

## Analyse comparée des parcours scolaires de descendants d'immigrés en France et en Allemagne

*Comparative analysis of school trajectories among immigrants' descendants in  
France and Germany*

Ingrid Tucci

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4746>

DOI : 10.4000/rfp.4746

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2015

Pagination : 47-60

ISBN : 978-2-84788-772-3

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Ingrid Tucci, « Analyse comparée des parcours scolaires de descendants d'immigrés en France et en Allemagne », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 191 | avril-mai-juin 2015, mis en ligne le 30 juin 2018, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4746> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4746>

---

# Analyse comparée des parcours scolaires de descendants d'immigrés en France et en Allemagne

Ingrid Tucci

Les études sur la scolarité des enfants d'immigrés en France et en Allemagne se concentrent la plupart du temps sur les inégalités de diplôme ou sur les transitions. Dans cette contribution, nous nous intéressons au cheminement scolaire des descendants d'immigrés turcs en Allemagne et nord-africains en France. En appliquant la méthode d'analyse de séquences à partir de données de panel, nous sommes en mesure d'identifier des parcours-types dans chaque pays, d'estimer la part des inégalités ethniques expliquées par l'origine sociale et de comparer la manière dont les parcours scolaires sont structurés par les systèmes éducatifs respectifs. Cette comparaison indique que la structuration des parcours des descendants d'immigrés par l'institution produit des situations distinctes en termes d'inégalités sociales et ethniques dans ces deux pays.

**Mots-clés (TESE) :** système d'enseignement, parcours scolaire, analyse statistique, migration, situation sociale, Allemagne, France.

Les inégalités scolaires entre enfants d'immigrés et enfants de natifs ont fait l'objet de nombreuses études en Allemagne comme en France. De même, les études comparatives et quantitatives internationales sur le sujet se sont multipliées ces dernières années (Heath & Brinbaum, 2007 ; projets TIES<sup>1</sup> et CILS4EU<sup>2</sup>). Jusqu'à

présent, la plupart de ces travaux proposent des analyses sur un indicateur mesuré à un moment donné, par exemple la probabilité d'obtenir un certain diplôme (Crul & Vermeulen, 2003 ; Dustmann, Frattini & Lanzara, 2012). Lorsqu'il s'agit de cerner l'influence du système éducatif, de sa structuration et de ses modes de sélection, une comparaison internationale des *cheminements* au sein du système scolaire peut s'avérer plus pertinente (Crul & Schneider, 2010). C'est dans ce sens que l'analyse proposée ici contribue aux travaux existants. Elle porte en particulier sur les parcours scolaires des enfants d'immigrés qui correspondent à des vagues d'immigration

1 *The integration of the European Second Generation*. En ligne : <[www.tiesproject.eu](http://www.tiesproject.eu)> (consulté le 3 septembre 2015).

2 *Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries*. En ligne : <<http://www.norface-migration.org/current-projectdetail.php?proj=2>> (consulté le 3 septembre 2015).

similaires en France et en Allemagne : les immigrés de Turquie en Allemagne et d'Afrique du Nord en France. Ces deux groupes d'origine ont été choisis parce que leur part respective parmi l'ensemble des descendants d'immigrés est la plus importante dans chaque pays. En France, 35 % des 3,1 millions de descendants d'immigrés entre 18 et 50 ans sont d'origine nord-africaine (Borrel & Lhommeau, 2010). En Allemagne, les descendants d'immigrés turcs représentent 19 % de l'ensemble des descendants d'immigrés (5 millions)<sup>3</sup>. Par ailleurs, leurs parents ont immigré à une période similaire et dans un contexte économique assez semblable (besoin de main-d'œuvre dans l'industrie). Ils ont très souvent occupé des emplois ouvriers, c'est d'ailleurs ce qui les distingue de la population majoritaire dans chaque pays.

Cette contribution prolonge un travail plus ancien de comparaison France/Allemagne sur les inégalités scolaires (Tucci, 2010) dans le sens où elle mobilise des données longitudinales pour reconstruire le cheminement des enfants dans chacun des systèmes éducatifs. Il s'agit des données du Panel d'élèves du second degré de 1995 (DEPP) pour la France et du Panel socio-économique (SOEP) pour l'Allemagne. Ces deux enquêtes présentent l'avantage de contenir les mêmes indicateurs de l'origine des enquêtés (pays de naissance et nationalité de l'enquêté et de ses parents) et de l'origine sociale familiale. Cette contribution n'a donc pas pour objectif de comparer des niveaux de diplômes mais la manière dont les parcours sont structurés par les systèmes éducatifs<sup>4</sup>. Par ailleurs, nous comparerons les parcours des descendants d'immigrés à ceux des enfants de natifs dans chaque pays à milieu social d'origine équivalent. Enfin, nous apporterons dans la conclusion des pistes de réflexions sur la nécessité de croiser les approches méthodologiques dans les études des parcours scolaires et dans les comparaisons internationales.

## Ancrage théorique et aperçu de l'état de la recherche

La transition vers l'âge adulte est une phase cruciale dans les parcours de vie parce qu'elle se caractérise par des événements majeurs ayant lieu dans un laps de

temps relativement court. C'est une période à laquelle les parcours de vie individuels se différencient (Konietzka, 2010) : les préférences, les orientations scolaires et professionnelles se forment, etc. Comprendre la diversité des parcours de vie nécessite un cadre d'analyse qui tienne compte des mécanismes institutionnels, sociaux et individuels.

Dans la sociologie générale de l'immigration, la théorie de l'assimilation segmentée (Portes & Zhou, 1993) a identifié trois facteurs ayant un impact sur la trajectoire d'un groupe : le contexte de réception des immigrés (attitudes envers les immigrés, soutien au moment de l'immigration), le capital culturel familial et la structure de la communauté ethnique. Cette théorie prédit, pour les descendants d'immigrés, trois « parcours d'incorporation »<sup>5</sup> : une intégration économique rapide accompagnée d'une persistance des valeurs communautaires ; une intégration à la classe moyenne et une acculturation ; et, enfin, une intégration infériorisante (*downward assimilation*), caractérisée par une acculturation et une appartenance à l'*underclass*<sup>6</sup> (Portes & Zhou, 1993). La théorie de l'assimilation segmentée, testée dans le contexte états-unien, ne tient pas compte en revanche des institutions comme élément structurant les trajectoires. C'est sur ce point que la comparaison européenne peut enrichir les réflexions théoriques menées dans la sociologie de l'immigration sur le destin des enfants d'immigrés.

La sociologie comparative de l'immigration s'est développée rapidement durant la dernière décennie. Les études comparatives réalisées dans le contexte européen partent de l'idée que le contexte national a un impact sur la manière dont se déroule l'intégration (Crul & Schneider, 2010). Les travaux ont montré l'impact des systèmes éducatifs sur le niveau de diplôme (Crul

---

jeunes issus de l'immigration en France et en Allemagne, réalisé par Olaf Groh-Samberg, Ariane Jossin, Carsten Keller et Ingrid Tucci. Je remercie ici Olaf Groh-Samberg qui a également contribué au traitement des données allemandes.

5 La théorie de l'assimilation segmentée associe à un groupe d'origine un certain type de « parcours d'incorporation ». L'apport de notre contribution est de montrer en revanche à quel degré les parcours varient au sein d'un même groupe d'origine. Cette idée peut paraître triviale à première vue mais en réalité elle apporte une vision plus large du devenir des membres d'un groupe dans une société donnée et permet de se détacher d'une interprétation essentialiste.

6 Le modèle de Portes et de ses collègues porte sur le contexte américain. Selon eux, une partie des enfants des nouveaux arrivants (c'est le cas par exemple des Mexicains aux États-Unis) adapteraient leur comportement à celui des Noirs-Américains vivant dans les quartiers fortement ségrégués et appartenant à l'*underclass*. Ce dernier point peut d'ailleurs rendre difficile une application de cette approche au contexte des sociétés allemande et française.

3 Calculs de l'auteure à partir des données de l'Office fédéral de la statistique (*Statistisches Bundesamt*).

4 Cette étude est issue d'un projet franco-allemand (ANR/DFG) sur les stratégies professionnelles et le passage à l'âge adulte des

& Vermeulen, 2003; Tucci, 2010). Les indicateurs étudiés se rapportent la plupart du temps à une « performance » mesurée à un moment donné. Ainsi, rares sont les travaux qui analysent réellement les parcours. Pourtant, en mettant l'accent sur le processus, on s'éloigne de la distinction entre « succès » et « échec » pour aller vers une vision moins statique ou dichotomique des phases de succès et d'échec (Crul & Schneider, 2010, p. 1263).

La comparaison entre la France et l'Allemagne a une longue tradition. Dans les années 1980, les travaux réalisés autour de Maurice Sellier et Silvestre (1982) sur la structure de l'emploi et les inégalités de salaires dans ces deux pays ont permis de « formaliser, sous l'intitulé de l'analyse sociétale, les principes d'une nouvelle approche problématique en matière de comparaison internationale » (Labit & Thoemmes, 2003, p. 23). Ces travaux ont montré notamment que la formation professionnelle et l'enseignement général sont plus complémentaires et moins hiérarchisés en Allemagne qu'en France (Maurice, 1994). L'approche de l'analyse sociétale conçoit l'interdépendance entre les niveaux macro et micro. Ces deux niveaux d'analyse sont également au centre de l'approche des parcours de vie (Mayer, 2005), approche dans laquelle s'inscrit notre comparaison France/Allemagne des parcours scolaires des descendants d'immigrés. Ainsi, l'étude des trajectoires et des dynamiques qui les caractérisent se doit de tenir compte de la *structure* et de l'*agency*<sup>7</sup>. Ceci a des implications méthodologiques et nécessite, entre autres, de disposer de données de panel (ou au moins rétrospectives) mais aussi, dans un cas idéal, de données qualitatives sur la manière dont les individus construisent leurs parcours. Jusqu'à aujourd'hui, il existe peu d'études comparatives dans le champ de la sociologie de l'immigration qui utilisent de manière explicite l'approche de l'analyse sociétale ou encore celle des parcours de vie pour analyser le processus d'intégration des immigrés et des descendants d'immigrés dans différentes sociétés (Wingens, De Walk, Windzio *et al.*, 2011).

En France comme en Allemagne, nombreux sont les travaux quantitatifs et qualitatifs qui ont analysé les résultats scolaires des descendants d'immigrés. Sans pouvoir proposer un état des lieux exhaustif et en ne citant ici que des travaux quantitatifs sur le sujet, les études réalisées dans le contexte français indiquent

que les descendants d'immigrés maghrébins sont plus souvent orientés vers les filières professionnelles à la fin de la troisième (Frickey, 2010). S'ils obtiennent un baccalauréat, il s'agit plus souvent d'un diplôme de la filière technologique ou professionnelle (Brinbaum & Kieffer, 2009), diplômes socialement moins valorisés que le baccalauréat général. En Allemagne, globalement, les descendants d'immigrés ont plus de chance de sortir du système scolaire avec un diplôme relativement bas et ils obtiennent moins souvent un diplôme du baccalauréat que les enfants d'Allemands d'origine (Diefenbach, 2010). Par ailleurs, ils sont surreprésentés dans les écoles spécialisées pour les enfants qui ont des problèmes d'apprentissage (Kornmann, 2010). Même si on observe une amélioration du niveau de diplôme (scolaire) des enfants d'immigrés en Allemagne depuis le début des années 2000, les écarts restent importants entre ces derniers et les enfants d'origine allemande (Siegert, 2008). Certaines études dressent le constat d'un double désavantage des enfants d'immigrés : du fait de leur origine sociale relativement basse et des difficultés liées à la situation de migration (voir notamment Geißler & Weber-Menges, 2008). Enfin, en ce qui concerne l'accès à la formation professionnelle, les enfants d'immigrés ont moins de chance d'accéder à la formation professionnelle en Allemagne que les enfants de natifs allemands (Diehl, Friedrich & Hall, 2009) et, s'ils s'orientent vers une formation, ils l'interrompent plus souvent (Scherr, Janz & Müller, 2015). Des travaux montrent que les descendants d'immigrés ont plus de difficultés à trouver un contrat d'apprentissage, notamment quand ils sont d'origine turque ou arabe, et ce même à diplôme scolaire égal et origine sociale égale (Eberhard & Ulrich, 2011). Ceci laisse présumer des pratiques de discrimination envers les jeunes de ces origines (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013). Lorsqu'ils obtiennent le baccalauréat général, les enfants d'immigrés turcs ont une plus forte probabilité de choisir un cursus du tertiaire qu'un cursus dans le système d'apprentissage dual (Kristen, Reimer & Kogan, 2008), ce qui témoigne de leur forte motivation d'ascension sociale une fois qu'ils ont obtenu le diplôme du secondaire le plus prestigieux en Allemagne.

On peut dire que, dans les deux pays, la plupart des analyses soulignent l'importance de l'origine sociale dans l'explication des différences entre les enfants de natifs et les enfants d'immigrés en termes de réussite scolaire (pour la France, voir entre autres Vallet & Caille, 1996; Brinbaum & Primon, 2013 et pour

7 « ...agency arises from the actor's control of resources, which means the capacity to reinterpret or mobilize an array of resources in terms of schemas other than those that constituted the array. Agency is implied by the existence of structures » (Sewell, 1992, p. 20).

l'Allemagne Kristen, 2002). Le constat d'une réussite globalement meilleure, pour certains groupes, des enfants d'immigrés par rapport aux enfants d'origine allemande et française à milieu social comparable est attribué notamment, de part et d'autre du Rhin, à de plus fortes aspirations des familles immigrées (Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007 ; Gresch, 2012).

## Aperçu des systèmes éducatifs

Une présentation des systèmes éducatifs français et allemand est nécessaire lorsqu'il s'agit d'analyser et de comparer les parcours scolaires et leur structuration. Une première différence a trait à l'importance et à la fréquentation de l'école maternelle. Des efforts ont été faits en Allemagne durant la dernière décennie pour renforcer l'école maternelle (*Kindergarten*) alors qu'elle occupe une place importante depuis longtemps en France où 100 % des enfants de 4 à 6 ans s'y trouvent (contre 96 % en Allemagne en 2011 et 88 % en 2001 ; European Commission, 2014).

C'est en particulier après l'école primaire que les systèmes éducatifs français et allemand diffèrent. Dans ce dernier, les élèves sont orientés à l'âge de 11 ans vers une des trois filières suivantes : la *Hauptschule*, la *Realschule* ou le *Gymnasium*. Le diplôme délivré par la *Hauptschule* (école complémentaire), obtenu vers l'âge de 15 ans, est le diplôme le plus bas dans le secondaire. Il est également le diplôme le moins valorisé pour accéder à la formation professionnelle. Le diplôme délivré par la *Realschule*, l'école moyenne, est un diplôme intermédiaire du secondaire. Il permet de s'orienter vers un baccalauréat spécialisé (*Fachabitur*), pouvant être suivi d'un cursus universitaire spécialisé. Les élèves qui se trouvent à l'école complémentaire et dont les résultats sont satisfaisants peuvent ensuite intégrer l'école moyenne ou un cursus de formation professionnelle. Le lycée (*Gymnasium*) qui délivre le baccalauréat allemand (*Abitur*) est considéré, de même qu'en France, comme la filière la plus prestigieuse. Enfin, les *Gesamtschulen* (écoles polyvalentes) regroupent ces trois filières, l'idée étant de réunir les élèves dans un même établissement et de favoriser la mixité sociale.

L'enseignement professionnel par apprentissage dual est très développé en Allemagne et connu pour faciliter la transition vers l'emploi. Le système allemand ne comprend pas uniquement les formations d'apprentissage dual mais aussi les cursus du système dit « de transition » (*Übergangssystem*). Un tiers des jeunes

qui entrent en formation professionnelle débutent dans le système de transition, contre la moitié environ dans le système d'apprentissage dual (*Bildungsberichterstattung*, 2010). Le premier propose aux jeunes en difficulté, à la recherche d'une place de formation ou en situation de décrochage, des cursus d'acquisition de compétences professionnelles ou de rattrapage d'un diplôme. Pour certains, ces cursus peuvent se transformer en voies de garage (Kohlrausch, 2012, p.597), mais même s'ils ne délivrent pas de titres scolaires, ils ont pour effet de maintenir une partie des jeunes au sein d'une institution en lien avec l'enseignement général, l'acquisition de compétences et l'orientation professionnelle. Néanmoins un passage par le système de transition peut également être vécu comme un échec (Solga, 2005 ; Kohlrausch, 2012).

En France, la grande majorité des élèves suivent une scolarité commune jusqu'en classe de 3<sup>e</sup>. C'est vers l'âge de 15 ans, quatre ans plus tard qu'en Allemagne, qu'ils sont orientés dans une des trois voies : *professionnelle*, *générale* ou *technologique*. Les cursus des baccalauréats professionnels ont été mis en place en France comme des mesures de lutte contre le chômage des jeunes mais aussi dans l'objectif de satisfaire les demandes des organisations patronales qui souhaitaient voir des jeunes formés à des emplois bien précis sur le marché du travail (Palheta, 2012). Par ailleurs, l'ensemble de la formation professionnelle a subi une dévalorisation en France notamment suite au renforcement de l'hégémonie du baccalauréat, et de la voie générale en particulier.

Le système scolaire allemand différencie donc relativement tôt les parcours scolaires des enfants. Néanmoins, les frontières entre les cursus ne sont pas imperméables. Il est possible de revoir l'orientation à un moment plus avancé du parcours, en fonction des résultats de l'élève (Dustmann, Puhani & Schönberg, 2014). Alors que les filières professionnelles sont en Allemagne, de manière plus explicite, un instrument de politique éducative porté par l'idée de favoriser une transition souple sur le marché du travail (Lauer, 2005), la filière professionnelle en France est fortement dévalorisée. Les filières d'apprentissage professionnel constituent en Allemagne de véritables alternatives aux filières de l'enseignement général, universitaire. Ainsi, la sélection sociale se jouerait en Allemagne en amont de l'université avec une forte sélection jusqu'à l'*Abitur* alors qu'elle se ferait en France dans le supérieur entre les filières (Duru-Bellat, Kieffer & Reimer, 2008). Enfin, la massification de l'enseignement supé-

rieur en France est nettement plus forte qu'en Allemagne (France Stratégie, 2014), ce qui laisse présumer un accès plus important des descendants d'immigrés à l'enseignement supérieur en France. En tant qu'enfants d'ouvriers, les descendants d'immigrés ont profité de l'ouverture du baccalauréat aux enfants issus des classes populaires.

## Données et méthodes

Afin d'analyser les parcours scolaires, de grandes enquêtes permettant de retracer les trajectoires scolaires des jeunes ont été exploitées statistiquement. Pour l'Allemagne, il s'agit du Panel socio-économique allemand (SOEP) et, en France, du Panel d'élèves du second degré, recrutement 1995 (DEPP).

L'enquête du SOEP est une enquête mise en place par l'Institut allemand d'économie à Berlin et réalisée tous les ans depuis 1984 auprès d'un échantillon de ménages représentatifs de la population en Allemagne<sup>8</sup>. En 2013, environ 30 000 personnes vivant dans 15 000 ménages ont été interrogées en face à face. Toutes les personnes de 17 ans et plus vivant dans le ménage sont invitées à répondre au questionnaire et les parents fournissent tous les ans des informations sur la scolarité de leurs enfants. Celles-ci ont été exploitées pour reconstruire les parcours scolaires des jeunes. L'ensemble des vagues du SOEP (1984-2013) ont été exploitées. Cela signifie que nos résultats s'appuient sur l'ensemble des jeunes pour lesquels il a été possible de reconstruire le parcours scolaire de l'âge de 11 à 18 ans (3 178 personnes au total). Le nombre d'observations sélectionnées peut sembler petit au regard du nombre total de personnes enquêtées en 2013 mais étant donné qu'il s'agit d'une enquête menée tous les ans, il faut que le ménage soit présent dans le panel huit années consécutives pour que nous puissions reconstruire le parcours de l'âge de 11 à 18 ans. Une raison principale qui fait baisser le nombre de cas est bien sûr l'attrition (Kroh, 2014).

Contrairement à l'enquête du SOEP réalisée auprès de ménages et dont les informations sont renseignées par les individus, le Panel d'élèves du second degré (DEPP) est une enquête réalisée par le ministère de l'Éducation nationale auprès d'un échantillon d'élèves entrés dans le secondaire en 1995. Les données concer-

nant les parcours des élèves ont été collectées de plusieurs manières : par les déclarations du chef d'établissement, par une enquête auprès des familles (1998) ou encore auprès des jeunes à la fin du secondaire (2002). Les informations sur le cheminement scolaire sont les seules dont le mode de collecte diffère entre la France et l'Allemagne (recueillies auprès des chefs d'établissement en France et auprès des parents en Allemagne). Par ailleurs, l'échantillon du panel d'élèves est plus important (15 099 personnes au total). Il faudra donc tenir compte de cette différence dans l'interprétation des résultats.

Dans cette contribution, un individu est descendant d'immigrés s'il est né à l'étranger et a immigré avant l'âge de 12 ans, ou s'il est né en France ou en Allemagne et si au moins un de ses parents est né étranger à l'étranger. Les parcours scolaires ont été reconstruits en distinguant les différentes filières et en appliquant la méthode d'appariement optimal (Abbott & Tsay, 2000). Cette méthode permet de reconstruire le cheminement de chaque individu (séquence) à travers les filières et de comparer les séquences entre elles en estimant la distance qui les sépare. Cette distance est calculée en tenant compte du type de transformation (insertion ou suppression) devant être réalisée sur certains éléments<sup>9</sup> afin de rendre les séquences similaires. À chaque transformation d'un élément au sein d'une séquence correspond un « coût ». La transformation réalisée sur l'élément est celle dont le coût est le plus faible (Lesnard & de Saint Pol, 2006). La méthode de classification ascendante hiérarchique (Kaufman & Rousseeuw, 2009) est ensuite appliquée sur les séquences reconstituées. Pour cela, les individus dont les parcours sont les plus similaires sont agrégés « pas à pas » afin de regrouper les cheminements individuels dans des classes de parcours. Après avoir présenté les différents parcours et la distribution des groupes d'origine, nous comparerons les parcours des enfants d'immigrés et de natifs à origine sociale égale. À cet effet, des modèles logistiques multinomiaux<sup>10</sup> ont été estimés. Nous utiliserons le niveau de diplôme de la mère et du père comme indicateur de l'origine sociale. Contrairement aux données françaises qui portent sur les entrants dans le secondaire en 1995 (ils ont donc à peu près 11 ans en 1995), environ 80 % des individus

9 Ici, l'élément correspond à la filière du système scolaire dans laquelle se trouve l'individu à un certain moment.

10 Ce type de modèle logistique est adapté aux variables dépendantes qui ont plusieurs modalités, comme c'est le cas ici.

8 En ligne : <<http://www.diw.de/en/soep>> (consulté le 3 septembre 2015).

de l'échantillon allemand ont atteint l'âge de 11 ans dès le début des années 1990. Par conséquent, l'année de naissance des enquêtés sera également prise compte dans le modèle multinomial estimé à partir des données allemandes puisque la variation en terme d'âge est plus forte que dans les données françaises.

## Analyse des parcours scolaires des descendants d'immigrés

Les tableaux 1 et 3 indiquent le nombre de mois passés en moyenne dans chaque cursus ainsi que la distribution des individus dans les parcours-types identifiés en Allemagne et en France. L'analyse statistique des séquences, suivie de la classification hiérarchique, a fait apparaître huit parcours-types en Allemagne et six en France. Cette différence peut s'expliquer par le plus grand nombre de filières en Allemagne.

### Des inégalités de parcours scolaires très prononcées en Allemagne

En Allemagne, les descendants d'immigrés turcs sont nombreux dans les parcours qui passent par l'école complémentaire (*Hauptschule*) et qui sont caractérisés soit par une transition vers la formation professionnelle (environ 28 %, cf. tableau 1, parcours 6), soit par des problèmes de transition (environ 25 %, cf. tableau 1, parcours 7). Les jeunes que l'on retrouve dans le parcours 7 n'ont pas un parcours scolaire « linéaire » : après 14 mois passés à l'école primaire et une orientation tardive vers l'école complémentaire dans laquelle ils restent en moyenne 46 mois, ils passent 9 mois dans le système de transition et 11 mois en moyenne dans une formation professionnelle. L'orientation des descendants d'immigrés turcs dans la filière la moins prestigieuse (la *Hauptschule*) est massive. En effet, on retrouve 53 % de ces derniers dans les parcours 6 et 7 alors qu'on y retrouve seulement 22 % des descendants de natifs allemands. Gomolla et Radtke (2009) voient dans cette exclusion la conséquence d'une discrimination institutionnelle touchant en particulier les enfants issus d'un milieu social défavorisé et de familles immigrées. Par ailleurs, les premiers accèdent aussi moins souvent à la formation professionnelle après un diplôme de l'école moyenne (parcours 4 et 5) que les descendants de natifs allemands. Au final, les descendants d'immigrés turcs débutent plus souvent leur parcours scolaire secondaire

par un passage par l'école complémentaire, ce qui vient confirmer les résultats empiriques existant en Allemagne qui attestent un fort désavantage des enfants d'origine turque au moment de l'orientation dans le secondaire (Gresch, 2012). Ces résultats sur les parcours montrent cependant qu'une orientation vers l'école complémentaire n'est pas un verdict irréversible puisqu'en rejoignant l'école moyenne, il est possible d'acquérir un diplôme plus valorisé et d'entamer une formation professionnelle dans de meilleures conditions (parcours 5). En effet, on sait que posséder au moins un diplôme de l'école moyenne augmente de manière significative les chances de trouver un contrat d'apprentissage (Beicht, 2015, p. 39).

Le parcours 3 représente un déclassement : il est caractérisé par un passage du lycée à l'école moyenne. L'écart entre les deux groupes est ici très faible. Enfin, le déséquilibre entre descendants d'immigrés turcs et descendants de natifs allemands s'accroît au regard des résultats concernant le parcours le plus prestigieux : seulement 12 % des premiers passent par un lycée général, contre 38 % des seconds (parcours 1 et 2).

Afin de tester dans quelle mesure les différences constatées entre descendants d'immigrés turcs et de natifs allemands sont dues à des différences en termes d'origine sociale, deux modèles multinomiaux ont été estimés. Dans les modèles multinomiaux, la variable expliquée peut prendre plus de deux modalités. Le nombre de modalités correspond ici au nombre de parcours-types identifiés pour chaque pays ; la catégorie de référence choisie ici est le parcours 1. Le premier modèle (M0) tient compte uniquement du genre et de l'origine géographique des enquêtés (et de l'année de naissance pour l'Allemagne). Dans le deuxième modèle (M1), l'origine sociale est incluse. Les coefficients sont indiqués ainsi que leur degré de significativité.

Comme les résultats l'indiquent (cf. tableau 2, modèle M0), sans tenir compte de l'origine sociale, les descendants d'immigrés turcs en Allemagne ont une probabilité supérieure et statistiquement significative par rapport aux descendants de natifs allemands de suivre un parcours non linéaire caractérisé par des transitions plutôt qu'un parcours au lycée. Ils sont également plus souvent dans le parcours qui mène à une formation professionnelle après un diplôme de l'école complémentaire. On les retrouve également significativement plus souvent dans les cursus des écoles polyvalentes et dans le cursus caractérisé par un retour à l'école moyenne après un passage au lycée. À milieu social familial égal (modèle M1), les descendants d'im-

Tableau 1. Parcours scolaires de 11 à 18 ans - Allemagne

|                                             | (1)   | (2)              | (3)                                | (4)                        | (5)                                              | (6)                               | (7)                                               | (8)               |
|---------------------------------------------|-------|------------------|------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------|-------------------|
|                                             | Lycée | Passage au lycée | Passage du lycée à l'école moyenne | École moyenne et formation | École complémentaire, école moyenne et formation | École complémentaire et formation | École complémentaire avec problèmes de transition | École polyvalente |
| N                                           | 703   | 366              | 169                                | 441                        | 350                                              | 515                               | 354                                               | 280               |
| Part en pourcentage                         | 22,1  | 11,5             | 5,3                                | 13,9                       | 11,0                                             | 16,2                              | 11,1                                              | 8,8               |
| <i>Durée en mois</i>                        |       |                  |                                    |                            |                                                  |                                   |                                                   |                   |
| École primaire                              | 0     | 7                | 4                                  | 1                          | 5                                                | 1                                 | 12                                                | 6                 |
| École complémentaire ( <i>Hauptschule</i> ) | 1     | 5                | 6                                  | 2                          | 13                                               | 62                                | 46                                                | 6                 |
| École moyenne ( <i>Realschule</i> )         | 2     | 9                | 56                                 | 68                         | 49                                               | 4                                 | 8                                                 | 5                 |
| Lycée ( <i>Gymnasium</i> )                  | 91    | 67               | 26                                 | 3                          | 5                                                | 2                                 | 1                                                 | 7                 |
| École polyvalente ( <i>Gesamtschule</i> )   | 0     | 2                | 2                                  | 1                          | 1                                                | 1                                 | 2                                                 | 54                |
| Système de transition                       | 1     | 1                | 1                                  | 3                          | 2                                                | 3                                 | 9                                                 | 2                 |
| Formation professionnelle                   | 1     | 4                | 0                                  | 16                         | 18                                               | 17                                | 11                                                | 11                |
| Hors du système scolaire                    | 1     | 1                | 1                                  | 2                          | 2                                                | 6                                 | 8                                                 | 4                 |
| <i>Part en pourcentage</i>                  |       |                  |                                    |                            |                                                  |                                   |                                                   |                   |
| Allemagne                                   | 25,2  | 12,8             | 5,0                                | 14,9                       | 12,3                                             | 12,4                              | 9,1                                               | 8,3               |
| Turquie                                     | 8,3   | 3,6              | 6,2                                | 9,1                        | 7,3                                              | 27,9                              | 25,4                                              | 12,3              |

Source : Panel socio-économique SOEP 1984-2013 ; N = 3 178 dont 276 descendants d'immigrés turcs.

Lecture : 16,2 % des personnes dans l'échantillon passent 62 mois dans une école complémentaire et suivent ensuite pendant 17 mois une formation (première partie du tableau). 12,4 % des jeunes d'origine allemande suivent ce type de parcours et c'est le cas de 27,9 % des jeunes d'origine turque (deuxième partie du tableau).

migrés turcs ne se distinguent plus de manière statistiquement significative des descendants de natifs allemands. L'origine sociale explique ici entièrement leur désavantage. Ils ont néanmoins plus de chances de suivre un parcours au lycée que d'entrer dans la formation professionnelle après un passage par l'école complémentaire et l'école moyenne (coefficient faiblement significatif).

### Une situation plus polarisée en France

L'analyse hiérarchique à partir des données françaises a fait apparaître six parcours-types. Le parcours 6 (cf.

tableau 3) est caractérisé par une interruption de la formation initiale. La part de ceux qui suivent un tel parcours parmi les descendants d'immigrés nord-africains (8 %) est plus importante que parmi les descendants de natifs français (5 %). La plupart des jeunes dans ce parcours-type ont quitté le système scolaire sans diplôme ou avec uniquement le brevet des collèges<sup>11</sup>. Il n'est pas possible d'approfondir de

11 Notons ici que l'on trouve des peu ou pas diplômés, c'est-à-dire des personnes qui ont au maximum le brevet des collèges, dans chaque parcours, mais leur part est minime dans les parcours 1 et 2. Elle est très élevée dans le parcours 6. Ce résultat doit être interprété



Tableau 2. Régression multinomiale sur le type de parcours - Allemagne

|         | (1)                    | (2)              | (3)                                | (4)                        | (5)                                                  | (6)                               | (7)                                               | (8)               |
|---------|------------------------|------------------|------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------|-------------------|
|         | Lycée                  | Passage au lycée | Passage du lycée à l'école moyenne | École moyenne et formation | École complémentaire vers école moyenne et formation | École complémentaire et formation | École complémentaire avec problèmes de transition | École polyvalente |
| Turquie |                        |                  |                                    |                            |                                                      |                                   |                                                   |                   |
| M0      | Catégorie de référence | -0,220           | 1,342***                           | 0,613**                    | 0,483                                                | 1,716***                          | 2,029***                                          | 1,485***          |
| M1      |                        | -0,378           | 0,492                              | -0,194                     | -0,664*                                              | -0,231                            | -0,0846                                           | 0,191             |

Source : Panel socio-économique SOEP 1984-2013 ; N = 3178.

Notes : \* :  $p < 0,05$  ; \*\* :  $p < 0,01$  ; \*\*\* :  $p < 0,001$  ; M0 : modèle qui tient compte du genre et de l'année de naissance ( $R^2 = 0,02$ ) ; M1 : modèle qui tient compte du genre, de l'année de naissance et du niveau de diplôme des parents ( $R^2 = 0,10$ ).

Lecture : les descendants d'immigrés turcs ont une plus grande probabilité de suivre un parcours caractérisé par des problèmes de transition après un passage par l'école complémentaire plutôt qu'un parcours universitaire suite à un passage au lycée, si on les compare aux descendants de natifs allemands (modèle M0, coefficient de 2,029 hautement significatif). À origine sociale égale (modèle M1), il n'y a plus de différence significative entre ces deux groupes d'origine (coefficient statistiquement non significatif).

manière satisfaisante ce résultat à partir de l'ensemble de l'échantillon. Néanmoins, en prenant comme population l'ensemble des personnes qui ont été suivies par l'enquête EVA<sup>12</sup> et dont le parcours scolaire correspond au parcours 6 (environ 250 personnes), les trois quarts ne suivaient pas d'études au moment de la ré-interrogation en 2005. Avant d'arrêter leurs études, environ le tiers était dans une classe du premier cycle du secondaire, la moitié dans une classe de CAP, BEP et 9 % dans une classe de terminale du baccalauréat professionnel.

On retrouve ensuite les descendants d'immigrés maghrébins fréquemment dans le parcours-type que l'on peut qualifier de « différé » et qui passe par une formation professionnelle (32 %, cf. tableau 3, parcours 5). 21 % des descendants de natifs français se retrouvent dans ce parcours, qui est d'ailleurs quantitativement plus important que le parcours qui mène plus directement à la formation professionnelle (parcours 4). Le parcours 5 est qualifié de « différé » parce que le nombre de mois passés dans la filière générale est plus important, ce qui laisse supposer des redou-

blements ou une tentative de se maintenir dans le cursus général.

Enfin, des inégalités entre descendants d'immigrés maghrébins et descendants de natifs français existent également en ce qui concerne les parcours de l'enseignement général (parcours 1) : 20 % des premiers se retrouvent à l'université après un baccalauréat général contre 39 % des descendants de natifs français. La part des jeunes qui passent par le baccalauréat technologique (parcours 2) est à peu près la même dans les deux groupes d'origine. En revanche, elle est légèrement plus élevée chez les descendants d'immigrés maghrébins dans le parcours 3, parcours caractérisé par un passage par la filière technologique après 72 mois dans le cursus général (17 % contre 12 %). On peut faire ici l'hypothèse que les descendants d'immigrés tentent de rester le plus longtemps possible dans la filière générale ou subissent des redoublements et sont ensuite orientés (ou s'orientent) vers la filière technologique. Ces résultats descriptifs témoignent d'une polarisation des parcours scolaires des descendants d'immigrés nord-africains : ces derniers sont nombreux dans les parcours les moins prestigieux mais ils le sont également dans les parcours qui passent par le lycée général.

Les résultats du modèle multinomial indiquent clairement que les descendants d'immigrés nord-africains ont significativement moins de chances de suivre le parcours « linéaire » qui aboutit à l'université après un baccalauréat général que n'importe quel autre parcours (cf. tableau 4, modèle M0). À milieu

avec précaution étant donné que le parcours 6 est le parcours qui présente le plus grand nombre de valeurs manquantes sur la variable indiquant l'absence de diplôme.

12 L'enquête « Entrée dans la vie adulte » (EVA) a été réalisée auprès d'une partie des enquêtés du panel 1995, une fois leur formation initiale terminée et à partir de l'année 2005. Il ne s'agit donc pas de l'ensemble des jeunes du panel 1995 puisque certaines personnes n'ont pas été retrouvées.

Tableau 3. Parcours scolaires de 11 à 18 ans - France

|                                           | (1)                        | (2)                             | (3)                                  | (4)                              | (5)                                    | (6)                                   |
|-------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------|
|                                           | Bac général et université  | Bac technologique et université | Entrée dans la filière technologique | Formation professionnelle courte | Formation professionnelle « différée » | Interruption de la formation initiale |
| N                                         | 5 449                      | 1 111                           | 1 964                                | 2 377                            | 3 384                                  | 814                                   |
| Part en pourcentage                       | 36,1                       | 7,4                             | 13,0                                 | 15,7                             | 22,4                                   | 5,4                                   |
| <i>Durée en mois</i>                      |                            |                                 |                                      |                                  |                                        |                                       |
| École primaire                            | 0                          | 0                               | 3                                    | 5                                | 6                                      | 5                                     |
| Filière générale                          | 87                         | 59                              | 72                                   | 41                               | 56                                     | 40                                    |
| Filière technologique                     | 0                          | 27                              | 16                                   | 9                                | 3                                      | 2                                     |
| Filière professionnelle courte (CAP, BEP) | 0                          | 1                               | 1                                    | 25                               | 26                                     | 1                                     |
| Filière professionnelle longue (Bac pro)  | 0                          | 0                               | 0                                    | 5                                | 3                                      | 0                                     |
| Université                                | 9                          | 10                              | 0                                    | 0                                | 0                                      | 0                                     |
| Hors du système scolaire                  | 0                          | 0                               | 3                                    | 10                               | 3                                      | 47                                    |
| <i>Origine</i>                            | <i>Part en pourcentage</i> |                                 |                                      |                                  |                                        |                                       |
| France                                    | 38,5                       | 7,5                             | 12,4                                 | 15,6                             | 21,4                                   | 4,5                                   |
| Afrique du Nord                           | 20,3                       | 6,7                             | 16,6                                 | 16,7                             | 31,7                                   | 8,1                                   |

Source : Panel d'élèves du second degré 1995, ministère de l'Éducation nationale, DEPP, ADISP-CMH; N = 15099 dont 1 165 descendants d'immigrés nord-africains.

social comparable (modèle M1), les différences ne disparaissent pas entièrement. En particulier, les enfants d'immigrés maghrébins ont plus de chances de passer par la filière technologique (coefficient pour le parcours 3 très significatif et faiblement significatif pour le parcours 2) que de suivre un parcours dans la filière générale. Donc, non seulement on les retrouve plus souvent dans la voie technologique mais ils y accèdent également en différé et de telle sorte qu'ils intégreront plus tard l'université. Enfin, un coefficient voit son signe s'inverser et devenir négatif une fois que le milieu social est pris en compte dans le modèle : les enfants d'immigrés maghrébins ont donc, à milieu social similaire, plus de chances de passer par la filière du baccalauréat général et d'aboutir dans le tertiaire (catégorie de référence) que de suivre une formation professionnelle courte (parcours 5), si on les compare aux enfants de natifs français, ce qui rejoint les résultats de Brinbaum et Kieffer (2009).

lauréat général et d'aboutir dans le tertiaire (catégorie de référence) que de suivre une formation professionnelle courte (parcours 5), si on les compare aux enfants de natifs français, ce qui rejoint les résultats de Brinbaum et Kieffer (2009).

### Éléments d'analyse comparée France/Allemagne

La perspective comparative fait apparaître plusieurs résultats intéressants quant à la différenciation des parcours scolaires dans les deux pays. Premièrement, nous n'avons pas trouvé de parcours-type d'interruption de formation initiale dans l'échantillon allemand.

Tableau 4. Régression multinomiale sur le type de parcours - France

|                 | (1)                                               | (2)                             | (3)                                  | (4)                              | (5)                                    | (6)                                   |
|-----------------|---------------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------|
|                 | Parcours de référence : Bac général et université | Bac technologique et université | Entrée dans la filière technologique | Formation professionnelle courte | Formation professionnelle « différée » | Interruption de la formation initiale |
| Afrique du Nord | Catégorie de référence                            |                                 |                                      |                                  |                                        |                                       |
| M0              |                                                   | 0,755***                        | 0,963***                             | 0,679***                         | 1,113***                               | 0,767***                              |
| M1              |                                                   | 0,375*                          | 0,443***                             | -0,431**                         | 0,206                                  | -0,231                                |

Source : panel d'élèves du second degré 1995 (DEPP); N = 12 704.

Notes : \* :  $p < 0,05$ ; \*\* :  $p < 0,01$ ; \*\*\* :  $p < 0,001$ ; M0 : modèle qui tient compte uniquement du genre ( $R^2 = 0,01$ ); M1 : modèle qui tient compte du genre et du niveau de diplôme des parents ( $R^2 = 0,10$ ).

Toutefois, on ne peut pas déduire de ce résultat qu'il y a moins de sortants du système scolaire sans diplôme en Allemagne qu'en France puisqu'il y a des non-diplômés dans chaque parcours dans les deux pays. Ils sont plus répartis dans les différents parcours en Allemagne qu'en France. Ici, nous n'analysons pas l'obtention ou non du diplôme mais le type de cheminement dans les différentes filières. Par ailleurs, on sait que la part des sortants du système scolaire sans diplôme chez les 18-24 ans est à peu près similaire dans les deux pays (12 % en France et 11 % en Allemagne en 2012, Eurostat). On peut déduire de nos résultats que le système scolaire allemand est plus apte à maintenir les élèves au sein de l'institution. Non seulement il est fortement différencié mais il permet aussi de passer d'un cursus à l'autre ou de suivre des formations qualifiantes dans le système de transition. En offrant la possibilité de rattraper des diplômes ou encore de passer d'une filière à l'autre, c'est en quelque sorte une seconde chance qui est donnée à différents moments du parcours. Le travail de Dustmann, Puhani et Schönberg (2014) montre d'ailleurs qu'il est important, dans la comparaison internationale des systèmes éducatifs, de prendre en compte non seulement la façon dont les élèves sont sélectionnés et orientés, mais aussi les possibilités de rattrapage de diplômes. Nous rejoignons ici Dustmann, Puhani et Schönberg (2014) qui considèrent le système scolaire allemand plus favorable que d'autres dans ce domaine.

Un deuxième point qui ressort de la comparaison France/Allemagne a trait aux possibilités d'accès au cursus qui ouvre le plus de portes : le baccalauréat général. La part de ceux et celles qui suivent le parcours

du lycée général est relativement importante dans les deux pays (cf. tableaux 1 et 3, parcours 1). Ce parcours est le plus fréquent parmi les descendants de natifs français et allemands, ce qui n'est pas le cas pour les descendants d'immigrés dans les deux pays. À ce niveau, les inégalités observées entre les groupes étudiés sont nettement plus marquées en Allemagne qu'en France. Une partie non négligeable des descendants d'immigrés en France peut connaître une ascension sociale par l'accès au baccalauréat alors que leur part reste minime en Allemagne. De manière plus générale, face à ce constat, on peut dire que les descendants d'immigrés turcs en Allemagne sont exclus massivement des parcours pouvant déboucher sur l'enseignement universitaire. Ils sont donc *relégués* dans les filières de scolarisation courte peu prometteuses. Dans le cas de la France, les parcours sont plus différenciés et on ne peut pas parler de relégation. Ici nous avons plutôt à faire à une *polarisation* des parcours scolaires entre, d'une part, ceux qui suivent le cursus du baccalauréat et, d'autre part, ceux qui ont des parcours scolaires plus difficiles.

Enfin, d'après nos résultats, l'origine sociale n'explique pas au même degré le désavantage des descendants d'immigrés dans chaque pays : en Allemagne le milieu social explique entièrement le désavantage des descendants d'immigrés turcs en termes de parcours scolaires. Il faut interpréter ce résultat avec précaution puisque l'échantillon allemand est moins important que l'échantillon français et que, plus le nombre de cas est petit, moins les différences ont une chance d'être significatives. En Allemagne, comme en France, les travaux quantitatifs sur l'impact du milieu social sont souvent

contradictoires (Solga & Dombrowski, 2009). Soit ce dernier explique entièrement les disparités de niveau de diplôme atteint entre descendants d'immigrés et de natifs (voir entre autres pour l'Allemagne : Kristen, 2002 et pour la France : Brinbaum & Kieffer, 2009), soit il ne suffit pas à les expliquer (voir Diefenbach, 2010 pour l'Allemagne et Ichou, 2013 pour la France). Le constat de ces différents résultats rend nécessaire une plus grande précision car, souvent, les études n'utilisent pas les mêmes variables à expliquer (niveau de diplôme atteint, orientation, notes en mathématiques, etc.) ni les mêmes indicateurs du milieu social (niveau d'études ou catégorie socio-professionnelle des parents).

## Conclusion

La comparaison France/Allemagne montre que les parcours scolaires sont structurés par l'institution. Très tôt, les descendants d'immigrés turcs en Allemagne sont exclus massivement des filières de l'enseignement général menant à l'*Abitur* (baccalauréat). En France, les inégalités de parcours se cristallisent plus tard et sous une forme différente. Les descendants d'immigrés maghrébins, à première vue, bénéficient d'un accès aux cursus universitaires, notamment par la série technologique du baccalauréat, même si elle est moins valorisée que la série générale. Mais ce constat doit être nuancé puisqu'ils peinent à obtenir ensuite un diplôme du supérieur (Frickey, 2010). L'orientation dans la filière technologique pourrait donc être une « élimination différée » (Felouzis, 2009, p. 160). Par ailleurs, c'est en France que l'on retrouve un parcours « type » d'interruption du parcours scolaire, parcours dans lequel les descendants d'immigrés maghrébins sont surreprésentés. La situation de *relégation* des descendants d'immigrés turcs en Allemagne dans les parcours les moins prestigieux se distingue de la situation de *polarisation* des parcours des descendants d'immigrés maghrébins en France. Étonnamment, une étude ethnographique réalisée en France et en Allemagne montre que les descendants d'immigrés ont dans les deux pays un fort ressenti des inégalités scolaires mais qu'elles sont abordées de manière nettement plus virulente en France et vécues comme une discrimination envers l'ensemble du groupe d'origine (Keller & Tucci, 2015). Étant donné qu'ils sont, en France, citoyens français, ils ont plus de mal à accepter les inégalités qu'ils subissent que les descendants d'immigrés en Allemagne qui ont quant à eux bien moins souvent la nationalité allemande. Cette diffé-

rence de statut au regard de la nationalité est importante puisque cette dernière influe sur le sentiment d'appartenance. Les descendants d'immigrés en France font par ailleurs face à une promesse déçue d'intégration par l'école dont il n'a longtemps pas été question en Allemagne. Notre analyse rejoint sur ce point l'analyse faite par Bolzman, Fibbi et Garcia (1987) dans une comparaison entre la France et la Suisse.

Même si l'origine sociale explique entièrement le désavantage subi par les descendants d'immigrés turcs en Allemagne, il n'en reste pas moins que les chances d'ascension sociale intergénérationnelle au sein de la communauté turque en Allemagne sont relativement limitées. Elles sont plus limitées que celles des descendants d'immigrés d'Afrique du Nord. Ceci a des répercussions sur le positionnement socioprofessionnel des premiers. Ils occupent plus souvent des emplois d'ouvriers ou d'employés peu ou pas qualifiés. En France, les enfants d'immigrés maghrébins occupent également des postes d'ouvriers qualifiés mais on les retrouve également fréquemment dans les professions intermédiaires (Équipe TeO, 2010, p. 66). Leur niveau de diplôme leur permet – tout au moins à une partie non négligeable d'entre eux – de candidater à des emplois qui sont similaires à ceux auxquels postulent les enfants de natifs français (Simon, 2006, p. 167). Notre analyse comparative nous permet de tirer au moins deux conclusions en termes de politique scolaire. Premièrement, une forte différenciation des filières va de pair avec de fortes inégalités de parcours, et ce d'autant plus lorsque l'orientation des élèves a lieu tôt. Les inégalités ainsi produites peuvent néanmoins être atténuées en rendant possible le passage d'une filière à l'autre : moins les filières sont étanches, moins les choix et les orientations scolaires ont un caractère irréversible. C'est pourquoi il est important de mettre en place des filières permettant de stabiliser les parcours dans les phases de fragilité et d'éviter ainsi que les jeunes sortent du système scolaire sans qualification. Empêcher que de telles filières ne se transforment en voies de garage reste un défi. Par ailleurs, comme Cédric Afsa (2013) le montre pour la France, une phase de consolidation du niveau scolaire avant l'entrée en sixième est indispensable pour contrer le décrochage scolaire. Deuxièmement, une identification des mécanismes de discrimination institutionnelle est nécessaire puisque les inégalités scolaires sont également le produit de routines de travail et de logiques d'évaluation des performances des élèves fixées par l'institution. C'est d'ailleurs ce que Gomolla et Radtke (2009)

ont montré dans leur étude en Allemagne. Ces pratiques émanant de l'organisation de l'institution désavantagent systématiquement les élèves issus des familles immigrées. Ainsi, les auteurs montrent que le critère de « bonne maîtrise de l'allemand » peut être durci dans le primaire de telle sorte que les élèves issus de familles non germanophones, turques en particulier, sont plus souvent envoyés dans des classes dites de préparation à l'entrée dans le secondaire. Ceci arrive en particulier lorsque les classes sont trop nombreuses puisque ce type de sélection permet de répondre aux exigences de l'institution (limiter le nombre d'élèves par classe dans le secondaire, par exemple). Par ailleurs, cette pratique de mise à l'écart du cursus normal, par l'institution, contribue à stigmatiser les enfants concernés et a des conséquences néfastes sur leur parcours scolaire.

Dans la sociologie de l'immigration, l'analyse théorique et empirique des biographies et des parcours de vie remonte au travail pionnier de Thomas et Znaniecki (1919) sur les paysans polonais en Europe et aux États-Unis. Même si le caractère processuel de l'assimilation<sup>13</sup> a été mis en avant dans les approches théoriques qui ont succédé à ce travail, rares sont jusqu'à présent les études qui utilisent de manière explicite l'approche des parcours de vie (Wingens, De Valk, Windzio *et al.*, 2011) pour analyser le processus d'intégration des immigrés et des descendants d'immigrés. Pourtant, cette approche permet, d'une part, d'étudier les trajectoires,

leurs dynamiques et les mécanismes sociaux qui sont en jeu. D'autre part, cette perspective est particulièrement intéressante dans un travail de comparaison internationale puisqu'elle permet d'étudier l'influence de différentes dimensions de la structure (institutionnelle, sociale, politico-historique) et de replacer l'individu et sa capacité d'action au centre de l'analyse tout en insistant également sur l'effet d'interaction entre la structure et l'*agency*. Cette approche conceptuelle nécessite une méthodologie longitudinale qui considère la construction des trajectoires et les différentes phases conduisant à des transformations et, éventuellement à des bifurcations, *turning points* (Abbott, 1997 ; Bidard, 2012) dans les parcours de vie. Pour aller vers une meilleure compréhension de la manière dont les individus construisent leur parcours (scolaire, professionnel, etc.), une analyse de l'interaction entre le contexte sociétal et les stratégies d'action des jeunes descendants d'immigrés fait encore défaut aujourd'hui dans la sociologie de l'immigration. Pour cela, il est nécessaire d'aller au-delà des analyses statistiques. Ces dernières ne permettent pas d'analyser de manière adéquate les logiques d'action individuelles ou les bifurcations éventuelles au cours des trajectoires. Une approche visant à intégrer des résultats quantitatifs et qualitatifs apporterait un éclairage nouveau et riche sur les expériences vécues, les processus décisionnels et leur signification dans la construction des parcours scolaires.

Ingrid Tucci

Aix Marseille Université, CNRS, LEST UMR 7317  
ingrid.tucci@univ-amu.fr

13 Le concept d'assimilation est le terme utilisé dans le contexte anglo-saxon.

## Bibliographie

- ABBOTT A. (1997). « On the concept of turning points ». *Comparative Social Research*, n° 16, p. 85-105.
- ABBOTT A. & TSAY A. (2000). « Sequence analysis and optimal matching methods in sociology review and prospect ». *Sociological Methods & Research*, n° 29(1), p. 3-33.
- AFSA C. (2013). « Qui décroche ? ». *Éducation & formations*, n° 84, p. 9-20.
- ANTIDISKRIMINIERUNGSTELLE DES BUNDES (2013). *Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben* [La discrimination dans l'éducation et la vie professionnelle]. En ligne : <[http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT\\_Bericht/Gemeinsamer\\_Bericht\\_zweiter\\_2013.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile)> (consulté le 3 septembre 2015).
- BEICHT U. (2015). « Berufliche Orientierung junger Menschen mit Migrations-hintergrund und ihre Erfolgchancen beim Übergang in betriebliche Berufsausbildung » [L'orientation professionnelle des jeunes issus de l'immigration et leurs chances de succès dans la transition vers la formation professionnelle en entreprise]. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*. Bonn : BIBB.
- BIDART C. (2012). « What does time imply? The contribution of longitudinal methods to analysis of the life course ». *Time & Society*, n° 22(2), p. 245-273.
- BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010). *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld : Bertelsman Verlag.
- BOLZMAN C., FIBBI R. & GARCIA C. (1987). « La deuxième génération d'immigrés en Suisse : catégorie ou acteur social ? ». *Revue européenne de migrations internationales*, vol. 3, n° 1-2, p. 55-72.
- BORREL C. & LHOMMEAU B. (2011). « Être né en France d'un parent immigré ». *INSEE Première*, n° 1287

- BRINBAUM Y. & CEBOLLA-BOADO H. (2007). «The school careers of ethnic minority youth in France Success or disillusion?». *Ethnicities*, vol.7, n°3, p.445-474.
- BRINBAUM Y. & KIEFFER A. (2009). «Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours». *Population*, vol. 64, n°3, p.561-610.
- BRINBAUM Y. & PRIMON J.-L. (2013). «Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés». *Économie et statistiques*, n°464, p.215-243.
- CRUL M. & SCHNEIDER J. (2010). «Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities». *Ethnic and Racial Studies*, vol.33, n°7, p.1249-1268.
- CRUL M. & VERMEULEN H. (dir.) (2003). «The Future of the Second Generation: The Integration of Migrant Youth in Six European Countries». *International Migration Review*, vol. 37, n°4.
- DIEFENBACH H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem* [Les enfants et les adolescents issus de familles immigrées dans le système éducatif allemand]. Wiesbaden : Springer Fachmedien.
- DIEHL C., FRIEDRICH M. & HALL A. (2009). «Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung : Vom Wollen, Können und Dürfen» [Les jeunes d'origine étrangère au cours de la transition vers la formation professionnelle : vouloir, pouvoir et avoir le droit]. *Zeitschrift für Soziologie*, vol.38, n°1, p.48-67.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A. & REIMER D. (2008). «Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany». *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 49, n°4-5, p.347-368.
- DUSTMANN C., PUHANI P. A. & SCHÖNBERG U. (2014). «The Long-Term Effects of Early Track Choice». *IZA Discussion Paper*, n°7897.
- DUSTMANN C., FRATTINI T. & LANZARA G. (2012). «Educational achievement of second-generation immigrants: an international comparison». *Economic Policy*, vol.27, n°6, p.143-185.
- EBERHARD V. & ULRICH J. G. (2011). «Ausbildungsreif und dennoch ein Fall für das Übergangssystem» [L'orientation vers le système de transition]. *BIBB-Fachtagung*. En ligne : <[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12pr\\_veranstaltung\\_2009\\_10\\_28\\_neue\\_jugend\\_neue\\_ausbildung\\_eberhard\\_ulrich.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12pr_veranstaltung_2009_10_28_neue_jugend_neue_ausbildung_eberhard_ulrich.pdf)> (consulté le 3 septembre 2015).
- ÉQUIPE TEO (2010). *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France. Premiers résultats*. INED et INSEE. En ligne : <<http://ideas.repec.org/p/idg/wpaper/168.html>> (consulté le 3 septembre 2015).
- EUROPEAN COMMISSION (2014). *Key Data on Early Childhood 2014. Eurydice and Eurostat Report*. En ligne : <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/166EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf)> (consulté le 3 septembre 2015).
- FELOUZIS G. (2009). «Parcours scolaires et construction des inégalités. Nouvelles questions, nouveaux objets». In M. Oris, E. Widmer, A. De Ribaupierre, D. Joye, D. Spini, G. Labouvie-Vief, & J.-M. Falter, *Transition dans les parcours de vie et construction des inégalités*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, p.149-167.
- FRANCE STRATÉGIE (2014). *France-Allemagne : performances comparées*. En ligne : <[http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/cahierdesindic\\_fra\\_le\\_08\\_nl\\_fait\\_-\\_18\\_h\\_30.pdf](http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/cahierdesindic_fra_le_08_nl_fait_-_18_h_30.pdf)> (consulté le 3 septembre 2015).
- FRICKEY A. (2010). «Les inégalités de parcours scolaires des enfants d'origine maghrébine résultent-elles de discriminations?». *Formation emploi*, n°112, p.21-37.
- GEISSLER R. & WEBER-MENGES S. (2008). «Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt» [Les enfants d'immigrants dans le système éducatif : un double désavantage]. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, n°49, p.14-22.
- GOMOLLA M. & RADTKE F. O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, p.35-58.
- GRESCH C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I: Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund* [La transition vers l'enseignement secondaire inférieur : évaluation de la performance, aspirations scolaires et contexte juridique chez les enfants issus de l'immigration]. Wiesbaden : Springer-Verlag.
- GRESCH C. & KRISTEN C. (2011). «Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeziehung» [Nationalité ou origine immigrée : analyse comparée de la participation scolaire à partir de différents concepts]. *Zeitschrift für Soziologie*, vol.40, n°3, p.208-227.
- HEATH A. & BRINBAUM Y. (2007). «Explaining ethnic inequalities in educational attainment». *Ethnicities*, vol.7, n°3.
- 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.
- KAUFMAN L. & ROUSSEEUW P. J. (2009). *Finding groups in data : an introduction to cluster analysis*. Hoboken : John Wiley & Sons.
- KELLER C. & TUCCI I. (2015). «Konstruktion und Relevanz von Ethnizität im deutsch-französischen Vergleich. Professionelle und lebensweltliche Diskurse bei Migrantennachkommen» [Construction et pertinence de l'ethnicité dans la comparaison franco-allemande. Discours des professionnels et vécu des descendants d'immigrés]. In T. Geier & K. U. Zaborowski, *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen*. Wiesbaden : VS-Springer, p.63-77.
- KOHLRAUSCH B. (2012). «Das Übergangssystem. Übergänge mit System?» [Le système de transition. Des transitions logiques?]. In U. Bauer, U. Bittlingmayer & A. Scherr, *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden : VS-Springer, p.595-609.
- KONIETZKA D. (2010). *Zeiten des Übergangs-Sozialer Wandel des Übergangs in das Erwachsenenalter* [Phases de transition. Les transformations sociales du passage à l'âge adulte]. Wiesbaden : VS-Verlag.

- KORNMANN R. (2010). «Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen» [La sur-représentation des enfants et des jeunes étrangers dans les écoles spécialisées dans l'apprentissage]. In G. Auernheimer, *Schieflagen im Bildungssystem*. Wiesbaden : VS-Verlag, p. 71-85.
- KRISTEN C. (2002). «Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang» [École complémentaire, école moyenne ou lycée ? Inégalités ethniques lors de la première transition vers le secondaire]. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, n° 54, p. 534-552
- KRISTEN C., REIMER D. & KOGAN I. (2008). «Higher education entry of Turkish immigrant youth in Germany». *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 49, n° 2-3, p. 127-151.
- KROH M. (2014). *Documentation of Sample Sizes and Panel Attrition in the German Socio-Economic Panel (SOEP) (1984 until 2012)*. SOEP-Survey-Paper 177. En ligne : <[http://panel.gsoep.de/soep-docs/surveypapers/diw\\_ssp0177.pdf](http://panel.gsoep.de/soep-docs/surveypapers/diw_ssp0177.pdf)> (consulté le 3 septembre 2015).
- LABIT A. & THOEMMES J. (2003). «20 ans de comparaison France-Allemagne : de l'effet sociétal à l'analyse de l'articulation des régulations globales et locales». In M. Lallement & J. Spurks (dir.), *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris : Éd. du CNRS, p. 23-38.
- LAUER C. (2005). «Education and labour market outcomes: a French-German comparison». *ZEW Economic Studies*, n° 30.
- LESNARD L. & DE SAINT POL T. (2006). «Introduction aux méthodes d'appariement optimal (Optimal Matching Analysis)». *Bulletin de méthodologie sociologique*, vol. 90, n° 1, p. 5-25.
- MAURICE M. (1994). «L'analyse sociétale des relations entre système éducatif et système productif». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 1, p. 35-45.
- MAURICE M., SELLIER F. & SILVESTRE J. J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale*. Paris : PUF.
- MAYER K. U. (2005). «Life courses and life chances in a comparative perspective». In S. Svallfors, *Analyzing inequality : Life chances and social mobility in comparative perspective*. Palo Alto : Stanford University Press, p. 17-55.
- MORTIMER J. T., STAFF J. & LEE J. C. (2005). «Agency and Structure in educational attainment and the Transition to Adulthood». *Advances in Life Course Research*, n° 10, p. 131-153.
- PALHETA U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'en-  
seignement professionnel et de son public*. Paris : PUF.
- PORTES A. & ZHOU M. (1993). «The new second generation: segmented assimilation and its variants». *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, n° 530, p. 74-96.
- SCHERR A., JANZ C. & MÜLLER S. (2015). «Benachteiligung und Diskriminierung in der beruflichen Bildung» [Désavantage et discrimination dans la formation professionnelle]. In A. Scherr, C. Janz & S. Müller, *Diskriminierung in der beruflichen Bildung*. Wiesbaden : Springer Fachmedien, p. 15-47.
- SEWELL Jr. W. H. (1992). «A theory of structure: Duality, agency, and transformation». *American Journal of Sociology*, vol. 98, n° 1, p. 1-29.
- SIEGERT M. (2008). «Schulische Bildung von Migranten in Deutschland» [Scolarisation des immigrés en Allemagne]. *Integrationsreport*. Berlin : Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- SIMON P. (2006). «L'arbre du racisme et la forêt des discriminations». In N. Guenif-Souilamas (dir.), *La République mise à nu par son immigration*. Paris : La Fabrique, p. 160-177.
- SOLGA H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive* [Les non-diplômés dans la société de l'éducation : analyse sociologique et économique des chances d'accès à l'emploi des personnes peu qualifiées]. Opladen : B. Budrich.
- SOLGA H. & DOMBROWSKI, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung* [Les inégalités sociales à l'école et dans l'éducation extrascolaire]. Düsseldorf : Hans-Böckler-Stiftung.
- THOMAS W. I. & ZNANIECKI F. (1919). *The Polish peasant in Europe and America: monograph of an immigrant group* (vol. 3). Chicago : The University of Chicago Press.
- TUCCI I. (2010). «Les descendants de migrants maghrébins en France et turcs en Allemagne : deux types de mise à distance sociale ?». *Revue française de sociologie*, vol. 51, n° 1, p. 3-38.
- VALLET L.-A. & 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.
- WINGENS M., DE VALK H., WINDZIO M. & AYBEK C. (2011). «The Sociological Life Course Approach and Research on Migration and Integration». In M. Wingens, H. de Valk, M. Windzio & C. Aybek, *A Life-Course Perspective on Migration and Integration*. Dordrecht : Springer, p. 1-26.