

Le destin scolaire des enfants d’immigrés : culture d’origine ou origine sociale ?

Mathieu Ichou

Comment expliquer l’écart de réussite scolaire entre enfants d’immigrés et enfants de natifs, et entre enfants d’immigrés de différentes origines ? Alors que certains soulignent le rôle d’une improbable « culture d’origine », Mathieu Ichou montre que ces différences sont avant tout la conséquence de l’origine sociale, en lien avec la position sociale que les parents occupent à la fois dans le pays d’immigration et dans le pays d’origine.

Malgré les nombreuses nuances apportées par les sociologues, le thème de l’échec scolaire des enfants d’immigrés est un refrain habituel des discours politiques et médiatiques, souvent associé à la dénonciation des carences présumées des familles immigrées et de leur absence de « volonté d’intégration »¹. On se souvient, par exemple, d’un récent ministre de l’Intérieur qui, s’appuyant sur des chiffres imaginaires, expliquait en mai 2011 que « les deux tiers des échecs scolaires, c’est l’échec d’enfants d’immigrés »². Cette association entre immigration et échec scolaire n’est qu’une des multiples facettes de la vision dominante de l’immigration comme un problème social. Or, voir l’immigration comme phénomène qui « n’existe, à la limite, que par les problèmes qu’il pose à la société » (Sayad 1991, p. 14) et, en particulier, réduire la scolarité des enfants d’immigrés à leur échec scolaire supposé est, au mieux, partiel, au pire, fallacieux.

Au-delà du « problème » de l’échec des enfants d’immigrés : la diversité des trajectoires

Il est vrai que les enfants d’immigrés réussissent *en moyenne* moins bien à l’école que les enfants de natifs³. Cette moindre réussite se manifeste à la fois à travers leurs résultats scolaires à l’école primaire et au collège, leur orientation dans l’enseignement spécialisé, les filières professionnelles après le collège et les sections les moins prestigieuses du baccalauréat. Elle se manifeste également par le diplôme qu’ils obtiennent. Cependant, plus que l’échec scolaire, c’est la diversité qui caractérise les trajectoires des enfants d’immigrés. Des différences scolaires importantes existent ainsi entre les groupes selon leur origine géographique : les enfants d’immigrés turcs tendent à réussir sensiblement moins bien que les autres et, à l’opposé, les enfants de parents immigrés d’Asie du Sud-Est ont souvent les meilleurs résultats. Les élèves dont les parents sont nés au Portugal et dans un pays du Maghreb occupent, en moyenne, une position intermédiaire⁴. Au-delà même de ces différences *entre* groupes, les variations les plus fortes sont observables *au sein* de chacun de ces groupes d’origine géographique. Cette forte hétérogénéité scolaire de la « deuxième génération » démontre l’invalidité de la vision homogénéisante, qui associe de façon globale et indifférenciée les enfants d’immigrés et l’échec scolaire.

Une fois cette diversité scolaire constatée, quel sens faut-il lui donner ?

¹ Ce texte reprend certains arguments développés dans d’autres publications, notamment Ichou (2013, 2014a).

² Voir, par exemple, l’article de Philippe Jacqué dans *Le Monde* du 28 juin 2011 (« L’Insee corrige Claude Guéant à propos de l’échec scolaire des enfants d’immigrés »).

³ Pour une revue de la littérature sur la question, voir Ichou et van Zanten (2014).

« Origine sociale » ou « culture d'origine » ?

Depuis les années 1960, les chercheurs accumulent les preuves empiriques de l'influence de l'origine sociale des élèves sur leurs parcours scolaires (Clerc 1964 ; Vallet et Caille 1996). La position des parents dans la structure sociale et les capitaux économique et scolaire qui y sont liés sont la source principale des écarts scolaires entre les enfants de natifs et d'immigrés. Autrement dit, « si les enfants étrangers sont en échec dans notre système scolaire, cela tient avant tout, non pas à leur qualité d'*étrangers*, mais à leur qualité de *filis d'ouvriers* » (Boulot et Boyzon-Fradet 1984, p. 1911). Les enfants d'immigrés sont ainsi bien plus nombreux que les enfants de natifs à avoir des parents faiblement pourvus en capitaux économique et scolaire. Pour cette raison, ils échouent plus souvent à l'école. Dans une étude devenue classique fondée sur des analyses statistiques multivariées, Vallet et Caille (1996) montraient que « toute chose égale par ailleurs », les enfants d'immigrés ne réussissent en général pas moins bien que les enfants de natifs.

Néanmoins, les différences scolaires entre groupes ne disparaissent pas totalement quand on compare les élèves de mêmes milieux sociaux en France. À milieu social équivalent, les enfants d'immigrés de Turquie réussissent ainsi moins bien que les enfants de natifs, pendant que les enfants d'immigrés d'Asie du Sud-Est réussissent mieux (Ichou 2013, 2015 ; Brinbaum, Mogueu et Primon 2015). Dès lors, l'explication des différences scolaires n'est pas uniquement contenue dans les propriétés sociales des familles en France. Il faut en chercher la cause ailleurs : dans la société d'émigration⁵. Là, deux pistes d'interprétation sont possibles. La première, la plus simple, consiste à rendre la « culture d'origine » des immigrés responsable de la sur- ou sous-réussite de leurs enfants. Les valeurs confucéennes des immigrés d'Asie du Sud-Est, d'une part, et le traditionalisme et la religiosité supposée exacerbée des immigrés turcs, de l'autre, constituent des explications toutes trouvées de la réussite ou de l'échec dans ces groupes.

Malgré leur évidence apparente, ces explications de type culturaliste ont trois défauts fondamentaux. D'abord, elles ont tendance à déshistoriciser les phénomènes étudiés. Les récits culturalistes de la réussite scolaire des *Asian Americans* donnent un bon exemple de l'incapacité de ces explications à rendre compte de ces variations historiques. L'idée d'une supériorité de la « culture confucéenne » rencontre des difficultés à expliquer pourquoi le succès scolaire et professionnel des asiatiques aux États-Unis n'est qu'un phénomène récent dans la longue histoire de ces groupes outre-Atlantique (voir, entre autres, Weinberg 1997, chapitre 2; Louie 2001, p. 441). Ensuite, les approches par la « culture d'origine » sous-estiment fortement l'importance des changements intergénérationnels. Comme le souligne Denys Cuhe, qui s'appuie sur la synthèse d'un grand nombre de recherches, « si la notion de culture d'origine se révèle à l'examen d'un usage délicat et finalement peu opératoire pour ce qui est des migrants proprement dits, *a fortiori* recourir à cette notion est totalement inapproprié dans le cas des enfants de ceux-ci nés dans le pays d'immigration » (Cuhe 2010, p. 135). La troisième limite des explications des écarts scolaires par la « culture d'origine » est qu'elles produisent une représentation homogène des groupes (Appadurai 2005, p. 43-45). Outre que cette représentation homogénéisante s'applique prioritairement aux groupes minoritaires, participant ainsi de leur stigmatisation (Rea et Tripier 2003, p. 80), elle ne permet pas de rendre compte des variations et hiérarchies internes à chaque collectif censé partager une même culture (Lamont et Small 2008, p. 79).

⁴ Par exemple, selon les résultats de l'enquête *Trajectoires et Origines* (TeO), parmi les 18-35 ans, moins d'un tiers des enfants d'immigrés turcs possèdent le baccalauréat, comparés à environ la moitié des enfants d'immigrés originaires du Maghreb et du Portugal et deux tiers des enfants d'immigrés d'Asie du Sud-Est (Brinbaum, Mogueu et Primon 2015, p. 192).

⁵ Bien sûr, en plus de la société d'émigration, d'autres pistes explicatives des écarts scolaires résiduels sont envisageables et dignes d'intérêt. Je pense en particulier à celles qui tiennent partiellement ou entièrement au fonctionnement même du système éducatif, telles que les effets de la ségrégation socio-ethnique entre établissements et entre classes, ainsi que les conséquences d'éventuelles discriminations ethno-raciales à l'école.

Élargir la définition de l'origine sociale : l'importance des propriétés sociales pré-migratoires

Si l'explication par la « culture d'origine » a des défauts rédhibitoires, elle n'épuise pas pour autant l'intérêt de porter le regard sur la société d'émigration. Abdelmalek Sayad l'a bien montré : « toute étude des phénomènes migratoires qui néglige les conditions d'origine des émigrés se condamne à ne donner du phénomène migratoire qu'une vue à la fois *partielle et ethnocentrique* » (1977, p. 59). Une façon d'adopter cette démarche est de s'intéresser aux conséquences scolaires de la position et des ressources sociales des émigrés/immigrés et de leurs familles dans la société d'origine.

Certains chercheurs ont montré, par exemple, que les enfants d'immigrés qui réussissent le mieux à l'école ont généralement des parents, et même des grands-parents, tantes, oncles ou cousins, qui étaient plus instruits, vivaient dans des zones plus urbanisées, et avaient plus de ressources économiques que la majorité des habitants de leur pays ou région de naissance (Zeroulou 1988 ; Santelli 2001 ; Laacher 2005 ; Ichou 2014a). Dans mes propres recherches (Ichou 2014b), je montre que la genèse des dispositions scolaires des immigrés et de leurs enfants se déroule largement dans et en référence à la société d'émigration. En mettant en relation la position sociale relative des parents immigrés *dans leur pays d'origine* avec les résultats scolaires de leurs enfants en France⁶, la « sur-réussite » des enfants d'immigrés d'Asie du Sud-Est et de Chine en France apparaît ainsi en grande partie liée au fait que ces immigrés font plus souvent partie des groupes les plus éduqués de leur société d'origine. De même, le faible niveau relatif d'éducation des immigrés turcs par rapport à leur société d'origine est directement associé aux faibles performances de leurs enfants dans le système scolaire français.

La position sociale des immigrés dans leur société d'origine influence les trajectoires scolaires de leurs enfants dans le pays d'immigration par le biais de plusieurs processus. La réussite scolaire des parents eux-mêmes et, plus généralement, l'histoire scolaire familiale dans le pays d'origine participent à la transmission intergénérationnelle d'un rapport particulier au savoir et à l'école qui est plus ou moins favorable à la scolarité des enfants. En outre, une position sociale pré-migratoire favorisée est souvent à l'origine d'attentes scolaires et professionnelles spécifiques, que les parents transmettent à leurs enfants.

Inégalités scolaires et migration : culture d'origine et culture de classe

Pour décrire et expliquer la diversité des trajectoires scolaires des enfants d'immigrés, il faut donc rompre avec deux conceptions communes : la réduction de leur scolarité à l'échec scolaire et l'explication de leurs parcours par leur « culture d'origine ». L'étude des différences de trajectoires scolaires selon l'origine migratoire des élèves ne doit donc en aucun cas remplacer l'analyse des inégalités scolaires en fonction de l'origine sociale. Les enquêtes empiriques montrent, au contraire, combien les dispositions et trajectoires scolaires des enfants d'immigrés sont liées à la position sociale et aux ressources de leurs parents, à la fois dans le pays d'origine et dans le pays d'immigration.

Ces observations ne signifient pas qu'il faille proscrire l'usage de la « culture » dans l'explication des trajectoires scolaires. Mais, de la même façon que le capital culturel désigne des ressources culturelles inégalement distribuées entre les groupes sociaux (Bourdieu 1979), il est essentiel de positionner les pratiques et représentations culturelles des immigrés dans la structure sociale. Au lieu d'une « culture d'origine » homogène et fixe, il apparaît que les pratiques culturelles des immigrés en France dépendent avant tout du groupe social de ceux-ci dans leur société d'origine. Dans cette perspective, on ne peut que recommander la lecture du récent ouvrage de deux

⁶ En plus de mon enquête par entretiens qualitatifs, j'ai pu identifier quantitativement certaines caractéristiques pré-migratoires des immigrés grâce aux données de l'enquête TeO (Ichou 2013). J'ai également pu reconstruire la position éducative relative des parents immigrés par rapport aux niveaux d'éducation de la population dans leur pays d'origine grâce aux données Barro-Lee (Ichou 2014a, 2015).

sociologues américaines (Lee et Zhou 2015) qui montre comment la sur-réussite des élèves d'origine asiatique aux États-Unis est le produit d'une *culture de classe* (classes moyenne et supérieure de la société d'origine de laquelle sont issus beaucoup de ceux qui émigrent vers les États-Unis), plutôt que d'une *culture d'origine* uniformément partagée par l'ensemble de la population des pays d'émigration.

Outre son impuissance à rendre compte des logiques qui produisent les écarts de réussite scolaire, l'explication par la culture d'origine partage avec les discours de sens commun les effets essentialisants et stigmatisants de l'assignation des immigrés et de leurs descendants à une supposée culture, parfois considérée comme supérieure, mais souvent décrite comme déficiente et arriérée. Cela ne doit évidemment pas conduire à faire abstraction, dans les discours sur les migrations et les immigrés, de la référence aux pays d'origine. Mais cette prise en compte n'est pertinente que tant qu'elle consiste à replacer les migrants – comme tout sociologue le ferait pour les autochtones – dans la stratification sociale de leurs sociétés de naissance.

Bibliographie

- Appadurai, A. 2005. *Après le colonialisme : les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris : Payot & Rivages.
- Bourdieu, P. 1979. « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, pp. 3-6.
- Boulot, S. et Boyzon-Fradet, D. 1984. « L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés (un problème mal posé) », *Les Temps modernes*, n° 452-454, p. 1902-1914.
- Brinbaum, Y., Mogueurou, L. et Primon, J.-L. 2015. « Les trajectoires du primaire au supérieur des descendants d'immigrés et de natifs d'un DOM », in C. Beauchemin, C. Hamel et P. Simon (dir.), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris : Éditions de l'INED, p. 175-202.
- Clerc, P. 1964. « Les élèves de nationalité étrangère », *Population*, vol. 19, n° 5, p. 865-872.
- Cuche, D. 2010. *La Notion de culture dans les sciences sociales*, Paris : La Découverte.
- Ichou, M. 2013. « Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège », *Revue française de sociologie*, vol. 54, n° 1, p. 5-52.
- Ichou, M. 2014a. « Who they were there: immigrants' educational selectivity and their children's educational attainment », *European Sociological Review*, vol. 30, n° 6, p. 750-765.
- Ichou, M. 2014b. *Les Origines des inégalités scolaires. Contribution à l'étude des trajectoires scolaires des enfants d'immigrés en France et en Angleterre*, thèse de doctorat en sociologie, Sciences Po Paris.
- Ichou, M. 2015. « Origine migratoire et inégalités scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre », *Revue française de pédagogie*, n° 191, p. 29-46.
- Ichou, M. et van Zanten, A. 2014. « France », in P. A. J. Stevens et G. A. Dworkin (dir.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, Basingstoke : Palgrave, p. 328-364.
- Laacher, S. 2005. *L'Institution scolaire et ses miracles*, Paris : La Dispute.
- Lamont, M. et Small, M. L. 2008. « How culture matters: enriching our understanding of poverty », in A. C. Lin et D. R. Harris (dir.), *The Colors of Poverty: Why Racial and Ethnic Disparities Persist*, New York : Russell Sage Foundation, p. 76-102.

- Lee, J. et Zhou, M. 2015. *The Asian-American Achievement Paradox*, New York: Russell Sage Foundation.
- Louie, V. 2001. « Parents' aspirations and investment: the role of social class in the educational experiences of 1.5- and second-generation Chinese Americans », *Harvard Educational Review*, vol. 71, n° 3, p. 438-475.
- Rea, A. et Tripier, M. 2003. *Sociologie de l'immigration*, Paris : La Découverte.
- Santelli, E. 2001. *La Mobilité sociale dans l'immigration : itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Sayad, A. 1977. « Les trois "âges" de l'émigration algérienne en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 15, p. 59-79.
- Sayad, A. 1991. *L'Immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles : De Boeck/Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Vallet, L.-A. et Caille, J.-P. 1996. « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les Dossiers d'Éducation et Formations*, n° 67, p. 1-153.
- Weinberg, M. 1997. *Asian-American Education: Historical Background and Current Realities*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeroulou, Z. 1988. « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, vol. 29, n° 3, p. 447-470.

Mathieu Ichou est chercheur à l'Institut national d'études démographiques (INED), où il est membre des unités de recherche « Migrations internationales et minorités » et « Démographie économique ». Il est également chercheur associé à Sciences Po et au Nuffield College de l'université d'Oxford. Ses recherches analysent le lien entre les caractéristiques pré-migratoires des migrants et leurs trajectoires post-migratoires, ainsi que celles de leurs enfants.

Sa page personnelle sur le site de l'INED : <http://mathieuichou.site.ined.fr>

Pour citer cet article:

Mathieu Ichou, « Le destin scolaire des enfants d'immigrés : culture d'origine ou origine sociale ? », *Métropolitiques*, 21 octobre 2016. URL : <http://www.metropolitiques.eu/Le-destin-scolaire-des-enfants-d.html>.