

# Les lycéens issus de l'immigration : des projets d'études ambitieux et une appropriation atypique des normes scolaires

Pauline Vallot

Master 2 de sociologie, mention Sociologie & Statistiques

EHESS-ENS-ENSAE

Sous la direction de Mirna Safi

2012



Je tiens à remercier chaleureusement Mirna Safi pour son soutien et sa présence à chacun des moments clé de l'élaboration de ce mémoire. Merci également à Olivier Godechot dont les indications me furent d'une aide précieuse, à Pauline Abrieu pour sa patiente relecture, et à toutes les personnes ayant participé à la conception, à la collecte et au traitement de l'enquête Trajectoires et Origine (TeO) sur laquelle se fonde la présente étude.



# Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>7</b>
<b>I Les minorités ethniques face à l'école : un état de la littérature</b>	<b>11</b>
<b>1 La "contre-culture" scolaire des élèves noirs américains : une thèse controversée</b>	<b>11</b>
1.1 Une interprétation culturaliste des inégalités scolaires . . . . .	11
1.2 Critiques . . . . .	12
1.3 Prolongements . . . . .	13
<b>2 La migration comme source de motivation scolaire</b>	<b>14</b>
2.1 Statut migratoire vs. appartenance ethnique . . . . .	14
2.2 La "sélection par le haut" des migrants . . . . .	17
2.3 Rôle des réseaux communautaires et du groupe de pairs . . . . .	18
<b>3 Le cas de la France</b>	<b>20</b>
3.1 Poids de l'héritage structuraliste . . . . .	20
3.2 Quelques enquêtes récentes . . . . .	22
<b>II Données et méthode</b>	<b>25</b>
<b>III L'avantage net de la deuxième génération en termes d'ambition scolaire</b>	<b>35</b>
<b>4 Poids des origines sociales...</b>	<b>38</b>
4.1 Un modèle naïf . . . . .	38
4.2 Le rôle de l'héritage parental . . . . .	39
<b>5 ... et rejet des déterminismes scolaires</b>	<b>44</b>
5.1 Projets d'études et réussite scolaire : le tropisme de la "voie royale" . . . . .	44
5.2 Ségrégation scolaire et dynamiques locales . . . . .	48
<b>6 Les enfants de la 3<sup>ème</sup> génération : le moment de la désillusion ?</b>	<b>51</b>
6.1 La dilution du projet migratoire au fil des générations . . . . .	52
6.2 Une hypothèse remise en cause par la hiérarchisation implicite des filières ?	54
<b>IV L'optimisme scolaire des enfants de l'immigration : des mécanismes familiaux et individuels spécifiques</b>	<b>59</b>
<b>7 Soutien et pression des parents durant le parcours scolaire : deux facteurs liés aux origines migratoires et ethniques</b>	<b>59</b>
7.1 Hétérogénéité des profils de parents d'élèves et de leur mode de suivi (espace des variables actives) . . . . .	60

7.2	Implication parentale et statut migratoire : des résultats en cohérence avec la <i>straight-line assimilation hypothesis</i> (axe 1) . . . . .	65
7.3	Le degré d'exigence des parents : une piste pour expliquer les aspirations scolaires des jeunes d'origine maghrébine (axe 2) . . . . .	70
<b>8</b>	<b>"Pourquoi êtes-vous optimiste ?" L'explication proposée par les enquêtés</b>	<b>73</b>
8.1	Des argumentaires contrastés . . . . .	74
8.2	Motivation, confiance en soi et résistance aux verdicts scolaires . . . . .	78
	<b>Conclusion</b>	<b>82</b>
	<b>Bibliographie</b>	<b>85</b>
	<b>Liste des tableaux</b>	<b>90</b>
	<b>Table des figures</b>	<b>90</b>
	<b>Annexe</b>	<b>92</b>

# Introduction

"Avant on disait qu'il y avait que ça [l'usine], il n'y avait presque que ça. Maintenant non... Maintenant il y a l'école pour nous aider à être très haut... Cadre... Franchement c'est pas mieux ça! C'est pas mieux de travailler comme vous faites que de travailler à l'usine? Franchement... Nous on peut faire quelque chose avec l'école.... On peut travailler comme vous là, comme vous êtes en train de faire. C'est l'école maintenant, l'école c'est le passeport... C'est vrai moi je vois l'école comme ça, une sorte de passeport. La réussite, la réussite professionnelle, elle dépend beaucoup de l'école pour moi. En tout cas dans ma dissert', c'est ce que j'ai dit..." (Nassim, dix-huit ans, élève de première B (sciences économiques et sociales), fils d'immigrés algériens, juin 1991)  
Cité par S. Beaud [2003]

La session 2012 du baccalauréat a été une nouvelle fois l'occasion de rappeler les inégalités d'accès persistantes aux filières générales et aux études supérieures. Vingt-sept ans après l'objectif lancé par Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation sous Mitterrand, la proportion d'une classe d'âge ayant atteint le niveau du bac dépasse pour la première fois le seuil des 80% et plus des trois quarts d'une génération (77,5%) est bachelière<sup>1</sup>. Mais cette augmentation est surtout liée à l'augmentation des effectifs dans les filières technologiques et professionnelles puisque seul un tiers d'une génération - 37,8% d'une génération en 2012, comme en 1995 - parvient à décrocher un baccalauréat général. À cela s'ajoute le fort taux d'échec en première année à l'université, d'où la conclusion des journalistes : "Pour beaucoup de jeunes bacheliers, la poursuite d'étude post-bac s'avère être, aujourd'hui encore, une illusion"<sup>2</sup>.

Outre ce déplacement des inégalités scolaires, on observe une inflexion dans le discours public à leur sujet. Alors que jusque dans les années 1990, les enfants de milieu populaire étaient considérés comme les laissés-pour-compte du système scolaire, la no-

---

1. M. Battaglia et A. Collas pour Le Monde, no. du samedi 14 juillet 2012

2. Cf. supra

tion de "public en difficulté" se colore de plus en plus d'une connotation ethnique. Le comportement des jeunes dits "issus de l'immigration" dans le contexte scolaire, leurs résultats et leurs choix d'orientation, ainsi que leur degré de ségrégation par établissement, font dès lors l'objet d'une attention plus poussée. Cette catégorie est d'ailleurs plus hétérogène qu'il n'y paraît et rassemble la population immigrée en âge scolaire, la deuxième génération, mais aussi les adolescents ayant un lien familial plus ancien à la migration, mais très marqués par une appartenance culturelle, ethnique et/ou religieuse liée à leurs origines. Si d'après les données récentes, les enfants d'origine immigrée souffrent d'un désavantage en termes de niveau scolaire et indépendamment de leur condition sociale (OCDE [2011]), l'origine de ces difficultés reste mal connue. Dans ce cadre, il paraît intéressant d'observer les représentations de ces élèves à l'égard de l'école et la façon dont ces derniers construisent leur projet scolaire.

Jusqu'ici, les ambitions scolaires ont surtout été étudiées au prisme de l'appartenance de classe ou de genre. La croyance des élèves dans leurs chances de réussite renvoie en fait à un débat plus ancien en sociologie : l'autocensure des enfants d'ouvriers lors des choix d'orientation avait été mis en évidence dès le tournant des années 1970 en France (Bourdieu et Passeron [1970], Boudon [1973]), certains travaux des années 1990 avaient quant à eux souligné un manque d'assurance des filles face aux filières les plus sélectives, malgré leurs bons résultats scolaires (Duru-Bellat [1989], Baudelot et Establet [1992]). Les critères de l'origine ethnique et le rapport à la migration sont apparus plus tardivement en France et ont fait l'objet de travaux moins nombreux, notamment parce que les données relatives à l'origine des parents et à l'ascendance migratoire étaient plutôt rares dans les statistiques publiques jusqu'à une période récente. Cette situation contraste avec la recherche américaine qui s'est largement penchée sur la manière dont les minorités ethniques, afro-américaines notamment, perçoivent la valeur des diplômes, adhèrent aux normes scolaires et se projettent dans leurs études (Ogbu [1978][1990], Kao et Tienda [1995], Ainsworth-Darnell et Downey [1998], Hao et Bonstead-Bruns [1998]).

Dans les années 1990, certains sociologues français avaient pourtant émis l'hypothèse d'ambitions scolaires plus marquées chez les familles immigrées (Vallet et Caille [1996]). À situation sociale équivalente, les enfants d'origine étrangère semblaient réussir mieux que les autres, écart que les auteurs expliquaient par une différence de motivation et de croyance dans les études. Cette piste n'a pourtant pas été beaucoup creusée depuis, même si les articles de J.-P. Caille [2007] et de Y. Brinbaum et A. Kieffer [2009] publiés une dizaine d'années plus tard semblent confirmer l'hypothèse. L'articulation entre le projet migratoire et les ambitions scolaires est pourtant d'un intérêt heuristique



certain et renvoie à certaines de nos représentations les plus enracinées concernant la figure du migrant. Les enfants issus de l'immigration ont-ils une attitude de rejet vis-à-vis de l'école ou au contraire un rapport volontariste aux études motivé par le projet migratoire et le désir d'ascension sociale ?

L'enquête Trajectoire et Origines menée en 2008 par l'INED et l'INSEE offre l'occasion de prolonger et de réactualiser le débat. Conçu dans l'optique de mieux connaître les dynamiques liées à l'appartenance ethnique, l'échantillon de cette enquête donne une large place aux individus d'origine étrangère. Notre réflexion se basera notamment sur les résultats de l'enquête papier, destinée aux jeunes de 15 à 24 ans et dont la majorité fréquente encore les bancs de l'école. La précision de ces données concernant l'ascendance migratoire permettra de transposer une partie des problématiques américaines au contexte français.

Dans une première partie, notre problématique sera remise dans le contexte plus large de la littérature en sciences sociales. Bien que peu traitée en tant que telle par les travaux de sociologie classique, ces derniers renferment des outils conceptuels utiles pour interpréter le rapport des immigrés à l'école. Ce sera également l'occasion de présenter plus en profondeur les travaux américains sur la question et d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherche pour le terrain français. Dans une deuxième partie, nous proposons de tester l'hypothèse selon laquelle le projet migratoire aurait un effet favorable sur les aspirations scolaires et si on observe des différences à l'intérieur de la population d'origine immigrée. Dans la dernière partie, nous interrogerons enfin les logiques à la fois familiales et individuelles de ces ambitions scolaires, afin de redonner une cohérence aux représentations de ces jeunes.



## Première partie

# Les minorités ethniques face à l'école : un état de la littérature

## 1 La "contre-culture" scolaire des élèves noirs américains : une thèse controversée

### 1.1 Une interprétation culturaliste des inégalités scolaires

Dans les États-Unis des années 1970, le constat d'inégalités scolaires persistantes entre communautés raciales conduit à un renouvellement de la réflexion sur le sujet. Pendant cette période consécutive au mouvement des Civil Rights et à la mise en place d'une politique d'"affirmative action", les interprétations en termes de discrimination paraissent insuffisantes et sont alors empruntées de nouvelles pistes, davantage centrées sur l'attitude des élèves et de leurs familles que sur les dispositifs institutionnels. Dès lors, le rapport aux normes scolaires et les stratégies éducatives font l'objet d'un regain d'intérêt de la part des chercheurs.

L'œuvre centrale de J. U. Ogbu [1978] pose les jalons de ce champ de recherche et propose une interprétation culturaliste des écarts de performance entre Afro-Américains et jeunes du groupe majoritaire. Affirmant que la société américaine est avant tout hiérarchisée selon une logique de race en héritage de son passé esclavagiste, l'auteur interprète l'attitude anti-scolaire des noirs comme l'expression d'une identité raciale construite sur un principe de révolte contre le système en place et sur l'inversion des normes dominantes. En profond décalage avec les codes scolaires, expression à leurs yeux de la culture blanche, les jeunes noirs mettraient un point d'honneur à interrompre tôt leurs études. Cette attitude serait en partie stratégique, l'investissement scolaire étant jugé peu rentable au regard de la discrimination à leur égard sur le marché du travail. Elle aurait par ailleurs une portée symbolique leur permettant de se construire une identité positive et de compenser un sentiment de relégation.

Le rôle du groupe de pair dans le maintien de cette contre-culture (*oppositional culture*) est développé quelques années plus tard (Fordham et Ogbu [1986]). Trait caractéristique de l'identité noire, la transgression des règles scolaires constituerait une véritable norme et toute allégeance affichée à l'ordre dominant serait au contraire fortement stigmatisée parce que signe de connivence avec le groupe dominant (le titre de l'article - *The Burden of 'Acting White'* - est à ce titre éloquent). Pour contourner les

sanctions de leurs camarades, les noirs en réussite scolaire adopteraient donc des stratégies de camouflage telles que la pratique d'un sport en club, les compétences athlétiques étant jugées plus conformes à l'identité noire. J. U. Ogbu [1990] oppose cependant ces jeunes, dont l'origine migratoire s'inscrirait dans le contexte de la traite négrière, aux autres minorités ethniques arrivées plus récemment aux États-Unis. À travers la distinction entre Afro-Américains, immigrés malgré eux (*unvoluntary immigrants*) et Latinos et Asiatiques venus de leurs plein gré (*voluntary immigrants*), l'auteur réaffirme la dimension culturaliste de sa théorie.

## 1.2 Critiques

Maintes fois citée, la thèse de J. U. Ogbu présente à l'époque l'avantage de remplir un vide théorique et semble résoudre l'énigme du handicap scolaire des noirs. À partir de la fin des années 1990 cependant, certains soulignent son manque de fondements empiriques. J. W. Ainsworth-Darnell et D. B. Downey [1998] ouvrent la voie avec une première étude qui teste l'hypothèse de la contre-culture à partir des données de l'enquête NELS (1988) qui portent sur la manière dont les adolescents perçoivent les normes scolaires et le fonctionnement de l'établissement<sup>3</sup>. Les résultats obtenus invalident globalement la thèse de la contre-culture puisque les élèves Afro-Américains adhèrent davantage aux normes scolaires que leurs camarades de couleur blanche. Ils jugent par ailleurs défavorablement les comportements de triche et éprouvent de la satisfaction à répondre aux attentes du professeur. Enfin, les noirs qui ont de bons résultats scolaires jouissent d'une certaine popularité parmi leurs pairs, ce qui semble contredire l'hypothèse de S. Fordham et J. U. Ogbu [1986] selon laquelle la réussite scolaire serait stigmatisante au sein de ce groupe. Ces résultats rejoignent les conclusions d'une monographie réalisée dans un quartier défavorisé : J. MacLeod [1995] conclue dans son étude que les jeunes Afro-Américains ont davantage confiance dans l'école et dans leurs chances de mobilité sociale grâce aux études que leurs camarades blancs de même condition sociale. Après un suivi des enquêtés jusqu'à l'âge adulte, l'auteur ajoute qu'ils ne tirent cependant aucun bénéfice de cette attitude pro-scolaire en terme de statut social.

---

3. Plus précisément, les thématiques retenues dans l'analyse statistique sont les suivantes :

- Manière dont les élèves se sentent traités par leurs professeurs
- Manière dont ils évaluent le travail de leurs professeurs
- Fait de considérer que la discipline scolaire est une bonne chose
- Opinion concernant les comportements de triche
- Conformité scolaire ("trouble-maker" versus "good student")
- Efforts fournis pour les études ("How often do you try as hard as you can?")

La remise en cause de la thèse de J. U. Ogbu par J. W. Ainsworth-Darnell et D. B. Downey [1998] a néanmoins été critiquée, notamment parce qu'elle ne tenait pas assez compte des stratégies de camouflage permettant à certains Afro-Américains d'être populaires malgré leurs bons résultats scolaires. G. Farkas, C. Lleras et S. Maczuga [2002] se proposent de tester à nouveau l'hypothèse à partir de questions renvoyant plus directement à une sanction par les pairs<sup>4</sup>. Ils en concluent que la pression du groupe en réaction à la réussite scolaire serait plus forte parmi les Afro-Américains. Si on en croit le commentaire de J. W. Ainsworth-Darnell et D. B. Downey (2002) publié dans la même revue, ces résultats manquent néanmoins de robustesse notamment lorsqu'on tente de les répliquer sur un autre jeu de données que NELS 1988. La réussite scolaire est-elle alors un modèle ou un repoussoir pour les Afro-Américains ? À cette étape, le débat ne semble pas tranché.

### 1.3 Prolongements

Bien que discutée, la mise à l'épreuve de la théorie initiale (*oppositional culture proposition*) par Ainsworth-Darnell et Downey a en tout cas suscité un série d'autres travaux sur cette question. Plusieurs études ont ainsi relativisé la portée empirique de la thèse de Ogbu, comme celle de Fisher [2005] qui, à partir d'une enquête par questionnaire, suggère que les élèves en échec scolaire ressentent une forme d'admiration pour ceux qui parviennent à poursuivre leurs études. De plus, certaines enquêtes ethnographiques conduisent à penser que le groupe de pairs peut constituer une ressource et un soutien pour les jeunes de groupes minoritaires en réussite scolaire (Horvat et Lewis [2004]) et que le stigmate des bons élèves, qualifiés de "geek" ou de "nerd", se retrouve également parmi les étudiants blancs (Tyson, Darity et Castellino [2005]). Enfin, l'argument culturaliste est critiqué dans une étude de Tyson [2002] portant sur les enfants scolarisés en primaire et qui laisse entendre que la "culture d'opposition" propre aux minorités noires ne se développe qu'à partir de l'adolescence, en réaction à une situation d'échec scolaire plutôt que comme le résultat d'une identité raciale. Autant d'occasions de relativiser l'hypothèse de John U. Ogbu.

Si d'après leurs déclarations, les étudiants noirs semblent plutôt favorables à la culture scolaire, il est possible que leurs discours ne soient pas accompagnés de comportements favorables à leur réussite. R. A. Mickelson [1990] fait ainsi l'hypothèse d'un écart entre les opinions (*abstract attitudes*) et des croyances plus circonstanciées (*concrete attitudes*) des Afro-Américains face à l'école, qui se traduirait par un avis

---

4. "I often feel 'put down' by other students"; "My friend try do make fun of people who try to do well"

global positif sur l'école malgré une faible adhésion aux codes et aux normes scolaires (discipline, travail personnel . . .). L'adhésion à une proposition générale telle que "De manière générale, les études favorisent la réussite professionnelle" pourrait par exemple aller de pair avec l'idée que "Dans le quartier [de l'enquêté], les personnes diplômées sont au chômage". Mais l'hypothèse de R. A. Mickelson est également remise en cause par Ainsworth-Darnell et Downey [2002] qui proposent d'évaluer la corrélation entre les avis donnés par les répondants (croyance en la valeur du diplôme, etc...) et leur comportement effectif (codé à partir de leurs propres déclarations et de celles de leurs professeurs). Les auteurs concluent que la corrélation est faible pour tous les groupes considérés, y compris pour les étudiants blancs. Ainsi, l'adhésion aux normes scolaires observée chez les Afro-Américains n'est sans doute pas le fait d'un simple biais déclaratif. Bien que centrée sur la situation américaine, ce débat offre en tout cas des pistes de réflexion utiles à notre réflexion. L'hypothèse d'une contre-culture scolaire qui serait spécifique à certains groupes ethniques reste à tester dans le contexte français.//

## **2 La migration comme source de motivation scolaire**

### **2.1 Statut migratoire vs. appartenance ethnique**

Bien qu'en France, groupe ethnique et population immigrée restent deux réalités rarement analysées de façon distincte, elles correspondent à deux lignes interprétatives concurrentes dans la littérature outre-atlantique. L'identité raciale et ethnique, enregistrée dans le recensement américain, s'oppose en effet au parcours migratoire vécu par l'individu. Dès lors, la situation des noirs de première génération (immigrés) ou de deuxième génération (enfants d'immigrés) est souvent mise en regard avec celle des noirs de la troisième génération et suivantes, dits "natifs". Cette démarche permet de dégager effets de l'expérience migratoire indépendamment de la condition raciale ou ethnique.

Objet de recherche canonique en sociologie, le migrant a d'abord été défini par sa position marginale, en décalage avec la société d'accueil et détaché de ses normes. Ce modèle, hérité de la sociologie classique européenne (Simmel [1908]) autant qu'américaine (Park [1928]), a inspiré des travaux qui ont pour point commun d'interpréter la réussite scolaire comme le signe d'une acculturation des immigrés au modèle dominant et comme la perte de leur détachement initial. Car au-delà du thème de l'éducation, c'est souvent d'intégration au sens plus large dont il est question. R. Park [1928] décrit le processus d'intégration comme la perte des repères culturels, produisant chez le migrant une situation de dérégulation sociale, puis l'acculturation progressive aux normes

de la société d'accueil (*straight-line assimilation*). Ce paradigme prend cependant mal en compte les processus d'adaptation des normes culturelles propres aux migrants ou le phénomène d'acculturation du groupe dominant à certains traits culturels des communautés minoritaires.

Si la théorie assimilationniste n'aborde pas à proprement parler la question des aspirations scolaires, sa représentation de l'immigré est davantage en cohérence avec l'idée d'un rapport peu ambitieux à l'école. Le nouvel arrivant se caractérise en effet par une situation de désorganisation sociale et d'indifférence vis-à-vis d'instances telles que l'école. La période d'acculturation et d'anomie qui succède à la migration serait propice à l'émergence de comportements déviants tels que l'abandon précoce des études. Cette approche, caractéristique de l'École de Chicago, est qualifiée d'« écologique » parce qu'elle fait de l'environnement (social autant que physique) un facteur explicatif majeur. Selon cette perspective, les enfants de la deuxième génération se familiarisent plus facilement aux normes de la société d'accueil ce qui leur permet de prolonger le processus d'intégration sociale initié par leurs parents.

Dans l'optique de tester l'hypothèse de la *straight-line assimilation*, les données du recensement américain de 1990 ont servi à comparer l'intégration scolaire des immigrants selon leur durée de séjour aux Etats-Unis (Hirschman [2001]). L'auteur isole les élèves qui ont abandonné leurs études secondaires (*drop-outs*), frange la plus marginalisée du système scolaire, et constate que le taux d'abandon est plus élevé chez les arrivants de fraîche date que chez les immigrants présents sur le territoire dès le début de leur scolarité, résultat en phase avec le paradigme classique. Dans un contexte de forte démocratisation scolaire cependant, le taux d'abandon des études secondaires est un indicateur qui perd de sa pertinence. Comme le souligne l'auteur lui-même, ce phénomène est devenu quasi-résiduel et ne reflète que de manière imparfaite la situation scolaire des enfants d'immigrés. Par ailleurs, cette mesure est ambiguë : est-elle une mesure de l'échec scolaire ou révélatrice d'une faible croyance dans l'utilité réelle des études chez certains jeunes ? Une étude de Kao et Tienda [1995] montre à l'inverse que les immigrants et enfants d'immigrés font part d'un optimisme plus prononcé dans leurs projets d'études supérieures, à catégorie raciale inchangée (voir encadré ci-dessous pour plus de détails sur cet article).

**Encadré - "Optimism and Achievement : The Educational Performance of Immigrant Youth" (Kao et Tienda [1995]) : Précisions méthodologiques**

L'étude se fonde sur les données du panel d'élèves de 1988 réalisé en deux vagues aux Etats-Unis (National Education Longitudinal Study 1988), regroupant un échantillon représentatif de 24 599 élèves issus de 1 052 écoles sélectionnées au hasard. Outre son ampleur, cet échantillon présente l'avantage de surreprésenter les étudiants d'origine asiatique et hispanique. Le but est ici de tester l'hypothèse de l' « optimisme » des migrants et de leurs descendants directs, par opposition aux individus d'immigration plus ancienne. Il s'agit donc de savoir si l'expérience individuelle de la migration possède un effet propre, par opposition à l'effet lié à l'appartenance raciale (quatre catégories retenues : "Whites", "Blacks", "Hispanics", "Asians") qui peut être partagée par des personnes dont la famille a immigré plusieurs générations auparavant.

L'appartenance à la première ou à la deuxième génération est codée à partir du pays de naissance de la mère uniquement. Ce choix correspond à une approche dominante aux États-Unis qui consiste à définir comme immigrée toute personne née à l'étranger. Notons que la définition du Haut Conseil à l'Intégration utilisée en France est plus restrictive et ne retient que les personnes nées étrangères à l'étranger (elle exclut donc les Français nés à l'étranger et rapatriés). Par ailleurs, les auteurs choisissent de ne pas prendre en compte le pays de naissance du père en raison, disent-ils, du plus fort taux de non-réponse de ces derniers. Ce choix conduit à sous-estimer la taille de la deuxième génération et à négliger les dynamiques spécifiques aux familles mixtes comportant un parent immigré et un parent autochtone.

L'article présente un modèle logistique estimant l'effet du statut générationnel sur les performances en maths et en lecture ainsi que sur les projets d'études supérieures après contrôle des caractéristiques sociales et familiales. Ce modèle est appliqué séparément à chacune des quatre sous-populations définies par le critère de l'appartenance raciale (les immigrés catégorisés comme « Whites » correspondent dans ce cas aux personnes d'origine européenne). L'étude conclut que les première et deuxième générations de migrants ont des aspirations scolaires plus fortes que la moyenne. Dans l'étude différenciée par groupe racial, cet écart reste positif pour les quatre sous-populations et il est significatif (au seuil de 5%) pour les Asiatiques et les Hispaniques.

Notons que la mesure des aspirations scolaires s'effectue grâce à un indicateur linéaire, c'est-à-dire une échelle allant de 10 (lorsque l'élève ne souhaite pas terminer ses études secondaires) à 18 (lorsque l'élève envisage de poursuivre après la licence). Une telle mesure ne prend donc pas en compte les éventuelles différences de prestiges entre des filières requérant le même nombre d'année d'études. Or, en France notamment, la hiérarchisation implicite des filières du supérieur, conséquence de la massification scolaire, constitue un facteur crucial de différenciation des étudiants, les uns étant orientés vers les formations les plus élitistes et les autres vers des "voies de garage" (cf. par exemple Duru-Bellat [2006]).

Il s'agit alors de départager les effets propres de l'appartenance ethnique et de l'expérience migratoire. Au regard de l'écart entre noirs immigrés et Afro-Américains,



plusieurs auteurs laissent entendre que l'avantage net (après contrôle de la situation sociale) de la communauté noire serait davantage liée à un "effet immigration" qu'à un trait caractéristique de ce groupe racial. L'accès aux universités les plus sélectives est ainsi bien plus fréquent chez les noirs immigrés que chez les noirs natifs (Bennett et Lutz [2009]). Ces différences d'accès entre communautés noires s'explique en partie par des différences de ressources, mais pas uniquement. Sur la base d'un modèle logistique multinomial, A. Hagy et J. Staniec [2002] constatent que - à l'intérieur d'un même groupe racial et à situation sociale inchangée - les immigrés de la première génération sont davantage susceptible d'accéder à l'université (quel que soit le type) et que la deuxième génération bénéficie encore de cet avantage mais de manière atténuée. Précisons que cette étude porte sur la minorité noire, mais également sur les communautés latino-américaines et asiatiques au sein desquelles l'effet positif de la migration est également significatif. Quels sont alors les ressorts de cet "effet immigration" qui s'exerce indépendamment des spécificités ethniques et raciales des communautés ?

## 2.2 La "sélection par le haut" des migrants

L'effet positif de l'immigration sur le rapport à l'école se rattache à l'idée de sélection des migrants les plus motivés et compétents au sein du pays d'origine. Dans cette perspective, la décision de quitter son pays d'origine est impulsée par un désir de promotion sociale, moteur dans les études capable de compenser le handicap lié au manque de familiarité avec la culture du pays d'accueil. Le processus de sélection serait donc à l'origine de fortes ambitions scolaires au sein de cette population.

Il s'agit alors de s'interroger sur les motivations des candidats à l'immigration, leur statut social initial et les conditions de leur sélection et les contextes institutionnels propres à chaque pays d'accueil. Les législations australiennes et néo-zélandaises ont par exemple pu être présentées comme davantage sélectives que dans d'autres pays occidentaux (Levels, Dronkers et Kraaykamp [2008]). En France, A. Sayad [1977] est l'un des premiers à analyser les contextes prémigratoires, proposant une typologie détaillée des conditions d'émigration des travailleurs algériens et de leurs motivations durant la période des Trente Glorieuses. Le premier « âge » de la migration est caractérisé par des hommes d'âge mur, déjà mariés et qui envisagent la migration en France comme brève et saisonnière, même s'ils sont parfois amenés à prolonger malgré eux ce séjour. A l'autre extrême, le troisième âge se compose d'hommes jeunes ayant peu d'attaches au pays et qui partent en France dans l'optique d'y fonder une famille et de s'y installer. Ainsi l'apparente homogénéité de la population immigrée en France cache des

différences de projets de vie.

D'après L. Hao et M. Bonstead-Bruns [1998] dans leur étude sur les motivations scolaires des familles immigrées aux États-Unis, le projet d'une installation durable donne souvent lieu à une implication plus volontariste dans les études. Selon les auteurs, les Mexicains peuvent aisément envisager un retour au pays du fait de sa proximité géographique alors que les communautés asiatiques se trouvent à un point de non-retour du fait des sacrifices concédés pour venir sur le continent américain. C. Feliciano [2005] note en outre que les immigrés des pays très éloignés des États-Unis (Asie notamment) sont davantage sélectionnés du point de vue du niveau de diplôme. Face aux difficultés et aux coûts que représente l'émigration vers les États-Unis, seuls les mieux formés entreprennent de quitter leur pays. De manière générale et bien que le degré de sélectivité de diplôme selon le pays d'origine et la période de migration soit très variable, l'auteur observe que les groupes d'immigrés sont en moyenne plus diplômés que la population de leur pays d'origine. Or dans un autre de ses articles, C. Feliciano [2006]) souligne que le niveau d'éducation prémigratoire exerce un effet important sur les aspirations scolaires du groupe communautaire.

### 2.3 Rôle des réseaux communautaires et du groupe de pairs

Si la sélection des migrants peut susciter un rapport positif aux études chez les individus de la première génération, la persistance de cet effet sur les enfants d'immigrés suppose une transmission intergénérationnelle du projet migratoire. Les réseaux de connaissance et le capital social participent à la dynamique des communautés immigrées. Cette ressource relationnelle se décompose en deux éléments : le capital social à l'intérieur de la famille (*within-family*) qui correspond la solidité des liens entre parents et enfants et le capital social étendu à un réseau d'interconnaissance plus large (*between-family*), pouvant être assimilé au phénomène de solidarité communautaire (Coleman [1988]). Le maintien d'un rapport étroit à la culture d'origine par le biais de la famille et du réseau social permet-il de renforcer l'effet positif de la migration sur les attitudes scolaires, mettant dans ce cas à mal le paradigme classique de la convergence culturelle ?

La typologie des différentes dimensions de l'intégration élaborée par M. M. Gordon [1964] ouvre l'éventail des possibles, dissociant les dimensions culturelles, sociales et professionnelles du processus d'assimilation. Selon ce dernier, seuls certains groupes d'immigrés – typiquement, les Européens venus s'installer aux États-Unis à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle - sont parvenu à se fondre au « noyau central » de la société américaine, à

l'inverse des communautés d'immigration plus récente, asiatiques et latino-américaines en particulier. Aux États-Unis, les personnes d'origine asiatique bénéficient ainsi d'une intégration économique plutôt favorable alors que leur assimilation culturelle et matrimoniale reste limitée. A l'inverse, les descendants de Mexicains, Cubains et Portoricains se marient plus fréquemment avec des autochtones et s'acculturent plus rapidement tout en se maintenant au plus bas de l'échelle sociale. Selon l'hypothèse de l'« intégration segmentée » (*segmented assimilation*) (Portes et Zhou [1993]), le maintien d'une identité culturelle chez les immigrés - par l'entretien du bilinguisme par exemple - serait propice à une intégration réussie au système scolaire, à l'image de celle de la communauté asiatique.

La communication familiale et l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants ont été étudiées par L. Hoa et M. Bonstead-Bruns [1998] qui s'interrogent sur l'impact que peuvent avoir les aspirations des parents sur celles des enfants. La méthode des variables instrumentales leur permet de pallier le problème d'endogénéité de la variable expliquée<sup>5</sup>. D'après cette analyse, la durée de séjour aux États-Unis a un impact négatif sur les aspirations scolaires des parents autant que des enfants, ce qui confirme l'hypothèse de l'"immigration effect". Par ailleurs, l'investissement des parents dans la scolarité a un effet positif et significatif sur les projets d'étude des enfants, alors que ce n'est pas le cas concernant l'investissement dans des activités non éducatives. Enfin, le fait d'avoir plus d'enfants influence négativement les aspirations scolaires des parents, même si les élèves ayant beaucoup de frères et sœurs ne sont pas moins ambitieux que les autres, toutes choses étant égales par ailleurs.

Le rôle du capital dit "interfamilial" sur les aspirations scolaires a également été analysé, avec l'hypothèse initiale que les contrastes entre communautés seraient amplifiés par des effets de pairs au sein de groupes ethniquement homogènes. D'après P. Goldsmith [2004], les noirs et les latinos se montrent plus optimistes et "pro-school" lorsqu'ils sont scolarisés dans des établissements à forte concentration ethnique, et notamment dans ceux qui emploient des professeurs eux-mêmes issus des minorités. Ceci peut s'expliquer en partie par la difficulté pour ces élèves à évaluer correctement leurs chances réelles de réussite, du fait de l'absence de confrontation à des élèves issus du groupe dominant. La même étude montre en effet que les fortes attentes de ces jeunes

---

5. La méthode des doubles moindres carrés ordinaires (TSLS : Two-stages least square) est utilisée ici. Comme variable « instrumentale » choisie pour approximer le niveau d'attente des parents sans être corrélée aux aspirations scolaires des enfants, les auteurs ont choisi l'appartenance religieuse et plus précisément le fait d'être de confession juive. D'un point de vue théorique, un tel instrument n'est que moyennement satisfaisant puisqu'il suppose que cette identité religieuse ait un effet sur les parents mais pas sur leurs enfants.

se concrétisent moins souvent par une scolarité réussie que pour les élèves du même groupe ethno-racial et scolarisés dans des écoles "blanches". L'effet de pair représente une explication moins convaincante d'après cette étude car on n'observe pas d'écart d'aspirations scolaires entre établissements à forte majorité blanche et établissements mixtes. Dans le contexte français, G. Felouzis [2003] souligne l'effet paradoxal de la ségrégation scolaire sur l'orientation des élèves "allochtones". Le passage en seconde générale est en effet facilité pour les jeunes de collèges à forte concentration maghrébine, africaine et turque, mais il se solde par un taux d'échec supérieur lorsque ces derniers font l'expérience d'une mixité ethnique et sociale plus prononcée dans le cadre du lycée. Ce dernier point donne une signification nouvelle à l'optimisme du migrant : ce rapport positif à l'école s'explique-t-il par une motivation supérieure à la moyenne ou par un manque d'information lié à l'isolement social de ces populations ?

### 3 Le cas de la France

#### 3.1 Poids de l'héritage structuraliste

En France jusqu'aux années 1990, la sociologie de l'éducation a donné une place restreinte aux questions ethniques et raciales, privilégiant souvent l'interprétation en terme d'origine sociale. Ont ainsi été théorisés les rapports de classe au sein de l'école et le rôle de l'institution scolaire dans la reproduction des inégalités sociales (voir notamment Bourdieu et Passeron [1970], Boudon [1973]). Selon P. Bourdieu, l'école contribue à légitimer la culture et les valeurs des classes supérieures, leur fournissant un prestige symbolique qui permet de renforcer leur domination économique. Dès lors, les enfants issus de milieu populaire se trouvent en position d'intrus au sein d'une école régie par des codes implicites que seule une familiarisation précoce permet de décrypter. Ce qu'on nomme « culture générale » renvoie par exemple à des notions supposées sues mais très clairement rattachées à un savoir savant partagé par les familles les mieux dotées culturellement.

Dès les années 1960, certains sociologues décrivent l'autocensure dans les choix d'orientation, phénomène qui creuse les inégalités entre milieux (Bourdieu et Passeron [1970]). Ainsi, le renoncement aux études longues serait certes lié à de moindres performances scolaires mais également à une intériorisation du statut de dominé, se traduisant par des choix d'orientation moins osés. Le « capital culturel » dont les classes supérieures sont davantage dotées englobe d'une part des éléments favorables à la réussite scolaire tels que le niveau de langue et la familiarité avec la culture légitime, mais également des

compétences moins académiques comme la capacité à élaborer des stratégies scolaires (dans le choix d'établissement par exemple) ou la connaissance des rouages administratifs et des filières les plus prestigieuses. Aux États-Unis, P. Willis [1978] développe à la même époque une interprétation similaire du destin scolaire des enfants d'ouvriers, soulignant l'importance de la culture de l'atelier dans le développement d'une posture de résistance face à l'institution scolaire, les études courtes étant envisagées comme un choix « naturel » par ces élèves.

L'hypothèse de la contre-culture scolaire de J. U. Ogbu [1978, 1986, 1990] et la théorie de la domination de P. Bourdieu et J.-C. Passeron [1970] ont en tout cas pour point commun d'interpréter le choix des études courtes comme un rejet plus ou moins stratégique de la culture dominante, incarnée dans un cas par la communauté blanche et dans l'autre par les classes supérieures. Bien que la mise en parallèle des approches en termes de race ou de classe n'ait été initiée que récemment en France (voir notamment Fassin [2006]), elle est utile à une meilleure compréhension des mécanismes d'auto-exclusion du système scolaire. Les enfants d'immigrés se sentent-ils exclus en raison de leurs origines populaires ou de leur couleur de peau ? Construisent-ils leur « contre-culture » scolaire autour d'une solidarité ouvrière ou sur la base d'une identité ethnique commune ?

À la lecture de certaines monographies françaises sur le sujet, la dimension ethnique et la dimension sociale du phénomène paraissent délicates à dissocier. Dans son analyse de la ségrégation scolaire, A. van Zanten [2006] parle des « enfants issus des milieux populaires et, plus particulièrement, issus de l'immigration », expression qui rend compte de l'ambiguïté du discours des parents de classes moyennes cherchant à éviter les établissements les plus « défavorisés ». De son côté, S. Beaud [2003] enquête sur de jeunes étudiants issus d'un quartier populaire et interprète leur choix des études longues comme un rejet de la condition ouvrière : « L'allongement des études des enfants d'ouvrier [...] a constitué tout au long de la période [1985-1995] un bon indicateur de l'effondrement de la valeur sociale des ouvriers. La fuite dans les études longues conduit pour eux à rompre avec toute une partie de leur histoire » (Beaud [2003], p. 20). Or son analyse se fonde sur les trajectoires de quatre garçons, Nassim, Fehrat, Sabri et Djamel, ayant pour point commun d'être nés en France de parents immigrés, d'origine algérienne, marocaine et turque. L'importance des origines dans la construction identitaire n'est d'ailleurs pas absente de cette monographie puisque l'auteur évoque un retour vers la « patrie imaginaire » comme réponse au sentiment de désillusion face aux études universitaires (Beaud [2003] p. 263). Les chercheurs prennent donc acte de cette spécificité ethnique mais ils se risquent rarement à donner à celle-ci une portée

explicative propre.

Une telle attitude est d'ailleurs en partie confortée par plusieurs travaux quantitatifs récents montrant que les difficultés scolaires des enfants d'immigrés étaient dues à leurs origines sociales (niveau de diplôme et statut professionnel des parents). Ce résultat est maintenu après prise en compte de divers indicateurs de réussite scolaire tels que le plus haut niveau de diplôme atteint (Dominges Dos Santos et Wolff [2009]), les notes obtenues au contrôle continu (Brinbaum et Kieffer [2009]) ou l'orientation en fin de seconde (Felouzis [2003]). Une étude certes plus ancienne de J.-P. Caille et L.-A. Vallet [1996]) suggère même l'existence d'un avantage net des immigrés et enfants d'immigrés au regard de leurs performances aux tests standardisés nationaux. Les données récentes de l'enquête PISA ont cependant remis en cause ces résultats. En France comme dans plusieurs pays européens, le handicap scolaire des enfants d'immigré se maintient après contrôle de l'origine sociale d'après les données de PISA 2003 (Levels et al. [2008]) et PISA 2009 (OCDE [2011]), observation qui appelle à s'interroger sur les difficultés spécifiques de la population immigrée dans son rapport à l'école.

### 3.2 Quelques enquêtes récentes

S'appuyant sur les données du panel d'élèves entrés en sixième en 1995 (Ministère de l'Éducation nationale), l'étude de Jean-Paul Caille [2007] propose une analyse descriptive détaillée des aspirations scolaires des enfants d'immigrés et met à jour un certain nombre de pistes pour l'instant peu explorées en France. Il souligne notamment un paradoxe : au terme de leurs études secondaires, les enfants d'immigrés restent en grande partie fidèles aux aspirations élevées de leurs parents malgré des parcours scolaires moins favorables en moyenne que le reste des élèves.

« Si le projet d'études supérieures dépend bien naturellement d'abord de la filière d'enseignement secondaire fréquentée, les ambitions universitaires des enfants d'immigrés sont beaucoup plus affranchies des résultats et des parcours scolaires. » (Caille [2007], p. 15)

Les renseignements fournis par le panel des élèves de 1995 permettent de construire une variable en trois modalités : famille non immigrée lorsqu'aucun des parents n'est immigré ; famille mixte lorsque seul un parent est immigré ; famille immigrée lorsque les deux parents sont immigrés (cette dernière catégorie étant déclinée en six aires géogra-

phiques d'origine)<sup>6</sup>. De par sa taille, la cohorte d'élèves interrogés comprend un nombre suffisant d'élèves issus de familles immigrées ou mixtes (1324 répondants de l'enquête Jeunes 2002 ont deux parents immigrés et 654 en ont un seul). Le panel utilisé présente en outre l'avantage d'intégrer des informations relatives au parcours migratoire des parents d'élèves (pays de naissance, nationalité à la naissance). Dans leur étude portant sur le panel de 1989, L.-A. Vallet et J.-P. Caille [1996] ne disposaient pas de ces indicateurs et avaient dû faire preuve d'habileté pour approcher la population des enfants d'immigrés et élaborer une liste d'attributs étrangers<sup>7</sup> reflétant l'intensité du lien à la migration.

J.-P. Caille [2007] propose ensuite deux types de régression logistique à partir des réponses de l'enquête Jeunes de 2002 menée auprès des enfants entrés en 6<sup>ème</sup> en 1995 et toujours scolarisés (en fin de cycle secondaire pour la plupart). Il modélise d'abord le choix de poursuivre des études supérieures en contrôlant les caractéristiques sociales et familiales du jeune<sup>8</sup>. Il en ressort que les élèves d'origine maghrébine, asiatique et - dans une moindre mesure - espagnole ou portugaise envisagent plus souvent de poursuivre des études après le bac, à caractéristiques sociales équivalentes.

Le second modèle se caractérise par l'ajout de variables relatives au parcours scolaire du jeune<sup>9</sup>. Ces dernières ont dans l'ensemble un fort impact sur la volonté de poursuite d'étude mais les coefficients correspondant à l'origine migratoire sont peu modifiés par rapport au premier modèle. J.-P. Caille en déduit que les élèves issus de l'immigration renoncent moins facilement au projet d'acquérir un haut niveau de formation y compris lorsque l'accès aux filières générales leur a été refusé ou que leur parcours scolaire a été marqué un redoublement.

Le même modèle est ensuite transposé à une étude plus détaillée des différents types d'études supérieures envisagées. L'impact de l'origine migratoire est cette fois moins significative, mais on observe une préférence notable pour l'université et les IUT chez les élèves d'origine maghrébine, au détriment des écoles recrutant après le bac. D'après J.-P. Caille, ce choix s'expliquerait par le caractère prohibitif des frais d'inscrip-

---

6. Maghreb, Afrique Subsaharienne, Espagne ou Portugal, Turquie, Asie du Sud-Est, autres pays. Ce découpage par régions sera repris presque exactement dans l'étude que nous allons présenter.

7. Les cinq critères retenus étaient les suivants : nationalité de l'enfant, pays de naissance de l'enfant, éventuel scolarisation à l'étranger, durée de séjour en France des parents, langue parlée à la maison.

8. Plus précisément, les variables de contrôle sont les suivantes : Catégorie socioprofessionnelle du chef de famille, diplôme du père, diplôme de la mère, activité de la mère, structure parentale (famille biparentale, monoparentale ou recomposée), et enfin rapport de la famille à l'immigration.

9. Âge d'entrée en 6<sup>ème</sup>, situation scolaire actuelle, redoublement au collège, redoublement au lycée

tion des écoles post-bac pour ces élèves souvent issus de milieux modestes.

Notons enfin qu'un article plus récent portant sur l'enquête Famille, autre complément du panel d'élèves entrés en 6<sup>ème</sup> en 1995, apporte des compléments à ce travail concernant les aspirations scolaires des parents d'élèves trois ans après l'entrée de ces derniers en classe de sixième (Brinbaum et Kieffer [2009]). Sur le modèle de l'étude américaine de Hoa et Bonstead-Bruns [1998], une comparaison entre les aspirations des enfants et celles des parents auraient été intéressante mais l'écart temporel (quatre ans) entre l'enquête Famille et l'enquête Jeunes rend la tâche délicate.

Ces premiers résultats empiriques laissent penser que la spécificité scolaire des élèves d'origine immigrée est pertinente dans le contexte français, bien que beaucoup moins documentée qu'outre-Atlantique. Les résultats gagneraient d'une part à être confirmés et comparés aux observations issues d'autres enquêtes plus récentes et proposant un mode de collecte similaire ou différent. Les écarts de déclaration entre divers modes de collecte (auto-administré, téléphonique, en face-à-face, dans le cadre scolaire...) ont en effet un intérêt heuristique et dévoile certains aspects de la réalité décrite. Les résultats portant sur différents seuils d'orientation (Quel bac envisagé ? Poursuite ou non d'études supérieures ? Quel niveau de diplôme du supérieur ?) gagneraient par ailleurs à être synthétisés. Les régressions proposées dans l'article de J.-P. Caille présentent en effet l'inconvénient de décomposer l'analyse par seuil d'orientation et de ne porter que sur des sous-populations d'élèves<sup>10</sup>. Or si les élèves issus de certains groupes ethniques envisagent moins souvent la poursuite d'études supérieures, il est possible que les différences observées au sein de la sous-population étudiée soit en réalité produites par un biais de sélection. Enfin, si l'analyse de J.-P. Caille [2007] décline l'analyse en fonction de la région d'origine, il pourrait être intéressant d'étudier le rôle de l'ancienneté de la migration et du degré générationnel sur les projets d'étude, afin d'apporter des éléments de réponse au débat entre l'effet "migration" et l'hypothèse culturaliste. Par ailleurs, l'étude réalisée à partir du panel d'élève ne fait aucune référence au contexte résidentiel et au réseau communautaire dans la formation de projets scolaires. La montée des ambitions scolaires se produit-elle au sein de la cellule familiale uniquement ? Est-elle influencée par des dynamiques locales en lien avec le quartier ou l'école fréquentée ? Autant de questions que nous tenterons d'aborder dans cette étude.

---

10. Ainsi les deux premières régressions ne portent que sur les élèves souhaitant obtenir le baccalauréat ou un brevet technologique. Les modèles portant sur le type de filière post-bac envisagée excluent de l'analyse les élèves qui ne souhaitent pas effectuer d'études supérieures.



## Deuxième partie

# Données et méthode

Un état de la question nous a permis de mieux circonscrire notre objet d'étude et d'en dégager des pistes de recherche qui n'avaient pas été empruntées jusqu'ici. Comment renouveler la réflexion sur ces questions ? Existe-t-il des données françaises permettant d'importer les problématiques américaines ? La section suivante s'attache à développer les aspects méthodologiques de l'approche envisagée.

La présente étude se base sur l'enquête Trajectoires et Origines conduite en 2008 par l'INED et l'INSEE. Son module principal se caractérise par un plan de sondage qui permet de surreprésenter les immigrés<sup>11</sup> et descendants d'immigrés ainsi que les natifs de DOM et leurs descendants<sup>12</sup>, tâche délicate étant donné le manque d'information relatives aux origines dans l'EAR<sup>13</sup> servant habituellement de base de sondage aux enquêtes de la statistique publique.

La stratégie générale d'échantillonnage a consisté à tirer :

1. Un échantillon représentatif de l'ensemble de la population vivant sur le territoire métropolitain de France, échantillon comprenant donc les individus du "groupe témoin", ainsi que des individus des autres groupes d'intérêt (immigrés, originaires des DOM et leurs descendants). Le tirage de ces personnes ne pose pas de problème et peut se faire à partir du recensement ;
2. Un échantillon d'individus nés à l'étranger ou dans un DOM (donc hors France métropolitaine), mais qui résidaient en France métropolitaine au moment de l'enquête. Ces personnes sont facilement identifiables dans le recensement grâce aux informations sur la nationalité à la naissance et le lieu de naissance (pays et/ou département) des individus ;
3. Un échantillon de descendants des personnes nées à l'étranger ou dans un DOM. Le tirage de ces individus est plus difficile car le recensement ne renseigne ni la nationalité des parents, ni leur lieu de naissance (pays et département). Il s'agit en outre de populations relativement rares dans la population générale.<sup>14</sup>

---

11. Est immigrée, au sens du Haut Conseil à l'Intégration, toute personne née étrangère à l'étranger.

12. Notons que le champ de l'enquête se limite aux personnes résidant en France métropolitaine.

13. Enquête Annuelle du Recensement

14. Dictionnaire des codes de l'enquête principale (2011)

Des mesures exceptionnelles ont été prise pour parvenir à identifier les descendants d'immigrés ou de natifs des DOM. Un accord de la CNIL<sup>15</sup> a tout d'abord permis la saisie des noms et prénoms de 300 000 personnes tirées dans l'EAR<sup>16</sup> de 2007. Les données du recensement relatives à ces personnes ont été appariées au fichier anonyme des bulletins de naissance comportant des informations relatives au pays de naissance et à la nationalité des parents. Enfin, après autorisation des Procureurs de la République, les registres nominatifs de l'État civil ont été consultés pour les personnes susceptibles d'être descendantes, afin de connaître leur nom et leur adresse<sup>17</sup>.

### **Encadré - Origine migratoire et mesure statistique dans le contexte français**

Toute étude portant sur l'immigration se heurte à la difficulté de nommer son objet, à délimiter sa population d'intérêt. Sur ce terrain, les glissements sémantiques sont fréquents et rarement contrôlés. "Étranger", "ethnique", "immigré", "racial"... Chacun de ces termes mobilisés tour à tour renvoient en fait à des critères distincts. La connotation est juridique lorsqu'il s'agit de nationalité, biographique lorsque l'expérience individuelle et le parcours migratoire sont mis en lumière, géographique ou culturelle en cas de référence à d'hypothétiques "racines", phénotypique enfin lorsque c'est l'apparence physique (la couleur de peau par exemple) qui est en cause. En s'efforçant d'établir des nomenclatures, le chercheur se trouve confronté à ces ambiguïtés et ne peut s'en détacher complètement car la difficulté à dire est finalement constitutive de la réalité décrite ici. Pour reprendre le terme de Didier et Éric Fassin dans la conclusion de leur ouvrage [2006], la question raciale est fondamentalement complexe.

L'analyse statistique nécessite cependant de retenir un ou plusieurs critères permettant de compter et de catégoriser la population. Cette opération de mise en chiffre est liée à des processus institutionnels et un certain mode de gouvernance par l'Etat. Ainsi la mise en place d'une production statistique longtemps restée "aveugle" aux questions de race est partie prenante d'un système politique très attaché à l'idée d'unité nationale et d'indifférenciation de ses citoyens. Jusqu'à récemment en France, l'idéologie républicaine a mis l'accent sur le critère d'appartenance nationale et a complètement délaissé la question des origines. Lorsqu'il se met en place au XIX<sup>ème</sup> siècle, le recensement de la population ne comptabilise que les étrangers au sens juridique, bien qu'une distinction soit bientôt établie entre les Français de naissance et les Français naturalisés (Simon [1998]). Or l'appartenance nationale ne se recoupe que partiellement avec la trajectoire migratoire : les immigrés naturalisés se trouvent par exemple intégrés juridiquement au corps national. Les enfants d'immigrés nés sur le territoire français acquièrent quant à eux la nationalité de leur parents et peuvent donc

---

15. Commission nationale de l'informatique et des libertés

16. Cf. supra

17. Pour plus d'information concernant le mode d'échantillonnage de l'enquête TeO, se référer au compte-rendu de la communication "TeO t'es où ?" donnée lors des journées de méthodologie statistique 2008.

se trouver "étrangers", jusqu'à leur majorité au moins, bien qu'ayant toujours vécu en France.

Ce n'est qu'à partir des années 1980 qu'apparaît sur la scène publique la question des origines et des trajectoires migratoires en France. Il s'agit alors de prendre acte des spécificités de la population immigrée et de montrer que l'idéologie universaliste possède des failles, qu'elle masque une réalité sociale bien moins égalitaire et intégrationniste qu'il n'y paraît. La trajectoire biographique des personnes immigrées, leur durée de séjour et leur ascendance familiale font alors l'objet de davantage d'attention. L'enquête MGIS<sup>18</sup> menée par l'INED<sup>19</sup> s'inscrit clairement dans cette démarche : il s'agissait de décrire une réalité déniée jusqu'alors et de s'interroger sur l'existence de discrimination et de mécanismes d'exclusion à l'égard de certains groupes communautaires (Blum [2002]). L'enquête TeO fait suite, avec d'autres<sup>20</sup>, à cette expérience pionnière.

Venons-en à l'échantillon sur lequel se base notre étude. Lors de l'interrogation en face-à-face réalisée au domicile des personnes ciblées par l'enquête TeO, des questionnaires papier ont été distribués aux enfants de l'enquêté principal lorsqu'ils résidaient dans le même logement et qu'ils étaient âgés de 15 à 24 ans. Il était demandé à ces derniers de remplir le questionnaire d'eux-mêmes pendant que se déroulait l'entretien entre l'enquêteur et le parent. Lorsque le jeune était absent au moment de la visite, il devait renvoyer le questionnaire rempli par la poste. Ce mode d'administration du questionnaire est certes moins satisfaisant que celui des enquêtes classiques en face-à-face ou par téléphone. Le taux de non-réponse totale (pas de renvoi du questionnaire) ou partiel (lorsque seules certaines questions ne sont pas renseignées) est plus élevé, le questionnaire se doit d'être plus court et plus simple car le répondant se décourage plus vite que lorsqu'il est face à un enquêteur. Enfin, aucune relance (par courrier ou par téléphone) n'a été prévue<sup>21</sup>. Ainsi sur les 6163 questionnaires "jeunes" distribués, 3353 ont été reçus, soit un taux de réponse de 53%. Ce taux varie en fonction de plusieurs critères (sexe, âge, étudiant ou jeune actif, etc.) et il est notamment plus élevé chez les jeunes qui ont un parent immigré. Le poids de chaque répondant a été calculé afin de redresser l'échantillon en prenant compte de ce biais<sup>22</sup>. Afin d'étudier les aspirations

---

18. Mobilité Géographique et Insertion Sociale

19. Institut National des Études Démographiques

20. On pense notamment aux deux enquêtes par panel menées auprès des immigrés venant d'obtenir un titre de séjour : Parcours et Profil des Migrants (2006-2007) et Enquête Longitudinale sur l'Insertion des Primo-Arrivants (2010-2013).

21. Contrairement à l'enquête Jeunes 2002 du panel des élèves entrés en sixième en 1995 lors de laquelle un second courrier avait été envoyé aux non-répondants à la première vague. Ceux qui n'avaient pas répondu à cette relance avaient finalement été recontactés par téléphone pour un entretien d'une dizaine de minutes.

22. L'échantillon sur lequel se base les analyses qui suivent est systématiquement pondéré. La variable de pondération POIDSEC présente dans la base présentait cependant l'inconvénient de multiplier les effectifs de façon à leur donner l'ordre de grandeur de la population totale (ensemble des 15-24 ans résidant en France métropolitaine chez un de leurs parents ou les deux). Cela est

scolaires, on ne retiendra de cet échantillon que les jeunes scolarisés au collège ou au lycée au moment de l'enquête. Sont notamment exclus les jeunes actifs et les étudiants (nous reviendrons plus tard sur ce choix méthodologique). La population d'intérêt comporte ainsi 1428 individus.

Nous avons ensuite apparié les réponses de cette enquête papier (consignées dans la table "Jeunes") à celles de l'enquête principale (tables "Indiv2", "Enfants2" et "Context") grâce à l'identifiant anonymisé de la personne de référence du jeune, qui n'est autre que "ego", c'est-à-dire l'enquêté interrogé en face-à-face dans l'enquête principale. Ego est donc le père ou la mère du jeune et toutes les informations relatives à son statut migratoire sont précisément renseignées dans la base TeO. Par contre, le pays de naissance de l'autre parent ne peut être connu que lorsque ce dernier cohabite avec la personne interrogée. Ainsi, la table Enfants2 précise si le second parent du jeune vit dans le même logement. Si c'est le cas, on considérera que le conjoint actuel d'ego (dont le pays de naissance est renseigné dans le module "Vie matrimoniale" de l'enquête principale) possède bien un lien de filiation avec le jeune<sup>23</sup>. La table Enfants2 portait plus précisément sur la nationalité et le pays de naissance du jeune, ce qui a permis de savoir si ce dernier avait lui-même connu un parcours migratoire. Parce qu'elles ont été complétées par ego aidé de l'enquêteur, ces informations sont complètes et précises (peu de non-réponse).

Enfin, grâce à cette concaténation des bases, il fut possible de reconstituer le statut migratoire des grands-parents du jeune, du côté d'ego presque sûrement mais aussi du côté de l'autre parent lorsque ce dernier résidait dans le même logement. Ce point est crucial puisqu'il nous permet d'identifier la "troisième génération" issue de l'immigration, chose qui - à notre connaissance - n'avait jamais été réalisée en France jusqu'ici. On obtient la nomenclature suivante :

### **Rapport à la migration :**

- Si le jeune est lui-même immigré, il appartient à la *première génération*

---

problématique car les résultats des tests de significativité dépendent en grande partie de la taille de l'échantillon. Une telle pondération aurait donné l'illusion que les résultats étaient aussi significatifs que s'ils étaient basées sur un recensement exhaustif. Cette variable a donc été remaniée afin d'avoir un échantillon pondéré d'effectif identique à l'échantillon réel. On a procédé de la manière suivante :

$$\text{Nouvelle variable de pondération} = POIDSEC \times \frac{n}{N}$$

Avec  $n$  l'effectif de l'échantillon et  $N$  l'effectif de la population

23. Notons que l'utilisation de ce proxy peut ne pas convenir dans le cas de familles polygames.

TABLE 1 – Les trois générations de l’immigration

	Effectif	Pct. brut	Pct. pondéré
Première génération	188	13,2	6,9
Deuxième génération	670	46,9	13,6
Troisième génération	296	20,7	10,1
Groupe témoin	274	19,2	69,4
Total	1428	100,0	100,0

*Source* : Module "Jeunes" de l’enquête Trajectoires et Origines (INED-INSEE)

*Champ* : Lycéens et collégiens de plus de 15 ans vivant au domicile parental

- Si le jeune est né en France d’au moins un parent immigré, il appartient à la *deuxième génération*
- Si le jeune est né en France de parents nés en France, il appartient à la *troisième génération* dès lors qu’il compte au moins un grand-parent immigré.
- Enfin si le jeune ne possède aucune de ces caractéristiques, il appartient au groupe majoritaire, sans rapport récent à la migration.

Les parents immigrés ou descendants d’immigrés ayant été volontairement sur-représentés, il est logique d’observer que les jeunes ayant un rapport à la migration occupent une part beaucoup plus importante que dans la population exhaustive (cf. tableau 1). On observe que les jeunes appartenant à la troisième génération sont moins bien représentés, sans doute en raison du mode d’échantillonnage de l’enquête TeO. En effet, seuls les descendants d’immigrés nés après 1957 étaient compris dans la base de sondage de l’enquête principale. Dès lors, les jeunes de cette catégorie ayant des parents âgés de plus de 50 ans ont une probabilité extrêmement faible d’être interrogés puisqu’ils ne le sont que dans le cas où un de leur parent est tiré au sort au sein du groupe témoin. On notera au passage que les 15-24 ans ayant une ascendance migratoire datant de deux générations ou moins représentent une part importante - près d’un tiers (31,0%) - de la population totale résidant en France et située dans cette tranche d’âge.

Par ailleurs, les données comportent des informations relatives au pays d’origine des jeunes interrogés, c’est-à-dire au pays (ou à l’aire géographique) où sont nés leurs parents et grands-parents. Le codage ne peut s’effectuer sans une perte d’information puisqu’on part de l’arborescence familiale du jeune pour n’en retenir qu’une seule région d’origine. Voici comment nous avons procédé :

**"Origine" du jeune :**

TABLE 2 – Répartition par pays/région d’origine

Pays ou région d’origine	Effectif	Pct. brut	Pct. pondéré
France	274	19,2	69,4
DOM	61	4,3	1,3
Maghreb	169	18,8	9,1
Afrique	105	7,4	1,7
Asie du Sud-Est	82	5,7	0,8
Turquie	78	5,5	0,9
Espagne, Italie ou Portugal	302	21,1	5,8
Autres pays d’Europe	110	7,7	3,5
Autres pays	147	10,3	5,0
Total	1428	100,0	100,0

*Source* : Module "Jeunes" de l’enquête Trajectoires et Origines (INED-INSEE)

*Champ* : Lycéens et collégiens de plus de 15 ans vivant au domicile parental

- Si le jeune est lui-même immigré (né étranger à l’étranger), on prend comme référence son pays de naissance<sup>24</sup>
- Si le jeune a au moins un parent immigré, on prend en compte le pays de naissance de ce dernier
- Si le jeune a deux parents immigrés originaires de régions différentes, on prend comme référence le pays de naissance du père<sup>25</sup>
- Si le jeune a deux parents nés en France et au moins un grand-parent immigré, on prend en compte le pays de naissance de ce dernier
- De même que pour les parents, si les grands parents sont issus de régions géographiques différentes, on choisit de se référer à la lignée paternelle

Cette catégorisation par pays d’origine (tableau 2) est le reflet de l’histoire récente de l’immigration en France. On observe notamment une forte représentation des jeunes d’origine maghrébine, mais également sud-européenne ou encore subsaharienne. Ces différentes vagues n’ont cependant pas eu lieu au même moment ni dans le même contexte. Alors que l’immigration espagnole et italienne a débuté dès le XIX<sup>ème</sup> siècle,

24. La nationalité à la naissance et le pays ou département de naissance du jeune sont renseignés dans le table "Enfants2"

25. On reprend ici le critère utilisé dans les documents de travail de l’enquête TeO afin d’attribuer un unique pays d’origine aux descendants d’immigrés. Ce choix méthodologique relève certes de l’arbitraire mais précisons qu’il ne concerne qu’un nombre limité de cas en raison d’une faible mixité interethnique. Ainsi, parmi les parents des jeunes enquêtés, seuls 7% étaient des immigrés originaires d’aires géographiques distinctes. Pour plus de précisions concernant l’endogamie parmi les immigrés et descendants d’immigrés, se référer à B. Collet et C. Régnard [2011].

TABLE 3 – Pays d'origine et ancienneté de la migration

	1 <sup>ère</sup> génération	2 <sup>ème</sup> génération	3 <sup>ème</sup> génération	Total
DOM	7,5	5,4	3,7	5,3
Maghreb	15,2	25,1	22,3	23,3
Afrique subsaharienne	15,4	10,8	1,4	9,1
Asie du Sud-Est	1,1	11,2	1,7	7,1
Turquie	4,3	10,5	0,0	6,8
Europe du Sud	6,4	18,8	55,4	26,2
Europe (autres)	15,4	6,6	12,5	9,5
Autres pays	28,2	11,8	5,1	12,7
Total	100,0	100,0	100,0	N=1154

*Source* : Module "Jeunes" de l'enquête Trajectoires et Origines (INED-INSEE)

*Champ* : Lycéens et collégiens de plus de 15 ans vivant au domicile parental et ayant un rapport direct ou indirect à la migration

P-value associée au test du Chi-2 : <0,0001

les travailleurs maghrébins sont arrivés en masse pendant la période des Trente Glorieuses. Les immigrés d'origine subsaharienne sont quant à eux arrivés beaucoup plus récemment. Cette succession des vagues migratoires se reflète dans la composition des trois couches définies précédemment et définissant un rapport plus ou moins lointain à l'immigration (voir tableau 3). Plus de la moitié des jeunes ayant un lien à la migration par le biais de leurs grands-parents possèdent des origines sud-européennes, i.e. italiennes et espagnoles au premier chef. La seconde génération, celle des descendants d'immigrés, présente des origines plus hétérogènes bien qu'elle soit composée au quart de jeunes d'origine maghrébine. La composition de la "première génération", celle des jeunes immigrés, témoigne d'une globalisation et d'une diversification des flux migratoires les plus récents puisque 28,2% d'entre eux ne sont pas issus des régions d'origine habituelles des immigrés résidant en France.

Comment rendre compte de cette idée fuyante de "motivation scolaire" ? Afin de réduire autant que possible les écarts d'interprétation entre jeunes de différents milieux, on privilégiera les questions qui portent sur un niveau précis d'étude visé (allant du niveau bac à un niveau supérieur à bac+6), par opposition aux questions plus larges relatives par exemple à l'importance des études dans la réussite future. Ce choix ne nous préserve cependant pas d'éventuels biais liés à des interprétations divergentes, en lien notamment avec les différences de prestige entre des diplômes obtenus après le même nombre d'années d'étude. En France, un niveau "Bac+3" sera par exemple clairement assimilé par certains élèves un diplôme universitaire de la licence, objectif moins ambi-

tieux qu'un diplôme "Bac+2", souvent obtenu au terme d'un parcours dans les filières des IUT et BTS qui réalisent une sélection à l'entrée.

### **Aspirations scolaires**

- L'enquêté souhaite s'arrêter avant le bac ou au niveau du bac (A0)
- L'enquêté ne sait pas s'il souhaite poursuivre ou non des études après le bac (A1)
- L'enquêté souhaite atteindre un diplôme de niveau compris entre Bac+1 et Bac+3 (A2)
- L'enquêté souhaite poursuivre des études supérieures mais il ne sait pas encore jusqu'à quel niveau (A3)
- L'enquêté souhaite atteindre un niveau d'étude supérieur à Bac+3 (A4)

L'élaboration de cette variable n'est certes pas neutre et repose sur des hypothèses interprétatives qu'il sera important de garder à l'esprit par la suite. Comme précisé plus haut, elle met d'une part l'accent sur le critère de durée des études au détriment de caractéristiques plus labiles telles que le degré de sélectivité ou la valeur du diplôme sur le marché du travail. Par ailleurs, notre interprétation des réponses hésitantes et leur prise en compte dans l'analyse est contestable puisqu'un flou entourant le projet d'étude peut être interprété comme un manque d'intérêt pour les choix d'orientation et une difficulté à se projeter dans l'avenir. Ce parti pris présente néanmoins l'avantage de prendre acte de tous les vœux exprimés aussi vagues soient-ils et de distinguer les jeunes qui ne sont pas sûrs de poursuivre après le bac de ceux qui envisagent des études supérieures.

La sous-population retenue comprend uniquement les répondants scolarisés dans le secondaire bien que la question ait également été posée aux étudiants. Ces derniers sont peu nombreux à avoir répondu à l'enquête qui, rappelons-le, s'adresse aux jeunes habitant chez leurs parents. Du fait de leur niveau de spécialisation, les projets d'étude des étudiants répondent en outre à des logiques différentes de celles de leurs cadets. Au sein de la population des collégiens et lycéens, l'âge n'en reste pas moins un facteur potentiellement déterminant : les projets d'étude mûrissent et s'affinent entre la classe de Seconde et celle de Terminale. L'analyse d'une cohorte d'élèves scolarisés au même niveau aurait permis d'annuler cet éventuel biais mais cela aurait conduit à une réduction drastique de l'échantillon. Quatre "cohortes" d'élèves (correspondant aux jeunes nés en 1990, 1991, 1992 et 1993) sont donc maintenues dans l'analyse, mais on prendra soin de contrôler l'effet d'âge pour chacun des modèles.



TABLE 4 – Taux d'abandon des études au cours du secondaire

Rapport à la migration	Scolarisé ou en étude	Non scolarisé
Immigré	167	0
Enfant d'immigré	609	8
Petit-enfant d'immigré	276	5
Groupe témoin	261	3
Total	1313	16

*Source* : Module "Jeunes" de l'enquête Trajectoires et Origines (INED-INSEE)  
*Champ* : 15-18 ans vivant au domicile parental

TABLE 5 – Échelle des aspirations scolaires

Aspirations scolaires	Effectif	Pct. brut	Pct. pondéré
1	148	9,9	11,5
2	287	19,3	16,9
3	302	20,3	17,5
4	344	23,1	25,2
5	347	23,3	25,3
Non réponse	62	4,2	3,7
Total	1490	100,0	100,0

*Source* : Module "Jeunes" de l'enquête Trajectoires et Origines (INED-INSEE)  
*Champ* : Lycéens et collégiens de plus de 15 ans vivant au domicile parental

Après retrait des non-répondants à la question relative aux aspirations scolaires<sup>26</sup>, on obtient un échantillon de 1428 individus, au sein duquel les immigrés, enfants d'immigrés et petits-enfants d'immigrés sont très fortement représentés même si les jeunes n'ayant aucun lien récent à la migration (le "groupe témoin") sont également présents. Les élèves du même âge entrés précocement dans la vie active ne sont pas inclus dans notre échantillon d'étude. Étant donné le contexte de massification de l'accès au lycée, ce biais de sélection est cependant peu préjudiciable. La poursuite de la scolarité après le collège est devenue la norme, même si elle ne se concrétise pas toujours par l'obtention d'un diplôme<sup>27</sup> (cf. tableau 4).

D'après le tableau 5, la répartition entre les cinq classes est relativement équilibrée, ce qui conforte le choix de graduation adopté. Le baccalauréat n'est plus un

26. On compte 62 non-réponses partielles soit 4,2% de l'ensemble des répondants.

27. D'après le recensement de 2006, 13,7% des 20-24 ans ne disposent pas de diplômes du second cycle de l'enseignement secondaire (Source : <http://www.observatoire-des-territoires.gouv.fr>)

diplôme réservé à l'élite puisqu'il est convoité par une grande majorité des élèves d'une classe d'âge et c'est surtout la longueur des études supérieures envisagées qui constitue le critère majeur de distinction. Par ailleurs, l'écart entre les valeurs brutes et pondérées observées dans le tableau s'explique sans doute par un léger avantage des enfants du groupe témoin. Le redressement de l'échantillon et la correction de la surreprésentation des élèves issus de l'immigration conduit en effet à faire augmenter la part des jeunes souhaitant effectuer des études supérieures ou aller au delà d'un niveau Bac+3. Un simple tri à plat sur la variable construite est en lui-même intéressant puisqu'il permet de mettre en évidence l'attrait que représentent aujourd'hui les études supérieures pour une majorité de lycéens. Une analyse plus approfondie nécessite cependant de mettre en oeuvre des techniques d'analyse plus poussées, afin notamment de décortiquer les liens de corrélation entre variables.

Cette introduction méthodologique vise à rappeler que la construction de catégories nécessite de faire des choix interprétatifs, de tirer parti des spécificités d'une enquête et d'avoir conscience des biais déclaratifs que peuvent induire un mode de collecte. Inévitablement, elle conduit aussi à s'inscrire dans un champ de recherche préexistant et à prendre acte des représentations sociales et des contraintes institutionnelles qui ont donné forme aux indicateurs statistiques tels qu'ils existent aujourd'hui. Ce préambule permettra en tout cas d'aborder les réflexions qui suivent en connaissance de cause, avec à l'esprit cette idée que pour quantifier la réalité sociale, il faut l'avoir déjà interprétée en partie.

## Troisième partie

# L'avantage net de la deuxième génération en termes d'ambition scolaire

L'objectif est ici d'évaluer l'effet propre de l'appartenance migratoire en se rapprochant d'une observation de type expérimental : deux élèves de profils similaires, mais dont l'un est immigré et l'autre non, ont-ils en moyenne le même degré d'ambition scolaire ? Pour savoir si le projet migratoire a réellement un impact sur les ambitions scolaires, il faut rendre les individus "comparables" et prendre en considération d'autres de leurs caractéristiques, telles que la situation socioéconomique et résidentielle, les résultats scolaires et toutes autres variables explicatives susceptibles de jouer un rôle pour le phénomène observé. Il est néanmoins abusif de parler dans ce cas d'un raisonnement "toutes choses égales par ailleurs", objectif depuis longtemps considéré comme utopique en sciences sociales (Desrozières [1989]), d'une part parce que certaines dimensions de la vie sociale ne peuvent être objectivées par le statisticien mais surtout parce que les caractéristiques des individus ne sont pas distribuées au hasard et que lorsque deux attributs sont trop fortement liés l'un à l'autre, il devient impossible d'évaluer séparément leurs impacts<sup>28</sup>.

### Encadré méthodologique : choix de la modélisation et et présentation de ses limites

La méthode la plus basique, celle des moindres carrés ordinaires (MCO), consiste à estimer la valeur d'une variable continue à partir des informations disponibles sur d'autres variables (dites "explicatives"). Cette technique n'est pas la plus adaptée pour modéliser les aspirations scolaires étant donné que la variable associée est catégorielle (et non continue). Dans ce cas, on veut estimer la probabilité pour un individu d'être inclus dans chacune des cinq classes définies précédemment.

La solution adoptée consiste à utiliser des modèles un peu plus complexes, dits "logit"<sup>29</sup>, permettant d'estimer le logarithme du rapport des chances (cf. équation (1)), lequel est compris entre  $-\infty$  et  $+\infty$  et ne pose donc pas le problème souligné précédemment concernant les bornes de l'ensemble de définition.

$$(1) \quad \text{Ln} \left( \frac{P}{1-P} \right) = a + x_{1i}b_1$$

---

28. Nous reviendrons sur cette remarque au moment de traiter de la taille de la fratrie et de la densité du logement

29. Les modèles "probit" utilisent une formule légèrement différente mais la démarche est la même.

où  $y$  est la variable dichotomique expliquée et  $P$  la probabilité que  $y = 1$ . C'est ce type de modèle que l'on souhaite adopter ici, avec une petite modification cependant puisque la variable que nous souhaitons expliquer n'est pas dichotomique comme habituellement. Nous sommes partis du principe que les 5 modalités de l'échelle construite étaient ordonnées entre elles (cf. partie "Données et méthode"), d'où notre choix d'un modèle de **régression logistique ordinale**. La formule associée est légèrement différente de l'équation (1) mais le principe est le même<sup>30</sup>.

$$(2) \text{Ln} \left( \frac{P(Y \leq i|x)/P(Y > i|x)}{P(Y \leq i|x')/P(Y > i|x')} \right) = (x - x')\beta$$

Où  $i$  est la modalité de la variable expliquée,  $x$  et  $x'$  sont les vecteurs des valeurs prises par les variables explicatives ( $x'$  correspond à la situation de référence) et  $\beta$  est le vecteur des paramètres estimés par le modèle. Dans le cas qui nous concerne,  $i$  peut être compris entre 1 et 4 car  $P(Y > 5) = 0$ . Le modèle comporte donc 4 constantes, soit  $(n-1)$  avec  $n$  le nombre de modalités de la variable ordinale.

Précisons que ce choix de modélisation reste contestable car il part du principe que la variable d'aspiration scolaire (présenté dans la partie précédente) est de nature ordinale. Or il n'est pas évident que la modalité "Hésite à poursuivre après le bac" corresponde à un degré intermédiaire entre "S'arrêter au bac" et "Poursuivre après le bac". Le fait de répondre "Ne sait pas" lors d'un questionnaire renvoie à des logiques sociales spécifiques telles que le manque de confiance en soi ou la négligence (en particulier dans le cas d'une enquête auto-administrée comme celle-ci). De plus, les enquêtés les plus jeunes ont sans doute choisi plus fréquemment la modalité "Ne sait pas", car l'échéance des études est pour eux plus lointaine. Dès lors, il aurait sans doute été plus approprié ici d'opter pour une régression logistique multinomiale qui présente l'avantage de prendre en compte toutes les modalités sans les ordonner entre elles<sup>31</sup>.

Pour cette modélisation de l'ambition scolaire, on s'est par ailleurs efforcé de prendre en compte les remarques émises par Carina Mood dans un article de la *European Sociological Review* publié en 2010. Cette dernière soulève les limites que présente la comparaison entre coefficients de différents modèles logistiques, méthode galvaudée de la sociologie. Cette technique consiste à introduire les variables explicatives progressivement et non d'un bloc afin de produire une série de modèles dits "emboîtés", ce qui permet de donner des informations complémentaires sur l'articulation entre différents effets de structure. Si par exemple le coefficient associé à la modalité "garçon" augmente après introduction d'une nouvelle variable explicative comme "avoir de bonnes notes", cela peut signifier qu'une partie de l'effet initialement attribué à l'appartenance de genre était en réalité liée à la réussite scolaire qui est en moyenne plus forte chez les filles. Autrement dit, le paramètre associé à "garçon" dans le premier modèle avait

30. Source : Cours en ligne de Michel Tenenhaus, HEC.

31. Une proposition de modélisation multinomiale des aspirations scolaires est donnée en annexe (page 91) et donne des résultats qui sont globalement en cohérence avec ceux des régressions logistiques ordinales présentés dans cette partie.

été surestimé en raison de l'hétérogénéité inobservée des niveaux entre les personnes des deux sexes.

Si ce raisonnement est tout à fait valable dans le cas des régressions linéaires modélisant une variable continue, sa transposition aux modèles logistiques est problématique. Supposons un modèle ne comprenant qu'une seule variable explicative. La variable expliquée peut alors être modélisée de cette manière :

$$(3) y_i^* = \alpha + x_{1i}\beta_1 + \epsilon_i$$

où  $y_i^*$  correspond à la valeur de la variable latente<sup>32</sup> pour l'individu  $i$ ,  $x_{1i}$  est la valeur observée de la variable explicative pour l'individu  $i$ ,  $\alpha$  et  $\beta_1$  sont les paramètres, et le terme d'erreur  $\epsilon_i$  est inconnu mais supposé indépendant de  $x_{1i}$ . Dans une régression logistique, on suppose que  $\epsilon_i$  suit une loi logistique de variance 3,29. Partant de là, il est possible d'estimer le *logit*, c'est-à-dire le logarithme du rapport entre  $y = 1$  et  $y = 0$  (pour le cas où  $y$  est une variable dichotomique). Ce point a déjà été développé quelques paragraphes plus hauts.

La contradiction soulignée par C. Mood est la suivante : la variance totale de  $y^*$  dans l'équation 1 s'explique en partie par la variance des variables du modèle, mais une part résiduelle est liée à la variance du terme d'erreur. Or lorsqu'on utilise le logit pour estimer la variance latente (cf. équation (1)), on suppose que la part inexpliquée (ou résiduelle) de la variance est constante. Par conséquent, une diminution de la variance expliquée (suite à l'introduction de nouvelles variables dans le modèle notamment) conduit à une réduction artificielle de la variance totale supposée dans le modèle. Le coefficient  $b_1$  de l'équation (2) reflète donc à la fois l'effet de  $x_{1i}$  mais également l'hétérogénéité inobservée du modèle, laquelle dépend de la variance des variables omises.

La solution adoptée pour pallier ce problème consiste à rendre les coefficients comparables d'un modèle à l'autre en les divisant par l'écart-type estimé  $sdY^*$ . L'écart-type estimé total est la somme de (1) l'écart-type des logits estimés et (2) l'écart-type du terme d'erreur qui a été fixé à 1,81 (i.e.  $\sqrt{3,29}$ ).

Pour chaque coefficient des modèles qui suivent, on a donc procédé à la transformation suivante :

$$b'_1 = \frac{b_1}{\sigma(b_1) + 1,81}$$

avec  $\sigma(b_1) = \text{Erreur-standard} \times \sqrt{n}$  ( $n$  correspondant à l'effectif de l'échantillon)

L'utilisation de cette méthode dite "y-standardization" évite de sous-estimer les coefficients dans les modèles comprenant un plus petit nombre de variables explicatives. Notons que cette technique ne fonctionne que pour la comparaison

---

32. Dans une régression logistique, on suppose en effet qu'il existe une variable continue sous-jacente à la variable catégorielle que l'on cherche à expliquer. Dans notre cas, l'échelle à cinq degrés des aspirations scolaires est supposée mesurer une "propension" à envisager des études longues.

entre modèles effectués sur la même population, ce qui est le cas ici.

## 4 Poids des origines sociales...

Lorsqu'il est question d'école, le vocabulaire de la différence et de l'altérité est volontiers mobilisé : fossé, écart, ségrégation, hétérogénéité, segmentation,... Comment donner une épaisseur sociologique à ces notions ? Qui sont ces "autres" et à qui s'opposent-ils ? Puisque l'école ne récompense pas au mérite, quels sont ceux qui partent avec un handicap ? En France, la fracture scolaire a longtemps été interprétée comme le reflet d'un rapport de classe, l'émergence récente du référentiel racial est venue renouveler la réflexion sur le sujet (Fassin [2006]). Le "jeune de banlieue", "d'origine étrangère" ou "issu de l'immigration" incarne ainsi dans le sens commun la figure de l'exclu voué à l'échec scolaire, issu d'une frange de la population cumulant les handicaps liés à l'origine ethnique autant qu'à l'origine sociale.

Les termes pour désigner cette catégorie, public "défavorisé" ou - dans une version plus culpabilisatrice - public "à problème" (Lorcerie [2003]), restent cependant vagues et reviennent à ne jamais trancher entre le critère de la race et celui de la classe. Ces dimensions seraient-elles si étroitement imbriquées que l'étude de l'une sans l'autre n'aurait aucun sens ? Pourtant les ouvriers ne sont pas tous d'origine immigrée et certains immigrés occupent à l'inverse des positions sociales enviables. L'existence de tels cas de figure rend possible la mise en oeuvre de méthodes économétriques permettant de décroiser les effets de ces deux variables.

### 4.1 Un modèle naïf

Dans un premier temps, posons-nous une question simple : en moyenne, les enfants (et petit-enfants) d'immigrés envisagent-ils des études plus courtes - ou plus longues - que les enfants d'origine française ? Le modèle 1a (cf. tableau 6), qu'on pourrait qualifier de "naïf", permet de répondre à cette question puisqu'il introduit un très petit nombre de variables explicatives. Outre l'origine culturelle du jeune, seuls son sexe et son âge seront contrôlés, deux variables dont on peut supposer qu'elles sont réparties de manière homogène dans chacun des groupes ethniques. Ce premier modèle nous donne donc une mesure de la corrélation entre l'origine et le projet scolaire, à âge et appartenance de genre identiques.

On constate par ailleurs que les enfants ayant un lien à la migration ont des aspirations scolaires moins élevées en moyenne que les élèves d'origine française. Cette différence est fortement significative pour les groupes d'origine européenne et dans une moindre mesure pour les élèves d'origine maghrébine. Les élèves originaires de pays d'émigration atypique (catégorie "Autres") constituent l'exception puisque le paramètre qui leur est associé est positif et significatif au seuil de 1%.

L'analyse des paramètres associés à l'âge et au sexe appelle également des remarques intéressantes. D'une part, les filles sont en moyenne plus ambitieuses que les garçons dans leurs projets d'étude, point en cohérence avec les travaux qui mettent en évidence la plus grande persévérance des filles dans la scolarité et les études (Baudelot et Establet [2005], Duru-Bellat [2004]). Ce résultat est également à mettre en parallèle avec une préférence des filles pour les cycles universitaires, contrairement aux garçons qui ont tendance à s'orienter plus souvent vers des formations plus courtes et davantage techniques et professionnalisantes (Duru-Bellat [2004]). D'autre part, l'âge ne semble pas avoir d'effet brut significatif sur les aspirations scolaires, sauf pour les élèves de 18 ans et plus est significative. Au regard de leur âge, ces derniers ont un an de retard par rapport au cursus normal et il est donc probable que la plupart ait déjà redoublé au moins une fois. Dès lors, il est plutôt logique que cette tranche de lycéens formule des souhaits d'orientation légèrement moins élevés que les autres.

## 4.2 Le rôle de l'héritage parental

Le second modèle (cf. tableau 6) introduit des variables relatives au contexte social et familial dans lequel le jeune évolue. Les enfants issus de milieu populaire ont-ils intériorisé leur statut de dominé, avec une tendance à se censurer dans leurs projets d'études ? Ce résultat majeur de la sociologie de l'éducation des années 1970<sup>33</sup> est-il confirmé par des données plus récentes ?

On a ici tenté de saisir le milieu social par des indicateurs relatifs à la catégorie socioprofessionnelle du père et au diplôme de la mère. Avec la forte augmentation du taux d'activité féminine survenue pendant la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, ce choix peut sembler anachronique et la prise en compte de la profession de la mère aurait été plus pertinente. Une combinaison des positions sociales des deux parents a par exemple été tentée par Y. Brinbaum et A. Kieffer [2009]. Les auteurs proposent de remanier la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles conçue par l'INSEE

---

33. Cf. chapitre 1

TABLE 6 – Modélisation de l’ambition scolaire (modèles 1a et 1b)

		<b>Modèle 1a</b>	<b>Modèle 1b</b>
Constante 1		0,307***	0,064***
Constante 2		0,144***	[-0,036]
Constante 3		[0,009]	-0,109***
Constante 4		-0,186***	-0,215***
<b>Sexe</b> <i>Garçon (Réf.)</i>	Fille	0,060***	0,059***
<b>Âge</b> <i>15 ans (Réf.)</i>	16 ans	[0,003]	[0,019]
	17 ans	[-0,002]	[0,028]
	18 ans et plus	-0,037*	[0,008]
<b>Origine</b> <i>France (Réf.)</i>	Dom	[0,003]	[-0,020]
	Maghreb	-0,047**	0,035*
	Afrique Subsaharienne	[0,021]	0,052**
	Asie du Sud-Est	[0,020]	[0,023]
	Turquie	[-0,019]	[0,028]
	Europe du Sud	-0,090***	-0,062***
	Europe (Autres)	-0,084***	-0,095***
	Autres	0,091***	0,063***
<b>Profession du père</b> <i>Ouvrier spécialisé (Réf.)</i>	Indépendant (dont agriculteur)		[0,027]
	Cadre		0,088***
	Profession intermédiaire		0,062***
	Employé		[0,020]
	Ouvrier qualifié		[0,027]
	Inactif		0,055**
<b>Diplôme de la mère</b> <i>Sans diplôme (Réf.)</i>	CEP/BEPC		0,093***
	CAP/BEP		0,073***
	Bac pro ou technologique		0,131***
	Bac général		0,062***
	Bac+2		0,207***
	>Bac+2		0,209***
<b>Densité du logement</b>			-0,039*
<b>Structure familiale</b> <i>Famille nucléaire ou recomposée (Réf.)</i>	Famille monoparentale		0,057***

Source : Module "Jeunes" de l'enquête Trajectoires et Origines (INED-INSEE)

Champ : Lycéens et collégiens de plus de 15 ans vivant au domicile parental

Seuils de significativité : \*\*\* = significatif à 1%, \*\* = significatif à 5%, \* = significatif à 10%, [ ] = non significatif.

Lecture : Lorsqu'on compare des jeunes de même âge et de même origine, on constate que les filles ont plus de chances de viser des études longues que les garçons.



en agrégeant par exemple les chefs d'entreprise à la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures afin de former une catégorie qu'on pourrait assimiler aux "classes supérieures". Par ailleurs, le milieu social est codé à partir de la situation du parent le plus haut placé dans la hiérarchie sociale. La démarche est différente pour les catégories "populaires" pour lesquelles la profession des deux parents est prise en compte. Une catégorie à part est construite pour les familles dans lesquelles l'un des conjoints (souvent le père) est ouvrier et l'autre employé, cette configuration étant particulièrement courante. Enfin, les familles dans lesquelles l'un des parents est ouvrier ou employé et l'autre est chômeur ou inactif forment une catégorie à part.

Pour intéressante qu'elle soit, cette nomenclature pose le problème d'agréger deux éléments en réalité disjoints à savoir le niveau social (ressources financières, dotation en capital culturel, etc.) et la structure familiale (famille monoparentale, distance sociale entre la profession du père et celle de la mère, etc.). D'autre part, l'utilisation de catégories *ad hoc* rend plus difficile la comparaison avec d'autres études réalisées en France tant est dominante l'utilisation de la nomenclature des PCS élaborée par l'INSEE<sup>34</sup>. Une autre solution (voir notamment Caille [2007]) consiste à introduire séparément la profession du père et celle de la mère, ainsi que leur niveau de diplôme respectif. Moins parcimonieuse, cette méthode requiert néanmoins de disposer d'un échantillon plus large que le nôtre.

N'ayant pas eu le temps d'élaborer une solution rigoureuse à ce problème dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi de ne retenir qu'un seul indicateur par parent. Le niveau de diplôme est sans doute plus révélateur du capital culturel potentiellement transmis par la mère, lorsqu'on sait que l'avance prise par les femmes au moment des études est largement perdue au moment de l'entrée sur le marché du travail (Duru-Bellat [2004]). La profession du père est quant à elle un proxy de la position sociale du ménage.

Le niveau d'éducation de la mère semble en tout cas avoir un effet particulièrement prononcé sur les aspirations scolaires. Plus il est élevé, plus l'enfant a tendance à viser haut concernant ses études. Ce résultat est en cohérence avec des travaux soulignant l'investissement des mères dans l'éducation de leurs enfants. Comme ce modèle 1b n'inclut pas de variables relatives au niveau scolaire, il est cependant possible que l'effet observé ici ne soit que le reflet des bonnes notes que facilite la présence de la mère (suivi des devoirs, aide pédagogique...). Nous verrons dans le modèle 2c (voir tableau 8) si - à niveau scolaire comparable - les enfants ayant une mère davantage diplômée se

---

34. La nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles date de 1982 et a été révisée en 2003.

sentent plus affranchis dans leur choix d'étude, mieux informés peut-être aussi.

Exception notable cependant, lorsque la mère a obtenu le baccalauréat général sans décrocher de diplôme du supérieur, les ambitions sont moins fortes que lorsqu'elle s'est arrêté à la fin du collège ou après un diplôme professionnel ou technologique. Peut-être est-ce lié au fait que ce diplôme généraliste, s'il n'est pas complété par une formation dans le supérieur, ne permet pas d'être valorisé sur le marché du travail. Il est donc probable qu'un échec dans les études post-bac soit venu interrompre la trajectoire scolaire de ces futures mères, créant chez elles une désillusion qu'elles auraient transmise à leurs enfants. L'avantage par rapport aux mères sans diplôme reste néanmoins bien présent.

La catégorie socioprofessionnelle du père est également en lien avec le degré d'ambition scolaire. Les jeunes ont en moyenne des projets scolaires plus ambitieux que ceux dont le père occupe une position d'OS. L'écart est significatif pour les pères cadres et de profession intermédiaire, ainsi que pour les inactifs (ces derniers étant sans doute retraités pour la plupart). On notera enfin le faible avantage des professions indépendantes qui regroupent les agriculteurs exploitants, chefs d'entreprise, artisans et commerçants, classe se caractérisant par un patrimoine davantage économique que culturel et ayant donc moins d'affinités avec les études longues.

Deux autres indicateurs ont été introduits afin de cerner la situation sociale du jeune, à savoir la densité du logement<sup>35</sup> et la structure familiale (famille biparentale vs. monoparentale), cette dernière étant devenue une variable de contrôle classique en sociologie, suite à l'augmentation du nombre de divorce et l'éclatement du modèle de la famille nucléaire<sup>36</sup>.

### **Structure familiale :**

- Si ego (le parent enquêté) a un conjoint habitant dans le même logement, la famille est considérée comme biparentale. Ce cas de figure correspond à la fois aux familles dites "nucléaires" (cohabitation des deux parents et des enfants) et recomposées (le conjoint d'ego n'a pas de lien de filiation avec le jeune).
- Si ego n'a pas de conjoint actuellement ou que le conjoint ne cohabite pas alors

---

35. Il aurait cependant été plus pertinent d'introduire séparément la taille de la fratrie et la surface du logement afin distinguer leurs effets propres sur les motivations scolaires.

36. En 2005, 18% des moins de 25 ans logeant au domicile parental vivaient dans une famille monoparentale contre 8% en 1968. (Déchaux [2009])

la famille sera qualifiée de monoparentale.

Notre résultat est en contradiction avec celui de J.-P. Caille [2007], puisque d'après notre modèle, les enfants vivant en famille monoparentale sont plus ambitieux que les autres. Cet écart est peut-être lié à la manière dont nous avons choisi d'implémenter les valeurs manquantes relatives au parent non cohabitant (c'est-à-dire le père dans la plupart des cas). Pour les familles dans lesquelles le père était absent, nous avons codé la profession du père en utilisant comme proxy la profession de la mère. En supposant que les pères absents aient en moyenne une position sociale plus élevée que celle des mères, il est possible que l'origine sociale des enfants de famille monoparentale soit sous-estimée dans notre modèle. Ce résultat appelle donc à être confirmé par une analyse plus rigoureuse et s'appuyant sur les données plus complètes.

Venons-en enfin à l'analyse des paramètres associés au pays d'origine après le contrôle de toutes les caractéristiques sociales et familiales. A l'exception des jeunes originaires des DOM et de la catégorie "Autres", tous les coefficients augmentent ce qui signifie que leur situation sociale moins favorable conduit les enfants d'immigrés à tempérer leurs ambitions. L'effet associé aux origines européennes restant néanmoins négatif et significatif, cette sous-population possède néanmoins un handicap non lié à la condition sociale. A l'inverse, alors que les élèves d'origine maghrébine témoignaient d'ambitions plus faibles que les autochtones dans le modèle 1a (tableau 6), la prise en compte de certains effets de structure modifie le sens de cet effet qui devient positif. De même, les jeunes d'origine subsaharienne visent des études plus longues que le groupe témoin, à condition sociale équivalente.

Les travaux antérieurs n'avaient pas noté un tel écart entre les différentes communautés d'immigration. D'après l'étude de J.-P. Caille [2007], les origines espagnoles et portugaises ont au contraire un effet positif sur les aspirations scolaires. Deux explications peuvent être apportées à cette différence de résultat. D'une part on peut penser que l'effet du projet migratoire s'estompe au fil des générations. Notre échantillon présente en effet la particularité d'englober les jeunes de la troisième génération au sein de la laquelle les Espagnols et les Italiens sont majoritaires. L'ancienneté de l'installation en France serait-elle un facteur plus déterminant que le pays d'origine ? Cet élargissement de la population d'étude permet peut-être de mieux saisir ce "désengagement" des communautés dont l'immigration est plus ancienne. D'autre part, notre étude n'adopte pas la même mesure des aspirations scolaires puisqu'elle prend en compte la longueur des études supérieures envisagées, contrairement à l'article cité qui modélise simplement la probabilité de faire des études supérieures ou non.

## 5 ... et rejet des déterminismes scolaires

### 5.1 Projets d'études et réussite scolaire : le tropisme de la "voie royale"

Les élèves se contentent-ils de se conformer au verdict de leurs professeurs, visant un niveau d'étude à la mesure de leurs résultats scolaires? Observe-t-on au contraire des ambitions plus ou moins grandes à niveau de performance donné? Le modèle suivant (cf. tableau 8) intègre donc des informations relatives à la situation scolaire des répondants. Tout l'enjeu était alors de quantifier des différences objectives de performance scolaire, à partir d'un questionnaire de petite envergure et se basant sur l'auto-déclaration. L'expérience d'un redoublement et la filière d'enseignement actuelle sont complétés par l'autoévaluation par l'élève de son niveau scolaire actuel. Ces variables de contrôle restent cependant imparfaites : l'existence d'un biais d'endogénéité peut notamment conduire à surestimer leur impact sur les aspirations scolaires. Il est en effet probable que l'ambition des élèves se traduise par des efforts scolaires plus soutenus et exerce en retour un effet positif sur leur niveau réel ou, d'un point de vue purement déclaratif, sur la manière dont ils évaluent leur niveau. À l'heure du lycée, les élèves ont en outre dû s'engager dans des voies différenciées pouvant résulter d'une orientation forcée<sup>37</sup> mais également d'une volonté plus ou moins forte d'entreprendre des études longues.

**Niveau scolaire :** "Quel est votre niveau cette année?" (cf. table Jeunes)

– 0 = Dans la moyenne ; Plutôt au dessous de la moyenne ; Très en dessous de la moyenne

– 1 = Très au dessus de la moyenne ; Plutôt au dessus de la moyenne

**Redoublement :** "À l'école primaire, au collège ou au lycée, avez-vous redoublé une ou plusieurs fois?"<sup>38</sup>

L'effacement de la page du questionnaire sur laquelle se trouvait la question sur le redoublement est à l'origine d'un taux de non-réponse particulièrement élevé (28,5% sur l'échantillon retenu soit 407 jeunes). On a donc tenté d'implémenter cette variable

---

37. Y. Brinbaum et A. Kieffer [2009] ont en particulier souligné que les refus de choix d'orientation à la fin de la troisième et de la seconde étaient assez courants chez les enfants d'immigrés.

38. On a noté une erreur dans le dictionnaire des codes qui indique 1="Oui" et 2="Non". Il semble que ce soit en fait l'inverse. Pour s'en convaincre, observons que seules les personnes codées 2 ont répondu à la question suivante : "Combien de fois?"

manquante afin de ne pas amputer d'un tiers notre échantillon. Les informations relatives à l'année de naissance et à la classe fréquentée par l'élève ont été utilisées pour déterminer si l'élève était "à l'heure" ou non. Comme l'enquête (qui s'est déroulée entre septembre 2008 et janvier 2009) ne chevauche pas deux années académiques. Un élève né en 1993 ayant suivi un cursus scolaire sans redoublement devrait donc être en classe de seconde au moment de l'enquête<sup>39</sup>.

La pertinence de ce proxy a été testé sur l'échantillon des élèves ayant renseigné directement la question sur le redoublement. La prédiction est fautive pour 186 de ces 1069 individus, soit 18,2%. 99 d'entre eux avaient été considérés comme non redoublant alors qu'ils l'étaient en réalité et 87 étaient au contraire de "faux redoublants", c'est-à-dire des redoublants dont le retard s'explique par une trajectoire scolaire atypique.

**Filière d'enseignement** : Construction à partir du code détaillé (5 positions) du niveau d'étude du jeune (ce dernier s'appuie sur les réponses en clair données à la question "En quelle classe êtes-vous cette année ?")

Les enquêtés scolarisés au collège au moment de l'enquête appartiennent encore à la voie générale même si une partie d'entre eux envisage de se professionnaliser lors de leur entrée au lycée. De plus, au niveau de la seconde, les futurs bacheliers des voies technologiques ne sont pas séparés des élèves qui poursuivront la voie générale jusqu'en terminale. D'où une déformation de la structure des filières dans notre échantillon par rapport à la répartition des bacheliers du secondaire (cf. tableau 7). Plus de deux tiers des répondants de notre échantillon sont scolarisés dans la voie générale alors que seule la moitié des bacheliers décrochent un bac général. Cet écart ne peut s'expliquer par un différentiel de réussite entre filières puisque le bac général se caractérise par un taux d'échec plus élevé que dans les deux autres voies.

D'après le modèle 1c (tableau 8), la situation scolaire a un effet déterminant sur les aspirations scolaires. Tous les coefficients associés sont élevés en valeur absolue et très significatifs. Les étudiants des filières technologiques et générales sont plus nombreux à convoiter un diplôme du supérieur, de même que ceux qui ne comptent aucun redoublement à leur actif. La variable relative au niveau scolaire a également un effet notable bien que sa signification soit plus difficile à saisir. Le potentiel biais déclaratif

---

39. Dans ce cas précis, le codage ne posait pas de problème mais l'existence de systèmes de passerelles et de formations complémentaires a rendu la tâche plus épineuse. Pour ne donner qu'un exemple, les élèves en classe de Première d'adaptation, regroupée dans la catégorie des Premières technologiques, ont en général un an de plus car cette filière est réservée aux bacheliers de lycée professionnel souhaitant continuer leur scolarité pour passer un bac technologique.

TABLE 7 – Répartition des lycéens par filière et par type de baccalauréat obtenu

	Filière fréquentée en 2008-2009 (Pct. pondéré)	Type de bac obtenu (session 2011)
Voie générale	71,3	49,9
Voie technologique	11,1	22,7
Voie professionnelle	17,5	27,4
Total	100	100

*Sources* : Module "Jeunes" de l'enquête Trajectoires et Origines ; Ministère de l'Éducation nationale<sup>40</sup>

*Champ* : Collégiens et lycéens interrogés en 2008 (1<sup>re</sup> colonne) ; Bacheliers de l'année 2011 (2<sup>de</sup> colonne)

de l'auto-évaluation est renforcé par le fait que les termes de la question restent vagues. Qu'entendre exactement par "moyenne" ? S'agit-il d'un score chiffré, la fameuse barre d'admission fixée à 10/20 pour les divers examens nationaux, le baccalauréat au premier chef ? Demande-t-on aux élèves de se positionner relativement aux autres élèves de la classe et non par rapport à un niveau "objectif" de compétences ? L'intitulé de la question a sans doute fait l'objet d'interprétation divergentes par les répondants, d'autant qu'ils ne disposaient pas des éclaircissements d'un enquêteur.

À niveau scolaire équivalent, y a-t-il confirmation des résultats énoncés dans le modèle 1b ? On observe d'une part que l'avantage des filles s'est effrité, avec une diminution d'un tiers du coefficient associé. Il est plutôt aisé d'interpréter cette évolution. Les filles sont plus nombreuses dans les filières générales, elles redoublent moins souvent et ont de meilleures notes. Cette spectaculaire supériorité des filles à l'école est à présent bien documentée dans la littérature française (Baudelot et Establet [2005], Duru-Bellat [2004]) et elle explique en partie leur plus fortes aspirations scolaires. Le maintien d'aspirations scolaires plus élevées que les garçons, après contrôle du niveau scolaire, signifie que l'avantage des filles n'est pas seulement liée à leur ascétisme scolaire : leur attirance pour les études supérieures est plus forte que chez les garçons. Cette ambition des filles va quelque peu à l'encontre des propos de C. Baudelot et R. Establet décrivant un rattrapage des garçons au niveau du lycée en raison de leur goût plus prononcé pour le défi et la compétition. Rappelons cependant que l'indicateur choisi met l'accent sur la durée des études et non sur leur sélectivité. Or les filières universitaires, de loin les plus féminisées (Duru-Bellat [...]), sont à la fois les plus longues et les moins rentables sur le marché du travail.

Par ailleurs, l'âge joue ici un rôle significatif alors que ce n'était pas le cas dans les deux modèles précédents. Les lycéens les plus âgés (18 ans et plus) ont des aspirations plus fortes, même une fois leur filière et leur taux de redoublement pris en compte. Ceci s'explique d'abord par la déformation de la structure des filières dans les tranches d'âge les plus jeunes, dont les individus sont plus souvent scolarisés en 3<sup>ème</sup> et 2<sup>de</sup> générale et qui n'ont donc pas encore été séparés par filière. Contrairement aux élèves de seconde indifférenciée par exemple, les élèves de terminale générale ont franchi l'épreuve de la sélection à l'entrée en première et il est donc logique qu'ils soient en moyenne plus ambitieux. En outre, les élèves en fin de parcours ont une probabilité plus forte d'avoir redoublé dans leur scolarité mais on peut penser qu'un échec en lycée général ne soit pas interprété de la même manière que lorsqu'il survient de manière précoce. Les incidents de parcours survenus tardivement pèsent donc moins fortement sur les projets d'étude.

Résultat central pour nous, l'effet "origine" est maintenu après introduction des indicateurs de situation scolaire et les coefficients associés à chaque groupe communautaire varient très peu par rapport au modèle précédent. Cela signifie que les ambitions scolaires des familles nord-africaines ne s'expliquent pas par de meilleures performances scolaires mais par une attitude volontariste peut-être en lien avec le projet migratoire. À l'inverse, les projets plus modestes des lycéens d'origine européenne ne peuvent s'expliquer uniquement par de moins bonnes performances scolaires. C'est même l'inverse qui se produit : après prise en compte de la trajectoire scolaire, le handicap lié aux origines européennes se renforce légèrement. Réussite et ambitions sont donc deux dimensions en partie disjointes. On notera le cas des élèves originaires de l'outre-mer qui font des vœux moins osés que leurs camarades métropolitains de même condition sociale et de même niveau.

L'origine sociale, captée par la profession du père et par le niveau de diplôme de la mère, reste un facteur explicatif pertinent dans ce modèle. Les classes supérieures ont ainsi un double avantage. D'une part, leur situation scolaire objective est plus encourageante en moyenne<sup>41</sup>. En outre, les lycéens issus de ce milieu sont moins freinés par d'éventuels incidents de parcours, comme un redoublement ou une orientation contrainte vers une filière moins prestigieuse.

Enfin, l'effet positif d'une structure familiale monoparentale résiste aux nouveaux

---

41. On observe en effet une diminution des paramètres des cadres et des professions intermédiaires entre les modèles 2 et 3, ce qui signifie qu'une partie de l'effet souligné précédemment était en fait lié à une différence de performance scolaire. De même, l'effet du diplôme de la mère est moindre dans le modèle 3.

contrôles introduits. On observe même un doublement de la valeur absolue du paramètre associé. Ainsi le handicap social que représente la structure familiale monoparentale est en partie compensée par une volonté plus forte d'entreprendre des études. Ce résultat est intéressant et plutôt contre-intuitif. Son interprétation entre termes de pôles normatifs paternel et maternel a déjà été développée précédemment.

## 5.2 Ségrégation scolaire et dynamiques locales

Le dernier de cette série de modèles emboîtés inclut une dimension supplémentaire relative à l'environnement résidentiel de l'élève. Les dynamiques internes à la famille ont fait l'objet d'un intérêt particulier jusqu'ici mais il s'agit à présent de considérer le champ plus large des réseaux d'interconnaissance dans le quartier et à l'école. Peut-on dégager une dynamique collective des ambitions scolaires au sein des quartiers à forte concentration d'immigrés ? Le moteur que constitue le projet migratoire joue-t-il un rôle d'entraînement pour les enfants fréquentant le même établissement ? La prise en compte des caractéristiques de l'établissement fréquenté aurait certes été plus pertinente mais les données dont nous disposons n'offrent pas cette possibilité. Des variables contextuelles sont disponibles dans la base de données "Context" et nous renseignent sur la composition géographique du lieu de résidence du ménage, elles ont été calculées pour l'essentiel à partir du recensement de la population 2006 (cf. dictionnaire des codes de la table Context).

L'échelle de découpage géographique est celui de la commune ou de l'arrondissement. Les données relatives à l'IRIS auraient certes permis un découpage plus fin mais elles présentent l'inconvénient d'être non disponibles que pour les communes de moins de 10 000 habitants (communes non irisables)<sup>42</sup>. Afin de respecter l'anonymisation de l'enquête, les données exactes relatives au lieu de résidence ne sont mises à disposition que par rang de décile<sup>43</sup>.

- *Agglomération de plus de 10 000 habitants* : cette information permet de donner une indication du degré d'urbanisation de la zone résidentielle. Après pondération, elle divise l'échantillon étudié en deux parts à peu près égales.
- *Pct. d'ouvriers* : calculé sur la base de la population active occupée

---

42. Dans l'optique d'une amélioration de la présente étude, il aurait été en fait plus pertinent de privilégier le critère de l'IRIS car les statistiques relatives à la commune sont trop générales pour refléter des dynamiques locales.

43. Il y a par conséquent une erreur dans les modèles 1c et 1d (cf. tableau 8 page 49) dans lesquels les variables contextuelles ont été traitées comme des variables continues.



TABLE 8 – Régression logistique ordinaire des aspirations scolaires (modèles 1c et 1d)

		<b>Modèle 1c</b>	<b>Modèle 1d</b>
Constante 1		-0,099***	-0,053**
Constante 2		-0,196***	-0,137***
Constante 3		-0,264***	-0,198***
Constante 4		-0,357***	-0,282***
<b>Sexe</b> <i>Garçon (Réf.)</i>	Fille	0,039***	0,038**
<b>Âge</b> <i>15 ans (Réf.)</i>	16 ans	0,049**	0,049**
	17 ans	0,066***	0,063***
	18 ans et plus	0,120***	0,124***
<b>Origine</b> <i>France (Réf.)</i>	Dom	-0,040*	-0,043*
	Maghreb	0,034*	[0,012]
	Afrique Subsaharienne	0,050**	0,042*
	Asie du Sud-Est	[0,016]	[0,003]
	Turquie	[0,037]	[0,025]
	Europe du Sud	-0,067***	-0,082***
	Europe (Autres)	-0,101***	-0,099***
	Autres	0,058***	0,039*
<b>Profession du père</b> <i>Ouvrier spécialisé (Réf.)</i>	Indépendant	[0,020]	[0,008]
	Cadre	0,075***	0,050**
	Profession intermédiaire	0,057***	0,041**
	Employé	[0,024]	[-0,001]
	Ouvrier qualifié	0,038*	[0,031]
	Inactif	0,052**	0,055**
<b>Diplôme de la mère</b> <i>Sans diplôme (Réf.)</i>	CEP/BEPC	0,064***	0,052**
	CAP/BEP	0,050**	0,040*
	Bac pro ou technologique	0,120***	0,103***
	Bac général	[0,010]	[-0,013]
	Bac+2	0,195***	0,169***
	>Bac+2	0,174***	0,148***
<b>Densité du logement</b>		[0,011]	[-0,014]
<b>Structure familiale</b> <i>Famille nucléaire (Réf.)</i>	Famille monoparentale	0,106***	0,079***
<b>Niveau scolaire</b> <i>Inférieur ou égal à la moyenne (Réf.)</i>	Supérieur à la moyenne	0,163***	0,162***
<b>Redoublement</b> <i>Au moins une fois (Réf.)</i>	Jamais	0,138***	0,143***
<b>Filière</b> <i>Professionnelle (Réf.)</i>	Technologique	0,177***	0,178***
	Générale	0,200***	0,199***
<b>Lieu de résidence</b>	Agglomération de + de 10 000 hab.		[0,002]
	Pct. d'immigrés		0,030***
	Pct. d'actifs ouvriers		-0,030***
	Pct. de chômeurs depuis + d'un an		-0,018*

Source : Module "Jeunes" de l'enquête Trajectoires et Origines (INED-INSEE)

Champ : Lycéens et collégiens de plus de 15 ans vivant au domicile parental

- *Pct. de chômeurs de plus d'un an* : Part de demandeurs d'emploi de plus de un an sur l'ensemble des demandeurs d'emploi de la zone<sup>44</sup>
- *Pct. d'immigrés* : Part des résidents nés étrangers à l'étranger

On constate que le fait d'habiter en milieu urbain n'a pas de conséquence significative sur le fait d'envisager des études longues. L'effet d'"offre" souvent évoqué (Beaud [2003], Caille [2007]) ne joue donc aucun rôle prépondérant à ce niveau. Néanmoins, un indicateur plus précis de la taille de l'agglomération aurait permis de mieux isoler les villes susceptibles de disposer d'un complexe universitaire ou d'écoles du supérieures et de voir si cette proximité spatiale permet d'envisager plus aisément des études longues.

L'opposition déjà suggérée entre les classes populaires selon leur origine est confortée par l'effet symétrique des présences immigrées et ouvrières dans le quartier de résidence. Alors que les bassins industriels et les zones frappées d'un chômage endémique sont des espaces peu propices à l'élaboration d'un projet d'étude, la proximité avec des communautés immigrées constitue au contraire un moteur. Il semble même que cette dynamique locale joue un rôle important dans l'avantage des communautés maghrébines et subsahariennes puisque l'effet propre de l'origine diminue sensiblement après contrôle de cette variable contextuelle. La concentration spatiale des communautés immigrées serait donc bénéfique à l'intégration scolaire des enfants d'immigrés. Ce résultat va dans le sens d'une hypothèse formulée par Bankston et Zhou [1994] aux États-Unis à propos de la communauté vietnamienne vivant dans la Nouvelle Orléans. Les auteurs remarquaient que le maintien d'une forte cohésion communautaire permettait d'entretenir le désir d'ascension sociale sous-jacent au projet migratoire et donc de permettre *in fine* une intégration économique plus efficace.

Un autre éclairage, français cette fois, peut être apporté à ce résultat. Les travaux de G. Felouzis [2003] montrent que la ségrégation des élèves entre les collèges de l'académie de Bordeaux obéit certes en partie à un critère d'appartenance sociale, mais d'abord et surtout à celui de l'appartenance ethnique. L'isolement est particulièrement prononcé dans le cas des communautés maghrébine, africaine et turque. Ainsi 10% des établissements comportent 40% d'élèves issus de ces minorités alors que la moyenne académique n'est que de 4,7%. Ce point conforte notre hypothèse selon laquelle la concentration communautaire permettrait d'aviver les aspirations scolaires étant donné

---

44. Les chômeurs au sens du recensement sont les personnes (de 15 ans ou plus) qui se sont déclarées chômeurs (inscrits ou non au pôle Emploi) sauf si elles ont, en outre, déclaré explicitement ne pas chercher de travail, ainsi que les personnes qui ont déclaré ne pas travailler mais qui recherchent un emploi.

que les groupes les plus ségrégués sont aussi les plus ambitieux une fois contrôlée la classe sociale. Le parallèle avec l'étude de G. Felouzis comporte cependant des limites, à commencer par l'indicateur d'appartenance ethnique mobilisé. Le pays de naissance des parents n'étant pas présent dans les registres académiques, l'auteur infère l'origine des élèves en se basant sur la consonance de leurs prénoms. De plus, son travail traite de ségrégation entre établissements et non entre zones résidentielles comme c'est le cas dans la présente étude. Les deux phénomènes sont certes liés mais ne peuvent être confondus en raison des stratégies d'évitement scolaire pratiquées par certaines familles, celles qui appartiennent aux classes moyennes notamment (Van Zanten [2006], Oberti [2005]).

Mais si les ambitions scolaires des enfants des ghettos sont plus élevées que les autres, leurs souhaits d'orientation sont-ils bien réalistes ? Ne se basent-ils au fond que sur des illusions bientôt déçues par la confrontation avec des établissements de meilleur niveau et où les enfants des classes moyennes sont majoritaires ? C'est en effet ce que suggère G. Felouzis lorsqu'il parle d' "élimination" différée à la fin de la seconde. La ségrégation scolaire atténuée selon lui la concurrence pour le passage au lycée dans les établissements à forte présence immigrée et socialement défavorisés. Ainsi les professeurs de ces collèges seraient moins réticents à autoriser le passage en seconde indifférenciée des élèves issus de ces collèges. Mais l'arrivée dans des lycées couvrant davantage de secteurs et donc plus mixtes d'un point de vue ethnique et social viendrait apporter un coup de frein à cette ascension scolaire et se solderait plus souvent par un refus du passage en 1<sup>ère</sup> générale. Il est possible que ce phénomène survienne à chacun des paliers d'une carrière scolaire. M. Mohammed [2011] décrit par exemple la perte de repères des enfants de la cité des Hautes-Noues suite à l'entrée en 6<sup>ème</sup> dans un établissement fréquenté par des élèves différents par leur appartenance ethnique et sociale. S. Beaud [2003] fait quant à lui une analyse détaillée du mal-être des quatre étudiants fils d'immigrés qui, plutôt bons élèves dans leur ancien lycée, se trouvent complètement déboussolés par le fonctionnement de l'université et par l'autonomie scolaire qu'elle implique.

## **6 Les enfants de la 3<sup>ème</sup> génération : le moment de la désillusion ?**

Les résultats précédents ont mis en évidence une grande hétérogénéité des profils entre groupes minoritaires, le contraste entre les communautés africaines et européennes étant le plus frappant. Comment expliquer cette opposition ? Peut-on la relier à une différence de culture et de valeurs ? Par ailleurs, les vagues de migration italienne et es-

pagnole étant survenues plus tôt que celles venues d’Afrique du Nord et d’Afrique noire, il est possible que ce écart soit en lien avec l’ancienneté de l’installation en France. La motivation générée par le projet migratoire s’estompent-elle au cours des générations ? Se dilue-t-elle après un contact prolongé avec la société d’accueil ?

Pour tester cette hypothèse, on a construit un modèle semblable aux précédents mais qui se restreint cette fois à la population des jeunes ayant au moins un lien à la migration, qu’il soit direct (expérience de la migration) ou indirect (par le biais des parents ou des grands-parents). L’introduction de variables spécifiques à cette population, comme la durée de séjour ou la langue parlée à la maison nécessitait d’exclure de l’échantillon le groupe témoin afin d’éviter un problème de colinéarité entre les variables explicatives<sup>45</sup>

## 6.1 La dilution du projet migratoire au fil des générations

Le modèle 2a (voir tableau 9) reprend en grande partie les variables utilisées dans le modèle 1b de la partie précédente et qui permettaient d’estimer le degré d’ambition entre jeunes à caractéristiques sociales équivalentes. Le degré du rapport à la migration (1<sup>ère</sup>, 2<sup>nde</sup> ou 3<sup>ème</sup> génération) permet de prendre en compte de l’hétérogénéité de la population immigrée selon l’ancienneté de l’installation en France. D’après ce modèle, les aspirations scolaires sont d’autant plus élevées que la migration est récente. Les lycéens immigrés et descendants d’immigrés envisagent des études plus longues que les jeunes de la troisième génération et cet écart s’élargit davantage lorsque l’effet est estimé à niveau scolaire comparable (modèle 2b). Ainsi les familles d’immigration récente sont plus ambitieuses et sont moins influencés dans leurs projets par les obstacles de parcours tels que le redoublement ou de l’orientation en lycée professionnel.

Ce résultat corrobore l’hypothèse de Kao et Tienda [1995] selon laquelle les immigrés et leurs descendants directs se caractériseraient par un "optimisme" plus prononcé que le reste de leur communauté ethnique. Les auteurs soulignent par ailleurs l’existence d’un avantage plus prononcé de la deuxième génération, laquelle se caractérise à la fois par une volonté de réussir transmise par les parents et par une familiarité avec la langue et la culture du pays d’accueil. On retrouve cette distinction entre les jeunes

---

45. Notons que le coefficient de pondération est calculé de la même manière que précédemment. Du fait du mode d’échantillonnage cependant, le poids relatif des individus du groupe témoin conduisait à "écraser" les effectifs des autres groupes dans l’échantillon redressé et standardisé. Ici, on ne retient que les jeunes ayant un rapport à l’immigration, dont les indices de pondération sont beaucoup plus homogènes, ce qui permet une meilleure représentation de chaque communauté et donc une augmentation de la significativité des paramètres.

de notre échantillon : des trois générations, la deuxième est la plus ambitieuse.

Notons que cet effet de génération n'explique pas entièrement les écarts entre jeunes d'origines différentes. Lorsque l'on compare des individus de la même "génération"<sup>46</sup>, on constate que les origines européennes sont un frein aux aspirations scolaires alors que les origines africaines en sont un des moteurs (voir tableau 9 p. 55). Cet écart s'explique sans doute par une différence de niveau de vie entre les deux zones géographiques. Selon J. U. Ogbu [1990], les immigrants comparent leur situation à celle qu'ils occupaient dans leur pays d'origine et la satisfaction que leur procure cette ascension sociale les pousse à adhérer aux valeurs de la société d'accueil et de son système éducatif.

« American immigrants compare their situation in the United States with that of their former selves or of their peers 'back home'. When they make such comparisons, they often find much evidence to support their claim that they have more and better opportunities in the United States for themselves and their children. [...] As a result, they tend to adopt the White middle-class folk theory of getting ahead, and they attempt to behave accordingly. » (Ogbu [1990] pp. 47-48)

Cette intuition est approfondie dans un article plus récent et se fondant sur des données empiriques (Levels, Dronkers et Kraaykamp [2008]). Les auteurs se fondent sur l'idée de sélection différentielle des candidats à l'immigration selon leur pays d'origine, l'émigration étant plus difficile à envisager pour les habitants des pays en développement. Ceux qui y parviennent malgré tout sont sursélectionnés et donc dotés d'importantes ressources économiques et culturelles par rapport à la moyenne de leur pays d'origine. Or on observe que, "toutes choses égales par ailleurs", les élèves originaires de pays pauvres réussissent mieux dans leurs études, ce qui signifie que les migrants les plus rudement sélectionnés font d'autant plus pression sur leurs enfants pour qu'ils réussissent leurs études. On peut en effet supposer que les travailleurs espagnols, italiens et portugais ont pu migrer plus facilement vers la France comparativement aux ressortissants des pays du Maghreb et d'Afrique noire et que, moins sélectionnés, ils ne s'investiraient pas avec la même intensité dans leurs études<sup>47</sup>.

---

46. Au sens de génération migratoire ici. Pour affiner l'analyse, il aurait été utile de contrôler l'ancienneté de l'installation en France du parent ou grand-parent immigré. Durée de séjour et degré générationnel sont en effet deux critères distincts.

47. Voir partie 1 pour des précisions sur les mécanismes de sélection des migrants selon leur pays d'origine (travaux de C. Feliciano [2005, 2006] notamment).

Enfin, ce modèle introduit une variable relative à la langue parlée en famille, paramètre déjà pris en compte dans certains travaux de sociologie de l'éducation (Caille et Vallet [1996]) et dont l'effet est ambigu. Si l'aisance des parents en français peut constituer un atout dans les études, d'autres éléments laissent penser que le maintien du bilinguisme et de liens culturels avec le pays d'origine favorisent la réussite scolaire. L'étude déjà mentionnée de Bankston et Zhou [1994] suggère en effet que les immigrés vietnamiens aux États-Unis réussissent mieux à l'école parce qu'ils entretiennent de fortes attaches avec leur culture d'origine et leur réseau communautaire. Mais d'après nos données, le fait de parler moins le français en famille est au contraire un frein aux aspirations scolaires, y compris lorsque le niveau scolaire est contrôlé (cf. modèle 2b). Ce résultat est donc davantage en cohérence avec le paradigme classique de l'École de Chicago, selon lequel l'intégration à la société d'accueil nécessite une acculturation complète aux normes de la société d'accueil.

## 6.2 Une hypothèse remise en cause par la hiérarchisation implicite des filières ?

Pour terminer, revenons à la réserve émise dans le premier chapitre concernant l'échelle permettant de mesurer les aspirations scolaires. Elle présente l'inconvénient d'évaluer les projets d'étude selon le seul critère de leur durée en nombre d'années validées. Or la segmentation entre les filières et surtout leur hiérarchisation complique la comparaison des diplômes entre eux. Les filières universitaires se caractérisent par exemple par une moindre sélection à l'entrée que les formations en IUT ou en BTS. Une mesure alternative fondée non pas sur la durée des études visées, mais plutôt sur leur degré de sélectivité, permettra de compléter les résultats précédents.

Le questionnaire distingue quatre types de filières : l'université, les IUT<sup>48</sup> et BTS<sup>49</sup>, les classes préparatoires et les autres types de formation (en école par exemple). Ce module concernait uniquement la part des répondants ayant déclaré vouloir suivre des études supérieures, c'est-à-dire environ 70% de l'échantillon. Étant donné la taille de notre effectif, il n'est pas possible de modéliser ces choix aussi précisément que précédemment. De simples tris croisés permettront néanmoins de dégager quelques pistes de réflexion.

Le résultat le plus frappant concerne le choix de l'université par près de la moitié des jeunes immigrés, alors que la proportion est inférieure à 15% parmi les enfants

---

48. Institut Universitaire de Technologie

49. Brevet de Technicien Supérieur

TABLE 9 – Modélisation des aspirations scolaires des jeunes ayant un lien à la migration (modèles 2a et 2b)

		Modèle 2a	Modèle 2b
Constante 1		0,045**	-0,062***
Constante 2		-0,057**	-0,157***
Constante 3		-0,0148***	-0,239***
Constante 4		-0,238***	-0,318***
<b>Sexe</b> <i>Garçon (Réf.)</i>	Fille	0,093***	0,086***
<b>Âge</b> <i>15 ans (Réf.)</i>	16 ans	-0,052***	[-0,023]
	17 ans	[-0,021]	[-0,002]
	18 ans et plus	-0,065***	[0,007]
<b>Rapport à la migration</b> <i>Troisième génération (Réf.)</i>	Première génération	0,052**	0,059***
	Deuxième génération	0,070***	0,081***
<b>Usage du français en famille</b> <i>Par intermittence (Réf.)</i>	Principalement	0,038**	0,041**
<b>Origine</b> <i>Europe du Sud (Réf.)</i>	Dom	[0,010]	[-0,011]
	Maghreb	0,077***	0,073***
	Afrique Subsaharienne	0,079***	0,076***
	Asie du Sud-Est	0,051**	[0,037]
	Turquie	0,047**	0,055**
	Europe (Autres)	-0,073***	-0,078***
	Autres	0,082***	0,078***
<b>Profession du père</b> <i>Ouvrier spécialisé (Réf.)</i>	Indépendant (dont agriculteur)	[0,016]	[0,011]
	Cadre	0,044**	0,045**
	Profession intermédiaire	0,103***	0,097***
	Employé	0,050**	0,052**
	Ouvrier qualifié	0,049**	0,039*
	Inactif	0,064***	0,060**
<b>Diplôme de la mère</b> <i>Sans diplôme (Réf.)</i>	CEP/BEPC	0,044**	[0,011]
	CAP/BEP	0,057***	0,034*
	Bac pro ou technologique	0,065***	0,052**
	Bac général	0,071***	[0,012]
	Bac+2	0,156***	0,118***
	>Bac+2	0,211***	0,154***
<b>Densité du logement</b>		[-0,017]	[-0,002]
<b>Structure familiale</b> <i>Famille nucléaire ou recomposée (Réf.)</i>	Famille monoparentale	[0,001]	[0,018]
<b>Niveau scolaire</b> <i>Inférieur ou égal à la moyenne (Réf.)</i>	Supérieur à la moyenne		0,123***
<b>Redoublement</b> <i>Au moins une fois (Réf.)</i>	Jamais		0,107***
<b>Filière</b> <i>Professionnelle (Réf.)</i>	Technologique		0,097***
	Générale		0,135***

Source : Module "Jeunes" de l'enquête Trajectoires et Origines (INED-INSEE)  
 Champ : Lycéens et collégiens de plus de 15 ans ayant un rapport à la migration

du groupe témoin (cf. tableau 10). On constate que cette attirance pour l'université s'estompe très rapidement chez les jeunes ayant un rapport moins direct à la migration. Les petits-enfants d'immigré font par exemple des choix très similaires aux jeunes du groupe témoin, se reportant avant tout sur les BTS et IUT réputés plus sélectifs et plus professionnalisants que la faculté (cf. tableau 11). Ainsi, les jeunes ayant un rapport direct à la migration visent certes des études plutôt longues, mais dans des établissements plus faciles d'accès, peut-être en raison d'une connaissance moins bonne des hiérarchisations implicites du système éducatif français. Les jeunes ayant grandi en France ne souffrent pas de ce handicap et viennent calquer leurs choix scolaires sur ceux de leurs camarades d'origine française.

Au sein de cette sous-population et comparativement au groupe majoritaire, les jeunes d'origine immigré ne sont pas moins nombreux à envisager une classe préparatoire. D'après le tableau 12, la corrélation entre ces deux variables n'est pas significative. Ce point vient remettre en cause un des résultats de J.-P. Caille [2007]. À partir d'un tri croisé semblable au nôtre, il observait que parmi les jeunes souhaitant poursuivre des études, les individus issus d'une famille immigrée étaient moins nombreux à envisager des études en classes préparatoires. L'auteur interprétait ce résultat en termes d'offre : ce type d'élèves seraient moins souvent scolarisés dans des lycées proposant de telles formations. Ici, on n'observe pas un tel écart.

Néanmoins, seule une prise en compte des effets de structure permettrait de trancher cette question. D'une part, les communautés immigrées se caractérisent par des conditions de vie modestes, moins propices à une orientation vers ces filières. De l'autre, notre résultat est peut-être le produit d'un biais de sélection qui donnerait l'illusoire impression que l'origine ethnique n'aurait pas d'impact sur l'orientation en CPGE<sup>50</sup>. En effet, on ne prend ici en compte que les jeunes qui souhaitent poursuivre dans le supérieur, lesquels sont moins nombreux parmi les descendants d'immigrés que dans le groupe majoritaire.

Les modèles spécifiés ici ont donc permis de mettre en évidence les fortes ambitions scolaires des communautés d'immigration récente, d'origine africaine notamment, tout en confirmant le handicap que représente les origines populaires et les difficultés matérielles durant le parcours scolaire. Le projet migratoire joue donc visiblement un rôle prépondérant dans la manière d'envisager les études. Comment ce désir d'ascension sociale se concrétise-t-il au quotidien ? Renvoie-t-il à une différence d'organisation fa-

---

50. Classes préparatoires aux grandes écoles



TABLE 10 – Différenciation des projets d'étude : le choix de l'université

L'enquêté souhaite s'inscrire à l'université	Oui	Non	Total
Première génération	47,6	52,4	100,0
Deuxième génération	20,3	79,7	100,0
Troisième génération	12,9	87,1	100,0
Groupe témoin	14,0	86,0	100,0
Total	17,1	82,9	

*Source* : Module "Jeunes" de l'enquête Trajectoires et Origines (INED-INSEE)

*Champ* : Lycéens et collégiens de plus de 15 ans qui souhaitent faire des études supérieures

P-value associée au test du Khi-2 : <0,0001

TABLE 11 – Différenciation des projets d'étude : le choix des formations professionnalisantes

L'enquêté souhaite s'inscrire en BTS ou en IUT	Oui	Non	Total
Première génération	16,5	83,5	100,0
Deuxième génération	32,4	67,6	100,0
Troisième génération	30,3	69,7	100,0
Groupe témoin	31,2	68,8	100,0
Total	31,2	68,8	

*Source* : Module "Jeunes" de l'enquête Trajectoires et Origines (INED-INSEE)

*Champ* : Lycéens et collégiens de plus de 15 ans qui souhaitent faire des études supérieures

P-value associée au test du Khi-2 : 0,0218

TABLE 12 – Différenciation des projets d'étude : le choix des classes préparatoires

L'enquêté souhaite s'inscrire en classe préparatoire	Oui	Non	Total
Première génération	7,9	92,1	100,0
Deuxième génération	8,0	92,0	100,0
Troisième génération	8,5	91,5	100,0
Groupe témoin	7,7	92,3	100,0
Total	7,8	92,2	

*Source* : Module "Jeunes" de l'enquête Trajectoires et Origines (INED-INSEE)

*Champ* : Lycéens et collégiens de plus de 15 ans qui souhaitent faire des études supérieures

P-value associée au test du Khi-2 : 0,9889

miliale ou à une opposition entre deux philosophies de vie ? Pour saisir la rationalité de ces projets d'étude, il faut en comprendre les moteurs et y voir plus que de simples "erreurs de jugement" qui seraient liées à une méconnaissance du système scolaire français.

## Quatrième partie

# L'optimisme scolaire des enfants de l'immigration : des mécanismes familiaux et individuels spécifiques

## 7 Soutien et pression des parents durant le parcours scolaire : deux facteurs liés aux origines migratoires et ethniques

Les résultats précédents laissent entendre que la situation scolaire n'explique pas entièrement les projets d'étude des jeunes et que certains attributs familiaux, tels que l'appartenance sociale et l'origine ethnique restent déterminants. La famille - instance de socialisation par excellence aux côtés de l'école - façonne en effet les représentations et les attitudes durant cette phase déterminante qu'est l'enfance et l'adolescence (Berger et Luckmann [2006]). Bien que parents et professeurs transmettent des valeurs sans doute similaires en de nombreux points (effort personnel, sérieux, réussite, etc.), on peut penser que l'allégeance aux règles scolaires et l'ascèse qu'elles impliquent soient moins marquée au sein de certaines familles. Existe-t-il un décalage entre la culture scolaire et les valeurs transmises par les parents, susceptible d'introduire des dissonances dans l'univers normatif du jeune ? Notons ici que le capital social extérieur à la famille et les effets de pairs ne seront pas analysés ici en raison d'un manque d'information sur ce thème dans l'enquête TeO. L'impact de l'univers familial sur les ambitions des enfants semble déterminant, si on en croit l'étude de Hao et Bonstead-Bruns [1998] sur le sujet. La construction d'un projet scolaire nécessite par exemple de se projeter dans un futur plus ou moins lointain, rapport au temps singulier qui n'existe que parce qu'il est encadré socialement. C'est ainsi que l'entourage familial peut jouer un rôle dans la façon d'envisager les études.

Qu'en est-il alors des familles immigrées ? L'épreuve de la migration n'est-elle entreprise que par ceux qui valorisent la réussite individuelle et en acceptent les sacrifices ? Les migrants empruntent-ils à l'*ethos* bourgeois l'impératif de capitalisation de titres scolaires dans un objectif d'ascension sociale ? Certes, il y a un certain temps déjà que la valorisation des études n'est plus l'apanage des classes moyennes et supérieures. L'apparition d'un chômage endémique dans les années 1980 a suscité parmi les classes populaires un regain d'intérêt pour les diplômes du supérieur, atouts devenus presque indispensables dans la bataille pour trouver un emploi (Duru-Bellat [2006]). Seule une

étude plus attentive des interactions entre les parents et les enfants permettra de savoir si les processus de socialisation scolaire et familiale agissent de concert et si cette coordination est plus ou moins réussie selon les milieux sociaux et surtout ethno-raciaux. Le sujet entre d'ailleurs en résonance avec un thème rebattu de l'actualité, souvent abordé via le poncif de la "démission" des familles immigrées face à l'échec scolaire et la délinquance juvénile.

## 7.1 Hétérogénéité des profils de parents d'élèves et de leur mode de suivi (espace des variables actives)

Cet intérêt public pour la question explique peut-être la grande précision de l'enquête "Jeunes" (TeO) concernant l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants. Les données dont nous disposons<sup>51</sup> permettent de pénétrer dans la sphère domestique, arrière-salle opaque dont l'observation directe reste très délicate pour le chercheur. Nous prendrons exemple sur Hao et Bonstead-Bruns [1998] qui, se penchant sur la même question, ont réalisé une analyse factorielle des différents types d'interactions entre parents et enfants afin d'en synthétiser les principales dimensions. Certaines de leurs variables sont présentes dans notre questionnaire, à peu de différence près.

"Parents' involvement in children's school learning at home, includes six items : parents discussing school programs, activities, and materials learned ; mother and father discussing high school plans with the child ; and parents checking on homework." (Hao et Bonstead-Bruns [1998] p. 182)

L'analyse en composantes multiples<sup>52</sup> entreprise ici vise en effet à décrire les différentes manières dont les parents abordent la scolarité de leurs enfants. Les informations sont-elles recueillies directement auprès des enfants et/ou auprès du personnel enseignant ? Les parents apportent-ils une aide aux devoirs ? Les thèmes scolaires sont-ils sujet de tension à la maison ? Font-ils l'objet de discussions fréquentes ? Etc. Les variables actives introduites sont les suivantes :

- **Fréquence des discussions à propos de l'école** : "Vos parents vous demandent-ils comment ça se passe à l'école ?"<sup>53</sup>
- **Aide des parents pour les devoirs** : "Si vous avez un travail scolaire à faire à la maison, êtes-vous aidé par votre père/votre mère ?"<sup>54</sup>

---

51. L'échantillon considéré sera le même que dans la partie précédente.

52. Quelques précisions sur la technique de l'ACM sont rappelées dans l'encadré méthodologique ci-dessous.

53. La variable construite prend la modalité 0 si le jeune répond "Jamais" ou "Parfois" (on y inclue les non-répondants qui représentent seulement 1,3% de l'échantillon), 1 si "Souvent" et 2 si "Très souvent".

54. 3 modalités : pas d'aide ; aide de la part d'un seul parent ; aide de la part des deux parents.

- **Conseil des parents pour l'orientation** : "À propos de votre orientation en fin de troisième (et/ou en fin de seconde), vous pensez que vos parents vous ont beaucoup aidé dans votre choix d'orientation ?" <sup>55</sup>
- **Prise de contact spontanée avec les professeurs** : "Vos parents ont-ils pris l'initiative d'aller voir certains de vos professeurs (au cours de l'année scolaire 2007-2008) ?" <sup>56</sup>
- **Discussion à propos du projet professionnel avec les parents** : "Est-ce qu'il vous arrive de parler de votre avenir professionnel avec vos parents ?" <sup>57</sup>
- **Fréquence des conflits avec les parents à propos de l'école** : "Vous arrive-t-il d'avoir des conflits avec vos parents ou l'un d'eux à propos de votre scolarité ?" <sup>58</sup>

### Encadré méthodologique : rappel sur le principe de l'ACM

L'analyse en composante multiple (ou ACM) permet de construire un espace à plusieurs dimensions dans lequel les individus les plus "semblables", i.e. ayant répondu de la même manière aux questions considérées, sont spatialement proches. Deux personnes ayant donné des réponses totalement différentes seront au contraire opposées dans cet espace. Ainsi, la distance entre deux individus  $k$  et  $k'$  décroît avec le nombre de modalités qu'ils ont en commun et ce d'autant plus que ces modalités sont fréquentes. La formule mathématique de la distance (élevée au carré) entre deux individus  $k$  et  $k'$  est la suivante :

$$d^2(k, k') = \frac{1}{M} \sum_{m=1}^M \sum_{j=1}^{p_m} \frac{1}{f_j^m} \delta_j^m(k, k')$$

Où  $M$  correspond au nombre de variables,  $p_m$  le nombre de modalités associées à la variable  $m$ ,  $f_j^m$  la fréquence associée à la modalité  $j$  de la variable  $m$ .

Et où  $\delta_j^m(k, k') = 1$  si  $X_j^m$  (i.e. modalité  $j$  de la variable  $m$ ) est prise par un seul des deux individus ;  $\delta_j^m(k, k') = 0$ .

L'enjeu est ensuite de visualiser ce nuage d'individus et de le rendre intelligible. On choisit donc les dimensions qui résument le plus d'information, i.e. celles qui expliquent une part importante de l'"inertie" du nuage <sup>59</sup> afin de construire des plans à deux dimensions sur lesquels sont projetés les points représentant les individus. L'ACM permet également de projeter sur ce même plan

---

On assigne aux non-répondants (3,5% du total) la modalité 1 car c'est la plus fréquente.

55. Fusion des modalités "Pas du tout d'accord"/"Pas vraiment d'accord" (= 0) et "Plutôt d'accord"/"Tout à fait d'accord" (= 1). La non-réponse étant très élevée sur cette question (24,2%), on en a fait une modalité à part.

56. Les 27 non-répondants sont considérés comme ayant répondu "non" à cette question.

57. Fusion des modalités "Jamais"/"Rarement" (= 0) et "Assez souvent"/"Très souvent" (= 1). La non-réponse (7,1%) est agrégée à la catégorie modale.

58. Cette variable de conflit prend la modalité 1 si la réponse est "Souvent" (34,4%) ou "Vous évitez d'en parler" (1,6%), et 0 sinon. La non-réponse est de 2,0% pour cette question.

59. L'inertie totale du nuage des individus est un indicateur de son étalement dans l'espace. Plus les individus sont espacés entre eux, plus l'inertie sera grande. La formule est la suivante :

TABLE 13 – Décomposition de l’inertie par axe

Axe	Pct.	Pct. cumulé	
1	29,3	29,3	*****
2	12,2	41,5	*****
3	10,4	51,9	*****
4	9,7	61,6	*****
5	9,0	70,6	*****
6	7,5	78,1	*****
7	6,7	84,8	*****
8	5,6	90,4	*****
9	5,3	95,7	****
10	4,3	100,0	****

les points correspondant aux modalités des variables. Le point qui représente la modalité  $X_j^m$  est alors le centre de gravité de tous les individus partageant cette modalité.

Le choix des axes les plus pertinent se fonde sur une décomposition de l’inertie expliquée par chacun d’entre eux (voir tableau 13). Le critère du coude et celui du point d’inflexion nous auraient conduit à ne retenir que le premier axe, qui rend compte à lui seul de près d’un tiers de l’inertie totale. D’après le critère de Kaiser cependant, les deuxième et troisième axes sont pertinents car leur part d’inertie expliquée est supérieure à la moyenne. L’analyse qui suit se fonde sur le plan formé par les deux premiers axes factoriels<sup>60</sup> La projection du nuage des individus (figure 1) permet de vérifier que les répondants sont répartis de manière homogène sur le plan factoriel. Par soucis de lisibilité, seul la moitié environ de l’échantillon (700 individus tirés au hasard sans remise) est représentée sur le graphique. Aucune zone de vide n’est à noter ce qui signifie les différents profils décrits précédemment sont bien représentés dans la population. En particulier, on n’observe pas d’effet de Gutman qui survient lorsque toutes les variables introduites sont fortement corrélées entre elles. Dans ce type de situation, le nuage des individus se projette en forme de V sur le plan des deux premières dimensions, laissant une zone de vide au centre du graphique.

Les variables actives qui ont le plus contribué à sa construction de l’axe (celles qui sont lui sont le plus corrélées) servent de repères à l’interprétation sociologique (voir

$$I = \frac{1}{n} \sum_{k=1}^n d^2(k, g_I)$$

où  $n$  représente le nombre d’individus,  $g_I$  le centre de gravité du nuage et  $d$  la mesure de distance au sein de l’espace.

60. Le plan combinant les dimensions 1 et 3 aurait été également pertinent.

FIGURE 1 – L'espace des attitudes scolaires : projection du nuage des individus

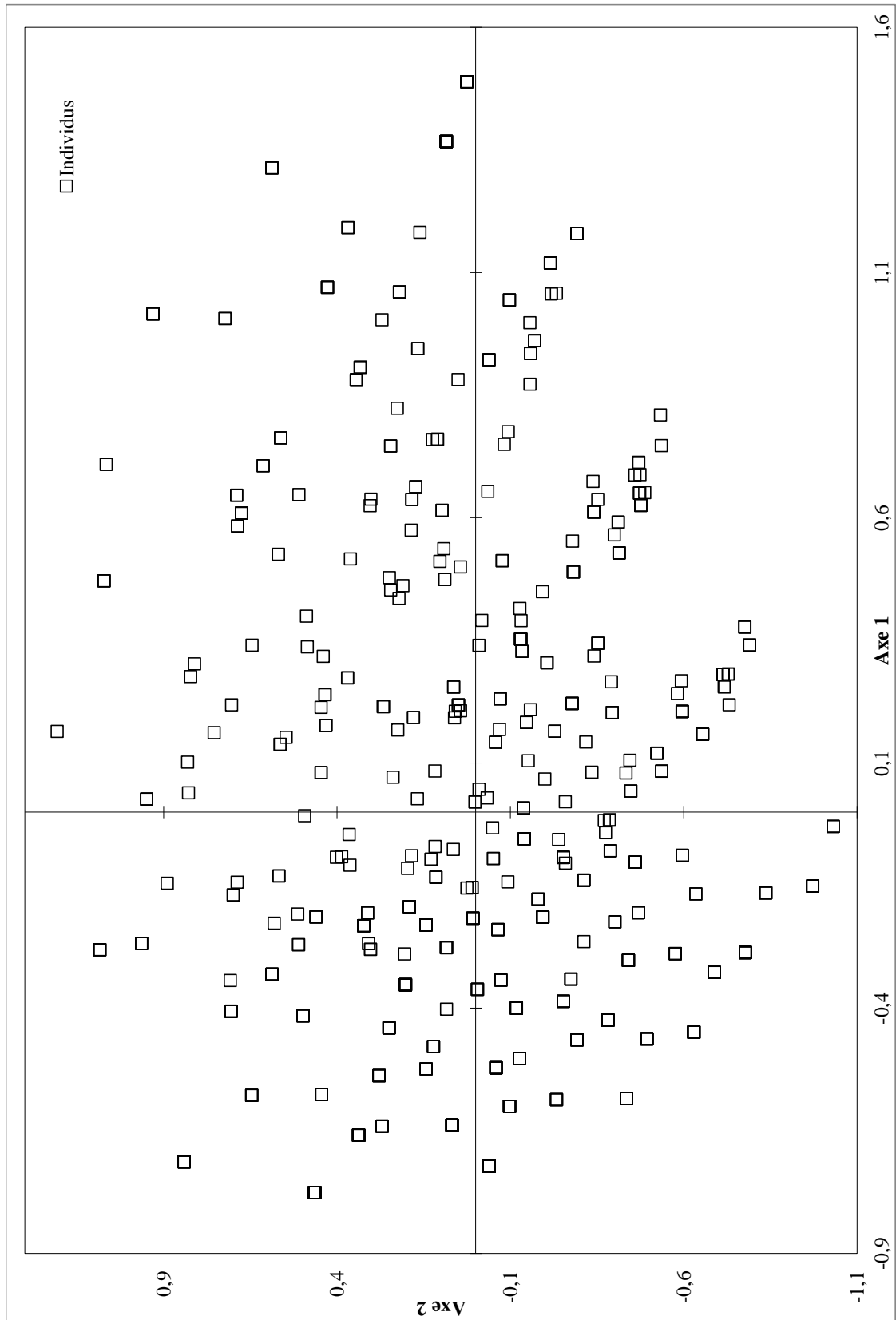


TABLE 14 – Modalités contributives à l'axe 1 (par ordre décroissant de contribution)

Modalité	Contribution (en %)	Signe
Les parents demandent rarement comment ça se passe à l'école	18,2	+
Peu de discussions autour du projet professionnel	15,5	+
Pas d'aide des parents lors du (des) choix d'orientation	10,0	+
Prise de contact spontanée des parents avec les professeurs	8,1	-
Les parents demandent "très souvent" comment ça se passe à l'école	7,8	-
Aide des parents lors du (des) choix d'orientation	7,6	-
Aide au devoirs de la part des deux parents	6,2	-

Note : Sont listées uniquement les modalités dont la contribution à l'axe 1 est supérieure à la moyenne.

tableau 14). Le premier axe (cf. représentation graphique figure 2 page 66) semble ainsi s'orienter selon l'intensité de l'implication parentale, que celle-ci concerne les conseils d'orientation, la fréquence des questions en rapport avec l'école ou encore l'aide apportée aux devoirs. Cette dimension agrège donc des pratiques assez diverses mais souvent en lien avec le degré de familiarité des parents avec le système scolaire. L'aide aux devoirs au niveau du lycée nécessite par exemple certaines compétences académiques. La prise de contact avec les professeurs témoigne par ailleurs d'une certaine aisance au sein des dispositifs favorisant le dialogue entre parents et enseignants. Enfin, les parents qui donnent des conseils d'orientation (scolaire comme professionnelle) se caractérisent sans doute par une bonne connaissance du système éducatif, de ses différentes filières et des débouchés existants. À l'inverse, le fait de poser des questions à l'adolescent concernant sa scolarité renvoie moins directement à des compétences spécifiques.

L'orientation de l'axe nous indique que toutes ces pratiques obéissent globalement à la même logique : les parents qui discutent beaucoup de l'école avec leur enfant apportent plus fréquemment leur soutien dans les devoirs et entretiennent un contact avec les professeurs. En particulier, on observe pas de dichotomie entre les conseils d'orientation de type scolaire et de type professionnel, ni entre aide aux devoirs et discussions plus informelles autour de l'école.

Par construction, le deuxième axe discrimine les profils parentaux indépendamment de l'intensité de leur implication scolaire (les deux dimensions sont dites orthogonales). Il est en particulier déterminé par la dimension conflictuelle des relations entre parents et enfants lorsque sont abordées les questions scolaires<sup>61</sup>. Parmi les autres va-

61. Rappelons l'intitulé de la question : "Vous arrive-t-il d'avoir des conflits avec vos parents à propos de votre scolarité?"



TABLE 15 – Modalités contributives de l’axe 2 (par ordre décroissant de contribution)

Modalité	Contribution	Signe
Conflits fréquents avec les parents à propos de la scolarité	24,9	+
Les parents demandent "souvent" comment ça se passe à l'école	15,2	-
Les parents demandent "très souvent" comment ça se passe à l'école	10,5	+
Aide aux devoirs de la part d'un seul parent	10,3	+
Aide aux devoirs de la part des deux parents	9,2	-
Prise de contact spontanée des parents avec les professeurs	6,5	+
Conflits rares avec les parents concernant la scolarité	6,4	-

Note : Sont listées uniquement les modalités dont la contribution à l’axe 2 est supérieure à la moyenne.

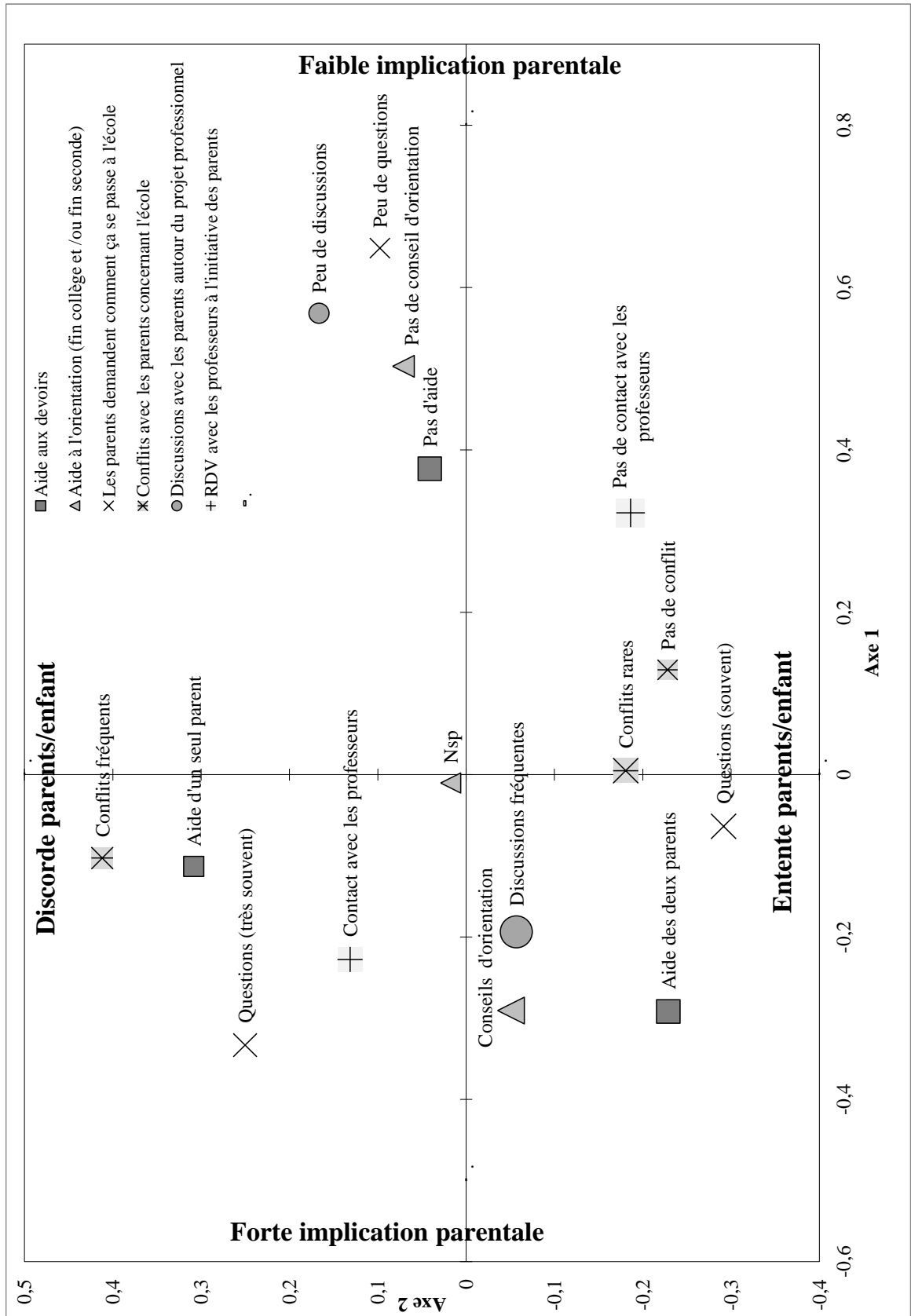
riables les plus contributives (cf. tableau15) se trouve la fréquence des questions des parents relatives à la scolarité. La modalité "souvent" est du même côté que les familles rarement en conflit et la modalité "très souvent" du côté des relations plus frictionnelles. La réponse "très souvent" a peut-être été choisi davantage par les jeunes considérant que le questionnement des parents était trop insistant et beaucoup plus fréquent que la moyenne. La prise de rendez-vous spontanée avec les professeurs est également plus fréquente de ce côté de l’axe, ce qui peut refléter un manque de confiance des parents envers leur enfant et un besoin de faire appel à des informateurs considérés comme plus "fiabiles". Concernant les devoirs à la maison, les élèves aidés par leurs deux parents s’opposent à ceux qui disposent de l’aide d’un seul parent et qui sont plus souvent en conflit avec leur famille sur les questions scolaires. Ces derniers ont un parent moins disponible ce qui expliquerait leurs difficultés à se faire comprendre par ce dernier. Ils sont en outre plus souvent issus de familles monoparentales au sein desquelles la supervision parentale est rendue plus délicate en raison de difficultés matérielles et d’un manque de temps. Cette dimension est donc indicatrice du degré de coordination et de consensus entre les parents et l’adolescent à propos de sa scolarité.

## 7.2 Implication parentale et statut migratoire : des résultats en cohérence avec la *straight-line assimilation hypothesis* (axe 1)

L’espace des variables supplémentaires permet de visualiser le positionnement des enquêtés selon leur rapport à la migration et leur origine ethnique<sup>62</sup>. Les jeunes de la

62. Dans notre échantillon de taille  $n = 1428$ , le même poids ( $1/n$ ) est attribué à chacun des individus, y compris les jeunes d’origine française, bien que la proportion de ces derniers soit plus forte dans la population réelle. Rappelons que notre échantillon est composé à 19,2% de jeunes issus du

FIGURE 2 – L'espace des attitudes scolaires : projection des variables actives



première et de la deuxième génération se situent plus souvent du côté droit du graphique (cf. 3 page 72), ce qui signifie que leurs parents, qui dans les deux cas ont vécu l'immigration, sont moins impliqués dans le suivi scolaire ou du moins discutent moins fréquemment de la scolarité et des projets professionnels de leur enfant. Autrement dit, la famille entretient ici plus fréquemment un rapport de "délégation" à l'école, peut-être lié à un manque de familiarité avec le système français, mais aussi sans doute à un niveau social moins favorable.

L'implication scolaire des parents nécessite en effet des compétences spécifiques, pouvant être acquises au cours de leurs études (niveau académique dans certaines disciplines enseignées au lycée) ou par le biais de leur profession (typiquement, les fonctionnaires de l'Éducation nationale ont une plus grande familiarité avec le système scolaire). On observe d'une part que le premier axe est corrélé au niveau de diplôme de la mère, un niveau supérieur ou égal au bac allant de pair avec davantage de suivi de l'élève par les parents. Cependant, les jeunes de mères ayant fait des études supérieures ne sont pas suivis plus souvent que ceux dont la mère a seulement le bac. L'attitude des parents n'est pas non plus indépendante de leur catégorie socio-professionnelle (plus précisément celle du père ici). Ceux dont le père est ouvrier ont en général peu d'échanges avec leurs parents concernant les études. Les pères occupant une fonction d'artisan ou de commerçant sont également moins impliqués dans le suivi scolaire. Ce détachement est peut-être lié à une moindre valorisation des titres scolaires, dont la rentabilité est moins certaine pour le statut d'indépendant qu'ils occupent. Enfin, les élèves dont le père est cadre se situent très clairement à gauche du graphique, ce qui signifie que leurs parents discutent davantage avec eux de leur scolarité et de leurs études futures. Les horaires de travail des classes populaires sont en général moins compatibles avec un suivi régulier des devoirs, car le "temps parents/enfant" (*parents-child time*) s'y trouve réduit (Lesnard [2008]). Les jeunes du groupe majoritaire et de la troisième génération bénéficient au contraire d'un soutien plus fréquent de leurs parents, eux-mêmes scolarisés en France et exerçant plus fréquemment une profession intermédiaire. En outre, les élèves d'origine française et européenne (hors Italie, Espagne, Portugal) s'opposent à ceux qui ont une ascendance maghrébine, africaine, méditerranéenne ou encore asiatique.

Résultat cohérent avec une vision classique de l'assimilation, les classes moyennes blanches seraient ainsi avantagées par leur familiarité avec l'école française. Le fort engagement scolaire de ces parents peut aussi s'interpréter comme une stratégie visant à

---

groupe dit "majoritaire", alors que ces derniers représentent deux tiers de la population totale.

garantir le maintien des enfants dans une position sociale élevée et à assurer un parcours "protégé" à leurs enfants, notamment lorsque ces derniers sont scolarisés dans des établissements caractérisés par une forte mixité sociale et ethnique (van Zanten [2006]). La bonne connaissance qu'ils ont des rouages administratifs les conduit à choisir des options comme le latin, l'allemand ou les matières du type "anglais renforcé" ou "théâtre" afin d'avoir accès aux "bonnes" classes. A. van Zanten parle aussi de stratégies de "colonisation" ayant pour objectif de renforcer le "capital social collectif" des écoles de quartier grâce à des échanges suivis avec les enseignants, à une présence active dans les instances d'information et à leur militantisme dans les associations de parents d'élèves. Pour revenir à notre analyse, remarquons que les individus dont les parents sont engagés dans une association de parents d'élèves<sup>63</sup> se trouvent à proximité des modalités "Cadre", "Europe" et "France" même s'ils ne représentent que 8% de l'échantillon.

La position des jeunes d'origine turque, à droite du plan, est à mettre en lien avec le statut d'exception que plusieurs chercheurs assignent à cette minorité, qu'ils caractérisent par un fort attachement à la communauté d'origine et par une faible intégration culturelle. Un certain "conservatisme culturel" lié à leur conception politique de la nation et de l'identité pourrait-elle être à l'origine d'un rapport méfiant à l'institution scolaire? Gaye Patek-Salom [2009] parle même pour ce groupe d'une forme de suspicion à l'égard de valeurs enseignées par l'école, jugées peu conformes aux principes familiaux et traditionnels. Mirna Safi [2006] a néanmoins critiqué cette représentation d'une communauté turque renfermée sur elle-même, soulignant que le dynamisme de ses réseaux et sa participation associative constitue au contraire un moteur sur le plan socioéconomique. On peut d'ailleurs penser que la faible implication des parents turcs dans la scolarité de leurs enfants n'est pas liée à une absence d'adhésion aux normes scolaires mais plutôt à un manque de compétences, la maîtrise du français étant moins courante dans cette communauté que chez les immigrants originaires des anciennes colonies françaises. Ainsi détachés du monde scolaire, les Turcs adoptent une attitude proche de celle des familles ouvrières avec lesquelles ils partagent d'ailleurs souvent la même condition sociale : environ 40% des jeunes d'origine turque ont un père qui travaille comme ouvrier spécialisé. Paradoxalement, la situation scolaire des enfants (en terme de redoublement par exemple) est cependant plus confortable que la plupart des jeunes d'origine étrangère (cf. figure 3 page 72).

La communauté asiatique se caractérise elle aussi par une forme d'acculturation scolaire atypique. D'après les données dont nous disposons, les parents interviennent

---

63. Contrairement aux autres variables utilisées ici, cette question se trouve dans l'enquête principale de TeO (module "Vie citoyenne"). Elle a donc été posée directement aux parents

peu dans la scolarité de leurs enfants. Ce résultat est en contradiction avec une représentation plutôt cohésive de la communauté asiatique, dont la réussite scolaire reposerait en partie sur son capital social. M. Zhou et C. Bankston [1994] soulignent notamment l'importance de la cohésion familiale pour l'accomplissement scolaire des enfants d'immigrés vietnamiens. Notre résultat se recoupe davantage avec le travail de L. Hao et M. Bonstead-Bruns [1998] concernant les élèves d'origine chinoise aux États-Unis. Les parents de ces derniers s'impliquent faiblement dans le suivi des devoirs et s'entretiennent peu de questions scolaires à la maison, trait que les auteurs qualifient de culturel : "A traditional belief among Chinese is that parents should be minimally involved in children's learning, particularly school learning, which is the duty of children who are supposed to do it well on their own" (Hao et Bonstead-Bruns [1998] p. 184). Cette attitude ne signifie cependant pas que les parents n'aient pas d'attentes à l'égard de leurs enfants.

Le but de cette analyse est également de mettre en regard des pratiques familiales et des types d'ambition scolaires. On constate ici qu'une forte implication parentale va souvent de pair avec des ambitions scolaires supérieures à la moyenne, résultat en cohérence avec l'article de Hoa et Bonstead-Bruns [1998] mettant en évidence l'impact de l'investissement des parents dans les activités scolaires. Les jeunes souhaitant poursuivre leurs études au-delà de Bac+3 se situent du côté du fort investissement parental, alors que ceux qui souhaitent arrêter au bac ou avant sont en général peu suivis par leurs parents dans leur scolarité. Or d'après les résultats du chapitre précédent, les jeunes de la troisième génération et ceux d'origine française témoignent d'aspirations scolaires moins fortes que les autres, à condition sociale équivalente. Ainsi la prise en compte de l'attitude des parents ne permet pas réellement de résoudre le paradoxe des fortes aspirations scolaires observés chez les enfants d'immigrés.

#### **Encadré de méthode : les variables supplémentaires**

Les variables supplémentaires ont pour fonction d'aider à l'interprétation des axes vectoriels en dépeignant avec plus de précision les profils les plus typiques de chacun des cadrans. Elles sont dites illustratives parce qu'elles ne perturbent en rien la structure de l'espace construit précédemment, autrement dit elles n'entrent pas en compte dans le calcul des distances entre individus et sont simplement projetées sur le plan factoriel décrit précédemment (voir figure 3 page 72). Par construction, les deux premiers axes maximisent l'inertie expliquée des variables actives, mais pas celle des variables supplémentaires. Par conséquent, la projection de ces dernières sera bien moins étalée sur le plan, d'où la différence d'échelle par rapport au graphique précédent (figure 2 page 66).

Une précision technique est ici apportée concernant l'interprétation des variables supplémentaires. N'ayant pas contribué à la construction des axes, ces dernières sont davantage susceptibles de refléter d'autres logiques sociales que celles résumées par les deux premiers axes factoriels. Par conséquent, l'interprétation de leur projection sur le plan doit s'effectuer avec précaution. Un indicateur de qualité de représentation est calculé pour chacune des modalités afin de voir si les proximités observées sur le plan correspondent à une réelle similarité sociale dans l'espace complet ou si elles ne relèvent que d'un effet d'optique. On mesure pour cela la taille de l'angle que forme l'axe factoriel considéré (noté  $\alpha$ ) et le vecteur à l'origine d'une modalité  $j$  (notée  $z^j$ ).

$$\cos^2_\alpha(j) = \frac{(d_j^\alpha)^2}{\|z_j\|^2}$$

où  $d_j^\alpha$  est la coordonnée de la projection du point  $z^j$  sur l'axe  $\alpha$  et  $\|z_j\|^2$  la norme du vecteur de la modalité.

Lorsque cet indicateur est égal à 1, le point  $z^j$  est situé sur l'axe lui-même et il est donc confondu avec sa projection, ce qui signifie que sa représentation est parfaite. Lorsqu'à l'inverse l'indicateur est nul, le vecteur est parfaitement orthogonal à l'axe ce qui signifie que sa projection sera confondue avec l'origine. La qualité de représentation sera particulièrement utile pour interpréter des modalités de petits effectifs dont l'effectif est davantage susceptible d'être très éloigné du centre d'inertie global et dont la projection sur le plan peut donc être trompeuse. La qualité de représentation des modalités sur les deux axes principaux est renseignée dans le tableau 16.

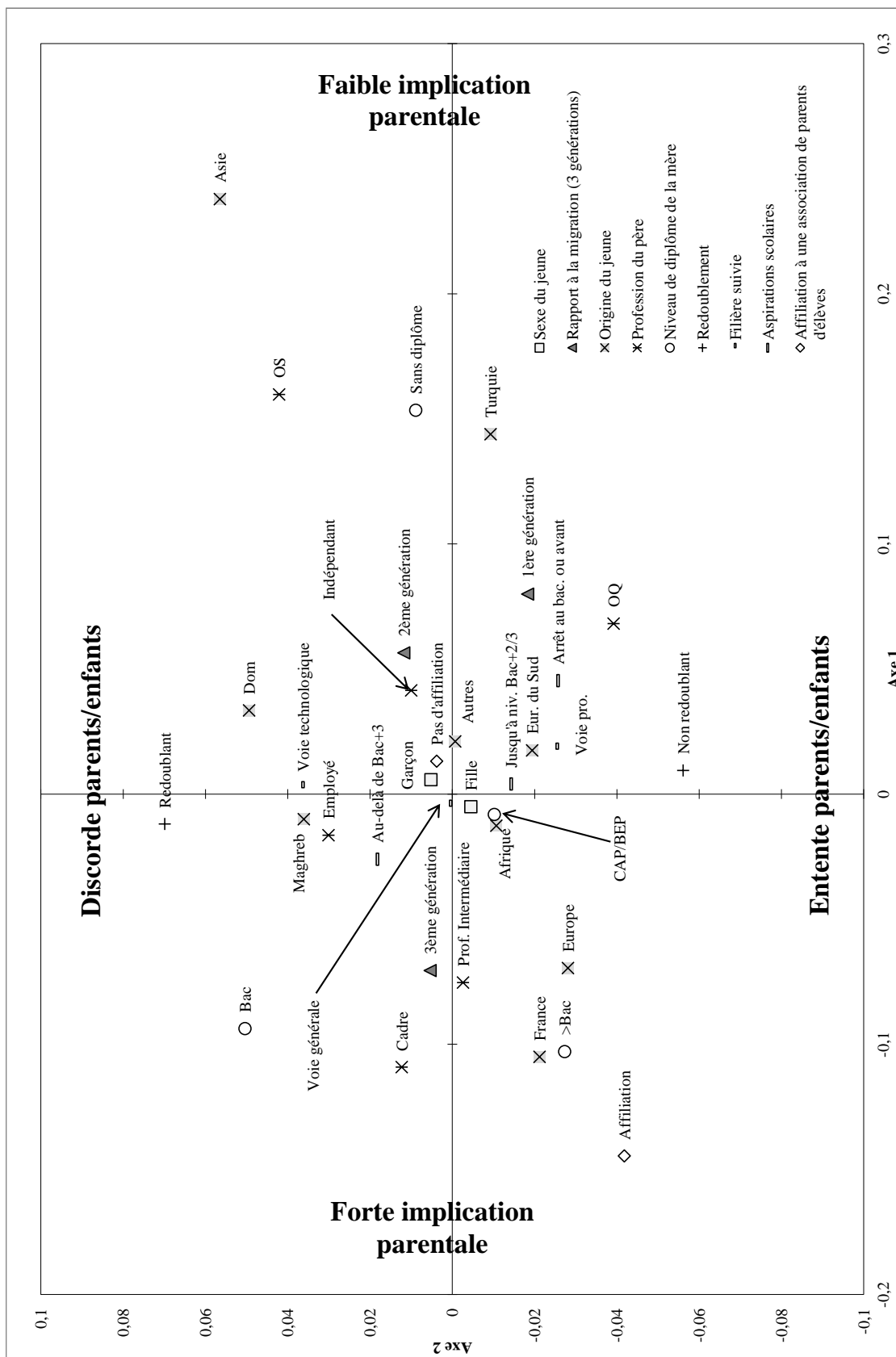
### 7.3 Le degré d'exigence des parents : une piste pour expliquer les aspirations scolaires des jeunes d'origine maghrébine (axe 2)

Bien que beaucoup moins discriminant que la dimension de l'implication parentale, l'axe 2 permet de nuancer le rôle que jouent les parents d'origine maghrébine. Ces derniers se caractérisent en effet par un rapport plus étroit avec leur enfant concernant les études (leurs questions étant qualifiées de "très" fréquentes) et plus tendu aussi parfois (conflits plus fréquents, prise de contact des parents avec les professeurs). Cette dimension n'est sans doute pas indépendante d'un certain niveau scolaire - le centre de gravité des redoublants se situe de ce côté-ci de l'axe - mais il est possible qu'elle reflète aussi un plus haut niveau d'exigence des parents, ce qui rend le consensus plus difficile au sein de la famille. On constate notamment une opposition entre les familles maghrébines et les familles sud-européennes selon cet axe, qui pourrait expliquer en partie les écarts d'aspirations scolaires observés entre ces deux groupes (cf. partie 3). Au sein des familles d'origine française et européenne, la communication sur les questions scolaires semble plus apaisée en moyenne que dans celles d'origine maghrébine. Cette relation de

TABLE 16 – Qualité de représentation des modalités supplémentaires ( $Cos^2$ )

	Modalité	Axe 1	Axe 2
<b>Sexe</b>	Fille	0,01	0,00
	Garçon	0,01	0,00
<b>Aspirations scolaires</b>	S'arrêter au bac	0,12	0,03
	Continuer jusqu'à BAC+2 ou BAC+3	0,00	0,03
	Aller au-delà de BAC+3	0,09	0,04
<b>Région d'origine</b>	France	0,74	0,03
	DOM	0,04	0,08
	Maghreb	0,02	0,29
	Afrique	0,01	0,01
	Asie	0,83	0,05
	Turquie	0,25	0,00
	Europe du Sud	0,04	0,04
	Autres pays d'Europe	0,30	0,05
	Autres pays	0,05	0,00
<b>Rapport à la migration</b>	1 <sup>ère</sup> génération	0,54	0,03
	2 <sup>ème</sup> génération	0,50	0,02
	3 <sup>ème</sup> génération	0,42	0,00
<b>Profession du père</b>	Indépendant	0,18	0,01
	Cadre	0,46	0,01
	Profession intermédiaire	0,53	0,00
	Employé	0,02	0,08
	Ouvrier qualifié	0,50	0,16
	Ouvrier spécialisé	0,68	0,05
<b>Diplôme de la mère</b>	Sans diplôme	0,64	0,00
	CAP/BEP	0,02	0,03
	Baccalauréat	0,50	0,15
	Diplôme du supérieur	0,41	0,03
<b>Redoublement</b>	Non redoublant	0,02	0,68
	Redoublant	0,02	0,68
<b>Filière</b>	Voie générale	0,03	0,00
	Voie professionnelle	0,05	0,11
	Voie technologique	0,00	0,07

FIGURE 3 – L'espace des attitudes scolaires : projection des variables supplémentaires





confiance pourrait s'expliquer par des exigences moins élevées de la part des parents, mais aussi par une plus forte réussite scolaire des enfants.

L'opposition entre enfants d'employés et enfants d'ouvriers qualifiés, tout deux bien représentés sur cet axe (cf. tableau 16 p. 71) peut être interprétée dans ce sens. Il est possible que l'échec scolaire suscite davantage de tensions chez les parents employés que chez les parents ouvriers, en raison d'une moindre valorisation des titres scolaires chez ces derniers, même si la position des ouvriers spécialisés (mal représentés sur l'axe 2) rend cette hypothèse fragile. Enfin, l'axe 2 oppose les étudiants de lycée professionnel et ceux de lycée technologique. On peut donc penser que ces derniers se trouvent en moyenne plus souvent en position de frustration relative, du fait de l'écart entre les attentes de leurs parents et leur parcours scolaire mitigé (échec à l'entrée en première générale). Cet axe illustre ainsi une autre dimension du capital social intra-familial, liée non pas au volume temporel concédé par les parents mais plutôt à la pression variables que ces derniers peuvent exercer sur les enfants du point de vue de leur scolarité.

## 8 "Pourquoi êtes-vous optimiste ?" L'explication proposée par les enquêtés

Alors que l'analyse précédente s'attachait à mettre en lumière les dynamiques familiales susceptibles d'influer sur la scolarité des enfants, il s'agit maintenant de dégager les logiques individuelles des choix scolaires, l'"individuel" n'étant pas entendu ici comme déconnecté des cadres sociaux. À travers les discours de ces jeunes se dessine en effet un ensemble de représentations en cohérence avec un certain rapport aux études et au futur. La sociologie pragmatique, dont L. Boltanski est l'un des tenants, vise par exemple à étudier les stratégies argumentatives de justification des acteurs sociaux et leur manière de mettre en cohérence une situation objective et un système de représentation (Boltanski [2009]). C'est dans cet esprit qu'on propose d'analyser les réponses des jeunes enquêtés à la question : "Pourquoi êtes-vous optimiste concernant votre avenir professionnel ?", l'enjeu étant de comprendre ce qui pousse des élèves socialement désavantagés dans la lutte scolaire à formuler des projets d'études plutôt optimistes et ambitieux. L'analyse des discours se concentre sur la manière dont les élèves eux-mêmes parviennent à résoudre ce paradoxe.

TABLE 17 – Différentes manières d’appréhender l’avenir

En ce qui concerne votre avenir professionnel, êtes-vous...	Effectif	Pct. brut
... plutôt optimiste	674	42,2
... plutôt inquiet	344	21,6
Vous ne savez pas	496	31,1
Non renseigné	82	5,1
Total	1596	100,0

*Source* : Module "Jeunes" de l’enquête TeO (2008, INED-INSEE)

*Champ* : 18-24 ans scolarisés dans le secondaire et vivant au domicile parental

TABLE 18 – Causes d’une vision optimiste de l’avenir

	Effectif	Pct. brut	Pct. pondéré
1. Débouchés professionnels	32	6,7	8,2
2. Optimisme de principe	47	9,8	14,5
3. Niveau scolaire	92	19,3	23,3
4. Capacités individuelles	70	14,6	8,3
5. Efforts/Motivation	125	26,2	26,2
6. Passion/Goût	87	18,2	14,0
7. Autre	25	5,2	5,5
Total	478	100,0	100,0

*Source* : Module "Jeunes" de l’enquête TeO (2008, INED-INSEE)

*Champ* : 18-24 ans scolarisés dans le secondaire, vivant au domicile parental et se disant optimistes pour leur avenir

*Note* : Huit réponses ont été retirées de l’échantillon des jeunes car elles étaient incohérentes et sans doute le fait d’erreurs. Certains ont coché la case "Plutôt optimisme" mais ont ensuite donné une réponse du type "Bien peur de rater le diplôme à la fin de l’année" ou "J’ai peur de ne pas arriver à mon objectif même en travaillant pour y arriver".

## 8.1 Des argumentaires contrastés

Suite à la question "En ce qui concerne votre avenir professionnel, êtes-vous plutôt optimiste/plutôt inquiet/vous ne savez pas ?" (cf. tableau 17), les jeunes répondants étaient invités à donner les raisons de cette opinion en quelques mots ou par une courte phrase. Même si les réponses à cette question ouverte ne peuvent faire l’objet d’une analyse statistique standard du fait de l’hétérogénéité des réponses, d’autres méthodes d’analyse sont envisageables en particulier sur un petit corpus tel que celui-ci (951 jeunes ont renseigné cette question et leur réponse faisaient rarement plus d’une ligne).

Sur le modèle de M. Bozon et F. Héran [2006], les réponses ont été classées en

six catégories distinctes résumant le mieux possible leur contenu sémantique<sup>64</sup>. Seul les réponses des jeunes se disant optimistes pour l'avenir ont fait l'objet d'un codage détaillé<sup>65</sup> (cf. tableau 17 p. 74). Les réponses atypiques ou inintelligibles ont quant à elles été rassemblées dans la catégorie "Autres" (cf. tableau 18). La construction de cette nomenclature dépend certes de notre manière d'interpréter certaines réponses mais elle permet de rapprocher des réponses dont la proximité sémantique est évidente malgré la divergence des termes employés. Les expressions "J'ai d'assez bons résultats scolaires", "Mes profs sont plutôt contents de moi" et "Car mes notes sont plutôt satisfaisantes" sont par exemple rassemblées dans la même catégorie. Les catégories sont présentées ci-dessous mais le lecteur trouvera davantage d'exemples en annexe (p. 92). Précisons que les réponses sont restituées à l'identique et que les éventuelles fautes de syntaxe ou d'orthographe n'ont pas été corrigées. Dans une minorité de cas (46 individus), deux arguments ou plus sont invoqués par le même enquêté : on retient alors seulement celui qui est placé en première position afin de n'attribuer qu'une seule catégorie par répondant.

1. **Débouchés professionnels dans le domaine/métier envisagé** : cet item rassemble les jeunes qui font référence à une situation économique jugée favorable dans le secteur désiré. Lorsque le métier en question n'est pas mentionné, le répondant fait souvent implicitement référence à la profession ou au domaine qu'il veut faire plus tard, renseigné juste au-dessus dans le questionnaire : "C'est un métier qui on a toujours de l'avenir" (enquêtée souhaitant devenir coiffeuse), "Il y aura toujours des personnes qui aimeront le chocolat" (enquêté souhaitant devenir chocolatier). Rares sont ceux qui jugent la situation favorable sur le marché du travail en général. On trouve bien un enquêté affirmant qu'"il y a du travail", mais les remarques pessimistes sont bien plus nombreuses sur ce point. Les plus inquiets face à l'avenir parlent de crise bancaire et économique, de chômage des jeunes, d'un manque de sûreté de l'emploi, etc. C'est donc avant tout en se raccrochant à un domaine spécifique, îlot préservé du marasme économique, que les jeunes répondants se rassurent.

2. **Optimisme de principe/Bon pressentiment** : Cette catégorie rassemble des réponses qui usent souvent de la maxime ou du proverbe ("Car sans espoir on ne va nulle part", "Il faut prendre la vie du bon côté"). Elle fait parfois référence

---

64. Le codage des réponses est détaillé en annexe page 92.

65. Nous avons également tenté de mettre en catégories les réponses des jeunes qui se disent inquiets ou hésitants, avant de renoncer en raison du caractère très hétéroclite et souvent confus des réponses.

à un sentiment plus diffus ("Très bonne question, c'est inexplicable") ou à une attitude générale face à l'avenir ("Je ne suis pas de nature pessimiste", "Parce que je prends le bon côté des choses").

3. **Niveau scolaire/Qualité de la formation suivie** : Cette classe se réfère aux résultats scolaires actuels et passés, les élèves mentionnant parfois leurs compétences dans la matière en lien avec le métier envisagé ("Car je réussie assez bien dans les langues et dans l'histoire", "Je m'en sors très bien en chimie"). On y inclut également les réponses qui mettent en avant le bon niveau de la formation actuelle ou envisagée ("L'université dans laquelle je souhaite aller est assez réputée") ou son mode de sélection ("Parce que quand j'ai été accepté cela s'est fait sans liste d'attente").
4. **Capacités/Qualités individuelles** : Les jeunes qui comptent sur leur force de caractère, leur débrouillardise ou qui ont simplement confiance en eux sont inclus dans cette catégorie. Le champ lexical de l'inné et du talent donne sa cohérence à cette classe : "capacités", "moyens intellectuels", "doué", "intelligente", "débrouillard", etc. Ce vocabulaire, en correspondance avec une idéologie du don ou de la vocation, traduit une représentation de l'avenir qui fait abstraction des facteurs sociaux susceptibles d'influencer les trajectoires. Ceux qui parlent de leur niveau scolaire (cf. catégorie précédente) peuvent également être imprégnés de cette idéologie du don mais ils fondent leur croyance sur la certification que leur délivre l'institution scolaire. Au contraire, les jeunes de la présente catégorie ne font pas de référence explicite au verdict scolaire pour justifier cette confiance en eux.
5. **Efforts/Motivation/Volonté** : Les familles lexicales de la "motivation", de la "détermination" et de la "volonté" reviennent très fréquemment ici. Il est également fait référence au travail fourni. Ces jeunes reprennent donc la logique de l'effort récompensé et de la réussite au mérite.
6. **Passion/Goût** : Enfin, un certain nombre de lycéens expriment une forte attirance pour le métier envisagé ou pour les études en elles-mêmes. Intérêt, goût, affinité donnent confiance aux jeunes et leur servent de moteur pour les études. La différence avec la catégorie précédente est certes ténue, motivation et envie allant souvent de pair. Le goût et la passion se rapportent néanmoins davantage au contenu des activités scolaires ou professionnelles, alors que la motivation peut

TABLE 19 – Optimisme et genre

<b>En ce qui concerne votre avenir professionnel, êtes-vous...</b>	Garçons	Filles	Total
... Plutôt optimiste car :	(45,1)	(39,6)	(42,2)
Débouchés prometteurs	<b>3,5</b>	<b>0,7</b>	2,0
Optimisme de principe	3,1	2,9	3,0
Niveau scolaire/Qualité de la formation	6,2	5,5	5,8
Capacités/Qualités individuelles	<b>5,8</b>	<b>3,2</b>	4,4
Volonté/Efforts	<b>5,9</b>	<b>9,6</b>	7,9
Passion/Goût	5,6	5,5	5,5
Autre raison	2,1	1,1	1,6
Non renseigné	12,7	11,1	11,8
... Plutôt inquiet	<b>15,4</b>	<b>27,2</b>	21,7
Ne sait pas	<b>34,9</b>	<b>27,9</b>	31,2
Non renseigné	4,8	5,5	5,2
Total des jeunes	100,0	100,0	N=1596

P-Value associée au test du Chi-2 = 0,0001

V de Cramer = 0,2010

*Source* : Module "Jeunes" de l'enquête TeO (2008, INED-INSEE)

*Champ* : 18-24 ans scolarisés dans le secondaire et vivant au domicile parental

*Lecture* : Parmi les jeunes confiants en raison des débouchés que garantit le métier désiré, les garçons sont surreprésentés par rapport aux filles.

renvoyer à un enjeu de réussite sociale, autant du point de vue du prestige que de la rémunération.

Cette nomenclature peut ensuite être croisée avec les caractéristiques des élèves. Comme les modalités sont nombreuses pour un échantillon aussi petit, on se limitera à un test du Chi-2 afin de dégager les principales tendances. L'analyse en termes de genre (voir tableau 19 p. 77) permet dans un premier temps de tester l'efficacité de notre nomenclature et sa cohérence avec des résultats établis en sociologie de l'éducation. D'après notre échantillon, les filles sont en moyenne plus souvent inquiètes pour leur avenir professionnel. Outre cet écart de confiance, les raisons invoquées par les élèves optimistes semblent obéir à des logiques de genre. Les garçons sont ainsi plus nombreux à mettre l'accent sur les débouchés professionnels de la filière à laquelle ils se destinent, traduisant un rapport plus instrumental que les filles aux études (Duru-Bellat [2004]). Ils témoignent également d'une plus forte confiance en leurs capacités individuelles alors que les filles sont plutôt rassurées par leur volonté et les efforts qu'elles fournissent.

## 8.2 Motivation, confiance en soi et résistance aux verdicts scolaires

Observe-t-on une opposition du même type entre les argumentaires des jeunes selon leur rapport à l'immigration et leur origine ethnique ? (Se référer au tableau 20 p. 79 et au tableau 21 p. 80). On constate d'une part que l'optimisme face à l'avenir varie en fonction du statut migratoire. Les jeunes sans lien récent à la migration se disent plus souvent confiants même si ce résultat est en partie lié au fort taux de non-réponse chez les immigrés et à la sur-représentation des enfants d'immigrés ayant répondu "Ne sait pas". Par ailleurs, les jeunes du groupe majoritaire présentent souvent leurs résultats scolaires comme un gage de confiance, s'opposant aux élèves d'origine immigrée qui font plutôt état de leurs qualités individuelles mais aussi de leur volonté et de leurs efforts (en particulier chez les jeunes de la deuxième et troisième génération).

Précisons que parmi ceux qui font référence à leur capacités individuelles, deux tiers sont des enfants d'immigré (deuxième génération). La situation d'entre-deux de cette génération semble donc favoriser la confiance en soi : bénéficiant de l'impulsion donnée par le projet migratoire des parents, ces jeunes sont d'autre part plus familiers à la société française dans laquelle ils ont été socialisés. Ce trait distinctif permettrait d'expliquer les plus fortes ambitions de cette génération, mises en évidence dans le chapitre précédent. Un contrôle des effets de structure aurait néanmoins permis de donner de la robustesse à cette hypothèse.

L'attitude face à l'avenir diffère également selon le groupe ethno-racial (cf. tableau 21 p. 80). Les élèves d'origine européenne et de la catégorie "Autres" (dont asiatiques) sont en moyenne plus inquiets que ceux d'origine française. Les jeunes d'origine maghrébine, africaine et turque sont également moins confiants, même si leur fort taux de non-réponse à cette question (8,6%) rend ce résultat moins solide. Le taux de réponses "optimistes" chez les jeunes d'origine française est plus de cinq points au-dessus de celui des jeunes d'origine étrangère<sup>66</sup>. Les raisons détaillées de cet optimisme en fonction de l'appartenance ethnique confirment certains résultats du tableau précédent : allusion plus fréquente aux résultats scolaires chez les élèves "autochtones", référence à la motivation et aux efforts fournis chez les élèves "allochtones". On constate par ailleurs que les élèves qui font état de leurs capacités/qualités individuelles sont fortement sur-représentés dans la catégorie "Autres" qui comprend principalement les individus originaires d'Asie du Sud-Est et d'Amérique. Il est en effet probable que ces

---

66. Il aurait été utile de distinguer ici l'effet du milieu social et de l'origine ethnique grâce à une régression.

TABLE 20 – Optimisme et rapport à la migration

Génération	1 <sup>ère</sup>	2 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>	Majoritaire	Total
<b>En ce qui concerne votre avenir professionnel, êtes-vous...</b>					
... Plutôt optimiste car :	(39,6)	(40,4)	(42,4)	(48,7)	(42,2)
Débouchés prometteurs	<b>0,0</b>	1,9	<b>3,4</b>	2,4	2,0
Optimisme de principe	2,3	2,3	3,8	<b>4,4</b>	3,0
Niveau scolaire/Qualité de la formation	6,8	<b>4,5</b>	<b>4,1</b>	<b>10,1</b>	5,8
Capacités/Qualités individuelles	4,1	<b>5,3</b>	3,4	<b>3,0</b>	4,4
Volonté/Efforts	5,0	8,9	8,8	6,4	7,9
Passion/Goût	7,2	4,3	5,9	6,8	5,5
Autre raison	1,8	1,8	1,3	1,0	1,6
Non renseigné	11,3	11,3	11,3	14,2	11,8
... Plutôt inquiet	23,1	20,5	25,6	19,3	21,7
Ne sait pas	29,4	33,8	28,8	28,7	31,2
Non renseigné	9,1	5,3	3,4	3,7	5,2
Total des jeunes	100,0	100,0	100,0	100,0	N=1596

P-Value associée au test du Chi-2 = 0,0008

V de Cramer = 0,1081

Source : Module "Jeunes" de l'enquête TeO (2008, INED-INSEE)

Champ : 18-24 ans scolarisés dans le secondaire, vivant au domicile parental

personnes ou leurs parents aient été davantage sélectionnés et disposent de plus fortes ressources, car ils sont originaires de pays éloignés géographiquement et dans lesquels l'immigration vers la France est plus rarement envisagée. À l'inverse, les jeunes d'origine européenne (majoritaires au sein de la troisième génération) évaluent davantage leurs chances futures à l'aune de l'état du marché du travail. La proximité géographique des pays européens permet peut-être une plus forte mobilité et donc une attitude plus stratégique dans les décisions migratoires.

On remarque enfin que l'optimisme de principe est un trait sur-représenté (4,4%) parmi les élèves d'origine française, de même que la référence à un goût pour une discipline ou une profession qu'on retrouve aussi chez les jeunes d'origine européenne. Ce résultat reflète peut-être une plus forte intériorisation du schéma de réussite et une valorisation de l'épanouissement personnel dans les études et au travail. Ce résultat s'explique sans doute en partie par l'origine sociale plus élevée de ces élèves.

Cette analyse textuelle a en tout cas permis de dégager une piste pour expliquer l'écart d'ambition scolaire entre lycéens. Les jeunes d'origine étrangère se caractérisent

TABLE 21 – Optimisme et origine ethnique

Région d'origine	France	Europe	Afrique/Turquie	Autre	Total
<b>En ce qui concerne votre avenir professionnel, êtes-vous...</b>					
... Plutôt optimiste car :	(48,7)	(42,3)	(37,9)	(42,8)	(42,2)
Débouchés prometteurs	2,4	<b>3,5</b>	1,4	<b>0,6</b>	2,0
Optimisme de principe	<b>4,4</b>	3,0	2,1	2,8	3,0
Niveau scolaire/Qualité de la formation	<b>10,1</b>	4,8	4,7	5,1	5,8
Capacités/Qualités individuelles	3,0	3,9	3,3	<b>8,2</b>	4,4
Volonté/Efforts	6,4	7,1	8,4	9,5	7,9
Passion/Goût	6,8	6,7	4,7	3,8	5,5
Autre raison	1,0	2,0	1,2	2,2	1,6
Non renseigné	14,2	11,3	12,1	10,1	
... Plutôt inquiet	19,3	23,4	19,7	24,6	21,7
Ne sait pas	28,7	32,0	33,9	28,1	31,2
Non renseigné	3,7	<b>2,4</b>	<b>8,6</b>	5,1	5,2
Total des jeunes	100,0	100,0	100,0	100,0	N=1596

P-Value associée au test du Chi-2 = <0,0001

V de Cramer = 0,1255

Source : Module "Jeunes" de l'enquête TeO (2008, INED-INSEE)

Champ : 18-24 ans scolarisés dans le secondaire, vivant au domicile parental

Note : "France" = France métropolitaine ; "Europe" = Espagne, Italie, Portugal, autres pays d'Europe ; "Afrique" = Afrique subsaharienne, Maghreb, Turquie ; "Autres" = Asie du Sud-Est, DOM, autres pays.



par un rapport visiblement plus affranchi des verdicts scolaires délivrés par les professeurs au travers des bulletins scolaires ou lors des conseils de classe. Il serait intéressant de voir si cette attitude est spécifique à la population immigrée ou si elle est une simple stratégie de défense en réaction à l'échec scolaire, finalement partagée par les classes populaires d'origine française.

## Conclusion

Les données française de l'enquête TeO ont donc permis de mieux caractériser le rapport des communautés immigrées à l'institution scolaire et d'actualiser les résultats de J.-P. Caille [2007] et de Y. Brinbaum et A. Kieffer [2009] en prenant davantage en compte les projets d'études au-delà du bac, point devenu fondamental dans le contexte actuel de massification des études supérieures. En montrant que l'origine migratoire était un critère pertinent pour rendre compte des aspirations scolaires, nous prenons par ailleurs le contre-pied de certains travaux qui analysent la deuxième génération au prisme du référentiel de classe.

La comparaison entre diverses minorités ethniques a premièrement permis de rendre compte de l'hétérogénéité des jeunes d'origine immigrée. À condition sociale équivalente, les lycéens originaires d'un pays européen autre que la France se caractérisent par un désavantage persistant par rapport aux élèves autochtones et à ceux d'origine maghrébine, africaine et asiatique, puisqu'ils souhaitent en moyenne aller moins loin dans les études. Ce rapport différencié à l'école conduit à nuancer la conception canonique de l'assimilation et à envisager des modes d'intégration propres à chaque communauté.

La comparaison de trois générations définies selon leur rapport à la migration (immigrés, enfants d'immigrés, petits-enfants d'immigrés) avait pour objectif de tester séparément l'interprétation culturaliste des comportements scolaires et l'hypothèse d'un effet propre lié à l'expérience de la migration. Population spécifique parce que sélectionnée, les jeunes des première et deuxième générations semblent effectivement disposer d'un avantage net sur ceux qui ont un lien plus distant à la migration. L'effacement observé des ambitions scolaires parmi les jeunes de la troisième génération conforte l'hypothèse de l' "effet immigration" développée dans certains travaux (Hagy et Staniec [2002], Bennett et Lutz [2009]).

L'analyse des interactions familiales en lien avec l'école n'a cependant pas permis d'expliquer cet avantage. Les parents immigrés se caractérisent au contraire par une faible implication dans la scolarité des enfants en terme de discussions et d'aide aux

devoirs, peut-être en raison d'une moindre familiarité avec le système scolaire français et en cohérence avec leur condition sociale souvent modeste. Ce désavantage s'estompe pour les lycéens de la troisième génération. Dès lors, l'optimisme scolaire constaté est peut-être le résultat d'une moins bonne connaissance des mécanismes de différenciation scolaire et d'une difficulté à décoder les verdicts formulés par les professeurs. Par ailleurs, les tensions provoquées au sein de la famille par les questions de scolarité sont davantage répandues dans certaines minorités (Maghreb, DOM, Asie notamment) que dans le groupe majoritaire et semblent aller de pair avec des projets scolaires plus exigeants.

Enfin, pour justifier leur optimisme face à l'avenir, les jeunes d'origine étrangère font souvent référence à leur niveau scolaire qu'à leur motivation et à leurs efforts, par comparaison avec les élèves d'origine française. Les jeunes de la deuxième génération se disent également très confiants dans leurs capacités individuelles. La confiance affichée par cette sous-population témoigne en tout cas d'une certaine résistance à la violence symbolique imposée par l'école et tranche avec l'idée d'un élève marginalisé et inhibé dans ses choix scolaires. Cette étude apporte alors un début de prolongement au débat autour de la culture scolaire des minorités développé aux États-Unis. Étant donnée cette attitude plutôt positive des enfants d'immigrés face aux études, les difficultés scolaires rencontrées par ces derniers paraissent néanmoins paradoxales : les communautés d'origine extra-européenne en France se caractérisent-elles par un *attitude-achievement paradox* semblable à celui des Afro-Américains aux États-Unis ?

Cette étude appelle en tout cas à être approfondie, d'autant que le développement de données statistiques relatives aux origines offre en France des possibilités de prolongements et d'importation de problématiques américaines. En élargissant la définition de la "minorité ethnique" au-delà de la seule population immigrée, il devient par exemple possible de distinguer l'effet de l'immigration d'une part et les caractéristiques culturelles de certaines communautés de l'autre. Les données papiers de l'enquête TeO ont ainsi permis d'élargir le halo des enfants "issus de l'immigration" en remontant à la génération des grands-parents. Elles sont le résultat d'une évolution du système de production statistique traduisant un intérêt nouveau pour cette question même si les réticences à l'égard des questions de race restent très présentes.



# Bibliographie

**Ainsworth-Darnell, J. W. et D. B. Downey (1998)**, "Assessing the Oppositional Culture Explanation for Racial/Ethnic Differences in School Performance", in *American Sociological Review*, Vol. 63, No. 4, pp. 536-553.

**Ainsworth-Darnell, J. W. et D. B. Downey (2002)**, "The Search for Oppositional Culture among Black Students" in *American Sociological Review*, Vol. 67, No. 1, pp. 156-164.

**Ainsworth-Darnell, J. W., D. B. Downey et Z. Qian (2009)**, "Rethinking the Attitude-Achievement Paradox among Blacks" in *Sociology of Education*, Vol. 82, No. 1, pp. 1-19.

**Bankston, Carl L. and Min Zhou (1994)**, "Social Capital and the Adaptation of the Second Generation : The Case of Vietnamese Youth in New Orleans" in *International Migration Review*, Vol. 28, No. 4, pp. 812-845.

**Baudelot, Christian et Roger Establet (2005) [1992]**, *Allez les filles !*, Le Seuil, Paris.

**Beaud, Stéphane (2003)**, *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, Paris.

**Bennett, Pamela R. et Amy Lutz (2009)**, "How African American Is the Net Black Advantage ? Differences in College Attendance among Immigrant Blacks, Native Blacks, and Whites" in *Sociology of Education*, Vol. 82, No. 1, pp. 70-99.

**Blum, Alain (2002)**, "Resistance to identity categorization in France" in Kertzer, D. I. et D., Arel (dir.) *Census and Identity. The politics of Race, Ethnicity and Language in National Censuses*. Cambridge University Press, Cambridge.

**Boudon, Raymond (1973)**, *L'inégalité des chances*, Armand Colin, Paris.

**Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron (1970)**, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.*, Éditions de Minuit, Paris.

**Bozon, Michel et François Héran (2006)**, "La découverte du conjoint" in *La formation du couple. Textes essentiels pour la sociologie de la famille*, éd. La Découverte, Paris.

**Brinbaum, Yaël et Annick Kieffer (2009)**, "Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours" in *Population*, Vol. 64, pp. 561-610.

**Caille, Jean-Paul (2007)**, "Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés" in *Education et formations*, No. 74.

**Caille, Jean-Paul et Louis-André Vallet (1996)**, "Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français" in *Éducation et formations*, dossier No. 67.

**Castellino, Domini R., William Darity Jr. et Karolyn Tyson (2005)**, "It's Not 'A Black Thing' : Understanding the Burden of Acting White and Other Dilemmas of High Achievement" in *American Sociological Review*, Vol. 70, No. 4, pp. 582-605.

**Coleman, James S. (1988)**, "Social Capital in the Creation of Human Capital", in *American Journal of Sociology*, Vol. 94, pp. 95-120.

**Collet, Béate et Corinne Régnard (2011)**, "La réalité socio-culturelle de la mixité franco-étrangère. Analyse de données statistiques d'une enquête auprès des primo-arrivants", in *Revue Européenne des Migrations Internationales*, Vol. 27, No. 2.

**Desrozières, Alain (1989)**, "L'opposition entre deux formes d'enquête : monographie et statistique" in *Justesse et justice dans le travail*, Cahiers du centre d'études de l'emploi, PUF, pp. 1-9.

**Dominges Dos Santo, M. et F.-C. Wolff (2009)**, "Human capital and the educational attainment of the second-generation immigrants in France", in *Journal of Population Economics*.

**Duru-Bellat, Marie [2006]**, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Ed. du Seuil, Paris.

**Duru-Bellat, Marie (2004) [1989]**, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, L'Harmattan, Paris.

**Farkas, George, Christy Lleras et Steve Maczuga (2002)**, "Does Oppositional Culture Exist in Minority and Poverty Peer Groups ?" in *American Sociological Review*, Vol. 67, No. 1, pp. 148-155.

**Fassin, Didier et Éric Fassin (dir.) (2006)**, *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, La Découverte, Paris.

**Feliciano, Cynthia (2005)**, "Educational Selectivity in U.S. Immigration : How do immigrants compare to those left behind ?" in *Demography*, Vol. 42, No. 1, pp. 131-152.

**Feliciano, Cynthia (2006)**, "The Influence of Premigration Group on the Educational Expectations of Immigrants' Children" in *Sociology of Education*, Vol. 79, No. 4, pp. 281-303.

**Felouzis, Georges (2003)**, "La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences" in *Revue française de sociologie*, Vol. 44, No. 3, pp. 413-447.

**Fisher, Ericka J. (2005)**, "Black Student Achievement and the Oppositional Culture Model" in *The Journal of Negro Education*, Vol. 74, No. 3, pp. 201-209.

**Fordham, Signithia et John U. Ogbu (1986)**, "Black Students' School Success : Coping with the 'Burden of Acting White'" in *The Urban Review*, Vol. 18, No. 3, pp. 176-206.

**Goldsmith, Pat António (2004)**, "Schools' Racial Mix, Students' Optimism, and the Black-White and Latino-White Achievement Gaps" in *Sociology of Education*, Vol. 77, No. 2, pp. 121-147.

**Gordon, Milton M.(1964)**, *Assimilation in American Life : The Role of Race, Religion, and National Origins*, Oxford University Press, New York.

**Hagy, Alison P. et J. Farley Ordovensky Staniec (2002)**, "Immigrant status, race, and institutional choice in higher education" in *Economics of Education Review*, Vol. 21, pp. 381-392.

**Hao, Lingxin et Melissa Bonstead-Bruns (1998)**, "Parent-Child Differences in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students", in *Sociology of Education*, Vol. 71, No. 3, pp. 175-198.

**Hirschman, C. (2001)**, "The Educational Enrollment of Immigrant Youth : A Test of the Segmented-Assimilation Hypothesis" in *Demography*, Vol. 38, No. 3, pp. 317-336.

**Horvat, Erin McNamara et Kristine S. Lewis (2003)**, "Reassessing the 'Burden of Acting White' : The Importance of Peer Groups in Managing Academic Success" in *Sociology of Education*, Vol. 76, No. 4, pp. 265-280.

**Ichou, Mathieu et Louis-André Vallet (2011)**, "Do all roads lead to inequality? Trends in French upper secondary school analysed with four longitudinal surveys", in *Oxford Review of Education*, Vol. 37, No. 2, pp. 167-194.

**Kao, Grace et Jennifer S. Thompson (2003)**, "Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment", in *Annual Review of Sociology*, Vol. 29, pp. 417-442.

**Kao, Grace et Marta Tienda (1995)**, "Optimism and Achievement : The Educational Performance of Immigrant Youth" in *Social Science Quarterly*, Vol. 76, No. 1, pp. 1-19.

**Kao, Grace et Marta Tienda (1998)**, "Educational Aspirations of Minority Youth"

in *American Journal of Education*, No. 106, pp. 349-384.

**Lesnard, Laurent (2008)**, "Off-scheduling within Dual-Earner Couples : An Unequal and Negative Externality for Family Time" in *American Journal of Sociology*, Vol. 14, No. 2, pp. 447-490.

**Levels, M., J. Dronkers et G. Kraaykamp (2008)**, "Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries : Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance" in *American Sociological Review*, Vol. 73, No. 5, pp. 835-853.

**Lorcerie, Françoise (2009) [1999]**, "La « scolarisation des enfants de migrants » : fausses questions et vrais problèmes" in Dewitte, Philippe (dir.), *Immigration et intégration. L'état des savoirs*, La Découverte, Paris, pp. 212-221.

**MacLeod, J. (1995)**, *Ain't No Makin'It : Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*, Westview Press, Boulder.

**Mickelson, R. A. (1990)**, "The Attitude-Achievement Paradox among Black Adolescents", in *Sociology of Education*, Vol. 63, No. 1, pp. 44-61.

**Mohammed, Marwan (2011)**, *La formation des bandes. Entre la famille, l'école et la rue*. Coll. "Le lien social", PUF, Paris.

**Mood, Carina (2010)**, "Logistic Regression : Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It" in *European Sociological Review*, Vol. 26, No. 1, pp. 67-82.

**Noiriel, Gérard (2006)**, "« Color blindness » et la construction des identités dans l'espace public français", in Fassin, Didier et Éric, Fassin (dir.), *De la question sociale à la question raciale. Représenter la société française*, La Découverte, Paris.

**Noiriel, Gérard (1992)**, *Le creuset français. Histoire de l'immigration, XIX<sup>ème</sup>-XX<sup>ème</sup> siècle*, éd. Seuil, Paris.

**Oberti, Marco (2005)**, "Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales" in *Sociétés contemporaines*, No. 59-60, pp. 13-42.

**OCDE (2011)**, *Regards sur l'éducation 2011 : les indicateurs de l'OCDE*, Éditions de l'OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>

**Ogbu, John U. (1990)**, "Minority Education in Comparative Perspective" in *The Journal of Negro Education*, Vol. 59, No. 1, pp. 45-57.

**Ogbu, John U. (1978)**, *Minority Education and Caste : The American System in Cross-Cultural Perspective*, Academic Press, New York.



**Park, Robert E. (1928)**, "Human Migration and the Marginal Man", in *American Journal of Sociology*, Vol. 33, No. 6, pp. 881-893.

**Portes, A. et M. Zhou (1993)**, "The New Second Generation : Segmented Assimilation and its Variants ", in *Annals AAAPSS*, No. 530, pp. 74-96.

**Patek-Salom, Gaye (2009) [1999]**, "La difficile intégration des immigrés de Turquie", in Dewitte, Philippe (dir.), *Immigration et intégration. L'état des savoirs*, La Découverte, Paris, pp. 149-154.

**Safi, Mirna (2006)**, "Le processus d'intégration des immigrés en France : inégalités et segmentation" in *Revue française de sociologie*, Vol. 47, No. 1, pp. 3-48.

**Sayad, Abdelmalek (1977)**, "Les trois « âges » de l'immigration algérienne en France", in *Actes de la recherche en sciences sociales*.

**Schnepf, S. V. (2007)**, "Immigrants' Education Disadvantage : an Examination Across ten Countries and Three Surveys", in *Journal of Population Economics*, Vol. 20, No ; 3, pp. 527-545.

**Simmel, Georg (1990) [1908]**, "Digression sur l'étranger" in Joseph, Isaac et Yves, Grafmeyer (dir.) *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Ed. Flammarion, Paris, pp. 53-60.

**Simon, Patrick (2008)**, "Les statistiques, les sciences sociales françaises et les apports sociaux ethniques et de 'race' ", in *Revue Française de Sociologie*, Vol. 49, pp. 153-162.

**Simon, Patrick (1998)**, "Nationalité et origine dans la statistique française" in *Population*, Vol. 53, pp. 541-567.

**Tyson, Karolyn (2002)**, "Weighing In : Elementary-Age Students and the Debate on Attitudes toward School among Black Students" in *Social Forces*, Vol. 80, No. 4, pp. 1157-1189.

**Van Zanten, Agnès (2006)**, "Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires " in Fassin, Didier et Éric, Fassin (dir.) *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. La Découverte, Paris.

**Willis, Paul (1978)**, "L'école des ouvriers", in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 24, pp. 50-61.

## Liste des tableaux

1	Les trois générations de l'immigration . . . . .	29
2	Répartition par pays/région d'origine . . . . .	30
3	Pays d'origine et ancienneté de la migration . . . . .	31
4	Taux d'abandon des études au cours du secondaire . . . . .	33
5	Échelle des aspirations scolaires . . . . .	33
6	Modélisation de l'ambition scolaire (modèles 1a et 1b) . . . . .	40
7	Répartition des lycéens par filière et par type de baccalauréat obtenu .	46
8	Régression logistique ordinale des aspirations scolaires (modèles 1c et 1d)	49
9	Modélisation des aspirations scolaires des jeunes ayant un lien à la mi- gration (modèles 2a et 2b) . . . . .	55
10	Différenciation des projets d'étude : le choix de l'université . . . . .	57
11	Différenciation des projets d'étude : le choix des formations profession- nalisantes . . . . .	57
12	Différenciation des projets d'étude : le choix des classes préparatoires .	57
13	Décomposition de l'inertie par axe . . . . .	62
14	Modalités contributives à l'axe 1 (par ordre décroissant de contribution)	64
15	Modalités contributives de l'axe 2 (par ordre décroissant de contribution)	65
16	Qualité de représentation des modalités supplémentaires ( $Cos^2$ ) . . . . .	71
17	Différentes manières d'appréhender l'avenir . . . . .	74
18	Causes d'une vision optimiste de l'avenir . . . . .	74
19	Optimisme et genre . . . . .	77
20	Optimisme et rapport à la migration . . . . .	79
21	Optimisme et origine ethnique . . . . .	80

## Table des figures

1	L'espace des attitudes scolaires : projection du nuage des individus . . .	63
2	L'espace des attitudes scolaires : projection des variables actives . . . .	66
3	L'espace des attitudes scolaires : projection des variables supplémentaires	72

# Annexe 1 : régression logistique multinomiale sur les aspirations scolaires

<i>A0 (Réf.)</i>	A1	A2	A3	A4
Constante	-1,24***	-1,34***	-0,12	-0,64
<i>Garçon (réf.)</i>				
Fille	0,70***	0,64***	0,09	0,25*
<i>15 ans (réf.)</i>				
16 ans	-0,46	0,07	-0,73***	0,06
17 ans	-0,34	0,33	-0,94***	0,32*
18 ans et plus	-0,85***	-0,05	-1,44***	0,28
<i>France (réf.)</i>				
DOM	0,01	-0,17	0,09	0,30
Maghreb	0,38	-0,06	-0,30	0,08
Afrique	0,60	0,04	0,46	0,61**
Asie	2,09***	1,00***	0,55	0,12
Turquie	0,97*	-0,06	-0,29	0,12
Italie/Espagne/Portugal	-0,68***	-0,85***	-0,64***	-0,12
Autres pays d'Europe	-0,97***	-0,75**	-0,64**	-0,12
Autres pays	0,77*	-0,15	0,36	0,31
<b>Prof. du père</b>				
Indépendant	0,96***	0,42	0,63*	0,52
Cadre	2,36***	1,41***	1,15***	0,50
Cat. inter.	1,07***	0,79***	0,69**	0,42
Employé	0,88***	0,57*	0,58*	0,34
OQ	1,01***	0,54*	0,50*	0,18
<i>OS (réf.)</i>				
<b>Dip. de la mère</b>				
<i>Sans diplôme (réf.)</i>				
CEP/BEPC	1,14***	0,96***	0,38	0,00
CAP/BEP	0,70***	0,06	0,03	-0,28
Bac pro/techno	1,50***	0,68**	0,97***	0,18
Bac général	0,67*	0,49	0,55*	-0,26
Bac+2	2,05***	2,24***	0,79***	-0,05
>Bac+2	3,05***	1,68***	1,58***	0,12

Source : Module "Jeunes" de l'enquête Trajectoires et Origines (INED-INSEE)

Champ : Lycéens et collégiens de plus de 15 ans ayant un rapport à la migration

Lecture : Significatif au seuil de 5% (\*\*\*), 10% (\*\*), 15% (\*)

- A0 = L'enquêté souhaite s'arrêter au bac ou avant
- A1 = L'enquêté ne sait pas s'il souhaite poursuivre des études après le bac
- A2 = L'enquêté souhaite atteindre un niveau compris entre Bac+1 et Bac+3
- A3 = L'enquêté souhaite faire des études supérieures mais il ne sait pas à quel niveau
- A4 = L'enquêté souhaite atteindre un niveau supérieur à Bac+3

# Annexe 2 : Détail du codage des réponses

Note : Les réponses sont restituées à l'identique et les éventuelles fautes de syntaxe ou d'orthographe n'ont pas été corrigées. Lorsque deux arguments ou plus étaient invoqués par le même enquêté, on ne retient que celui qui est placé en première position afin de n'attribuer qu'une seule catégorie par répondants.

## 1. Débouchés professionnels dans le domaine/métier envisagé

- CAR JE PEUX PEUT-ÊTRE FAIRE CE MÉTIER CAR BEAUCOUP DE PERSONNE FONT ÇA
- DOMAINE OUVERT [...]
- CAR J'AI CHOISI UN SECTEUR PROFESSIONNEL OÙ LA DEMANDE EST IMPORTANTE
- IL Y A UNE GARANTIE D'EMPLOI [...]
- ON AURA TOUJOURS BESOIN D'ENSEIGNANTS
- J'AURAI UN BON MÉTIER
- IL Y A DU TRAVAIL DANS MON DOMAINE
- PLUTÔT OPTIMISTE CAR L'HORTICULTURE ET L'ÉCOLOGIE SONT PLUTÔT EN DÉVELOPPEMENT
- L'ARMÉE DE L'AIR SERA TOUJOURS NÉCESSAIRE
- JE M'ORIENTE VERS LE MONTAGE DES POMPES À CHALEUR... EN GRANDE PROGRESSION
- IL Y AURA TOUJOURS DES PERSONNES QUI AIMERONT LE CHOCOLAT
- CAR LE COMMERCE EST LA BASE DE L'ÉCONOMIE DONC IL Y EN AURA TOUJOURS
- DÉBOUCHÉS NOMBREUX ET IMPORTANTS
- TOUJOURS DES PROPOSITIONS D'EMPLOI, BIEN REMUNÉRÉ, AVENIR DE CE DOMAINE POSITIF
- C'EST UN MÉTIER D'AVENIR
- ON A TOUJOURS BESOIN DE PROFESSIONNEL
- PROFESSION RECHERCHÉE
- PARCE QUE LE MONDE DU CATCH EST OFFREUR D'EMPLOI
- IL Y A DES DÉBOUCHÉS
- CAR JE SAIS QUE DANS CE DOMAINE IL Y AURA TOUJOURS BESOIN DE MAIN D'ŒUVRE
- CAR, IL Y A ÉNORMÉMENT D'EMPLOI

## 2. Optimisme de principe/Bon pressentiment

- PARCE QU'IL FAUT JAMAIS BAISSER LES BRAS
- JE NE SUIS PAS DE NATURE PESSIMISTE
- CAR SI ON N'EST PAS OPTIMISTE ON BROIE DU NOIR
- IL FAUT PRENDRE LA VIE DU BON COTÉ
- IL N'Y A PAS DE RAISON POUR QUE ÇA SE PASSE MAL
- PARCE QUE!!!
- PARCE QUE J'Y ARRIVERAI

- PARCE QUE JE PRENDS LE BON CÔTÉ DES CHOSES
- JE SUIS TRÈS POSITIVE DANS LA VIE DONC JE NE M'INQUIÈTE PAS
- JE SUIS DE NATURE OPTIMISTE
- JE SUIS SÛR QUE ÇA VA BIEN SE PASSER
- CAR JE SENS QUE VAIS LA RÉUSSIR
- PARCE QU'IL FAUT TOUJOURS POSITIVER
- IL N'Y A AUCUNE RAISON QUI M'INQUIÈTE. J'AI TOUTE MES CHANCES DE RÉUSSIR
- POUR RÉUSSIR IL FAUT ÊTRE OPTIMISTE
- PARCE QU'ÊTRE PESSIMISTE NE SERT A RIEN
- CAR SANS ESPOIR ON NE VA NULLE PART
- CAR IL Y A DE L'AVENIR
- PARCE QUE JE SUIS SÛR QUE JE VAIS Y ARRIVER
- J'ESSAYE DE POSITIVER, JE ME DIS J'AI MES CHANCES AUSSI [...]
- TRÈS BONNE QUESTION, C'EST INEXPLIQUABLE
- CAR SI JE DOUTE OU JE M'INQUIÈTE C'EST PERDU D'AVANCE

### 3. Niveau scolaire/Qualité de la formation suivie ou envisagée

- PARCE QUE JE TRAVAILLE BIEN A L'ÉCOLE
- POUR L'INSTANT JE N'AI PAS RENCONTRÉ DE DIFFICULTÉS MAJEURES
- CAR MES NOTES SONT PLUTÔT SATISFAISANTES
- CAR JE ME DÉBROUILLE BIEN DANS LA MATIÈRE
- J'AI D'ASSEMBON RÉSULTATS SCOLAIRES
- JE TRAVAILLE BIEN ET JE NE COMPTE PAS M'ARRÊTER LÀ!
- CAR CELA NE SE PASSE PAS TROP MAL
- CAR J'AI LES RÉSULTATS SCOLAIRES POUR
- JE PENSE AVOIR LE NIVEAU POUR LE FAIRE
- CAR JE RÉUSSIE ASSEZ BIEN DANS LES LANGUES ET DANS L'HISTOIRE
- JE M'EN SORS TRÈS BIEN EN CHIMIE
- L'UNIVERSITÉ DANS LAQUELLE JE SOUHAITE ALLER EST ASSEZ REPUTÉE, SURTOUT POUR LE DOMAINE DU DROIT
- MES PROFS SONT PLUTÔT CONTENTS DE MOI [...]
- CAR J'AI RÉUSSIT A RENTRER DANS UNE ASSEZ BONNE SESSION QUI M'OUVRE LES PORTES SUR CETTE VOIE PROFESSIONNELLE
- CAR JE SUIS FORT POUR LES MATHÉMATIQUES ET TOUS CE QUI CONCERNE LA COMPTABILITÉ
- J'AI PLUTÔT DE BONS RÉSULTATS
- JE PENSE AVOIR AUTANT DE CHANCES QUE LES AUTRES ÉLÈVES POUR RENTRER DANS L'ÉCOLE QUI M'INTÉRESSE
- PARCE QUE JE FAIS TOUT MON APPRENTISSAGE DANS CE DOMAINE PROFESSIONNEL
- CAR JE SAIS QUE JE PEUX Y ARRIVER CAR JE TRAVAILLE BIEN
- PARCE QUE J'AI CHOISIS UN DOMAINE OÙ JE SUIS FORT
- J'AI UN BON NIVEAU DANS LES MATIÈRES SCIENTIFIQUES
- LA FORMATION DANS L'ÉCOLE OÙ J'IRAI NOUS FORME BIEN ET NOUS PRÉPARE PAR DES STAGES AU MONDE FUTUR
- PARCE QUE QUAND J'AI ÉTÉ ACCEPTÉ CELA S'EST FAIT SANS LISTE D'ATTENTE
- TOUT SE PASSE BIEN POUR L'INSTANT

- J'Y SUIS ARRIVÉ JUSQUE LÀ
- PARCE QUE JE PENSE QUE SI JE CONTINUE A TRAVAILLER AUSSI BIEN QU'AUJOURD'HUI, TOUTES LES PORTES S'OUVRIRONT À MOI

#### 4. Capacités/Qualités individuelles

- JE PENSE AVOIR LES CAPACITÉS POUR OBTENIR LE MÉTIER QUE JE DÉSIRE
- CAR JE PENSE AVOIR LES MOYENS INTELLECTUELS POUR Y ARRIVER
- PARCE QUE JE CROIS EN MOI
- PARCE QUE J'AI CONFIANCE EN MES CAPACITÉS
- JE SAIS CE QUE JE VEUX FAIRE ET JE PENSE AVOIR LES CAPACITÉS SUFFISANTES POUR Y PARVENIR
- J'AI CONFIANCE EN MOI
- J'AI TOUT POUR RÉUSSIR SI JE M'EN DONNE LES MOYENS
- JE ME SENS CAPABLE
- PARCE QUE JE RÉUSSIS TOUJOURS
- JE CROIS EN MOI TOUT SIMPLEMENT
- CAR J'AI CONFIANCE EN MOI, JE SAIS QUE JE PEUX RÉUSSIR
- CAR JE SAIS QUE J'AI LE POTENTIEL
- J'AI CONFIANCE EN MOI MÊME
- JE PENSE QUE JE ME DÉBROUILLE BIEN POUR CE QUI EST DE MON AVENIR, JE PENSE PRENDRE LES BONS CHOIX
- J'AI BEAUCOUP DE CARACTÈRE, DE PERSONNALITÉ, J'AI MES CONVICTIONS ET MES ARGUMENTS C'EST CE QU'IL FAUT DANS LE DOMAINE QUI M'INTÉRESSE
- PENSE ÊTRE ASSEZ INTELLIGENTE ET CULTIVÉE POUR RÉUSSIR MES ÉTUDES ET FAIRE LE MÉTIER QUE JE SOUHAITE
- JE PENSE AVOIR LES CAPACITÉS À CUISINER ET JE PENSE POUVOIR DEVENIR CHEF PLUS TARD
- JE PENSE ÊTRE DOUÉ DANS L'INFORMATIQUE [...]
- CAR JE ME SENS CAPABLE D'Y ARRIVER
- PARCE QUE J'AI LES CAPACITÉS POUR LE FAIRE
- CAR JE SUIS BILINGUE
- JE SAIS QUE JE PEUX Y ARRIVER SI JE M'EN DONNE LES MOYENS

#### 5. Efforts/Motivation/Volonté

- PARCE QUE JE VEUX RÉUSSIR!
- CAR JE SAIS QUE C'EST QU'AVEC DU TRAVAIL QUE L'ON RÉUSSIT ET COMME JE TRAVAILLE
- JE SUIS MOTIVÉ
- J'AI PAS PEUR DE TRAVAILLER
- PARCE QUE C'EST CE QUE JE VEUX FAIRE ET QUE J'EN SUIS SÛRE. JE FAIS TOUT POUR.
- CAR QUAND ON VEUT ON PEUT
- CAR JE PENSE QUE LORSQUE L'ON VEUT QUELQUE CHOSE ON SE DONNE LES MOYENS DE L'OBTENIR
- PARCE QUE J'AI DES CHANCES D'Y PARVENIR SI JE TRAVAILLE POUR
- JE VAIS TOUT FAIRE POUR Y ARRIVER!
- CAR JE SUIS MOTIVÉE, INTERRESSÉE PUIS JE PORTE DE L'INTÉRÊT À MON AVENIR

- JE SUIS MOTIVÉ
- PARCE QUE QUI CHERCHE TROUVE. IL Y A BEAUCOUP DE BOULOT QUAND ON VEUX TRAVAILLER
- CAR JE PENSE QUE JE SUIS CAPABLE DE RÉUSSIR SI JE LE VEUX VRAIMENT
- JE PENSE QUE SI L'ON TRAVAILLE BIEN, ASSEZ RÉGULIÈREMENT ON PEUT RÉUSSIR
- PARCE QUE SI JE TRAVAILLE JE SUIS SÛR D'Y ARRIVER
- JE SUIS MOTIVÉE À FOND!
- PARCE QUE JE SUIS DÉTERMINÉE
- PARCE QUE JE SUIS MOTIVÉE POUR ARRIVER À MES FINS
- JE SAIS CE QUE JE VEUX FAIRE DANS LA VIE
- J'AI DE L'AMBITION ET JE VEUX ARRIVER
- PARCE QUE J'AI LA VOLONTÉ DE POUVOIR RÉUSSIR

## 6. Passion/Goût

- JE ME SENS BIEN DANS CE DOMAINE
- CAR CES DEUX MÉTIERS ME PASSIONNENT DONC JE NE VOIS PAS POURQUOI JE N'Y ARRIVERAIS PAS
- PARCE QUE J'AIME ÇA
- CAR J'ESPÈRE TROUVER LE MÉTIER QUI ME CONVIENT LE MIEUX DANS TOUS LES MÉTIERS EXISTANTS
- CAR CE QUE JE FAIS M'INTÉRESSE
- CAR C'EST UN MÉTIER QUE J'AIME ET JE SUIS MOTIVER POUR Y ARRIVER
- JE SUIS OPTIMISTE DUE À MA PASSION ET L'ENVIE D'Y ARRIVER
- CAR C'EST CE QUE JE DÉSIRES FAIRE
- CAR J'AI TOUJOURS VOULU FAIRE CE MÉTIER
- JE VEUX ME DONNER TOUTES LES CHANCES ET AUSSI CAR CE SONT DES ÉTUDES QUI ME PASSIONNE
- JE PENSE VOULOIR FAIRE UN MÉTIER QUI ME PASSIONNE [...]
- JE SAIS CE QUE JE VEUX FAIRE PLUS TARD, DANS QUEL DOMAINE JE VOUDRAIS TRAVAILLER
- C'EST UN DOMAINE QUI ME PLAÎT BEAUCOUP
- J'AIME APPRENDRE ET TRAVAILLER
- PARCE QUE JE SUIS SÛR DE VOULOIR FAIRE CE MÉTIER
- LE SECTEUR M'INTÉRESSE
- CAR J'AI ENVIE DE FAIRE CE MÉTIER ET JE VAIS M'EN DONNER TOUTES LES POSSIBILITÉS
- JE SUIS SÛR DE NE PAS ÉCHOUER CAR C'EST CE QUE J'AIME
- C'EST CE QUI ME PLAÎT, JE VAIS RÉUSSIR
- JE SUIS OPTIMISTE CAR CE QUE JE FAIS À L'ÉCOLE ME PLAÎT ET QUE J'AI BEAUCOUP DE PROJETS
- PARCE QUE J'AIME LES CONTACTS HUMAINS
- CAR ÇA ME PLAÎT
- CAR JE SUIS TRÈS IMPATIENTE DE COMMENCER À TRAVAILLER
- J'AIME CE QUE JE FAIS
- CAR C'EST UN MÉTIER QUI VA ME PASSIONNER