimée à 12,3 points.

A niveau égal à l'entrée au collège, la supériorité des scolarités féminines reste encore très nette comme la sensibilité des parcours à la vie en dehors d'une famille ou bien avec un seul parent. On remarque par contre que l'effet négatif de l'appartenance à une famille nombreuse s'est nettement estompé : l'influence de la dimension de la fratrie s'exercerait donc avant tout sur les performances -c'est-à-dire dans le domaine cognitif- et de manière précoce. Une tendance analogue bien que moins affirmée concerne d'ailleurs les diplômes des parents dont les effets ont davantage diminué du tableau VI-2 au tableau VI-4 que cela n'a été le cas pour la catégorie socioprofessionnelle.

Effet de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration : une conclusion renforcée

Loin d'atténuer la conclusion précédemment obtenue, incorporer le niveau général à l'entrée en 6e aux côtés des caractéristiques socio-démographiques la *renforce* (*Tableau VI-5*). Que l'on en juge par la nationalité, le lieu de naissance, la langue parlée à la maison ou toute autre variable, les élèves étrangers ou issus de l'immigration ont connu au collège de meilleurs cheminements que leurs condisciples de condition familiale et sociale et de niveau général en début de 6e identiques.

Dans la première comparaison, le coefficient estimé pour les élèves étrangers par rapport aux enfants français valait +0,30 ; il s'élève ici à +0,51. L'*écart net* pour la nationalité en deux postes est donc plus ample qu'il n'apparaissait auparavant. Sans aucune exception, cette observation peut être reproduite pour toutes les variables. En outre, certaines différences traduisaient précédemment un "avantage" qui n'était pas statistiquement significatif alors qu'il le devient ici : ressortissants d'un pays d'Europe du Sud par rapport aux enfants français, élèves qui ont passé une ou deux années scolaires hors de France comparés à ceux dont toute la scolarité primaire s'est déroulée dans ce pays, enfants qui présentent cinq attributs étrangers par rapport à ceux qui n'en ont aucun.

Au total, cette seconde comparaison contribue donc à radicaliser un résultat que l'on pouvait juger de prime abord un peu inattendu. Cela est cohérent avec les conclusions du chapitre IV. En raison du léger handicap qui subsistait à l'épreuve nationale de français -mais non à celle de mathématiques-, le niveau général des élèves étrangers ou issus de l'immigration était probablement un peu inférieur, en début de 6e, à celui de leurs condisciples de mêmes caractéristiques socio-démographiques. Il n'est donc pas surprenant que la différence mise au jour pour les parcours au collège apparaisse amplifiée lorsque l'on raisonne, comme on vient de le faire, à niveau initial identique.

V - Les élèves étrangers ou issus de l'immigration ont connu au collège de meilleurs parcours que leurs condisciples de même condition sociale et de même niveau à l'entrée en 6e : une conclusion très générale

Le résultat obtenu pour l'orientation en seconde quatre ans après l'entrée au collège caractérise aussi l'accès sans redoublement à la classe de 4e générale. Avant d'accepter cette conclusion d'ensemble d'une supériorité des scolarités des enfants étrangers ou issus de l'immigration sur celles qu'ont accomplies les élèves qui leur sont comparables, maints contrôles doivent cependant être effectués qui permettent d'en éprouver la robustesse.

La question se pose tout d'abord de savoir si le résultat obtenu est sensible à la spécification du modèle d'analyse, c'est-à-dire s'il apparaît encore alors même que ce dernier a été modifié. Pour le premier comme pour le second indicateur de réussite et avec ou sans contrôle du niveau initial, on a vérifié par exemple que le coefficient relatif aux élèves étrangers n'était en rien affecté lorsque la variable indicatrice de la présence d'un aîné au lycée ou dans l'enseignement supérieur était retirée du modèle de régression. On s'est également demandé si l'avantage observé pour les jeunes étrangers avait valeur générale, c'est-à-dire s'il caractérisait aussi bien les "faibles" que les "forts" à l'entrée en 6e. Introduisant alors, dans le modèle statistique, le terme d'interaction entre nationalité et niveau initial, on a pu apporter à cette question une réponse positive[105]. Les variantes du modèle d'analyse ne transforment donc pas le résultat principal. Au reste, point n'est besoin d'une méthode statistique sophistiquée pour le mettre en évidence et un tri croisé judicieux peut suffire. Parmi les 18 538 collégiens, retenons ainsi ceux qui appartiennent à une famille dont le chef est ouvrier -qualifié ou non qualifié- ou inactif. Ils sont au nombre de 7 086. Ceux qui, en raison de leurs performances en début de 6e, appartenaient au "quart inférieur" de la distribution générale des élèves ont rarement été orientés en second cycle long quatre années plus tard : 6 % des Français, mais 13 % des étrangers. La différence qui apparaît ici se maintient quel que soit le groupe de niveau initial : 25 % des Français et 32 % des étrangers situés dans le "second quart" ont connu cette situation de réussite ; 50 % et 58 % respectivement parmi les élèves du "troisième quart" ; 81 % et 86 % enfin de ceux dont le niveau initial était le plus élevé. Ici encore, la tendance apparaît donc systématique.

Une objection sérieuse pourrait également concerner le risque d'une sélection de la population étudiée, sélection qui mettrait fortement en cause la généralité du résultat obtenu. A l'appui d'une telle objection, trois éléments pourraient en effet être avancés : l'attrition du panel, c'est-à-dire la perte d'individus de l'échantillon au fil de l'observation ; la prise en compte des seuls élèves dont les parents ont répondu au questionnaire Famille ; la limitation aux entrants en 6e qui exclut une fraction des sortants de l'école élémentaire. Ces éléments ont fait l'objet d'analyses complémentaires présentées dans l'*encadré joint*, mais la conclusion s'avère négative : rien ne vient étayer sérieusement l'idée que le résultat mis au jour tiendrait à un biais de sélection dans la population étudiée.

La supériorité des scolarités qu'ont connues au collège les enfants étrangers ou issus de l'immigration par rapport aux élèves qui leur sont comparables forme ainsi un résultat très robuste, mais sans doute est-il utile d'insister une dernière fois sur sa généralité. Le *Tableau VI-6* présente à cette fin les coefficients estimés pour les élèves étrangers (par rapport aux enfants français) lorsque l'analyse "à situation familiale et sociale et niveau initial identiques" est conduite, non plus sur l'ensemble des 18 538 élèves, mais de manière séparée sur les diverses sous-populations induites par quatre variables : le sexe de l'élève, son âge à l'entrée en 6e, la tranche d'unité urbaine de la commune d'implantation du collège fréquenté à la rentrée scolaire 1989, l'effectif total d'élèves qui y étaient scolarisés à cette période de la 6e à la 3e [106]. Avec le premier comme avec le second indicateur de réussite au collège, la supériorité (à autres variables contrôlées) des scolarités des jeunes étrangers apparaît de

105 - Non significative pour l'accès à la 4e générale sans redoublement, l'interaction entre nationalité en deux postes et niveau initial l'est par contre, au seuil de 10 %, pour le second indicateur de réussite au collège : l'avantage observé, toutes choses égales par ailleurs, pour les jeunes étrangers est d'autant plus prononcé que leur niveau initial était faible ; il reste cependant que, même parmi les élèves forts, le coefficient estimé pour les enfants de nationalité étrangère est encore positif.

106 - Sur la première ligne du tableau figurent donc les résultats d'analyses conduites sur les seuls garçons ; sur la seconde ligne, il s'agit de l'ensemble des filles, sur la troisième, de tous les élèves qui n'atteignaient pas 12 ans lors de leur entrée au collège, etc.

manière invariable : sans aucune exception, les 28 coefficients estimés sont positifs et tous sauf un diffèrent significativement de 0, mais l'examen attentif des résultats variable par variable est aussi d'un grand intérêt.

La supériorité des scolarités des élèves étrangers ou issus de l'immigration sur celles qu'ont connues au collège leurs condisciples de mêmes caractéristiques ne résulte pas d'une sélection de la population étudiée

Examinons tour à tour les trois aspects selon lesquels un biais de sélection de la population étudiée aurait pu intervenir.

La perte d'individus de l'échantillon au fil de l'observation - Le suivi du parcours des élèves est réalisé par l'intermédiaire des établissements de scolarisation (y compris lorsqu'il y a changement de collège) et une interrogation directe des familles est en outre mise en oeuvre en cas de nécessité. La proportion d'élèves "perdus" au fil de l'observation s'avère de ce fait très faible. Les autres causes d'attrition du panel -décès de l'élève ou départ à l'étranger- constituent aussi des événements rares. Des informations sur l'ordre de grandeur (en effectif) de cette attrition figurent dans les notes 3 et 6 du présent chapitre. Au total, il n'apparaît pas vraisemblable que la perte d'individus de l'échantillon puisse rendre compte du résultat observé.

La limitation aux seuls enfants de répondants au questionnaire Famille - Le risque de sélection apparaît de prime abord plus sérieux car on pourrait en voir un signe dans cette observation. Restreindre l'étude aux seuls enfants dont la famille a répondu à l'enquête complémentaire conduit en réalité à retenir une population d'élèves un peu "favorisés" du point de vue des parcours scolaires accomplis : 73,3 % sont en situation de réussite selon le premier indicateur et 47,1 % selon le second, mais les proportions correspondantes valent 70,1 % et 43,7 % si l'on raisonne sur l'ensemble des élèves, c'est-à-dire si l'on ne tient pas compte du critère de réponse à l'enquête complémentaire.

Soit l'échantillon initial (N = 18 538) et celui-ci étendu aux enfants de non-répondants au questionnaire Famille (N = 22 135). Pour les deux indicateurs de réussite au collège, des modèles d'analyse simplifiés, mais identiques ont été mis en oeuvre séparément sur ces deux ensembles de données. Les variables explicatives incluses étaient la PCS du chef de famille, l'activité de la mère, le nombre total d'enfants, le sexe de l'élève, son rang de naissance et, tour à tour, la nationalité en deux postes, la nationalité en sept postes, le lieu de naissance et le nombre d'années scolaires hors de France.

Les estimations obtenues sur l'échantillon étendu ont été systématiquement comparées à celles dérivées de l'échantillon initial. Elles ne conduisent pas à une conclusion différente. Inclure les élèves dont la famille n'a pas répondu à l'enquête complémentaire ne fait pas disparaître la supériorité des scolarités secondaires des enfants étrangers ou issus de l'immigration sur celles de leurs condisciples de mêmes caractéristiques familiales et sociales. Les "avantages" estimés selon les différentes variables apparaissent en outre d'ampleur comparable dans les deux ensembles de données. La prise en compte des seuls enfants de répondants au questionnaire Famille n'a donc pas créé une sélection de la population observée de nature à invalider le résultat obtenu.

La restriction aux entrants en 6^{e} et non aux sortants de l'école élémentaire - Eprouver l'hypothèse que cette limitation est susceptible d'expliquer le résultat obtenu peut être effectué ainsi : ajouter aux 22 135 entrants en 6^{e} de l'échantillon étendu les 682 élèves qui ont été orientés en SES (chapitre V). On élargit ainsi l'observation à l'ensemble des sortants de l'école élémentaire et, de nouveau, des modèles simplifiés peuvent être mis en oeuvre et rapprochés des précédents. Pour les deux indicateurs de réussite de la scolarité secondaire et avec ou sans prise en compte du niveau initial, la conclusion est inchangée : la supériorité, à autres caractéristiques contrôlées, des parcours des élèves étrangers ou issus de l'immigration apparaît toujours assez nettement. Tenter d'expliquer le résultat obtenu par un biais de "sursélection" des jeunes étrangers orientés en classe de 6^{e} ne s'avère donc pas fondé, ce qui rejoint d'ailleurs les conclusions principales du chapitre V.

Tableau VI-6 - *Coefficients associés au fait d'être de nationalité étrangère (à caractéristiques socio-démographiques et niveau à l'entrée au collège contrôlés) sur des sous-populations particulières*

		accès en 4e générale sans avoir redoublé au collège	proposition d'orientation en seconde 4 ans après l'entrée au collège
sexe	***garçon***	0,43	0,40
	fille	0,65	0,61
âge d'entrée en 6e	***11 ans et moins***	0,48	0,39
	12 ans	0,60	1,12
	13 ans et plus	0,91	1,00
tranche d'unité urbaine de la commune du collège en 1989	***rural et <20 000 habitants***	0,53	0,62
	20 000 à <100 000 hab.	0,63	0,53
	100 000 à 2 000 000 hab.	0,34	0,50
	agglomération parisienne	0,60	0,41
taille du collège en 1989	***jusqu'à 350 élèves***	0,84	1,02
	de 351 à 500 élèves	0,49	0,54
	de 501 à 600 élèves	0,46	0,52
	de 601 à 750 élèves	0,46	0,19 (ns)
	plus de 750 élèves	0,60	0,62

Note de lecture : Le fait que les élèves étrangers ont de meilleures carrières scolaires au collège que leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale et le niveau à l'entrée en 6e sont semblables a un caractère général. Il s'observe en effet sur diverses sous-populations.

Toutes choses égales par ailleurs, l'avantage des filles étrangères sur les filles françaises est plus prononcé que celui des garçons étrangers sur leurs condisciples masculins. Cette différence entre sexes prolonge celle que l'on observait pour les performances à l'entrée en 6e : à condition sociale et passé scolaire identiques, subsistait, parmi les garçons, un handicap significatif des étrangers à l'épreuve de français, mais ce n'était pas le cas parmi les filles (chapitre IV).

Une variation très nette se manifeste aussi en fonction de l'âge d'entrée au collège : l'avantage des enfants étrangers sur les élèves français de mêmes caractéristiques est d'autant plus fort que la comparaison porte sur des jeunes entrés en 6e à un âge supérieur à l'âge théorique de 11 ans. Sans doute l'explication de cette variation réside-t-elle, en partie au moins, dans la signification distincte que revêt, pour les deux populations, une entrée en 6e "en retard". Parmi les élèves de nationalité française dont la quasi-totalité sont nés en métropole, parvenir au collège à 12 ou 13 ans est en règle générale la conséquence de difficultés scolaires qui se sont traduites par un redoublement et augurent mal de la suite du parcours. Très classiquement, l'âge à l'entrée en 6e est donc considéré comme un signal de la qualité de la scolarité antérieure et un prédicteur de son déroulement futur. Or, ce signal est sans doute fortement troublé dans le cas particulier des élèves étrangers. Pour ceux qui sont nés hors de France[107], l'entrée au collège "en retard" peut constituer la simple conséquence du délai introduit par l'histoire migratoire et l'adaptation à une nouvelle société et une nouvelle culture. Un âge supérieur à l'âge "normal" refléterait donc moins systématiquement l'existence de difficultés scolaires et l'on expliquerait ainsi que l'écart se creuse entre les

107 - Dans l'échantillon des 18 538 élèves, 40,8 % des enfants de nationalité étrangère, mais 1,6 % des ressortissants français sont nés hors de France métropolitaine.

élèves étrangers et français âgés d'au moins 12 ans. La vraisemblance de cette interprétation est d'ailleurs confirmée par les données elles-mêmes : s'agissant des enfants entrés en 6e à 12 ans ou de ceux qui y sont parvenus à l'âge de 13 ans et plus, les familles étrangères ont indiqué plus souvent que les parents français que leur enfant n'avait pas redoublé durant les années passées à l'école élémentaire.

Abandonnant les caractéristiques individuelles des élèves pour les variables qui ont trait au contexte de leur scolarisation, on relève en premier lieu la forme de courbe en U associée à la taille du collège fréquenté. Toutes choses égales par ailleurs et pour les deux indicateurs de réussite, l'avantage des élèves étrangers sur leurs condisciples français est spécialement fort dans les petits établissements ; plus réduit dans les collèges de taille intermédiaire, il réaugmente légèrement dans les plus grands. Elucider cette variation est difficile. On se contentera de noter que les collèges dont l'effectif n'excède pas 350 élèves constituent à la fois les établissements où la supériorité des scolarités des jeunes étrangers est la plus manifeste et ceux où cette population est en moyenne la moins représentée[108].

S'agissant du second indicateur de réussite de la scolarité, des variations concomitantes largement similaires apparaissent à propos de l'implantation géographique des collèges. La supériorité des scolarités des jeunes étrangers sur celles de leurs condisciples de mêmes caractéristiques est d'autant moins marquée que l'on considère une population d'élèves appartenant à une zone géographique plus urbanisée. Or, sans que l'on puisse ici aller au-delà de la mise au jour d'une corrélation, on relèvera aussi que plus les collèges considérés sont "urbains", plus ils accueillent en moyenne une part substantielle d'élèves de nationalité étrangère[109]. Le premier indicateur de réussite de la scolarité au collège ne laisse cependant pas apparaître de régularité statistique analogue.

VI - Quatre hypothèses explicatives

Comment interpréter le fait que, dans le cadre du collège, les parcours des enfants étrangers ou issus de l'immigration soient non seulement identiques, mais encore meilleurs que ceux des élèves qui leur sont comparables ? Il nous semble que quatre hypothèses peuvent être avancées.

Une première conjecture prend appui sur les résultats du chapitre IV et certaines études antérieures -rappelées dans le chapitre I- qui montraient une réduction progressive des écarts de performance au fil de la scolarisation. Cette *hypothèse de performances scolaires plus élevées* peut être énoncée ainsi. *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration qui présentaient, à leur entrée au collège, un léger handicap en matière de performances ont surmonté celui-ci du fait d'une progression supérieure à celle des autres élèves. A caractéristiques socio-démographiques et niveau initial identiques, ils obtiennent donc, en fin*

108 - Au total, 7,7 % des élèves de l'échantillon sont de nationalité étrangère. Cette proportion s'abaisse à 4,8 % parmi les seuls enfants entrés en 6e dans un établissement qui accueillait au plus 350 élèves. Elle est comprise entre 7,6 % et 9,7 % dans les quatre catégories restantes.

109 - Parmi les seuls enfants de l'échantillon qui sont entrés en 6e dans un établissement d'une commune rurale ou d'une unité urbaine de moins de 20 000 habitants, 4,1 % sont de nationalité étrangère. Cette proportion vaut 7,8 % dans la population scolarisée au sein des collèges d'une unité urbaine de 20 000 à moins de 100 000 habitants. Il s'agit de 8,5 % pour les établissements des unités urbaines de 100 000 à 2 000 000 d'habitants et de 16,2 % dans l'agglomération parisienne.

de 5e et en fin de 3e, de meilleurs résultats que leurs condisciples et bénéficient de ce fait d'orientations plus favorables.

Selon une autre explication, le désir d'une vie meilleure et d'une ascension sociale a souvent constitué un mobile essentiel de la décision d'émigration des familles. Attribuant dès lors un rôle central à la volonté d'une réussite du projet migratoire, l'*hypothèse des motivation et demande familiales* voit dans la force des attentes à l'égard du système éducatif la source de la différence de parcours observée. On pourrait la formuler ainsi. *Dans la société française où des études longues suivies avec succès forment une condition nécessaire d'une insertion sociale satisfaisante, les familles immigrées "investissent" dans la scolarité de leurs enfants. En d'autres termes, à caractéristiques socio-démographiques et résultats de ceux-ci au collège identiques, les familles immigrées ont des attentes plus fortes que les autres familles et expriment des demandes d'orientation plus ambitieuses que les établissements scolaires prennent en compte. Les élèves étrangers ou issus de l'immigration connaissent de ce fait de meilleures carrières scolaires.*

Contrairement aux hypothèses précédentes où l'explication trouve sa source dans les comportements des élèves ou de leur famille, d'autres mettent en avant le fonctionnement des établissements ou de l'institution scolaire dans son ensemble. Il s'agit tout d'abord de l'*hypothèse de l'indulgence* selon laquelle *à caractéristiques socio-démographiques, résultats des élèves et demandes des familles identiques, les conseils de classe feraient preuve d'une bienveillance particulière dans les propositions d'orientation qu'ils formulent pour les élèves étrangers ou issus de l'immigration.* Tel pourrait être le cas s'il existait notamment une sensibilité spécifique des professeurs et des principaux de collège aux conditions de vie souvent difficiles de la plupart de ces enfants comme aux risques de discrimination dont ils pourraient faire l'objet.

On évoquera enfin l'*hypothèse d'un effet contextuel* qui propose une explication dont les ressorts sont plus complexes et plus indirects. Elle se fonde sur deux constats fréquemment soulignés. Le premier a trait à l'existence de phénomènes de concentration géographique et de ségrégation sociale : bon nombre d'élèves étrangers ou issus de l'immigration appartiennent à des établissements dont la population scolaire cumule souvent un ensemble de handicaps et présente de ce fait des résultats scolaires moyens inférieurs à ceux observés dans les autres collèges. Le second constat est celui d'une baisse tendancielle des redoublements au collège qui s'inscrit dans une politique d'ensemble visant à conduire une part croissante de chaque génération jusqu'au terme du second degré[110]. L'hypothèse de l'effet contextuel s'énonce alors ainsi : *la supériorité des carrières scolaires des enfants étrangers ou issus de l'immigration proviendrait de leur concentration dans des établissements scolaires où les performances sont en moyenne moins bonnes dans un contexte temporel de diminution des redoublements.*

Soit en effet deux enfants, l'un étranger l'autre français, dont les résultats scolaires sont semblables. Si le premier appartient à un établissement où le niveau de performance moyen est inférieur à celui du collège du second, on peut s'attendre à ce que, au moment de l'orientation, le jeune étranger soit situé plus haut dans le "classement virtuel" des élèves de son collège que ne l'est l'enfant français au sein de son propre établissement. Dans un contexte

110 - Parmi les entrants en 6e de France métropolitaine du panel 1989, 68,7 % ont été admis en classe de 3e (générale ou technologique) trois années plus tard ; c'était le cas de 50,3 % dans la population comparable du panel 1980.
Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation, Ministère de l'Education nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective, édition 1994.

général de diminution des redoublements, il est possible qu'une telle situation crée une différence dans les propositions d'orientation formulées, le passage dans la classe supérieure étant en quelque sorte "plus aisé" pour le jeune étranger que pour l'élève français en raison de l'avantage comparatif dont dispose le premier, mais pas le second. On voit bien que cette hypothèse de l'effet contextuel repose sur une conjecture : au moment de formuler une proposition d'orientation, le conseil de classe prendrait en compte non seulement le niveau *absolu* de l'élève, mais aussi son niveau *relatif*, c'est-à-dire par comparaison à celui atteint par les autres élèves de la même classe ou du même collège.

VII - Le test empirique met en avant le rôle des motivation et demande familiales

Loin d'être exclusives, ces hypothèses peuvent s'avérer complémentaires et ce pourrait être la conjugaison de plusieurs d'entre elles qui éclaire le résultat observé. Discerner celle(s) qui semble(nt) fournir l'explication la plus probable suppose alors d'enrichir l'analyse d'informations supplémentaires.

Un test rigoureux de l'*hypothèse de performances plus élevées* aurait nécessité que l'on ait observé, deux ans ou quatre ans après l'entrée au collège, les résultats des élèves à des épreuves standardisées analogues à celles du début de la classe de 6e. Cela n'a pas été le cas, en raison notamment de l'extrême dispersion géographique du panel qui rendait difficile l'administration d'épreuves spécifiques. Un substitut partiel figure cependant dans le résultat (réussite ou échec) à l'examen du brevet de la session 1993. Il faut alors restreindre l'analyse aux seuls enfants qui ont atteint la classe de 3e générale sans avoir redoublé au collège et se sont présentés à cet examen[111]. Cela ne constitue donc qu'un test assez grossier, mais on pourra le rapprocher d'une autre analyse conduite sur des données distinctes.

A propos de l'*hypothèse des motivation et demande familiales*, deux informations importantes seront mises à profit. Tout d'abord les attentes des parents en matière de durée des études de leur enfant qui ont été recueillies au printemps 1991 dans le questionnaire Famille. En restreignant une nouvelle fois l'analyse aux seuls entrants en 3e générale sans redoublement, il s'agira par ailleurs du premier voeu d'orientation que la famille a exprimé au terme de la quatrième année de collège et avant même que le conseil de classe fasse part de sa proposition.

Mettre à l'épreuve l'*hypothèse de l'indulgence* s'avère plus difficile et nécessiterait presque que l'on ait observé le fonctionnement concret de conseils de classe. On en proposera ici un test indirect. Il consistera à examiner si la supériorité des parcours scolaires des élèves étrangers ou issus de l'immigration sur ceux de leurs condisciples de mêmes caractéristiques socio-démographiques et niveau initial subsiste ou, au contraire, s'efface totalement dès lors

111 - A la session 1993, 629 000 candidats se sont présentés au brevet série collèges en France métropolitaine alors que l'on comptait 656 000 élèves en classe de 3e générale durant la même année scolaire. La décision de non-présentation au brevet, examen non obligatoire, concerne donc environ 4 % des élèves et se révèle assez rare. Il peut notamment s'agir de redoublants qui ont obtenu ce diplôme l'année précédente. A la session 1993, le taux de réussite au brevet série collèges s'est élevé à 74,1 % en France métropolitaine. Ce diplôme est attribué sur la base des notes obtenues à un examen et des résultats acquis dans les classes de 4e et 3e, mais les données du panel d'élèves n'autorisent pas cette distinction et seul le résultat final -réussite ou échec- est connu.
Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation, Ministère de l'Education nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective, édition 1994.

que le niveau atteint en fin de 3e -approché par le résultat au brevet- et le voeu d'orientation familial sont aussi pris en compte. Ce test sera complété par une approche plus directe sur les données recueillies en début de 6e. En confrontant, pour les mêmes élèves, les appréciations en français et mathématiques fournies par les principaux de collège et les scores obtenus aux épreuves standardisées de ces disciplines, il est en effet possible d'étudier si les élèves étrangers ou issus de l'immigration ont fait l'objet de jugements d'une indulgence particulière à leur entrée dans le second degré.

Quant à l'*hypothèse d'un effet contextuel*, il faut avoir recours à des informations qui permettent d'approcher les phénomènes de concentration géographique et de ségrégation sociale évoqués plus haut. Deux variables ont pu être construites à cette fin. L'une indique, pour chacun des entrants au collège, la proportion d'élèves étrangers dans sa classe de 6e. L'autre renseigne sur le fait que l'établissement fréquenté durant l'année 1990-1991 appartenait ou n'appartenait pas à une zone d'éducation prioritaire (ZEP). A l'aide de ces informations, on peut alors éprouver la pertinence de l'effet contextuel pour expliquer l'accès plus fréquent -toutes choses égales par ailleurs- des élèves étrangers ou issus de l'immigration à la classe de 4e générale après deux années au collège.

Au total, la démarche mise en oeuvre pour départager les quatre hypothèses envisagées se révèle donc assez longue et assez complexe. Le souci de la présenter avec clarté et brièveté a conduit à privilégier la variable de nationalité (en deux postes). La validité du test empirique est cependant plus large : des analyses complémentaires non exposées ici ont permis de se convaincre de sa robustesse, notamment quand une autre variable que la nationalité était utilisée pour approcher la population des élèves étrangers ou issus de l'immigration.

Les élèves étrangers n'ont pas plus souvent réussi au brevet et tenir compte du résultat à cet examen ne fait pas disparaître la supériorité de leurs parcours scolaires

Des 18 538 élèves considérés jusqu'à présent, retenons ceux qui ont atteint en trois années la classe de 3e générale et dont on sait aussi qu'ils étaient candidats au brevet[112]. Parmi ces élèves, 84,5 % ont obtenu le diplôme. Le *Tableau VI-7* présente une régression logistique qui analyse la probabilité de succès à cet examen en fonction des performances des élèves à leur entrée dans le second degré, de leurs caractéristiques socio-démographiques et de leur nationalité.

Les résultats qui concernent les deux premières catégories de variables rejoignent largement ceux des pages précédentes : importance primordiale du niveau initial, mais maintien d'inégalités socio-démographiques de réussite, liées notamment à l'appartenance socio-économique, aux diplômes des parents, à la structure et à la taille de la famille comme au sexe de l'élève. Par contre et "toutes choses égales par ailleurs", la probabilité de réussite au brevet n'apparaît pas supérieure, chez les jeunes étrangers, à ce qu'elle est chez les Français ; la tendance est de sens inverse, mais s'avère très modeste et non significative.

112 - Les questions relatives à la présentation au brevet et à son obtention figuraient malencontreusement au verso de la fiche annuelle de suivi du panel. Il en a résulté un certain nombre d'absences de réponses de la part des établissements de scolarisation. Ce sont ces non-réponses, beaucoup plus que la décision effective de non-candidature, qui expliquent la différence entre les effectifs mis en jeu dans les tableaux VI-7, VI-8, VI-12 d'une part (N = 11 190) et VI-11 d'autre part (N = 12 402).

Tableau VI-7 - *Avoir obtenu le brevet série collèges quatre ans après l'entrée en 6e : modèle explicatif comportant neuf caractéristiques socio-démographiques, une caractéristique scolaire et nationalité*

(Accédants en 3e générale sans redoublement candidats au brevet - N=11 190)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
constante		1,90		87,0%
pcs du chef de famille	***agriculteur***	0,92	p<.001	7,4%
ouvrier qualifié	***artisan, commerçant***	0,02	ns	
	cadre, chef d'entreprise	0,34	p<.01	3,4%
	profession intermédiaire	0,43	p<.001	4,2%
	employé	0,14	ns	
	ouvrier non qualifié	0,25	p<.02	2,5%
	inactif	0,10	ns	
diplôme du père	***sans diplôme***	-0,24	p<.02	-3,0%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,10	ns	
	baccalauréat ou plus	0,23	p<.05	2,4%
	inconnu	-0,15	ns	
diplôme de la mère	***sans diplôme***	-0,19	p<.10	-2,3%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,31	p<.001	-4,0%
	baccalauréat ou plus	0,40	p<.001	3,9%
	inconnu	-0,39	p<.001	-5,0%
activité de la mère				
mère inactive	***mère active***	-0,14	p<.05	-1,6%
sexe				
garçon	***fille***	0,29	p<.001	2,9%
taille de la famille	***un enfant***	-0,09	ns	
deux enfants	***trois enfants***	-0,10	ns	
	quatre enfants	-0,24	p<.05	-3,0%
	cinq à sept enfants	-0,37	p<.01	-4,8%
	huit enfants et plus	-0,12	ns	
rang dans la fratrie	***rang 2***	-0,17	p<.05	-2,0%
rang 1	***rang 3***	-0,05	ns	
	rang 4 et plus	-0,21	p<.10	-2,5%
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur				
non	***oui***	0,35	p<.001	3,5%
structure de la famille	***monoparentale***	-0,35	p<.01	-4,5%
biparentale	***autre situation***	-0,53	p<.01	-7,2%
niveau à l'entrée	***quart inférieur***	-1,74	p<.001	-32,9%
au collège	***second quart***	-0,80	p<.001	-11,9%
troisième quart	***quart supérieur***	1,26	p<.001	8,9%
nationalité de l'élève				
français	***étranger***	-0,12	ns	

Note de lecture : Parmi les élèves qui ont accédé en 3e générale sans redoublement et se sont présentés au brevet, la probabilité d'obtenir cet examen ne diffère pas significativement entre les élèves étrangers et leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale et le niveau à l'entrée en 6e sont semblables. Le coefficient estimé pour les élèves étrangers vaut -0,12 , mais ne diffère pas significativement de 0.

A situation familiale et sociale et niveau initial comparables, ne se manifeste donc pas un succès plus marqué au brevet qui attesterait d'une meilleure progression des élèves étrangers. Cela ne suffit pas à écarter définitivement l'hypothèse de performances scolaires plus élevées. D'une part, la variable disponible est grossière : elle n'enregistre que le succès ou l'échec à un diplôme qui, de surcroît, mêle des résultats scolaires obtenus en cours d'année à des épreuves d'examen. D'autre part, le raisonnement n'a porté que sur les seuls accédants en 3e générale qui n'ont pas redoublé au collège. Or, il est possible que ce soit une progression supérieure au cours des années de 6e et 5e qui ait permis aux élèves étrangers de meilleurs parcours scolaires -c'est-à-dire un accès en plus grand nombre à la classe de 4e, puis de 3e générale-, mais qu'aucune différence de réussite au brevet ne se manifeste entre élèves étrangers et français qui sont parvenus à ce niveau.

Il est toutefois possible d'avancer, avec une quasi-certitude, que l'hypothèse de performances plus élevées ne peut, à elle seule, expliquer les meilleurs parcours des élèves étrangers ou issus de l'immigration. Un premier argument figure dans le *Tableau VI-8* qui, pour la même population que le précédent, reprend la variable dépendante initiale, c'est-à-dire le fait que le conseil de classe a ou n'a pas proposé une orientation en seconde générale ou technologique. Aux variables explicatives usuelles (caractéristiques socio-démographiques et niveau général à l'entrée en 6e), est ajouté ici le résultat au brevet qui forme une approximation des performances atteintes en fin de classe de 3e. C'est bien de cette variable que dépend, en premier lieu, la proposition d'orientation du conseil de classe et, dans la perspective qui est la nôtre, le résultat essentiel s'énonce ainsi : tenir compte non seulement du niveau initial des élèves, mais encore de celui atteint à la fin du collège ne fait pas disparaître l'orientation plus favorable des enfants étrangers par rapport à celle dont ont bénéficié leurs condisciples de mêmes caractéristiques familiales et sociales. L'hypothèse de performances scolaires plus élevées ne paraît donc pas suffisante pour éclairer le résultat observé.

On en trouve encore une confirmation fidèle dans des données distinctes qui appréhendent plus finement les performances des élèves en début puis en cours de collège et mesurent donc avec davantage de précision leur progression véritable. Issues d'une enquête de la DEP sur le cycle d'observation qui a déjà été présentée dans le chapitre I, elles portent sur 23 000 enfants entrés dans le second degré en 1989 et soumis à des évaluations en français et mathématiques en début de cycle d'observation comme en fin de 5e. Des analyses de régression ont permis d'établir, sur ces données, les résultats qui suivent[113].

- A l'entrée au collège, les élèves de nationalité étrangère réussissent moins bien les épreuves d'évaluation que les élèves français qui leur sont comparables, mais ils progressent davantage et, en fin de cycle d'observation, l'écart est en partie comblé ; à score initial égal et autres caractéristiques équivalentes, le score final des premiers surpasse en effet légèrement celui des seconds.
- A niveau de performance identique en fin de 5e, les élèves étrangers sont plus souvent proposés pour la classe de 4e générale.
- Or, cet avantage ne semble pas spécifiquement lié à leur plus forte progression, car il apparaît plus marqué quand l'analyse contrôle à la fois le niveau à l'entrée au collège et celui atteint en fin de classe de 5e.

113 - Nous remercions vivement Kristel Radica (DEP-SDESE) qui a réalisé cette exploitation secondaire à notre demande. De façon générale, les modèles de régression (linéaire ou logistique) utilisés comprennent, parmi les variables explicatives, la catégorie socioprofessionnelle du père, le nombre d'enfants dans la famille, le sexe de l'élève et le nombre de niveaux redoublés à l'école élémentaire.

Tableau VI-8 - *Avoir reçu une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique quatre ans après l'entrée au collège : modèle explicatif comportant neuf caractéristiques socio-démographiques, deux caractéristiques scolaires et nationalité*

(Accédants en 3e générale sans redoublement candidats au brevet - N=11 190)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
constante		1,23		77,3%
pcs du chef de famille	***agriculteur***	0,13	ns	
ouvrier qualifié	***artisan, commerçant***	-0,09	ns	
	cadre, chef d'entreprise	0,49	p<.001	7,4%
	profession intermédiaire	0,27	p<.01	4,3%
	employé	-0,01	ns	
	ouvrier non qualifié	-0,07	ns	
	inactif	-0,05	ns	
diplôme du père	***sans diplôme***	-0,29	p<.01	-5,4%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	0,04	ns	
	baccalauréat ou plus	0,14	ns	
	inconnu	-0,15	ns	
diplôme de la mère	***sans diplôme***	-0,14	ns	
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,21	p<.01	-4,0%
	baccalauréat ou plus	0,29	p<.001	4,8%
	inconnu	-0,05	ns	
activité de la mère				
mère inactive	***mère active***	-0,06	ns	
sexe				
garçon	***fille***	0,31	p<.001	5,0%
taille de la famille	***un enfant***	0,03	ns	
deux enfants	***trois enfants***	-0,13	p<.10	-2,3%
	quatre enfants	-0,25	p<.02	-4,7%
	cinq à sept enfants	-0,07	ns	
	huit enfants et plus	0,05	ns	
rang dans la fratrie	***rang 2***	-0,13	p<.10	-2,3%
rang 1	***rang 3***	0,06	ns	
	rang 4 et plus	-0,02	ns	
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur				
non	***oui***	0,23	p<.01	3,7%
structure de la famille	***monoparentale***	-0,04	ns	
biparentale	***autre situation***	-0,06	ns	
niveau à l'entrée	***quart inférieur***	-1,04	p<.001	-22,7%
au collège	***second quart***	-0,55	p<.001	-10,9%
troisième quart	***quart supérieur***	0,93	p<.001	12,3%
résultat au brevet				
réussite	***échec***	-3,27	p<.001	-65,9%
nationalité de l'élève				
français	***étranger***	0,54	p<.001	8,1%

Note de lecture : Parmi les élèves qui ont accédé en 3e générale sans redoublement et se sont présentés au brevet, les élèves étrangers ont plus souvent reçu une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique que leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale, le niveau à l'entrée en 6e et le résultat au brevet sont semblables. A la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche), la différence est estimée à 8,1 points.

Les familles immigrées aspirent, plus souvent que les autres familles de mêmes caractéristiques, à ce que leur enfant poursuive des études longues ...

Dans le questionnaire proposé au printemps 1991 aux parents des élèves du panel figurait cette interrogation : "Jusqu'à quel âge souhaitez-vous que votre enfant poursuive ses études ?". Des trois réponses proposées -16 ans, 18 ans, 20 ans et plus-, 77,5 % des familles des 18 538 collégiens ont choisi la dernière, c'est-à-dire la plus ambitieuse. Le *Tableau VI-9* analyse la probabilité d'expression d'un tel souhait d'études longues dans le cadre d'un modèle qui incorpore la situation familiale et sociale de l'élève, sa nationalité et deux caractéristiques scolaires.

Le niveau général et l'âge de l'enfant à son entrée dans le second degré constituent deux "signaux" à partir desquels les parents ajustent leurs attentes : toutes choses égales par ailleurs, des performances plus faibles en début de 6e comme un âge supérieur à l'âge "normal" rendent moins fréquent le souhait que le fils ou la fille accomplisse des études longues. Exprimer cette ambition d'une scolarité prolongée dépend par ailleurs fortement de la position occupée dans la structure sociale. Le diplôme de chaque parent joue dans le sens attendu. A propos de la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille, on relève la situation particulière des agriculteurs exploitants, à l'extrémité inférieure du continuum et nettement en dessous des ouvriers comme des inactifs. Dans cette catégorie sociale, l'ambition parentale en matière de durée des études de l'enfant est donc assez éloignée des performances et parcours scolaires effectifs de celui-ci[114].

Le désir d'études poussées est formulé un peu plus fréquemment pour les filles qu'il ne l'est pour les garçons. Les parents l'expriment aussi plus souvent quand, à l'intérieur de la famille, un aîné est déjà parvenu au lycée ou à l'université. Si ces variations sont analogues à celles qui affectaient les performances et carrières scolaires de l'enfant, il n'en va pas de même pour l'activité de la mère et la structure de la famille : toutes choses égales par ailleurs, l'ambition que l'enfant accomplisse de longues études est légèrement plus fréquente quand la mère exerce une activité professionnelle plutôt que de rester au foyer[115] et cette aspiration est aussi plus aiguë lorsqu'elle est exprimée par un parent qui supporte seul la charge de l'éducation. On relève enfin que, contrairement aux performances et parcours scolaires de leur enfant, les ambitions parentales exprimées quand le fils ou la fille a une douzaine d'années ne décroissent pas avec l'appartenance à une famille nombreuse ou la naissance à un rang plus élevé.

Considérons une nouvelle fois le groupe d'élèves choisi comme référence pour illustrer les enseignements de l'analyse statistique : aînés de familles de deux enfants, entrés en 6e "à l'heure" et dans le troisième quart de la distribution des performances, fils d'un ouvrier qualifié et d'une femme inactive, tous deux diplômés du CAP, du BEP ou du BEPC. Pour un tel élève de nationalité française, les données conduisent à estimer à 78,5 % les chances que ses parents expriment le souhait d'une poursuite d'études jusqu'à 20 ans et plus ; elles s'élèvent

114 - On peut penser que divers éléments, notamment l'éloignement relatif de l'offre scolaire et le désir que l'enfant rejoigne l'agriculture et maintienne l'exploitation, sont à l'origine de ce moindre investissement des familles d'agriculteurs en faveur des études longues.

115 - En vérité, l'activité maternelle paraît surtout affecter positivement l'ambition parentale relative aux filles, comme le montre la reproduction de l'analyse du tableau VI-9 séparément selon le sexe : estimé sur les seuls élèves de sexe féminin, le coefficient associé à l'activité de la mère atteint +0,23 ($p<.001$) ; parmi les garçons, il ne s'élève qu'à +0,09 et ne diffère pas significativement de 0.

Tableau VI-9 - *Souhait parental d'une poursuite d'études jusqu'à 20 ans et plus : modèle explicatif comportant neuf caractéristiques socio-démographiques, deux caractéristiques scolaires et nationalité*

(N=18 538)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
constante		1,30		78,5%
pcs du chef de famille	***agriculteur***	-0,37	p<.001	-6,9%
ouvrier qualifié	***artisan, commerçant***	-0,03	ns	
	cadre, chef d'entreprise	0,72	p<.001	9,7%
	profession intermédiaire	0,53	p<.001	7,7%
	employé	0,16	p<.02	2,5%
	ouvrier non qualifié	-0,09	ns	
	inactif	-0,07	ns	
diplôme du père	***sans diplôme***	-0,21	p<.01	-3,8%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,26	p<.001	-4,7%
	baccalauréat ou plus	0,44	p<.001	6,6%
	inconnu	-0,30	p<.001	-5,4%
diplôme de la mère	***sans diplôme***	-0,28	p<.001	-5,1%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,33	p<.001	-6,1%
	baccalauréat ou plus	0,60	p<.001	8,4%
	inconnu	-0,32	p<.001	-5,9%
activité de la mère				
mère inactive	***mère active***	0,15	p<.001	2,5%
sexe				
garçon	***fille***	0,24	p<.001	3,8%
taille de la famille	***un enfant***	0,16	p<.05	2,6%
deux enfants	***trois enfants***	-0,06	ns	
	quatre enfants	0,00	ns	
	cinq à sept enfants	0,16	p<.10	2,6%
	huit enfants et plus	0,27	ns	
rang dans la fratrie	***rang 2***	-0,01	ns	
rang 1	***rang 3***	0,13	p<.10	2,0%
	rang 4 et plus	0,14	p<.10	2,3%
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur				
non	***oui***	0,51	p<.001	7,4%
structure de la famille	***monoparentale***	0,31	p<.001	4,8%
biparentale	***autre situation***	-0,30	p<.01	-5,5%
niveau à l'entrée	***quart inférieur***	-0,83	p<.001	-17,1%
au collège	***second quart***	-0,40	p<.001	-7,5%
troisième quart	***quart supérieur***	0,47	p<.001	6,9%
âge d'entrée en 6e	***12 ans***	-0,67	p<.001	-13,5%
11 ans et moins	***13 ans et plus***	-0,99	p<.001	-21,1%
nationalité de l'élève				
français	***étranger***	1,05	p<.001	12,8%

Note de lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les parents des élèves étrangers sont plus nombreux que les parents français à souhaiter que leur enfant poursuive ses études jusqu'à 20 ans et plus car le coefficient estimé est positif (+1,05) et hautement significatif (p<.001). A la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche), la différence est estimée à 12,8 points.

à 91,3 % si l'enfant -et donc ses parents également- est de nationalité étrangère. Ainsi, *toutes choses égales par ailleurs*, que l'élève ne soit pas ressortissant français va de pair avec une ambition familiale accrue en matière de durée des études. Cet effet est quantitativement important : le coefficient estimé vaut +1,05. Il traduit donc une différence de même ampleur que celle qui sépare les deux extrémités de l'échelle socioprofessionnelle, cadres et chefs d'entreprise d'un côté, agriculteurs exploitants de l'autre (1,09). En outre, cet effet positif de la nationalité étrangère se révèle robuste. Par exemple, exclure l'âge d'entrée en 6e qui ne figurait pas dans les analyses antérieures ne fait guère décroître le coefficient : il passe de +1,05 à +0,96. De même, reproduire l'analyse du tableau VI-9 pour les garçons d'une part et les filles d'autre part met au jour, dans les deux cas, un effet positif marqué, bien qu'il soit supérieur chez les premiers (+1,25) à ce qu'il est chez les secondes (+0,86).

Comparer les familles étrangères aux familles françaises de même condition sociale met donc en évidence qu'à égalité de performances de leur enfant, les premières aspirent plus souvent que les secondes à ce qu'il poursuive de longues études. L'existence de ces attentes plus fortes des familles étrangères avait déjà été soulignée à partir des mêmes données, mais elle n'avait guère retenu l'attention[116]. Elle était aussi inscrite en filigrane dans ce simple constat : lorsque l'on ne tient pas compte de l'écart profond de condition sociale qui sépare familles étrangères et françaises, le niveau d'ambition des parents pour leurs enfants n'apparaît que légèrement en retrait dans les premières[117].

Substituer à la nationalité en deux postes chacune des autres variables utilisées pour définir l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration laisse le résultat inchangé (*Tableau VI-10*). Les attentes plus fortes de ces familles à l'égard du système éducatif réapparaissent avec une grande netteté. Quelques nuances sont néanmoins visibles. Elles concernent pour l'essentiel les nationalités (ou groupes de nationalités) étrangères. Toutes choses égales par ailleurs, l'aspiration à des études longues culmine dans les familles d'un pays du Maghreb ou du reste de l'Afrique ; d'intensité intermédiaire parmi les ressortissants d'Asie du Sud-Est ou d'un "autre pays", elle est par contre plus faible chez les familles turques et surtout celles d'Europe du Sud -portugaises essentiellement- bien qu'elle reste encore supérieure à l'ambition scolaire exprimée par les parents d'élèves français de mêmes caractéristiques. Ces différences sont instructives. Elles éclairent notamment une conclusion vers laquelle convergeaient quelques études antérieures : l'orientation dans les filières professionnelles et la sortie précoce vers le marché du travail plus fréquentes chez les jeunes Portugais que chez les jeunes Maghrébins. A propos du lieu de naissance, le

116 - Par exemple, parmi les familles faiblement diplômées, 77 % des parents d'un élève étranger et 64 % des parents d'un élève français souhaitent que leur enfant poursuive ses études jusqu'à 20 ans et plus ; 46 % des premiers et 42 % des seconds pensent qu'un diplôme d'enseignement supérieur constitue le diplôme le plus utile pour trouver un emploi.
CAILLE J.-P., 1992. - "Les parents d'élèves de collège : attentes et degré d'implication", *Note d'information*, 48, Ministère de l'Education nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective.
CAILLE J.-P., 1992. - "Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant : attentes et degré d'implication", *Education et Formations*, 32, pp. 15-23.
117 - Outre le panel national d'élèves, ce fait apparaît dans l'enquête "Efforts d'éducation des familles" réalisée en 1992 par l'INSEE (avec le concours de l'INED) auprès de 5 300 familles de métropole ayant au moins un enfant scolarisé de 2 à 25 ans. Parmi les seuls parents dont un fils ou une fille est présent dans les premier ou second degrés, 83 % des familles dont la personne de référence est française de naissance ont l'espoir que leur enfant aille jusqu'au baccalauréat ; c'est le cas de 85 % si elle est française par acquisition, 73 % de nationalité portugaise, 75 % algérienne, 72 % marocaine ou tunisienne, 78 % turque.
INSEE, 1994. - *Les étrangers en France*, Paris, série Contours et Caractères.

Tableau VI-10 - *Souhait parental d'une poursuite d'études jusqu'à 20 ans et plus : effet à autres caractéristiques contrôlées de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration*

(chaque variable est substituée à la nationalité dans le modèle du tableau VI-9)

(N=18 538)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
nationalité de l'élève en sept postes	***maghrébin***	1,61	p<.001	16,3%
français	***autre africain***	1,54	p<.001	15,9%
	europe du sud	0,38	p<.01	5,7%
	asie du sud-est	0,99	p<.001	12,2%
	turc	0,64	p<.01	8,9%
	autre	1,13	p<.001	13,4%
lieu de naissance	***dom - tom***	0,28	ns	
France métropolitaine	***étranger***	0,89	p<.001	11,3%
nombre d'années scolaires hors de France	***une ou deux***	0,98	p<.01	12,3%
	trois et plus	0,62	p<.02	8,8%
aucune	***inconnu***	0,08	p<.10	1,3%
ancienneté en France des parents	***plus de 20 ans***	0,98	p<.001	12,1%
	entre 5 et 20 ans	1,12	p<.001	13,3%
au moins un parent a	***moins de 5 ans***	1,07	p<.02	12,8%
toujours vécu en France	***inconnu ou pas de parents***	-0,19	ns	
les parents parlent une autre langue avec leurs enfants				
non	***oui***	0,63	p<.001	8,9%
groupe des élèves	***Fr né en Fr parle***	0,30	p<.001	4,6%
Français, nés en France	***Fr né hors Fr ne parle pas***	0,56	p<.02	8,0%
métropolitaine, les pa-	***Fr né hors Fr parle***	0,68	p<.05	9,4%
rents ne parlent pas	***Etr né en Fr ne parle pas***	0,87	p<.001	11,2%
autre chose que le	***Etr né en Fr parle***	1,06	p<.001	12,9%
français	***Etr né hors Fr ne parle pas***	1,94	p<.001	17,8%
	Etr né hors Fr parle	1,15	p<.001	13,6%
nombre d'attributs étrangers	***un***	0,17	p<.02	2,8%
	deux	1,20	p<.001	13,9%
aucun	***trois***	1,16	p<.001	13,6%
	quatre	1,32	p<.001	14,7%
	cinq	1,09	p<.01	13,1%

Note de lecture : Quel que soit le critère retenu pour définir l'appartenance des élèves à la population étrangère ou issue de l'immigration et toutes choses égales par ailleurs, les parents de ces élèves souhaitent plus fréquemment que les autres que leur enfant poursuive ses études jusqu'à 20 ans et plus. Les coefficients estimés sont fortement positifs et hautement significatifs.

coefficient associé aux natifs des départements et territoires d'outre-mer n'atteint pas celui des enfants nés dans un pays étranger ; on notera surtout que, s'il demeure positif, ce coefficient n'est pas significatif, cas fréquent dans cette étude en raison du faible nombre d'élèves concernés[118]. On relève enfin que, pour leur ambition scolaire, les parents d'un élève présentant un attribut étranger ne se distinguent guère de ceux dont le fils ou la fille n'en compte aucun, résultat qui rejoint une remarque du chapitre IV et dont l'interprétation est malaisée.

... et elles expriment aussi plus fréquemment le voeu qu'il soit orienté en seconde générale ou technologique

Lorsque leur enfant est parvenu en classe de 3e trois ans après son entrée dans le second degré, les familles ont dû indiquer, pendant cette année scolaire, leur souhait d'orientation au sortir du collège. Les voeux familiaux ont ainsi été exprimés au printemps 1993, c'est-à-dire deux années après la réponse au questionnaire parental du panel. Pour 79,4 % des 12 402 élèves parvenus en 3e générale sans redoublement, leurs parents ont demandé en premier lieu une orientation en classe de seconde générale ou technologique. On peut alors se poser cette question : les familles étrangères ou issues de l'immigration qui aspiraient, plus souvent que les autres familles de même condition sociale, à ce que leur enfant entreprenne de longues études, ont-elles aussi exprimé ce type de voeu plus fréquemment ?

Tel est bien le cas (*Tableau VI-11*). Le souhait d'une orientation en classe de seconde dépend principalement du niveau qu'atteignait l'élève lors de son entrée au collège, mais il est aussi sensible aux caractéristiques familiales. Ces variations ne peuvent toutefois être interprétées comme une mesure rigoureuse des *inégalités de demande*. Elles en donnent plutôt une vision approchée puisque les performances en fin de classe de 3e ne figurent pas dans le modèle d'analyse et que les différents groupes d'élèves ont ainsi pu connaître des progressions inégales. Toujours est-il qu'entre deux élèves, l'un étranger, l'autre français, qui partageaient la même situation familiale et sociale, les mêmes performances à l'entrée en 6e et l'absence de redoublement au collège, la demande parentale d'une orientation en seconde était plus probable pour le premier. Cette différence est sensible. Elle avoisine les écarts relatifs à la catégorie sociale d'appartenance et au diplôme de chaque parent et excède ceux mis au jour pour le sexe de l'élève comme pour la présence d'un aîné au lycée ou à l'université.

Ici encore, il suffit de comparaisons élémentaires portant sur les 3 922 enfants d'ouvriers ou d'inactifs parvenus en 3e générale sans redoubler pour mettre au jour le même résultat. Le voeu familial d'une orientation en seconde n'était pas très fréquent quand les élèves, de par leurs performances en début de 6e, appartenaient au "quart inférieur" de la distribution générale : 34 % des Français, mais 46 % des étrangers. La différence observée ici se maintient quel que soit le groupe de niveau initial : 59 % des Français et 66 % des étrangers situés dans le "second quart" étaient concernés par cette demande parentale ; 73 % et 81 % respectivement parmi les élèves du "troisième quart" ; 91 % et 95 % enfin de ceux dont le niveau initial était le plus élevé.

On soulignera enfin que, comme l'aspiration plus forte à de longues études, la demande plus fréquente d'une orientation en seconde a valeur presque générale. En remplaçant la nationalité en deux postes par chacune des variables restantes, les coefficients estimés sont en effet positifs et significativement différents de 0 :

118 - Parmi les 18 538 collégiens de France métropolitaine considérés dans ce chapitre, seuls 39 sont nés dans les départements ou territoires d'outre-mer.

Tableau VI-11 - *Exprimer un premier voeu d'orientation en seconde générale ou technologique : modèle explicatif comportant neuf caractéristiques socio-démographiques, une caractéristique scolaire et nationalité*

(Accédants en 3e générale sans redoublement - N=12 402)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
constante		1,22		77,2%
pcs du chef de famille	***agriculteur***	0,34	p<.02	5,4%
ouvrier qualifié	***artisan, commerçant***	-0,05	ns	
	cadre, chef d'entreprise	0,65	p<.001	9,4%
	profession intermédiaire	0,46	p<.001	7,1%
	employé	0,23	p<.01	3,8%
	ouvrier non qualifié	0,02	ns	
	inactif	-0,18	ns	
diplôme du père	***sans diplôme***	-0,32	p<.001	-6,0%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,18	p<.02	-3,4%
	baccalauréat ou plus	0,37	p<.001	5,9%
	inconnu	-0,17	p<.05	-3,1%
diplôme de la mère	***sans diplôme***	-0,37	p<.001	-7,2%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,30	p<.001	-5,7%
	baccalauréat ou plus	0,41	p<.001	6,4%
	inconnu	-0,25	p<.01	-4,8%
activité de la mère				
mère inactive	***mère active***	-0,02	ns	
sexe				
garçon	***fille***	0,46	p<.001	7,1%
taille de la famille	***un enfant***	0,13	ns	
deux enfants	***trois enfants***	-0,22	p<.001	-4,1%
	quatre enfants	-0,26	p<.01	-5,0%
	cinq à sept enfants	-0,24	p<.05	-4,6%
	huit enfants et plus	0,05	ns	
rang dans la fratrie	***rang 2***	-0,21	p<.001	-4,0%
rang 1	***rang 3***	-0,10	ns	
	rang 4 et plus	-0,22	p<.05	-4,1%
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur				
non	***oui***	0,45	p<.001	6,9%
structure de la famille	***monoparentale***	-0,19	p<.10	-3,5%
biparentale	***autre situation***	-0,32	p<.10	-6,2%
niveau à l'entrée	***quart inférieur***	-1,50	p<.001	-34,1%
au collège	***second quart***	-0,68	p<.001	-14,1%
troisième quart	***quart supérieur***	0,93	p<.001	12,4%
nationalité de l'élève				
français	***étranger***	0,60	p<.001	8,9%

Note de lecture : Parmi les élèves qui ont accédé en 3e générale sans redoublement, l'expression d'un premier voeu d'orientation en seconde générale ou technologique est plus fréquente chez les élèves étrangers que chez leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale et le niveau à l'entrée en 6e sont semblables. A la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche), la différence est estimée à 8,9 points.

- pour les ressortissants d'un pays du Maghreb (+0,84), d'un autre pays d'Afrique (+0,93) ou d'Asie du Sud-Est (+0,57) [119] ;
- pour les élèves nés dans un pays étranger (+0,39) ;
- pour ceux dont la famille réside en France depuis plus de 20 ans (+0,64) ou depuis 5 à 20 ans (+0,71) ;
- pour les enfants à qui leurs parents parlent régulièrement une autre langue que le français (+0,31) ;
- pour les élèves français nés hors de métropole et à qui leurs parents ne parlent pas (+0,69) ou parlent (+0,89) autre chose que le français, les élèves étrangers nés dans l'hexagone et de situation linguistique analogue (respectivement +0,69 et +0,71), les élèves étrangers nés hors de France métropolitaine et de parents non francophones (+0,55) ;
- pour les enfants qui comptent deux (+0,64), trois (+0,76), quatre (+0,60) ou cinq (+0,98) attributs étrangers.

Seul fait donc exception le *nombre d'années scolaires hors de France* pour lequel le résultat précédent n'apparaît pas.

Tenir compte du voeu d'orientation familial efface la supériorité des parcours des élèves étrangers sur ceux de leurs condisciples de mêmes caractéristiques

On peut dès lors renouer le fil du raisonnement en ces termes. Reprenons le sous-échantillon des collégiens qui, ayant accédé en 3e générale sans redoublement, se sont présentés au brevet. Bien que cet examen soit postérieur à la proposition d'orientation du conseil de classe, la connaissance du succès ou de l'échec de l'élève fournit une approximation de ses performances à la fin du collège. Or, le lecteur se souvient qu'introduire le résultat à cet examen aux côtés du niveau initial et des caractéristiques socio-démographiques ne faisait pas disparaître l'orientation plus favorable -toutes choses égales par ailleurs- des élèves étrangers (Tableau VI-8). Et l'on peut désormais soulever cette question : en va-t-il de même quand la demande familiale est ajoutée aux variables précédentes ? Si tel est le cas, c'est-à-dire s'il subsiste un coefficient positif et significatif associé à la nationalité étrangère, on conclura que la connaissance simultanée du niveau de l'élève et du voeu familial ne suffit pas à expliquer l'orientation plus favorable des jeunes étrangers et cela constituera un support empirique en faveur de l'hypothèse de l'indulgence. Inversement, cette hypothèse ne sera pas validée et l'on sera incité à lui préférer celle des motivation et demande familiales si la prise en compte du voeu suffit à effacer la supériorité des parcours des jeunes étrangers. Un troisième cas de figure peut enfin advenir d'interprétation analogue au précédent, celui où le coefficient de régression relatif à la nationalité étrangère demeurerait significatif, mais deviendrait négatif : on y verrait alors le signe que, toutes choses égales par ailleurs, les conseils de classe *atténuent*, dans les propositions qu'ils formulent, la demande plus fréquente des familles étrangères d'une orientation en second cycle long.

Des trois situations hypothétiques, le test empirique présenté dans le *Tableau VI-12* retient la seconde. L'établissement scolaire est sensible à la demande familiale car l'effet du voeu d'orientation sur la proposition du conseil de classe est très prononcé. Cette dernière dépend aussi des résultats scolaires de l'élève qui se reflètent dans le succès ou l'échec au brevet comme dans le niveau général à l'entrée en 6e. Une fois ces effets "demande" et "performances" pris en compte, seuls quatre coefficients relatifs aux caractéristiques socio-démographiques sont significatifs ; ils traduiraient, pour l'orientation en classe de seconde, un léger avantage des enfants de cadres ou chefs d'entreprise, des élèves dont la mère est au

119 - Les coefficients associés aux autres nationalités sont aussi positifs, mais non significatifs.

Tableau VI-12 - *Avoir reçu une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique quatre ans après l'entrée au collège : modèle explicatif comportant neuf caractéristiques socio-démographiques, deux caractéristiques scolaires, voeu d'orientation et nationalité*

(Accédants en 3e générale sans redoublement candidats au brevet - N=11 190)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
constante		2,28		90,7%
pcs du chef de famille	***agriculteur***	0,31	ns	
ouvrier qualifié	***artisan, commerçant***	-0,07	ns	
	cadre, chef d'entreprise	0,34	p<.02	2,5%
	profession intermédiaire	0,09	ns	
	employé	-0,13	ns	
	ouvrier non qualifié	0,13	ns	
	inactif	0,19	ns	
diplôme du père	***sans diplôme***	-0,22	ns	
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	0,30	p<.05	2,2%
	baccalauréat ou plus	-0,09	ns	
	inconnu	-0,04	ns	
diplôme de la mère	***sans diplôme***	0,25	p<.10	1,9%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,06	ns	
	baccalauréat ou plus	0,20	p<.10	1,6%
	inconnu	0,05	ns	
activité de la mère				
mère inactive	***mère active***	-0,14	ns	
sexe				
garçon	***fille***	0,10	ns	
taille de la famille	***un enfant***	-0,16	ns	
deux enfants	***trois enfants***	0,04	ns	
	quatre enfants	-0,05	ns	
	cinq à sept enfants	0,13	ns	
	huit enfants et plus	0,51	ns	
rang dans la fratrie	***rang 2***	-0,10	ns	
rang 1	***rang 3***	0,12	ns	
	rang 4 et plus	0,12	ns	
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur				
non	***oui***	0,02	ns	
structure de la famille	***monoparentale***	-0,16	ns	
biparentale	***autre situation***	-0,08	ns	
niveau à l'entrée	***quart inférieur***	-0,85	p<.001	-10,0%
au collège	***second quart***	-0,52	p<.001	-5,4%
troisième quart	***quart supérieur***	0,95	p<.001	5,5%
résultat au brevet				
réussite	***échec***	-3,16	p<.001	-61,4%
voeu d'orientation en seconde				
oui	***non***	-5,54	p<.001	-87,0%
nationalité de l'élève				
français	***étranger***	0,03	ns	

Note de lecture : Parmi les élèves qui ont accédé en 3e générale sans redoublement et se sont présentés au brevet, la probabilité de recevoir une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique ne diffère pas significativement entre les élèves étrangers et leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale, le niveau à l'entrée en 6e, le résultat au brevet et le voeu d'orientation formulé sont semblables. Le coefficient estimé pour les élèves étrangers vaut +0,03 et ne diffère pas significativement de 0.

La nationalité de l'élève a-t-elle affecté l'appréciation portée, en début de 6e, sur son niveau en français ou en mathématiques ?

Pour 10 626 entrants en 6e de notre échantillon sont connus *à la fois* les scores obtenus en septembre 1989 aux épreuves nationales standardisées de français et de mathématiques et les appréciations du niveau qu'ont fournies les collèges dans les deux disciplines et à la même période. Dans le questionnaire de recrutement du panel, le recueil de l'appréciation en français utilisait trois questions : "La maîtrise de la lecture (du français écrit, du français oral) de l'élève est-elle ?". Suivaient quatre réponses entre lesquelles il fallait choisir : bonne, moyenne, très passable, insuffisante. De même, à propos de la seconde discipline, on demandait : "Son niveau en mathématiques est-il ?" (bon, moyen, très passable, insuffisant).

L'appréciation du niveau de l'élève en mathématiques forme donc une variable ordinale à quatre modalités qui peut être retenue comme variable dépendante d'un modèle de régression de type *Cumulative Logit and Proportional Odds* (voir la note 7 du chapitre III). On modélise donc simultanément trois probabilités : celle que l'élève soit jugé bon, celle qu'il soit reconnu bon ou moyen, celle enfin que son niveau soit apprécié comme bon, moyen ou encore très passable (mais pas insuffisant). Pour le français, combiner les réponses aux trois questions permet de construire une variable d'appréciation globale analogue.

Puisque l'on tente de discerner si, *à niveau réel de l'élève contrôlé*, sa nationalité -française ou étrangère- a affecté l'appréciation portée par le collège, un premier modèle n'inclut que ces deux variables explicatives : score de l'élève à l'épreuve standardisée de la discipline et nationalité en deux postes. Mais on peut penser aussi que, dans la formation de leur jugement, enseignants et chefs d'établissement incorporent le passé scolaire de l'élève et un second modèle ajoute donc aux variables précédentes le nombre de niveaux redoublés à l'école élémentaire et la durée de fréquentation de l'école maternelle. A titre de comparaison avec la nationalité, on introduit enfin, dans un dernier modèle, une autre caractéristique non scolaire de l'élève : son sexe.

Pour l'appréciation portée en mathématiques et dans les trois modèles, le coefficient de régression relatif aux élèves étrangers est proche de 0 et non significatif. La nationalité ne constitue donc pas une caractéristique de l'élève qui aurait affecté l'appréciation portée sur son niveau. Il en va de même pour le sexe. Quant aux variables scolaires, elles ne réservent pas de surprise. Le jugement sur la valeur de l'élève dépend en premier lieu de son niveau réel. Il varie aussi négativement avec le(s) redoublement(s) intervenu(s) à l'école élémentaire. L'effet de la durée de fréquentation de l'école maternelle est enfin ténu, voire inexistant.

Ces effets proprement scolaires caractérisent aussi l'appréciation du niveau en français. S'agissant de la nationalité, on obtient par contre, dans le premier modèle, un coefficient significatif ($p<.01$) et négatif (-0,23). Loin d'exprimer une indulgence à l'égard des jeunes étrangers, il traduit donc un jugement un peu plus sévère, mais cet effet s'efface et n'est plus significatif dès que sont introduits le redoublement éventuel à l'école élémentaire et la durée de fréquentation de l'école maternelle. Après contrôle de trois caractéristiques scolaires, on met au jour enfin que l'appréciation du niveau en français demeure plus favorable pour les filles que pour les garçons (coefficient de +0,37 , $p<.001$).

moins bachelière, mais aussi des jeunes pour qui elle ne possède aucun diplôme ou dont le père est titulaire du CEP. Aucun des paramètres restants n'est significatif. C'est en particulier le cas de celui relatif aux élèves étrangers, virtuellement nul de surcroît (+0,03). Le tableau VI-12 ne confirme donc en rien la conjecture d'une indulgence des conseils de classe à l'égard des jeunes étrangers qui s'exercerait au-delà d'une prise en considération des voeux familiaux[120].

120 - Nous sommes redevables à Jean-Marc Robin (INRA et CREST-INSEE) d'avoir attiré notre attention sur le point suivant. Le raisonnement qui précède porte sur un système de variables où le voeu d'orientation familial forme la variable dépendante d'une première équation et devient variable explicative dans une seconde. D'un point de vue statistique strict, la conclusion obtenue est donc

Ce test de l'hypothèse de l'indulgence peut être complété par une approche plus directe. Elle met l'accent sur la formation des appréciations qu'ont fournies les collèges, à la rentrée scolaire 1989, sur les élèves du panel qui y entraient en 6e. Il s'agit d'étudier si ces jugements sur le niveau des élèves dépendaient uniquement de leurs performances -dont une mesure objective figure dans les scores aux épreuves nationales standardisées- ou si d'autres caractéristiques individuelles les affectaient -notamment la nationalité- et en quelle direction. L'*encadré joint* résume l'analyse effectuée : elle ne met au jour aucune tendance particulière à ce que, à niveau de performance identique, les élèves étrangers aient bénéficié d'appréciations meilleures. Une fois encore, l'hypothèse de l'indulgence ne reçoit donc aucun support probant.

La supériorité des parcours des élèves étrangers n'a pas sa source dans le contexte de leur scolarisation

Reste l'hypothèse de l'effet contextuel. Le questionnaire de recrutement du panel renseigne sur le nombre total d'élèves dans la classe de 6e et l'effectif d'enfants étrangers qu'elle accueille. Pour chaque élève de l'échantillon, la proportion de jeunes étrangers dans sa classe permet ainsi de caractériser son environnement immédiat durant la première année de collège. On sait par ailleurs si l'établissement fréquenté l'année suivante -année de 5e dans le cas le plus fréquent de non-redoublement- est ou n'est pas situé dans une zone d'éducation prioritaire (ZEP)[121]. Ces deux variables constituent des outils pour approcher l'environnement scolaire et social des élèves du panel et l'on peut penser qu'elles isolent assez bien les zones géographiques qui, de ce point de vue, sont les plus défavorisées. Au reste, la corrélation qu'elles entretiennent avec la nationalité est nette. Durant l'année 1990-1991, 9,5 % des enfants français de l'échantillon étaient scolarisés dans une zone d'éducation prioritaire ; c'était le cas de 32,1 % des élèves étrangers[122]. De même, 49,0 % des Français n'avaient aucun condisciple étranger dans leur classe de 6e, mais près de la moitié des étrangers étaient dans une classe qui comprenait un quart ou plus d'un quart d'enfants non français.

---

valide sous une hypothèse de *clôture du système* selon laquelle il n'existe pas de variable non incluse dans l'analyse qui ait un effet *à la fois* sur le voeu familial et la proposition d'orientation. L'existence d'une telle variable entraînerait en effet une corrélation entre les résidus des deux équations qui biaiserait l'estimation des paramètres. Se prononcer sur le degré de réalisme de cette hypothèse de clôture du système est évidemment difficile. L'analyse présentée dans le tableau VI-12 a toutefois été reproduite en substituant l'estimation du voeu (à partir d'un modèle antérieur) au voeu familial réellement observé. On a aussi éprouvé sa robustesse par des spécifications légèrement différentes du modèle et le remplacement de la nationalité en deux postes par une autre variable. D'une manière générale, les conclusions de l'analyse apparaissent largement inchangées : le coefficient de régression associé à la nationalité (ou à son substitut) est le plus souvent non significatif ; il est parfois significatif, mais de signe négatif. Enfin, on ne trouve guère de confirmation de l'hypothèse de l'indulgence dans l'examen des propositions d'orientation formulées pour les 2 644 enfants d'ouvriers ou d'inactifs, parvenus en 3e générale sans redoublement et dont la famille a souhaité l'orientation en seconde : parmi les élèves situés, en début de 6e, dans le "quart inférieur" de la distribution des performances, 69 % des étrangers et 61 % des Français ont reçu une proposition d'orientation en seconde ; il s'agit respectivement de 74 % et 77 % des élèves du "second quart", de 84 % et 87 % de ceux du "troisième quart", de 92 % et 95 % enfin parmi ceux dont le niveau initial était le plus élevé.

121 - Durant l'année 1990-1991, 15 % des collégiens de l'enseignement public étaient scolarisés dans une ZEP.
Géographie de l'Ecole, Ministère de l'Education nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective, édition 1993.

122 - Ou encore, parmi les élèves d'un collège en ZEP, on comptait 22,0 % d'étrangers et 35,8 % d'enfants présentant au moins un attribut étranger ; les proportions correspondantes valaient 5,9 % et 17,5 % au sein des élèves qui n'appartenaient pas à une zone d'éducation prioritaire.

Tableau VI-13 - *Avoir accédé en 4e générale sans avoir redoublé au collège : modèle explicatif comportant neuf caractéristiques socio-démographiques, une caractéristique scolaire, deux caractéristiques contextuelles et nationalité*

(N=18 538)

modalité de référence	modalité active	coefficient	test statistique	effet marginal
constante		1,79		85,7%
pcs du chef de famille	***agriculteur***	0,36	p<.01	3,9%
ouvrier qualifié	***artisan, commerçant***	0,08	ns	
	cadre, chef d'entreprise	0,43	p<.001	4,5%
	profession intermédiaire	0,28	p<.001	3,1%
	employé	0,05	ns	
	ouvrier non qualifié	-0,09	ns	
	inactif	0,07	ns	
diplôme du père	***sans diplôme***	-0,20	p<.01	-2,6%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,09	ns	
	baccalauréat ou plus	0,24	p<.01	2,7%
	inconnu	-0,11	ns	
diplôme de la mère	***sans diplôme***	-0,42	p<.001	-6,0%
cap, bep ou bepc	***certificat d'études prim.***	-0,27	p<.001	-3,6%
	baccalauréat ou plus	0,45	p<.001	4,7%
	inconnu	-0,24	p<.01	-3,2%
activité de la mère				
mère inactive	***mère active***	-0,07	ns	
sexe				
garçon	***fille***	0,66	p<.001	6,4%
taille de la famille	***un enfant***	0,06	ns	
deux enfants	***trois enfants***	-0,04	ns	
	quatre enfants	-0,20	p<.01	-2,6%
	cinq à sept enfants	-0,11	ns	
	huit enfants et plus	0,12	ns	
rang dans la fratrie	***rang 2***	0,02	ns	
rang 1	***rang 3***	-0,04	ns	
	rang 4 et plus	-0,07	ns	
frère ou soeur au lycée ou dans l'enseignement supérieur				
non	***oui***	0,15	p<.01	1,7%
structure de la famille	***monoparentale***	-0,26	p<.001	-3,5%
biparentale	***autre situation***	-0,30	p<.01	-4,1%
niveau à l'entrée	***quart inférieur***	-2,46	p<.001	-51,9%
au collège	***second quart***	-1,20	p<.001	-21,4%
troisième quart	***quart supérieur***	1,80	p<.001	11,7%
collège en zep				
non	***oui***	0,25	p<.001	2,8%
% d'élèves étrangers dans la classe de 6e	***10% d'élèves étrangers en plus***	-0,03	p<.10	-0,4%
nationalité de l'élève				
français	***étranger***	0,55	p<.001	5,6%

Note de lecture : Les élèves étrangers ont plus souvent accédé en 4e générale sans avoir redoublé au collège que leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale, le niveau à l'entrée en 6e et le contexte de scolarisation sont semblables car le coefficient estimé est positif (+0,55) et hautement significatif (p<.001). A la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche), la différence est estimée à 5,6 points.

Considérons le modèle de régression qui expliquait l'accès en deux années à la 4e générale à partir du niveau initial, des caractéristiques socio-démographiques et de la nationalité. Le coefficient estimé pour les élèves étrangers y valait +0,53. Si cet effet ne tient qu'*en apparence* à la nationalité et qu'il traduit *en réalité* l'influence de l'environnement scolaire particulier des enfants étrangers, il faut s'attendre à ce que l'introduction des deux variables contextuelles réduise fortement, voire annule, le coefficient en question. Tel n'est pas le résultat obtenu (*Tableau VI-13*). Si l'on observe que, toutes choses égales par ailleurs, la scolarisation en ZEP a constitué un léger avantage dans l'accès en deux années à la 4e générale[123], une forte présence d'élèves étrangers dans la classe de 6e a joué en sens inverse. On insistera cependant sur le fait que cet effet, à peine significatif, est d'intensité *négligeable* : à la situation de référence retenue dans le tableau VI-13, un accroissement de 10 % de la proportion d'élèves étrangers s'accompagne d'une diminution de 0,4 point seulement de la probabilité d'accès en 4e générale sans redoublement. Mais on retiendra surtout que caractériser le contexte de scolarisation des élèves n'a en rien affecté la supériorité des parcours des enfants étrangers : le coefficient de régression correspondant est passé de +0,53 à +0,55 [124].

On pourrait objecter que ce test de l'hypothèse de l'effet contextuel est encore trop global et qu'il conviendrait plutôt de le conduire en tenant compte de l'implantation plus ou moins urbaine des collèges. Le lecteur se souvient en effet que la proportion d'élèves étrangers variait très fortement en fonction de ce critère[125]. Cette voie a été suivie et, de nouveau, elle n'apporte aucune confirmation de l'hypothèse de l'effet contextuel. Dans un modèle en tout point identique à celui du tableau VI-13, mais estimé sur les seuls élèves entrés en 6e dans un établissement d'une commune rurale ou d'une unité urbaine de moins de 20 000 habitants, le coefficient associé à la nationalité s'élève à +0,61 ; il valait +0,53 avant l'introduction des variables contextuelles. De même, la caractérisation de l'environnement scolaire fait passer le même coefficient de +0,63 à +0,62 sur la population des collèges des unités urbaines de 20 000 à moins de 100 000 habitants ; de +0,34 à +0,45 sur les seuls élèves des unités urbaines de 100 000 à 2 000 000 d'habitants ; de +0,60 à +0,63 dans l'agglomération parisienne enfin. Rien n'indique que les parcours plus favorables des jeunes étrangers masquent en réalité ce que l'on pouvait supposer être un fonctionnement particulier de l'orientation au sein des établissements où bon nombre d'entre eux sont scolarisés.

* *
*

Que les enfants étrangers ou issus de l'immigration entrés en 6e en 1989 aient connu au collège des parcours plus favorables que leurs condisciples de même condition sociale ne paraît donc relever ni d'un effet proprement contextuel, ni d'une indulgence particulière des enseignants ou des conseils de classe à leur égard. A propos de l'hypothèse de performances scolaires plus élevées, les informations disponibles dans le panel d'élèves n'ont pas apporté d'indications probantes ; le test réalisé sur ce point est cependant assez fruste et des études antérieures ont mis en évidence une progression supérieure des jeunes étrangers. Mais c'est de

123 - Ce résultat avait été entrevu dans une étude antérieure :
CAILLE J.-P., 1993. - "Les transformations des scolarités au cours du cycle d'observation des collèges", *Note d'information*, 36, Ministère de l'Education nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective.
124 - En remplaçant la nationalité par le nombre d'attributs étrangers, on constate aussi qu'après introduction des deux variables de contexte, des coefficients fortement positifs et significatifs sont encore associés à la possession d'un, deux, trois ou quatre attributs étrangers.
125 - Voir la note 19 de ce chapitre.

loin les attentes et les espoirs que les familles immigrées placent dans le système éducatif qui semblent former le levier décisif de ces carrières scolaires meilleures. Ce résultat a une certaine importance. Une caractéristique du système scolaire français est en effet qu'il a institutionnalisé le dialogue avec les familles au sein des procédures d'orientation et les travaux de recherche des années 80 ont bien mis l'accent sur les biais sociaux qui se forment ainsi[126] : toutes choses égales par ailleurs, le fait de demander une orientation accroît la probabilité de l'obtenir ; or, à niveau scolaire moyen, les familles de cadres "demandent plus" que les familles ouvrières et la prise en compte de ces voeux a alors pour effet de creuser les inégalités de carrières scolaires entre les deux milieux sociaux. D'une certaine manière, la présente étude invite à relire ce résultat. C'est en effet dans ce dialogue institué autour de l'orientation de l'enfant que les familles des élèves étrangers ou issus de l'immigration ont la possibilité d'exprimer leurs fortes attentes et que les établissements scolaires sont conduits à en tenir compte. Un tel processus va dans le sens d'une réduction des *inégalités globales* de carrières scolaires entre les élèves étrangers ou issus de l'immigration et leurs condisciples. Comme l'a montré le tableau VI-1, celles-ci sont importantes et l'on peut penser qu'elles le seraient encore davantage si n'existait pas cet échange entre famille et établissement aux principaux paliers d'orientation du collège.

---

126 - Nous pensons à la recherche de Marie Duru-Bellat et Alain Mingat sur un échantillon de 2 350 collégiens de l'académie de Dijon, recherche qui a été rappelée dans le premier chapitre et dont nous nous sommes inspirés dans la présente étude.

Conclusion

LES ÉLÈVES ÉTRANGERS OU ISSUS DE L'IMMIGRATION : LES RÉSULTATS DU PANEL FRANÇAIS DANS UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE

La Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) du Ministère de l'Education nationale observe, depuis la rentrée scolaire 1989, un échantillon national d'élèves qui entraient à cette date dans le second degré et cet ouvrage a présenté la démarche et les enseignements d'une exploitation systématique des données qui ont été ainsi recueillies. Si l'on a mis l'accent sur les aspects familiaux et sociaux qui conditionnent pour partie performances et déroulement des parcours à l'école et au collège, l'étude avait pour visée première de mieux connaître la situation scolaire des enfants étrangers ou issus de l'immigration dans la France d'aujourd'hui. La volonté de ne pas restreindre l'examen à la seule dimension de nationalité -critère juridique plus que sociologique- se heurtait pourtant à une difficulté : les données n'autorisent pas une appréhension rigoureuse des élèves immigrés -c'est-à-dire nés étrangers à l'étranger et résidant en France au moment de l'enquête- ou nés en France de parents immigrés. Aussi a-t-on imaginé d'*approcher*, en un sens statistique, cette population par un ensemble de six critères -nationalité (en deux ou sept postes), lieu de naissance, nombre d'années scolaires hors de France, ancienneté en France des parents, langue parlée à la maison- et deux variables plus synthétiques construites à partir des précédentes
-groupe d'appartenance de l'élève et nombre d'attributs étrangers. Ces diverses dimensions isolent en vérité une population dont l'importance numérique est *variable* : de moins de 5 % des enfants pour la naissance hors de France métropolitaine -ou une proportion plus faible encore qui ont entamé leurs études dans un pays étranger- à près de 20 % des élèves qui ont pour caractéristique de posséder un ou plus d'un attribut étranger. La confrontation des enseignements issus d'analyses indépendantes qui mettent en jeu ces différents critères a néanmoins l'intérêt de dégager des conclusions suffisamment solides comme de mieux discerner les facteurs qui pèsent spécifiquement sur les performances des élèves ou le déroulement de leurs parcours scolaires.

Des résultats majeurs à leur interprétation

A la première question, soulevée dans l'introduction, de l'importance des écarts de performance et de carrières scolaires entre les élèves étrangers ou issus de l'immigration et l'ensemble de leurs condisciples, il faut répondre que les écarts globaux sont *forts* et, d'une manière quasi systématique, *au détriment de ces élèves*. Reprenons ainsi les seuls résultats établis selon le critère de la nationalité. Près d'un élève étranger sur deux a redoublé au moins une fois au cours des années qu'il a passées dans l'école élémentaire française ; ce n'est le cas que d'un enfant français sur quatre. Moins de 3 % des jeunes Français, mais une proportion plus de deux fois plus forte de leurs condisciples étrangers ont rejoint, au sortir de l'école

primaire, les sections d'éducation spécialisée (SES) de l'enseignement spécial. Parmi ceux qui entraient dans les classes de 6e, la différence est importante dans la réussite aux épreuves nationales d'évaluation : plus de 6 points en mathématiques et près de 9 points en français séparent les performances moyennes des jeunes étrangers de celles, plus élevées, de leurs condisciples français. Et l'on observe enfin qu'un tiers seulement des collégiens étrangers contre près de la moitié des élèves français ont reçu, quatre ans après leur entrée dans le second degré, une proposition d'orientation en second cycle long, c'est-à-dire dans la voie qui conduit le plus directement au baccalauréat. Si leur ampleur est variable selon le critère mis en jeu pour approcher la population étrangère ou issue de l'immigration, de tels écarts situent ces élèves parmi ceux qui connaissent les plus grands risques d'échec scolaire, d'orientation dans les filières peu prestigieuses du système éducatif comme de sortie précoce de celui-ci.

Mais adopter un point de vue comparatif plus large conduit à compléter cette première conclusion. Que l'on retienne tel ou tel critère d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration, le fossé qui, pour les chances de réussite de la scolarité, sépare ces élèves de l'ensemble de leurs condisciples s'amenuise en effet de l'école élémentaire au collège, c'est-à-dire avec l'avancement dans la scolarité. De même, à l'entrée en 6e, la distance entre les performances moyennes des étrangers et des Français est certes substantielle, mais elle reste bien inférieure aux écarts maximaux qui opposent, en mathématiques comme en français, les enfants des catégories situées aux deux extrémités de la structure sociale, ou les élèves dont la mère est très diplômée et ceux dont elle l'est peu, ou encore les enfants qui appartiennent à une famille restreinte et ceux qui ont de nombreux frères et soeurs. S'il est en effet un résultat majeur que les analyses multivariées des chapitres qui précèdent ont régulièrement mis en évidence, c'est le poids des inégalités de condition familiale et sociale dans l'explication des différences de performances et de carrières scolaires dans l'école et le collège de la France d'aujourd'hui. En premier lieu, la dimension culturelle du milieu familial comme sa proximité ou son éloignement du système éducatif approchées par le diplôme le plus élevé détenu par chacun des parents et la présence éventuelle d'un aîné déjà engagé dans des études longues ; mais aussi l'influence autonome de l'appartenance socio-économique appréhendée par la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille et celle, plus mystérieuse mais dont les effets n'en sont pas moins réels, de la dimension de la famille qui se traduit par un handicap des enfants ayant de nombreux frères et soeurs.

Souligner ainsi le poids de la condition familiale et sociale dans l'explication de la réussite scolaire conduit alors à insister sur le *fossé* qui sépare la réponse à la seconde question soulevée dans l'introduction de celle apportée à la première. Cette seconde question concernait en effet la *pertinence propre* de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration pour rendre compte du handicap de performance et de parcours scolaires, c'est-à-dire en définitive le fait de savoir si la moindre réussite de ces élèves par rapport à l'ensemble de leurs condisciples s'explique par autre chose que les conditions objectives plus défavorables qui forment le lot de la vie quotidienne de bon nombre d'entre eux. Et, en dressant le bilan de nos analyses statistiques, la réponse qui nous paraît devoir être apportée à cette seconde question peut être formulée ainsi. Dans l'explication du handicap de performance et de parcours scolaires, la part qui renvoie *spécifiquement* au fait d'être étranger ou issu de l'immigration est *souvent limitée, voire inexistante, variable selon le critère d'appartenance mis en oeuvre et l'aspect ou le moment de la trajectoire scolaire examiné* ; il arrive même que les écarts initiaux fournissent, de l'incidence propre de l'appartenance à cette population, une vision bien *trompeuse*.

On a par exemple mis en évidence que les élèves étrangers ou encore les enfants à qui leurs parents parlent régulièrement une autre langue que le français n'ont pas été plus nombreux à redoubler dans l'école élémentaire de notre pays que ne l'ont été leurs condisciples dont la situation familiale et sociale est semblable. Par contre, les variables directement liées à l'expérience personnelle de la migration sont ici pertinentes : le fait d'avoir passé plusieurs années d'études hors de France tout d'abord, celui d'être né à l'étranger ensuite, ont contrarié le bon déroulement de la scolarité primaire en métropole. S'agissant de la compétence en français mesurée à l'entrée en 6e, l'analyse statistique a mis au jour une influence négative du fait d'être étranger ou issu de l'immigration. A l'exception de quelques groupes d'élèves dont l'importance numérique est assez faible et qui ont souvent pour caractéristique une arrivée récente en France, l'ampleur de cet effet est toutefois modérée. Des 8,7 points (sur un total de 100) qui séparent les performances moyennes des étrangers de celles des Français, 1,4 point seulement ne s'avère pas réductible à une explication par la seule situation familiale et sociale. Ce handicap dont on estime ainsi qu'il caractérise spécifiquement les entrants en 6e de nationalité étrangère est notamment beaucoup plus faible que celui, mesuré dans la même discipline, des élèves de sexe masculin par rapport à leurs condisciples filles (3,8 points). Et que dire alors de l'écart analogue entre les élèves à qui leurs parents parlent régulièrement une langue étrangère et ceux pour qui tel n'est pas le cas, écart qui n'atteint pas un point bien qu'il demeure significatif. Dans l'élucidation des différences de performance à l'épreuve nationale de français de l'entrée en 6e, le fait d'être étranger ou issu de l'immigration n'intervient donc que pour une part limitée et cette part est encore plus ténue au test de mathématiques où elle devient quasi inexistante quand, en plus des caractéristiques socio-démographiques des élèves, leur passé scolaire est aussi pris en compte. Des huit variables considérées, seule la nationalité en sept postes apparaît alors globalement pertinente et met au jour un handicap propre aux enfants africains non maghrébins. Quant aux écarts de réussite de la scolarité au collège, c'est ici que le qualificatif de *trompeur* se révèle approprié car l'incidence spécifique du fait d'être étranger ou issu de l'immigration est *à l'inverse* de ce que les écarts initiaux laissaient présager. Dans le premier cycle du second degré, ces élèves ont en effet connu de meilleurs parcours que leurs condisciples de condition sociale identique et de même niveau général à l'entrée en 6e. Il en va ainsi quel que soit le critère retenu pour définir l'appartenance à cette population et l'on a établi en outre l'aspect systématique d'un tel résultat : valable pour les garçons comme pour les filles, parmi les élèves entrés en 6e "à l'heure" comme parmi ceux qui y sont parvenus en retard, il apparaît aussi bien dans les établissements de petite taille qu'au sein des collèges qui accueillent un grand nombre d'élèves et ne dépend pas non plus du caractère plus ou moins urbain des zones géographiques où ces établissements sont implantés.

La dimension longitudinale du panel national d'élèves -c'est-à-dire le fait qu'il permet, *pour les mêmes enfants*, de dresser le bilan de la scolarité élémentaire, de mesurer les acquis à l'entrée au collège comme de suivre le déroulement du parcours ultérieur- conduit ainsi à mettre au jour qu'*être élève étranger ou issu de l'immigration a une incidence propre variable dans le temps*. En effet, si, toutes choses égales par ailleurs, l'appartenance à cette population a plutôt constitué un handicap pour un déroulement sans heurt de la scolarité à l'école et une bonne maîtrise de la langue française au moment de l'entrée en 6e, elle a au contraire affecté positivement le parcours effectué dans le cadre du collège. Bref, ce qui forme sans doute la conclusion majeure de cette recherche peut être exprimé ainsi. *Par leurs conditions objectives de vie, c'est-à-dire les caractéristiques de leur milieu familial et social et les ressources qu'ils peuvent trouver dans celui-ci, les enfants étrangers ou issus de l'immigration comptent parmi ceux qui encourent les risques les plus grands de difficultés ou d'échec scolaires, mais, au sein même de ces populations défavorisées, ils sont aussi inscrits dans une trajectoire scolaire plus positive que celle des autres élèves.*

Si elle émerge avec une grande clarté des résultats du panel national, cette dernière conclusion trouve aussi une confirmation dans d'autres études fondées sur une méthodologie différente ou des données distinctes. Dans une enquête qualitative sur un échantillon restreint de collégiens parisiens, bons élèves de 3e et d'origine sociale modeste, Boyer et Larguèze (1993) ont interrogé simultanément, au domicile familial, les élèves et leurs parents. Soulignant que les familles immigrées étaient nombreuses parmi celles rencontrées, les auteurs ont décrit leur mode de vie et son organisation autour de la scolarité de l'enfant qui en forme un aspect central[127]. A partir d'entretiens d'enquête, Akers-Porrini et Zirotti(1992) ont étudié le rapport à l'orientation scolaire qu'entretiennent, dans le cadre du collège, élèves d'origine maghrébine et élèves d'origine française de milieu social comparable. Insistant sur le fait que les premiers, contrairement aux seconds, sont des partenaires actifs de la gestion de leur cursus scolaire, les auteurs rapportent cet investissement à la fonction instrumentale attribuée à l'école comme moyen de promotion sociale : "Les élèves 'maghrébins' se montrent comme ceux qui pourraient ne pas 'réussir', qui ont le plus à gagner de la 'réussite', et qui espèrent 'réussir'."[128]. Mais la convergence la plus probante réside dans une conclusion de Grisay(1993) à la suite de l'observation, en début de 6e puis en fin de 5e, d'un échantillon de 8 000 élèves fréquentant une centaine de collèges[129] :

> "Un des déterminants de ce profil positif latent des populations défavorisées semble bien être la présence, dans leurs rangs, d'une proportion importante d'élèves d'origine immigrée. Sur ce point, les résultats de l'étude s'inscrivent franchement en faux par rapport à l'image (largement médiatisée, et alimentée par mille incidents critiques) d'une population immigrée entretenant un rapport conflictuel avec l'école. Ces élèves paraissent en fait, *en moyenne*, mieux disposés envers l'école que les jeunes Français de même CSP ; plus désireux de 'bien faire', de se conformer aux attentes de leurs professeurs, ... Leurs progrès dans le domaine de la *culture civique* sont (toutes choses égales par ailleurs) supérieurs non seulement à ceux de leurs camarades français de même niveau social, mais aussi à ceux des jeunes 'favorisés'. Loin d'être un facteur négatif, leur présence dans les collèges 'défavorisés' contribue donc à contenir la dégradation des attitudes que les conditions objectives de 'climat' et de discipline tendent à y favoriser."[130].

Sans doute le *temps* lui-même a-t-il un rôle essentiel dans l'incidence variable du fait d'être étranger ou issu de l'immigration comme dans la trajectoire ascendante de ces élèves. Toutes nos analyses portaient en effet sur un échantillon d'enfants entrés dans le second degré en 1989. Leur scolarité primaire était donc antérieure au recrutement du panel, la mesure des acquis en français et mathématiques en était contemporaine, le parcours scolaire au collège lui

---

127 - BOYER R., LARGUEZE B., 1993. - "Des collégiens de milieux défavorisés réussissent : portraits", *Education et Formations*, 36, pp. 65-70.

128 - AKERS-PORRINI R., ZIROTTI J.-P., 1992. - "Elèves 'français' et 'maghrébins'. Un rapport différent à l'orientation scolaire", *Migrants-Formation*, 89, pp. 45-57 (citation en page 53).

129 - GRISAY A., 1993. - *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*, Les dossiers d'Education et Formations, 32 (citation en page 147).

130 - Les travaux d'histoire du vingtième siècle qui ont examiné la situation scolaire d'enfants étrangers ou d'origine étrangère concluent aussi nettement à leur adaptation positive à l'école française. Etudiant les registres matricules des élèves qui ont fréquenté, pendant la première moitié du siècle, quatre écoles primaires de l'Est parisien, Blanc-Chaléard(1991) met ainsi en évidence la régularité de la fréquentation scolaire des enfants italiens, leur attitude positive et le fait qu'ils étaient souvent bons élèves, comme en témoignent notamment les mentions de réussite au Certificat d'études.
BLANC-CHALEARD M.-C., 1991. - "Français et Italiens à l'école de la République. Histoire de quatre écoles primaires de l'Est parisien", *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 38(4), pp. 658-676.

était enfin postérieur. Or, dans l'échantillon étudié, parmi cinq enfants qui n'étaient pas ressortissants français, deux étaient nés à l'étranger. Pour une fraction des élèves étrangers ou issus de l'immigration dont on a étudié les scolarités, l'installation en France formait un événement récent au moment où ils quittaient l'école primaire et où l'on observait le parcours qu'ils y avaient effectué, mais un événement plus ancien à l'heure où l'on dressait le bilan de leur cheminement au collège. Et l'on peut dès lors voir dans l'incidence d'abord négative, puis franchement positive de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration, le signe que le temps est une donnée fondamentale du *processus d'acculturation à la société française*, qu'il s'agisse de la capacité à satisfaire aux exigences que le système éducatif impose comme de la compréhension des normes du fonctionnement scolaire. Au reste, cet argument doit-il selon toute vraisemblance être étendu à l'ensemble des élèves étrangers ou issus de l'immigration : la *durée d'exposition à l'école française* joue très certainement un rôle décisif pour ces enfants qui, même s'ils sont nés en métropole, ont grandi dans une famille immigrée, empreinte de la culture d'un autre pays et dans laquelle la maîtrise de la langue française reste fréquemment approximative.

Il est toutefois très improbable que le temps qui s'écoule constitue le ressort *unique* de ces trajectoires scolaires qui, en dépit des conditions objectives défavorables qui les accompagnent souvent, ont une pente ascendante. Il faut compter en effet avec *les espoirs et les attentes* que les familles immigrées placent dans le système éducatif. Le dernier chapitre les a mis en évidence avec une grande clarté : ces familles aspirent davantage que les autres familles de même condition sociale à ce que leur enfant poursuive de longues études et elles expriment aussi plus fréquemment les demandes d'orientation scolaire qui vont de pair avec cette ambition. Là figure sans doute une donnée inscrite dans la logique profonde des phénomènes migratoires. Quand une migration de travailleurs se transforme, par le jeu du regroupement ou de la constitution des familles, en migration durable, le projet initial s'infléchit. Formulé au départ pour le court terme et mû par des aspects économiques qui visent à faciliter la promotion sociale après le retour au pays d'origine, il évolue vers un projet d'horizon plus lointain et recherche alors plus clairement une insertion satisfaisante des enfants dans le pays d'accueil. En outre, la réalisation positive du projet migratoire est d'autant plus souvent reportée sur cette génération que la sortie de la précarité et l'amélioration de la condition sociale ont été difficiles, voire impossibles, pour les parents, migrants adultes. Et l'école devient alors, pour ces familles et leurs enfants, le levier principal de la réussite d'un tel projet : elle apportera en effet à la "seconde génération" la formation et les diplômes qui lui permettront d'accéder à une situation sociale et professionnelle meilleure. Dans cette reformulation du projet migratoire au travers des enfants, les familles immigrées "composent plus avec leur avenir qu'avec leurs racines"[131] et l'école devient ainsi, en dépit des faibles ressources sociales et culturelles dont la plupart d'entre elles disposent, un lieu central d'investissement.

Le fait que l'ambition scolaire soit plus affirmée dans les minorités issues de l'immigration que dans les autres familles de caractéristiques identiques ne constitue pas un trait distinctif de la société française. Il pourrait au contraire être le lot de toutes les sociétés occidentales où le système éducatif forme le véhicule principal de la mobilité ascendante et où ces minorités occupent, dans la structure sociale, des positions souvent inférieures. Une

131 - Selon la belle expression de Zaïhia Zéroulou dont les travaux inspirent fortement l'interprétation que nous proposons ici.
ZEROULOU Z., 1985. - "Mobilisation familiale et réussite scolaire", *Revue européenne des migrations internationales*, 1(2), pp. 107-117.
ZEROULOU Z., 1988. - "La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation", *Revue française de sociologie*, 29(3), pp. 447-470.

confirmation étroite du résultat établi sur le panel français figure en effet dans une exploitation de la *National Education Longitudinal Study (NELS)*, c'est-à-dire du panel américain qui a observé, à partir de 1988, un échantillon de 26 000 élèves scolarisés au niveau de la classe de 4e [132]. La proportion de parents qui envisagent que leur enfant obtienne un diplôme universitaire est représentée dans un graphique qui tient compte à la fois de leur niveau d'études et de la variable race/ethnicité. Sans aucune exception et pour chaque diplôme parental, le point du graphique associé aux Américains de race blanche est situé en dessous des trois autres qui concernent les minorités asiatique, hispanique et noire et les auteurs commentent ce résultat ainsi[133] :

> "En premier lieu et d'une manière générale, les parents faiblement diplômés des minorités sont plus enclins que leurs homologues blancs à envisager pour leur enfant un niveau d'études supérieur au leur. Cela est visible dans la distance qui sépare la courbe des blancs de celles des groupes minoritaires dans la partie du graphe qui correspond à une mobilité ascendante en termes de niveau d'éducation. En second lieu, la proportion de parents blancs fortement diplômés qui s'attendent à ce que leur enfant atteigne un niveau d'études inférieur au leur est beaucoup plus élevée que dans les minorités. Il semble que bien des parents blancs envisagent pour leurs enfants une mobilité descendante (ce qui est peu vraisemblable) ou bien anticipent que leur enfant maintiendra leur propre statut social sans faire preuve d'une réussite scolaire proportionnelle à la leur. En d'autres termes et comparativement aux parents des minorités qui considèrent les bénéfices que l'éducation apporte, nombre de parents blancs ne ressentent peut-être pas que l'obtention par leur enfant d'un diplôme plus élevé est si importante pour lui permettre d'égaler ou de dépasser leur propre statut social."

Que, dans notre pays, les enfants étrangers ou issus de l'immigration connaissent, par rapport à leurs condisciples de même condition sociale, une trajectoire scolaire ascendante nous paraît donc, en dernière analyse, renvoyer à deux éléments : d'un côté, les bénéfices particuliers que ces enfants peuvent trouver dans la durée de leur fréquentation de l'école française ; de l'autre, le choix rationnel, par eux-mêmes et leur famille, d'un investissement accru dans le système éducatif en tant que celui-ci forme l'instrument de la mobilité sociale espérée.

Concluons enfin en évoquant trois aspects qui entretiennent un lien étroit avec ce dernier élément et en forment des corollaires. Tout d'abord, comparer, comme c'est le cas dans nos analyses multivariées, les élèves étrangers ou issus de l'immigration à leurs condisciples dont les ascendants présentent *le même niveau d'études*, c'est en réalité rapprocher des situations qui ne sont semblables que par des causes distinctes. Les parents des premiers ne sont pas diplômés ou ne le sont guère car le système éducatif de leur pays de naissance était souvent peu développé, déficient ou inexistant. Ce n'était pas la situation rencontrée par les parents qui ont toujours vécu en France et pour lesquels le même niveau d'études révèle plus souvent les échecs ou difficultés scolaires survenus au cours de leur jeunesse. Il est possible qu'une telle différence place les deux catégories de familles dans des positions radicalement distinctes pour leur représentation du système éducatif, le rapport qu'elles entretiennent avec lui ou la manière dont elles envisagent les études de leurs enfants.

D'un autre côté, en dehors de l'aspect rationnel qu'elles revêtent, ambition et volonté sont probablement des traits plus souvent présents, *en moyenne*, chez les individus ou les

---

132 - Un large aperçu des analyses conduites sur ce panel d'élèves peut être trouvé dans un ouvrage centré sur les ressources des parents et les actions qu'ils entreprennent pour favoriser l'éducation de leur enfant :
SCHNEIDER B., COLEMAN J.S. (ed.), 1993. - *Parents, Their Children, and Schools*, Westview Press, Boulder.

133 - MULLER C., KERBOW D., 1993. - "Parent Involvement in the Home, School, and Community", in SCHNEIDER B., COLEMAN J.S. (ed.), op.cit., pp. 13-42 (voir les pages 15 et 16).

familles qui ont franchi le pas de la migration que chez les autres et cela forme sans doute l'un des aspects par lesquels les populations immigrées sont des *populations sélectionnées*. Emigrer dans un pays éloigné, c'est en effet laisser derrière soi bien des choses familières auxquelles on était attaché pour un futur qui reste entièrement à construire et il est certain qu'en cela une certaine dose de courage et d'ambition est requise[134].

Enfin, le désir d'études poussées que les familles immigrées expriment pour leurs enfants peut encore être vu comme la conséquence d'une anticipation rationnelle des difficultés qu'ils seraient susceptibles de rencontrer, en raison de leur origine, lors de leur insertion sur le marché du travail. Le surinvestissement scolaire formerait alors la réponse des familles au risque d'existence de discriminations à l'embauche comme au risque d'un chômage élevé.

Les résultats du panel français dans une perspective comparative

Des recherches semblables à la nôtre -par leur objet, les méthodes d'analyse qu'elles emploient et parfois la source des données statistiques elle-même- sont aussi conduites à l'étranger. La confrontation des résultats mis au jour devient alors possible et nous évoquerons ainsi trois recherches récemment publiées ou en voie de l'être.

Van't Hof et Dronkers(1993) ont étudié la réussite scolaire de 17 groupes d'enfants immigrés ou nés aux Pays-Bas de parent(s) immigré(s) et l'ont comparée à celle observée pour un groupe de référence d'enfants néerlandais qui, comme leurs deux parents, sont nés dans ce pays[135]. Outre l'origine nationale, la définition des 17 groupes considérés prend en compte le lieu de naissance de l'enfant et celui d'un (ou des deux) ascendant(s). Les données analysées sont très semblables aux nôtres ; elles proviennent d'un échantillon national, extrait de la cohorte des élèves entrés dans le second degré en septembre 1989. La comparaison est établie selon cinq variables dépendantes, mesurées lors de la transition entre école primaire et enseignement secondaire : performances obtenues à trois tests nationaux (néerlandais, arithmétique et traitement de l'information) ; avis de l'instituteur, en fin d'école élémentaire, concernant la filière du second degré la plus adaptée à l'élève ; position scolaire effective de celui-ci durant l'année 1989-1990.

La variable à 18 modalités qui définit le groupe d'appartenance des élèves met au jour, pour chacun de ces aspects, des différences substantielles. De manière très générale, elles sont à l'avantage du groupe de référence. Cependant, s'agissant de la performance en arithmétique, la même variable n'a plus d'incidence significative quand la comparaison est établie à condition sociale identique[136]. Il en va de même à propos du score au test de néerlandais

134 - Voir notamment pour une formulation explicite de cette hypothèse de l'ambition :
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), pp. 284-303.

135 - VAN'T HOF L., DRONKERS J., 1993. - "Differences in Educational Attainment of Children from Various Groups of Recent Immigrants in the Netherlands : Class, Family or Migrant Culture ?", communication au colloque du Comité de Recherche "Stratification Sociale" de l'Association Internationale de Sociologie, Duke University, Durham (Caroline du Nord), 9-11 Août, 26 p., à paraître dans *Migration* (Berlin), 1995.

136 - Celle-ci est appréhendée à l'aide de six variables : niveau d'études, exercice éventuel d'une activité rémunérée et catégorie socioprofessionnelle de chacun des parents. Les auteurs mettent aussi en évidence que les variables de niveau d'études -et, en premier lieu, celle relative à la mère- ont plus de poids que les variables de profession dans l'explication des différences de réussite.

lorsque l'analyse incorpore en outre diverses caractéristiques des enfants et de leur famille[137]. Par contre, pour les variables dépendantes restantes, le groupe d'appartenance conserve une incidence significative après que l'analyse statistique a contrôlé situation sociale et caractéristiques individuelles et familiales. Les différences qui subsistent ont toutefois une intensité modeste et ne sont pas systématiquement au désavantage des groupes issus de l'immigration. Les auteurs observent également une meilleure réussite scolaire des enfants de la "seconde génération" par rapport à ceux qui ont connu la migration, mais aussi des élèves dont les deux parents ont la même origine étrangère par rapport à ceux qui appartiennent à des "familles hétérogènes". Dressant le bilan général de leur recherche, Van't Hof et Dronkers soulignent en définitive que le handicap scolaire des enfants issus de l'immigration réside très largement dans la condition sociale de leurs parents, qu'il existe aussi un effet plus modéré des différences de comportements et d'attitudes éducatives entre les familles, mais que l'analyse empirique ne confirme pas les thèses culturalistes qui mettent l'accent sur la distance entre les sociétés d'origine et la société d'accueil.

Si plusieurs résultats de cette étude néerlandaise rejoignent certains que nous avons obtenus à propos des performances en français et mathématiques à l'entrée en 6e, il n'en va pas de même avec la recherche conduite par Alba, Handl et Müller(1994) sur la République Fédérale d'Allemagne[138]. Ce sont ici nos analyses sur les parcours au collège qui peuvent être confrontées aux leurs. Alba, Handl et Müller utilisent en effet le *Mikrozensus* de 1989 pour caractériser la situation scolaire et l'issue des parcours que connaissent les enfants étrangers par comparaison aux élèves allemands. L'étude est conduite séparément selon deux groupes d'âge (13-15 ans et 16-18 ans) et prend en compte l'organisation spécifique du système éducatif en RFA, c'est-à-dire sa division en trois filières hiérarchisées entre lesquelles les élèves sont orientés à leur sortie de l'école primaire (10 ans environ).

Quelle que soit leur nationalité, les enfants étrangers sont plus nombreux que les jeunes Allemands à fréquenter la filière la moins prestigieuse (*Hauptschule*). A l'inverse, les seconds, davantage que les premiers, sont scolarisés au lycée (*Gymnasium*) qui conduit aux études universitaires et aux professions les plus qualifiées. Or, une différence majeure apparaît avec la situation française : une part substantielle de ce handicap des jeunes étrangers ne peut être expliquée par les différences de condition sociale ou d'ancienneté de présence en RFA. Les auteurs utilisent en effet des modèles de régression logistique qui, sans être identiques aux nôtres, en demeurent assez proches[139] et ils mettent au jour les résultats suivants : par rapport aux jeunes Allemands de mêmes caractéristiques, les enfants italiens, turcs et, à un degré moindre, yougoslaves fréquentent plus souvent la filière de scolarisation la moins valorisée, quittent plus souvent cette voie du système éducatif sans y avoir obtenu de diplôme d'apprentissage et effectuent moins souvent leurs études secondaires dans un lycée.

137 - Sexe de l'élève, études primaires effectuées en totalité ou non aux Pays-Bas, nombre total d'enfants, présence éventuelle d'un aîné, présence éventuelle d'un benjamin, pratiques culturelles des parents et leur comportement en matière de lecture, fréquence de leurs conversations avec leurs enfants à propos de l'école, degré auquel ils encouragent le travail scolaire, intensité de leur usage du néerlandais à la maison.

138 - ALBA R.D., HANDL J., MÜLLER W., 1994. - "Ethnic Inequalities in the German School System", Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Arbeitspapier AB I, Nr. 8, 40 p., Mannheim.

139 - Outre la nationalité, les variables explicatives introduites comprennent une mesure de l'ancienneté de présence sur le territoire, le diplôme le plus élevé du chef de famille, sa catégorie socioprofessionnelle détaillée, le nombre total d'enfants, le sexe de l'élève, la résidence dans un état où la présence étrangère est (ou n'est pas) forte et le caractère plus ou moins urbain de la commune d'habitation.

Seul le groupe numériquement plus restreint des enfants grecs fait exception : ces élèves connaissent à certains égards de meilleures scolarités que leurs homologues allemands.

Pour élucider le résultat quasi général d'un handicap spécifique aux enfants étrangers, Alba, Handl et Müller mettent à profit les données du Panel Socio-Economique Allemand : on y trouve en effet plusieurs indicateurs des caractéristiques culturelles des familles et de leur degré d'insertion dans la société allemande ; il y figure aussi une mesure qui pourrait être liée à des faits de discrimination. Le test empirique proposé met en avant les aspects culturels et la plus ou moins grande continuité de la scolarité en Allemagne. Toutefois, il n'est pas absolument probant -comme l'indiquent les auteurs eux-mêmes-, notamment parce qu'il porte sur un échantillon d'effectif limité. Le contraste avec la situation française nous conduit aussi à suggérer une autre explication. Si, comme nous l'avons souligné, la durée d'exposition à l'école du pays d'accueil est un levier essentiel de l'amélioration des parcours que connaissent les enfants issus de l'immigration, il est possible qu'une orientation précoce joue en leur défaveur. L'opposition des résultats allemands et français renverrait alors aux arrangements institutionnels distincts des deux pays : la division rapide entre filières hiérarchisées dans le système allemand opposée au *collège unique* de la société française.

A la différence des précédentes, la recherche de Clifton, Williams et Clancy(1991) ne porte pas sur une société européenne, mais sur un pays beaucoup plus lointain : l'Australie[140]. Elle utilise aussi des données un peu plus anciennes, recueillies entre 1975 et 1980. Mais c'est dans cette étude que le dispositif d'observation se révèle le plus étroitement semblable au nôtre. L'échantillon provient en effet d'un panel national d'élèves âgés de 14 ans en 1975 et auxquels ont été administrées, à cette date, des épreuves standardisées en anglais et en arithmétique. Les scolarités ultérieures de ces élèves ont été observées et l'on sait notamment s'ils ont poursuivi leurs études jusqu'au terme de l'enseignement secondaire. On a enfin mesuré, à ce moment, l'opinion qu'ils avaient sur leur valeur scolaire, les projets d'avenir -en matière d'études notamment- que formulaient leurs amis et les attentes qu'avaient, à leur égard et sur le même plan, leurs propres parents comme leurs professeurs. Clifton, Williams et Clancy résument leurs analyses en ces termes :

> "Nous avons utilisé les données d'un échantillon australien d'élèves pour estimer les écarts qui séparent les jeunes d'origine australienne, anglaise, grecque et italienne en matière de performances scolaires et d'achèvement des études secondaires[141]. Les effets liés à l'appartenance aux divers groupes ethniques sont relativement faibles, mais des différences importantes existent entre ces groupes. Les élèves d'origine grecque et italienne obtiennent des performances inférieures à celles de leurs homologues d'origine australienne et anglaise ; ils reçoivent, à propos de leur scolarité, un soutien socio-psychologique plus important et une part substantiellement plus forte des élèves d'origine grecque et italienne parvient au terme des études secondaires. Ces résultats ne valident pas l'argument selon lequel le système scolaire bloquerait la mobilité ascendante des élèves issus de l'immigration non anglophone. Il semble plutôt que les performances de ces élèves soient limitées par leur manque de compétence en langue anglaise tandis que la réussite de leurs parcours scolaires est rendue plus aisée du fait de leurs valeurs culturelles."

La lecture attentive de l'article permet de se convaincre qu'une forte convergence existe entre les résultats de Clifton, Williams et Clancy et ceux que nous avons mis au jour pour la société française. Ces auteurs raisonnent en effet dans le cadre d'analyses de régression analogues aux nôtres. C'est donc "toutes choses égales par ailleurs" et notamment à

---

140 - 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), pp. 111-126.

141 - Dans cette étude, être d'origine australienne est défini ainsi : être né en Australie, avoir ses deux parents qui y sont nés et ne parlent que l'anglais. Sont considérés comme d'origine anglaise (grecque, italienne), les élèves dont les deux parents sont nés dans le pays en question.

condition sociale identique que les élèves issus de l'immigration non anglophone obtiennent, quand la plupart d'entre eux sont scolarisés au niveau des classes de 4e ou de 3e, des résultats en anglais et en arithmétique inférieurs à ceux de leurs condisciples. Par contre et relativement aux autres élèves de mêmes caractéristiques, ils trouvent dans leur environnement des encouragements plus vifs concernant leurs études et développent aussi une conception plus positive de leur valeur scolaire. C'est enfin par comparaison aux élèves de même situation familiale et sociale que les jeunes issus de l'immigration grecque ou italienne sont plus nombreux à parvenir au terme de l'enseignement du second degré. Et, de même que dans les données françaises, cet écart s'amplifie lorsque les mesures de performance sont introduites dans l'analyse, mais se réduit ensuite quand le modèle de régression incorpore de surcroît les variables socio-psychologiques, manifestant ainsi qu'elles forment une médiation importante pour expliquer les carrières scolaires meilleures de ces élèves. Cette forte proximité entre les résultats australiens et les nôtres pourrait ainsi traduire le fait que les tendances mises au jour dans la société française expriment des *relations structurelles*, profondément inscrites dans la logique des phénomènes migratoires et susceptibles dès lors d'être observées dans des contextes nationaux diversifiés.

Revenant à notre pays, on évoquera enfin l'enquête de grande ampleur -intitulée *Mobilité géographique et insertion sociale (MGIS)*- conduite en 1992 par l'Institut National d'Etudes Démographiques avec le concours de l'INSEE. Durant l'année 1995, les premiers résultats ont fait l'objet d'un ouvrage dont un chapitre a pour titre "Scolarisation : aspirations des familles et performances des enfants"[142]. Si l'impression générale qui s'en dégage est celle d'une relative convergence avec nos propres analyses, il est trop tôt pour procéder à des comparaisons précises ou des rapprochements détaillés : les données de l'enquête MGIS n'ont pas encore fait l'objet de publications qui utiliseraient les méthodes que nous avons employées. Il est par contre possible de dégager, dès maintenant, les traits distinctifs du panel national d'élèves et de cette enquête, traits qui en font probablement deux sources assez complémentaires pour appréhender les scolarités des populations issues de l'immigration.

Nos propres analyses ont porté sur des parcours qui sont en cours de déroulement et dont nous ne connaissons pas encore l'issue. A l'opposé, l'enquête MGIS a une dimension rétrospective et permet notamment de dresser le bilan des scolarités achevées (ou en voie d'achèvement) de jeunes adultes. Il y a là, en quelque sorte, la différence qui sépare le film d'une course -qui restitue un processus au sein d'une temporalité- et la photo finale. Associée à cette première opposition, on en trouve une seconde qui a trait aux générations impliquées. Les élèves dont nous étudions les parcours ont en commun d'être entrés au collège en septembre 1989. La quasi-totalité d'entre eux sont donc nés entre 1977 et 1979. D'un autre côté, l'enquête MGIS permet d'observer de jeunes immigré(e)s âgé(e)s de 20 à 29 ans au moment de l'enquête et des hommes et femmes du même âge, nés en France de parent(s) immigré(s) originaire(s) d'Algérie, d'Espagne ou du Portugal. Ces individus ont donc vu le jour entre 1963 et 1972 et, si l'on se restreint à ceux qui sont nés en France ou y sont arrivés suffisamment tôt pour y suivre des études secondaires, sont entrés au collège entre 1974 et 1983 à peu près. Il y a donc ici un écart temporel réel : leurs études se sont déroulées dans un système éducatif qui correspond approximativement à celui décrit dans le panel 1980, non dans le panel 1989. D'autres aspects séparent encore les deux enquêtes dans leur objectif et leur agencement. *Mobilité géographique et insertion sociale* a été bâtie pour connaître le devenir des populations immigrées et, pour trois origines nationales, nées en France de parent(s) immigré(s). La définition de ces populations y est précise et les échantillons conçus pour permettre des comparaisons entre courants migratoires. Cela est moins vrai du panel

142 - TRIBALAT M., 1995. - *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte.

1989 où, au sein d'un ensemble beaucoup plus vaste, la population des élèves étrangers ou issus de l'immigration est définie de manière approchée et les comparaisons entre pays d'origine -limitées à la nationalité de l'élève- ne peuvent souvent être poussées très loin, faute d'effectifs suffisants. A l'inverse, le panel national est un instrument très puissant pour comparer les parcours scolaires de ces élèves à ceux d'une population de référence dotée, éventuellement, des mêmes caractéristiques ; on en a amplement fait usage dans cet ouvrage. Cela est moins le cas de l'enquête MGIS : elle inclut certes un échantillon témoin, mais il comprend moins de 500 jeunes âgés de 20 à 29 ans, ce qui est assez peu, et certaines informations n'ont pas été recueillies qui, au fil de nos analyses, sont apparues essentielles : la scolarisation des parents, leur niveau d'études ou le diplôme qu'ils ont obtenu. Bref, pour toutes ces raisons, le panel national d'élèves et l'enquête MGIS forment des sources assez complémentaires et il conviendra d'en garder à l'esprit les traits distinctifs au moment où l'on s'efforcera d'en rapprocher les résultats.

S'agissant, dans nos analyses, des enfants étrangers de nationalités différentes, le contrôle de la situation familiale et sociale -et, éventuellement, du passé scolaire- n'a pas fait disparaître l'ensemble des écarts qui les séparaient au départ. Des différences existent donc, au-delà de ce qui tient à des conditions d'existence qui peuvent être dissemblables. Selon toute vraisemblance, ces écarts relèvent en partie du caractère plus ou moins ancien de la migration. C'est le cas probablement des handicaps de performance que connaissent, à l'entrée en 6e, les jeunes Africains non maghrébins ou les jeunes Asiatiques : davantage que les autres étrangers, ils sont nés hors de France et ont pu aussi y être scolarisés.

Par-delà cet aspect, les différences entre nationalités étrangères ne s'organisent pas en un ensemble cohérent, conduisant par exemple à penser que, du point de vue des études en France, telle nationalité particulière connaîtrait une situation systématiquement plus difficile que les autres. Au reste, les différences semblent un peu plus affirmées au début de l'observation -bilan des études primaires, orientation en SES, performances à l'entrée en 6e- qu'à l'heure où l'on examine les parcours au collège. Certains écarts rejoignent ceux mis en évidence dans des études antérieures, par exemple les aspirations scolaires plus fortes des familles maghrébines par rapport à celles originaires d'Europe du Sud (portugaises essentiellement). Mais on peut s'étonner aussi que des différences attendues n'apparaissent guère : les jeunes Asiatiques n'ont pas connu des parcours au collège nettement meilleurs que ceux des jeunes Maghrébins de mêmes caractéristiques ; ils n'obtenaient pas non plus des performances plus élevées en début de 6e ; ils avaient par contre moins souvent redoublé dans l'école élémentaire française et avaient moins fréquemment aussi été orientés dans l'enseignement spécial, un peu comme si, davantage que ces élèves eux-mêmes, c'était le regard que l'institution scolaire porte sur eux qui était différent. Sur le plan général des écarts existant entre nationalités étrangères, il est pourtant trop tôt pour dresser un bilan : c'est aussi dans la durée que de tels écarts peuvent se creuser.

Recherches futures

Conduire une étude sur la situation des élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège de la France d'aujourd'hui, c'est aussi observer, en creux, le "traitement" que l'institution scolaire réserve à ces enfants. Les échantillons analysés étaient d'assez grande taille et les méthodes statistiques suffisamment puissantes pour mettre en lumière des biais d'orientation qui auraient reflété une discrimination à leur encontre. Cela a été le cas au détour d'*une* analyse : celle relative à l'entrée dans l'enseignement spécial du second degré. Non pas que *l'ensemble* des enfants étrangers ou que *tous* les élèves qui sont nés hors de France aient été plus souvent dirigés vers les sections d'éducation spécialisée que leurs condisciples appartenant à des familles nombreuses dans les milieux sociaux les plus défavorisés. Mais il en a

bien été ainsi pour le groupe plus restreint des élèves étrangers qui avaient connu une ou plus d'une année scolaire hors de France, c'est-à-dire ceux qui étaient entrés dans notre pays dans un passé récent au moment où survenait l'instant de la sortie de l'école élémentaire. Sans doute entrevoit-on assez aisément les aspects qui sont à l'origine d'un tel biais d'orientation : les classes d'accueil pour élèves non francophones n'existent que dans un nombre restreint de collèges et la section d'éducation spécialisée a pu être utilisée, voire détournée de sa vocation initiale, pour accueillir des enfants que l'on ne savait scolariser ailleurs. A l'évidence, cette situation -dont on ne peut exclure qu'elle perdure aujourd'hui- mérite une attention toute particulière, mais il faut aussi répéter qu'elle est *la seule* pour laquelle nos analyses ont pu prendre en défaut l'institution scolaire.

A cette réserve importante près, nous pourrions ainsi reprendre à notre compte ce qu'écrivait N. Herzberg en commentant l'article qui présentait les premiers résultats de la recherche : *"C'est donc le tableau d'une école plutôt intégratrice qui nous est brossé par cette étude. Loin d'être égalitaire, elle favorise le succès des catégories aisées de la population. Mais au pays des pauvres, nous explique-t-elle, les étrangers ont un peu plus de chance que les autres d'être roi."*[143]. Il reste qu'au terme du collège, la course d'obstacles que représente, pour les élèves étrangers ou issus de l'immigration, le parcours dans l'Ecole française est loin d'être achevée et il importe de savoir à quel degré les attentes et les espoirs placés dans le système éducatif vont se traduire en réussites concrètes. Des recherches futures devront en prendre la mesure : au moment où nous écrivons ces lignes, les élèves du panel 1989 qui n'ont pas pris de retard au cours de leurs études secondaires sont en classe de terminale et se présenteront bientôt au baccalauréat ; le même échantillon d'élèves fera encore, selon toute vraisemblance, l'objet d'observations durant les études accomplies dans l'enseignement supérieur.

Un autre axe de recherche devrait aussi concerner les comportements que les familles immigrées adoptent en vue de favoriser la réussite de leurs enfants. Les travaux antérieurs mettent en effet en lumière une discordance entre de fortes aspirations et un faible degré d'implication[144]. Il est possible que, s'agissant de ces populations, les indicateurs qui ont été utilisés présentent une pertinence limitée : aider son enfant dans son travail scolaire, prendre l'initiative d'une rencontre avec un professeur, décider d'adhérer à une association de parents d'élèves peuvent se révéler des tâches insurmontables pour des parents dont la maîtrise du français reste approximative et qui n'ont jamais été scolarisés ou l'ont été très peu. La fréquence des conversations, à l'intérieur de la famille, à propos de la vie quotidienne dans l'établissement scolaire, des difficultés de l'enfant, de ses réussites ou de ses projets d'avenir pourrait à cet égard constituer un indicateur plus révélateur.

143 - Quotidien *Le Monde*, édition des dimanche 30 avril - mardi 2 mai 1995.

144 - Voir notamment sur ce point :

CAILLE J.-P., 1992. - "Les parents d'élèves de collège : attentes et degré d'implication", *Note d'information*, 48, Ministère de l'Education nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective.

CAILLE J.-P., 1992. - "Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant : attentes et degré d'implication", *Education et Formations*, 32, pp. 15-23.

Sur cet aspect de l'investissement parental dans les études des enfants, les exploitations du panel d'élèves américain fournissent aussi des pistes de réflexion suggestives. Dans un chapitre passionnant, Kerbow et Bernhardt(1993) montrent ainsi que les parents des minorités noire et hispanique font preuve d'une plus grande implication dans l'établissement scolaire de leur enfant que les autres familles de même condition sociale[145]. Mais l'approfondissement de l'analyse révèle que cet investissement plus fort des minorités recouvre largement un *effet contextuel* : les établissements scolaires qui accueillent une forte proportion d'élèves noirs ou hispaniques sont aussi ceux dans lesquels le degré d'implication parental est *en moyenne* plus élevé ; il en va ainsi parce que ces établissements comprennent, davantage que les autres, des enseignants issus des minorités et développent aussi des actions spécifiques pour entrer en contact avec les parents, actions qui, en retour, incitent ces derniers à s'investir davantage dans la vie de l'école.

Revenons un instant aux données françaises. Ainsi qu'on l'a observé dans le dernier chapitre, être élève d'un établissement situé en zone d'éducation prioritaire (ZEP) est associé, *toutes choses égales par ailleurs*, à une carrière scolaire plus favorable dans le cadre du collège. Or, reproduire cette analyse de manière séparée sur les élèves français et les jeunes étrangers fait apparaître que cet effet positif est nettement plus marqué parmi les seconds que les premiers. Cela pourrait signifier que les conditions de scolarisation en ZEP, les politiques scolaires et les actions incitatives qui y sont développées rencontrent un terrain spécialement favorable auprès des familles étrangères ou immigrées. De l'investissement des parents dans les études de leurs enfants, on glisse ainsi vers un dernier axe de recherche : celui de l'évaluation des politiques mises en oeuvre pour favoriser la réussite scolaire dans les zones géographiques et les milieux sociaux où celle-ci reste encore la plus improbable.

---

145 - KERBOW D., BERNHARDT A., 1993. - "Parental Intervention in the School : The Context of Minority Involvement", in SCHNEIDER B., COLEMAN J.S. (ed.), op.cit., pp. 115-146.

Tous les enfants nés le 5 d'un mois et qui sont entrés au collège en septembre 1989 font l'objet, depuis cette date, d'une observation régulière conduite par la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale. Au nombre de 20 000 environ, ils constituent le panel national 1989 d'élèves du second degré. Depuis leur fréquentation de l'école maternelle jusqu'à leur situation actuelle, le déroulement de leur parcours scolaire est connu avec précision. Une telle enquête statistique n'aurait pas été possible sans la collaboration active des chefs d'établissement, des enseignants et du personnel administratif des établissements scolaires, mais aussi des familles des élèves qui ont été interrogées au printemps 1991.

Un certain nombre de ces élèves sont étrangers ou issus de l'immigration, que l'on approche cette population par le critère de nationalité, celui du lieu de naissance, le nombre d'années scolaires hors de France, l'ancienneté en France des parents ou la langue parlée à la maison. Le panel national permet une comparaison approfondie de leurs parcours scolaires à ceux de leurs condisciples.

A quoi tiennent les redoublements plus fréquents qu'ont connus les enfants étrangers ou issus de l'immigration à l'école élémentaire ? A l'entrée en sixième, quelle est l'ampleur des écarts de performance en français et mathématiques entre ces élèves et leurs condisciples ? Comment s'explique la surreprésentation des enfants étrangers ou issus de l'immigration dans les sections d'éducation spécialisée ? Quel a été leur cheminement dans le collège français ? Sur tous ces aspects, l'analyse du panel national livre nombre de résultats inédits. Sait-on, par exemple, que les familles immigrées aspirent davantage que les autres familles de même condition sociale à ce que leur enfant poursuive de longues études ?

S'il permet de mieux connaître la situation des enfants étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège de la France d'aujourd'hui, cet ouvrage livre aussi une analyse plus générale des inégalités de réussite scolaire entre élèves en fonction de leur environnement familial.

les dossiers

D'ÉDUCATION
ET FORMATIONS

Prix 95 Francs
N° 005 96 2 67