

# Les familles immigrées et l'école :

*à l'encontre des idées reçues*

**A** l'heure où les débats sur l'école sont au cœur des discours politiques et sociaux, la scolarité des enfants d'immigrés interroge à la fois les familles sur leur rôle éducatif, et le fonctionnement de l'école, qui se veut garante de l'égalité des chances et de l'intégration. Alors que les recherches sur les scolarités des enfants d'immigrés se sont multipliées ces dernières années, il reste que les relations des familles immigrées à l'école ont encore peu retenu l'attention.



Depuis la fin des années 1990, les études statistiques ont mis en évidence les performances plus faibles en moyenne des enfants d'immigrés par rapport aux Français d'origine, et leurs orientations plus nombreuses vers les filières les moins valorisées, et pas toujours souhaitées. Toutefois, elles ont également montré les « meilleurs » parcours scolaires de ces enfants, à environnement social et familial comparable, avec des orientations plutôt dirigées vers les filières générales et technologiques et une obtention plus fréquente du baccalauréat (Vallet, Caille, 1996 ; Felouzis et al., 2005 ; Brinbaum, Kieffer, 2009 ; Brinbaum, Moguerou, Primon, 2012). Ces réussites relatives ont été attribuées aux aspirations élevées des familles immigrées et à leur mobilisation scolaire. Plusieurs recherches ont ainsi mis en avant les aspi-

rationnements fortes des familles immigrées, en particulier maghrébines (Zéroulou, 1988 ; Vallet, 1996 ; Brinbaum, 1999 ; Beaud, Pialoux, 1999 ; Santelli, 2001 ; Brinbaum, Kieffer, 2005) ; ces attentes scolaires apparaissent comme un élément clé du parcours des immigrés et de leurs enfants, l'école étant perçue comme un moyen d'intégration, de mobilité sociale et d'anticipation des difficultés et des discriminations rencontrées sur le marché du travail.

Les « réussites » sont-elles le fruit d'investissements éducatifs plus importants dans ces familles ? Comment ces attentes scolaires se concrétisent-elles au niveau des pratiques éducatives ? Rares sont les études, *a fortiori* quantitatives, qui se sont attachées à explorer les relations des familles selon leurs origines migratoires et géographiques. Ce constat, réalisé à la fin des années 1990 (Brinbaum, 2002), s'avère toujours d'actualité (Le Pape, Van Zanten, 2009). Dans la même période, des recherches qualitatives ont mis en évidence les mobilisations éducatives des familles appartenant aux milieux populaires (Lahire, 1995 ; Thin, 1998 ; Van Zanten, 2001, etc.).

Cette contribution présente les conclusions issues de recherches quantitatives sur les relations des familles immigrées à l'école. Elle en aborde quelques dimensions : leurs aspirations et mobilisations scolaires – à travers l'aide au travail scolaire des parents et de la fratrie – et leurs relations avec l'institution scolaire, des indicateurs régulièrement mis en avant pour témoigner de la démission ou du désintérêt de ces familles, discours commun tenu également par des enseignants.

Je me référerai principalement à trois études : la première, centrée sur les aspirations et les investissements éducatifs des familles immigrées (Brinbaum, 2002), à partir de l'enquête *Efforts d'éducation des familles* (INED,

INSEE, 1992) ; la deuxième, dans le prolongement, à partir de l'enquête *Famille 98* associée au panel des entrants en 6<sup>e</sup> en 1995 (*Panel 95*), puis de l'enquête de 1992 réactualisée en 2003 (**Brinbaum, Kieffer, 2007**) ; enfin, une exploitation récente de l'enquête *Trajectoires et origines – dite TeO* (INED, INSEE, 2008), centrée sur les descendants d'immigrés (**Brinbaum, 2012**).

Ces analyses permettent de déconstruire les idées reçues, de revenir sur les discours communs récurrents sur les familles démisionnaires et de mettre en évidence à la fois l'hétérogénéité des familles immigrées et de leurs rapports à l'école, leurs ressources et leurs obstacles. Les immigrés – nés étrangers à l'étranger – constituent en effet un groupe à la fois spécifique, par rapport aux Français d'origine, et hétérogène, selon leur parcours migratoire et leur histoire culturelle et sociale. Ces caractéristiques vont influencer sur leurs rapports à l'école et leurs investissements éducatifs. Déplacer la question des parcours des enfants à celle de la mobilisation scolaire « au cœur des familles », en fonction de leurs trajectoires, permet d'approfondir la connaissance des processus mis en jeu dans l'échec ou la réussite scolaire des enfants d'immigrés (Brinbaum, 2002).

On peut s'interroger d'emblée sur les traits communs que partagent les familles immigrées et les familles françaises d'origine de même milieu social, et sur les éventuelles spécificités (liées aux parcours migratoires et aux origines culturelles), sans nier l'hétérogénéité interne à chaque groupe. Une analyse statistique permet en effet de répondre à cette question et de démêler les facteurs qui jouent sur les aspirations et pratiques éducatives, d'en mesurer la part respective (origines sociales, migratoires, caractéristiques individuelles, scolaires, linguistiques), de saisir ainsi les ressources et les obstacles auxquels sont confrontées les familles. Enfin, seront soulignés les apports des enquêtes quantitatives comme les limites des indicateurs utilisés pour appréhender les mobilisations scolaires des familles immigrées.

## DES AMBITIONS SOLAIRES AFFIRMÉES CHEZ LES IMMIGRÉS

Les attentes scolaires plus fortes des familles immigrées ont été mises en avant pour expliquer les réussites scolaires de leurs enfants à milieu social comparable (Vallet, Caille, 1996). En outre, des logiques éducatives différentes en vue de l'insertion sociale et professionnelle apparaissent selon l'origine nationale. Les familles maghrébines aspirent davantage pour leurs enfants à des études longues en enseignement général, alors que les familles portugaises ont une préférence pour des études courtes, plutôt professionnelles ou techniques, privilégiant ainsi une recherche d'emploi rapide (Brinbaum, 1999). Ces tendances sont confirmées par les données de 1998, avec une élévation des aspirations. Les familles maghrébines évoquent le plus souvent les diplômes du supérieur comme des diplômes utiles pour trouver un emploi, et ce deux fois plus que les Français d'origine et trois fois plus que les Portugais (Brinbaum, Kieffer, 2005).

Ces aspirations élevées s'avèrent néanmoins indéterminées, parfois floues ou irréalistes, dans certaines familles qui ont un rapport plutôt instrumental à l'école ; du fait de leur connaissance parfois limitée du système éducatif et de la diversité des cursus qu'il propose (Thin, 1998, Beaud, Pialoux, 1999 ; Van Zanten, 2001). Les parents immigrés transmettent leurs ambitions de mobilité sociale à leurs enfants ; ils sont plus nombreux à souhaiter poursuivre des études supérieures à caractéristiques sociales, familiales et scolaires contrôlées. Les aspirations ont d'ailleurs un impact positif sur les scolarités. Toutefois, elles ne se traduisent pas toujours concrètement aux moments clés des orientations. Parmi les jeunes interrogés en 2002 dont les parents sont ouvriers et employées, 46 % des jeunes d'origine maghrébine déclarent avoir reçu une aide de leurs parents dans l'orientation contre 53 % des jeunes d'origine portugaise (respectivement 61 % des Français d'origine).

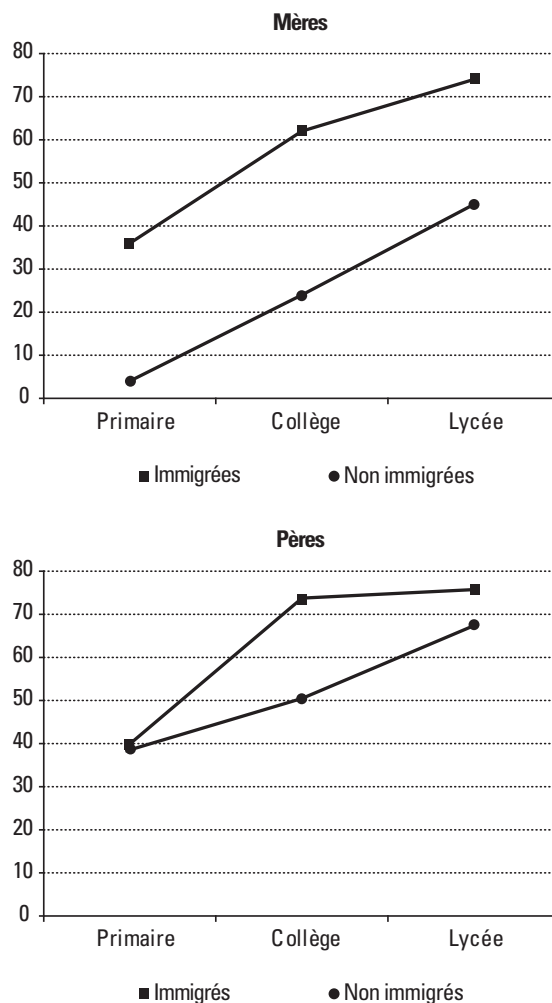
Les aspirations des familles immigrées témoignent d'une croyance forte en l'école. Cette dimension subjective révèle la singularité de la migration qui favorise un rapport positif à l'école et un désir affirmé de mobilité sociale, même pour des familles peu dotées sur les plans scolaire, économique et social. Comment ces attentes scolaires se concrétisent-elles au niveau des pratiques éducatives ?

## Un suivi scolaire inégal selon le parcours migratoire et le niveau scolaire de l'enfant

Au début des années 1990, des différences de suivi scolaire selon la migration sont mises en évidence (Brinbaum, 2002) : les immigrés suivent moins leurs enfants que les Français de même milieu social (43 % contre 77 % pour les mères ; 38 % contre 48 % pour les pères). Les écarts apparaissent très importants chez les mères traditionnellement en charge du suivi scolaire des enfants (Héran, 1994), alors que les comportements des pères se différencient moins selon la migration. Ces derniers sont plus nombreux à ne pas suivre les enfants, quels que soient leur origine sociale ou géographique et le niveau où l'enfant est scolarisé.

L'étude montre également des écarts de suivi selon le niveau de scolarité de l'enfant (graphique 1). Dès l'école primaire, les familles françaises d'origine perçoivent l'enjeu que représente l'école. La norme est d'aider les enfants scolairement, alors que cette aide concerne moins de mères immigrées. De plus, les difficultés ne surviennent pas au même moment de la scolarité pour les parents immigrés et français d'origine de même milieu social ; elles sont précoces et accentuées dès le primaire chez les immigrés, les mères éprouvant des difficultés à intervenir dès ce niveau, alors que se jouent les apprentissages de la lecture et de l'écriture. L'absence de suivi croît au fil de la scolarité de l'enfant, avec toujours un écart selon la migration. Alors que le suivi est faible chez les pères, on n'observe pas de différence en début de scolarité, mais l'écart apparaît au collège – les pères français d'origine étant plus à même d'aider leurs enfants –, puis il se réduit au lycée. L'investissement des parents diminue au collège, au moment où l'enfant devient plus autonome ; ils sont également freinés à ce niveau par la faiblesse de leur capital scolaire.

Graphique 1. Non-suivi scolaire des parents selon la migration et le niveau scolaire de l'enfant en 1992



Source : Enquête *Efforts d'éducation des familles*, INED, INSEE, 1992. Cf. Brinbaum (2002).

**Note : proportion de non-suivi des parents. Les immigrés sont comparés aux Français d'origine ouvriers.**

Globalement, les mères s'occupent davantage du suivi scolaire. Pourtant, plus de la moitié des mères immigrées ne s'occupent pas des devoirs de leurs enfants, alors que les trois quarts des Françaises d'origine de même milieu social s'en occupent. Ces écarts s'expliquent par plusieurs facteurs. Les mères n'ont pas le même bagage scolaire ni les mêmes ressources selon qu'elles ont vécu ou non la migration et selon leur parcours migratoire (et l'âge d'entrée en France). L'écart de suivi reflète essentiellement l'existence ou non de scolarisation dans le pays d'origine et d'une socialisation ou d'une expérience scolaire en France. Le suivi varie fortement entre les mères françaises et immigrées démunies de diplôme. Les mères immigrées qui

n'ont jamais été scolarisées ne suivent pas le travail de leurs enfants dans leur grande majorité (87 %), à la différence des mères scolarisées sans diplôme (55 %). Celles qui ont migré pendant l'enfance et ont été scolarisées en France se rapprochent alors des Françaises d'origine (7 % d'écart). Les mères suivent d'autant moins les devoirs de leurs enfants qu'elles n'ont pas fréquenté l'école et tendent à se rapprocher des Françaises de naissance dès qu'elles ont des ressources scolaires. Les mères arrivées adultes s'en occupent beaucoup moins.

Outre le niveau d'éducation, la maîtrise de la langue française a un impact sur le suivi scolaire. Dans certaines familles, les mères apprennent le français en même temps que leurs enfants, certaines sont analphabètes<sup>1</sup>. Par ailleurs, elles sont plus souvent inactives ; cantonnées dans la sphère privée et domestique, elles disposent de ressources plus limitées. Pour ces raisons, les pères immigrés suppléent en partie aux mères, en particulier au collège<sup>2</sup>.

Le moindre suivi scolaire des immigrés est confirmé au collège en 1998, avec des écarts selon l'origine. En moyenne, 25 % des mères maghrébines aident leurs enfants dans leur travail scolaire contre 58 % des Portugaises et 87 % des Françaises d'origine de même milieu social. Le suivi maternel est plus élevé que le suivi paternel chez les Portugais (42 %) et les Français d'origine de même milieu social (64 %) ; la tendance s'inverse au sein des familles maghrébines (33 % des pères). Les mères n'ayant pas été scolarisées ou n'ayant pas effectué de scolarité primaire réduisent très significativement le suivi, alors qu'il augmente chez les diplômées d'un baccalauréat ou d'un diplôme du supérieur. Le suivi dépend relativement peu du

niveau scolaire de l'élève, il est surtout lié au capital scolaire et linguistique des parents. Les mères maghrébines suivent moins leurs enfants que les Françaises ou les Portugaises à caractéristiques contrôlées. On retrouve les mêmes tendances pour les pères (avec un effet de l'origine toutefois peu significatif).

### **Des familles investies mais démunies**

Ainsi, le suivi scolaire des parents immigrés est entravé par leurs faibles ressources éducatives. Près de la majorité des mères immigrées (81 %), contre la moitié des mères ouvrières françaises d'origine, se déclarent dépassées pour aider leurs enfants dans le travail scolaire, faute d'avoir les connaissances nécessaires (Brinbaum, 2002). Elles sont 65 % à l'exprimer très souvent (contre un quart des Françaises d'origine). Les mères maghrébines sont un peu plus nombreuses dans ce cas que les mères portugaises (tableau 1).

De même, ce ressenti est davantage exprimé par les pères immigrés (78 % contre 52 % des non-immigrés). L'étude met aussi en évidence un décalage entre les représentations du rôle éducatif parental – de l'aide à fournir – et les pratiques effectives, décalage lié aux ressources scolaires des immigrés. Ainsi, les mères se sentent très souvent dépassées dès l'école primaire, *a fortiori* au collège. On ne peut nier les difficultés qu'elles rencontrent, sans pour autant conclure à une quelconque démission. Toutes les analyses convergent pour montrer qu'un faible encadrement familial de la scolarité des enfants ne signifie pas un désintérêt pour l'école, mais plutôt une faiblesse du capital scolaire et culturel mobilisable par les parents pour soutenir la scolarité de leurs enfants, et un manque de familiarité avec le système scolaire et ses attentes.

Dix ans après l'enquête *Efforts d'éducation des familles*, en 2003, le sentiment d'être dépassé se réduit, mais demeure toujours plus élevé chez les immigrés. Cette baisse peut s'expliquer notamment par l'élévation du niveau d'éducation des immigrés et par une autre conception du suivi, plutôt perçu comme intérêt.

■ 1 Elles confèrent à l'enfant qui maîtrise le français une place symbolique privilégiée dans la famille (Lahire, 1995).

■ 2 L'étude analyse le suivi scolaire et ses modalités en prenant en compte à la fois le parcours migratoire, les différences entre pères et mères et les caractéristiques des enfants (Brinbaum, 2002). Des modèles statistiques confirment l'impact du parcours migratoire et de la scolarisation sur le suivi maternel une fois contrôlé le niveau d'éducation.

**Tableau 1. Sentiment des parents vis-à-vis du travail scolaire selon la migration en 1992 (en %)**

Sentiment d'être dépassé	Français d'origine (ouvriers)	Immigrés	Portugais	Maghrébins
<b>Mère</b>				
Très souvent	25	65	67	76
Souvent	26	16	18	8
<b>Sous total</b>	<b>51</b>	<b>81</b>	<b>85</b>	<b>84</b>
Rarement	17	8	7	8
Très rarement	32	11	8	7
Total	100	100	100	100
<b>Père</b>				
Très souvent	28	60	64	65
Souvent	25	18	18	14
<b>Sous total</b>	<b>53</b>	<b>78</b>	<b>82</b>	<b>79</b>
Rarement	17	8	7	8
Très rarement	30	14	10	12
Total	100	100	100	100

Source : Enquête *Efforts d'éducation des familles*, INED, INSEE, 1992. Cf. Brinbaum (2002).

**Lecture : 81 % des mères immigrées se sentent dépassées pour aider leur enfant dans son travail scolaire.**

### La mobilisation de la fratrie et de ressources extérieures à la famille

Conséquence des difficultés rencontrées par les familles face à l'école, une part importante des jeunes issus de l'immigration ne reçoit aucune aide scolaire de la part des parents. Pour les cadets, l'aide de la fratrie vient pallier cette absence, et ce, deux fois plus souvent chez les immigrés que chez les Français d'origine ouvriers (respectivement 35 % et 18 % en 1992, 25 % et 13 % en 2003). Cela concerne le plus souvent les enfants d'origine maghrébine, familles où la fratrie

est aussi plus nombreuse (48 % d'entre eux en 1992 contre 30 % des enfants d'origine portugaise)<sup>3</sup> ; les sœurs aînées sont davantage mobilisées. Cette mobilisation de la fratrie émerge à partir des différentes sources statistiques, son rôle doit ainsi être pris en compte dans l'étude de l'éducation des enfants d'immigrés (Brinbaum, 2002).

Les aînés, par leur expérience de la scolarisation, leur connaissance du français et de l'école peuvent aider les cadets, prenant le relais des parents. De par son rôle d'intermédiaire entre la famille et la société française, de multiples tâches sont déléguées à l'aîné : aide scolaire et surveillance des plus jeunes, aide des parents dans les problèmes administratifs, etc. (Lahire, 1995). Ces tâches incombent plus souvent aux sœurs qu'aux frères, l'aînée en particulier doit parfois sacrifier ses études pour aider sa mère dans la sphère domestique (par exemple, Lacoste-Dujardin, 1992). Lorsqu'elles ne disposent pas en leur sein de ressources suffisantes, notamment pour les aînés, ou parfois en complément de l'aide fournie, les familles élargissent le cadre de l'aide scolaire à des personnes ou à des structures extérieures. En particulier, elles se tournent vers l'accompagnement scolaire, comme le font un certain nombre de familles ouvrières (Glasman, 2001). Or, les Maghrébins y recourent deux fois plus souvent que les Portugais ou les Français d'origine de même milieu social en 1992, et quatre fois plus souvent au collège en 1998.

Les familles immigrées cherchent ainsi à compenser leurs faibles ressources personnelles en diversifiant les moyens : recours aux réseaux (familiaux, amicaux) et aux associations. Elles déploient des pratiques variées et des stratégies de compensation, confirmant des études qualitatives (Van Zanten, 1990 ; Lahire, 1995 ; Terrail, 1995 ; Thin, 2008 ; Santelli, 2001 ; Delcroix, 2001). Si le terme de « suivi » scolaire peut être perçu différemment par les familles, allant d'un intérêt marqué pour le travail de l'enfant jusqu'à une aide concrète aux devoirs – sa qualité comme son intensité peuvent varier<sup>4</sup> –, cet indicateur est révélateur d'une implication parentale. Des formes de pratiques efficaces sont peu recensées dans les enquêtes quantitatives, comme les encouragements des parents ou les échanges au sein de la famille. Or, les échanges nombreux sur l'école et l'avenir scolaire et professionnel, enregistrés dans l'enquête de 1998, témoignent de la place de l'école dans la famille.

■ 3 De même en 1998, au collège, 80 % des jeunes d'origine maghrébine et 62 % d'origine portugaise (39 % des Français d'origine) sont aidés régulièrement ou de temps en temps par leurs frères et sœurs.

■ 4 Des modalités différentes de suivi – suivi de près, à la demande, contrôle – existent selon la migration et les caractéristiques des parents.

## UNE INVISIBILITÉ DES PARENTS DANS L'ESPACE SCOLAIRE ?

Les relations entre enseignants et familles populaires ont souvent été qualifiées de « mésestante, défiance, désaccord », liés à la distance de classe. Dès les années 1980, Alain Léger (1983) soulignait d'ailleurs les représentations négatives des enseignants du secondaire à l'égard des milieux populaires. « Des discours sur la "démission" des parents sont tenus par les enseignants, notamment lorsque les parents sont absents de l'espace scolaire ; cette invisibilité est immédiatement interprétée – surtout lorsque l'enfant est en difficulté scolaire – comme une indifférence à l'égard des affaires scolaires, en général, et de la scolarité de l'enfant en particulier » (Lahire, 1995). Ces discours sont encore prégnants aujourd'hui. Or, « les relations parents-enseignants suivent la logique des sociabilités sociales ordinaires » (*ibid.*).

La majorité des parents déclarent avoir rencontré les enseignants du secondaire au moins une fois dans l'année scolaire, le plus souvent lors des réunions organisées par l'établissement<sup>5</sup>. La plupart du temps, il s'agit de réunions de parents ou de journées portes ouvertes. Une différenciation s'observe d'abord selon le milieu social : les familles populaires fréquentent moins l'espace scolaire que les cadres supérieurs (20 points d'écart avec les ouvriers non qualifiés), et les immigrés moins que les Français d'origine de même milieu social. Toutefois, le niveau élevé de ces taux – qui augmente d'une enquête à l'autre – contredit d'emblée l'affirmation selon laquelle les familles immigrées ne rencontreraient pas les enseignants. D'ailleurs, à caractéristiques

socioéconomiques contrôlées, les Français d'origine et les immigrés ont la même probabilité de rencontrer les professeurs.

La mère participe le plus souvent à ces rencontres dans les familles françaises, le père, deux fois moins – dans les enquêtes de 1992 et de 1998. Le partage sexué des tâches est moins net chez les immigrés, mais les différences sont particulièrement marquées entre Portugais et Maghrébins. Ainsi la mère participe plus aux rencontres parents-professeurs chez les Portugais, alors que le père intervient plus souvent chez les Maghrébins. De même, les familles où la mère est diplômée y participent davantage, les ouvriers qualifiés plus que les non qualifiés. Les Portugais ne se distinguent pas des Français d'origine de même milieu social, alors que les Maghrébins sont moins présents. De nouveau, chez ces derniers, les frères et sœurs prennent le relais (29 % en 1998 contre moins de 4 % chez les Français d'origine). La participation aux réunions de parents d'élèves est liée aux caractéristiques des parents. Elle diminue significativement lorsque la mère, de langue maternelle étrangère, ne parle pas le français<sup>6</sup> – de nouveau, la langue constitue le principal obstacle ; or les mères maghrébines sont les principales concernées. Ces résultats convergent avec des études qualitatives. Les pères maghrébins qui participent aux réunions se sentent « souvent mal à l'aise dans cette situation », pas à leur place, puisqu'ils occupent un rôle en général attribué aux femmes (Van Zanten, 1990 ; Thin, 1998). Certains parents évitent les contacts avec les enseignants, que ce soit par respect à leur égard, par manque d'instruction ou par crainte de ne pas comprendre ce qui est dit lors de ces rencontres.

D'ailleurs, les immigrés sont plus souvent sollicités par les enseignants que les non-immigrés (Brinbaum, 2002). Ainsi, les rencontres se déroulent plus souvent à l'initiative des professeurs avec les immigrés, comparé aux familles françaises d'origine de même milieu social – résultat confirmé par les trois enquêtes<sup>7</sup>. Elles concernent davantage les parents non diplômés et les familles où la mère ne parle pas le français qui, de fait, se rendent moins aux réunions de parents d'élèves.

D'une manière générale, les contacts apparaissent plus subis dans les familles populaires, mais celles-ci n'attribuent pas la même signification aux rencontres et entretiennent un rapport différencié avec

■ 5 65 % des ouvriers Français d'origine, 56 % des familles immigrées en 1992, et respectivement 82 % et 68 % en 1998.

■ 6 Lorsqu'on teste l'impact de la maîtrise de la langue française sur la participation aux réunions, le fait de parler français, même avec difficulté, n'est pas significatif.

■ 7 En 2003, les rencontres avec les parents immigrés à l'initiative des professeurs sont plus nombreuses : 37 %, contre 20% chez les Français d'origine ouvriers et employés.

l'institution scolaire selon qu'elles ont vécu, ou non, la migration, et selon leurs caractéristiques.

### Un rapport différencié à l'institution scolaire

Alors que pour les uns, la rencontre constitue une norme, pour les autres, et en particulier pour les immigrés, elle doit être justifiée. Près de deux tiers des familles françaises d'origine estiment qu'il faut rencontrer les professeurs de toute façon, contre seulement un peu moins de la moitié des familles immigrées (tableau 2). À l'opposé, un certain nombre de familles immigrées estiment une rencontre utile uniquement si les professeurs en expriment la demande ou lorsque l'enfant a des difficultés. Seule une minorité des familles, immigrée ou non, estime inutile une rencontre avec les professeurs.

Invités à exprimer les raisons pour lesquelles ils ne rencontrent pas les enseignants, la plupart des parents déclarent que la rencontre n'a pas été nécessaire dans la mesure où elle n'a pas été sollicitée par l'enseignant ou que l'enfant n'a pas rencontré de problème à l'école. Les difficultés d'expression sont ensuite invoquées chez les immigrés (les Maghrébins en particulier), puis le manque de disponibilité chez les Portugais – les deux parents sont actifs. Ces obstacles matériels (horaires) touchent aussi les Français d'origine. Il ne s'agit toutefois pas d'un refus, les familles immigrées déclaraient, à une question posée seulement en 1992, qu'elles accepteraient de rencontrer l'enseignant s'il en exprimait le souhait.

Ainsi, la présence des parents dans l'enceinte scolaire ne va pas de soi. Les familles immigrées, qu'elles accordent une confiance aveugle à l'institution scolaire ou/et qu'elles ne se sentent pas légitimes pour intervenir (ou, dans une moindre mesure, pensent que ce n'est pas de leur ressort), ne vont pas spontanément rencontrer les enseignants. Ces résultats issus de l'enquête de 1992 sont confirmés en 1998.

**Tableau 2. Les conceptions des relations parents-enseignants dans le secondaire selon la migration (%)**

#### A. Question directement posée aux parents : « Pensez-vous qu'il est utile d'aller voir les professeurs ? »

	1992		2003	
	Français d'origine	Immigrés	Français d'origine	Immigrés
Non, c'est inutile	2	3	3	4
Seulement s'ils le demandent	15	29	6,5	11,5
Seulement si l'enfant a des difficultés	20	22	15	18
Il est bon d'aller les voir de toute façon	63	45	75	66
Ne sait pas	0	1	0,5	0,5
Total	100	100	100	100

Sources : enquêtes *Efforts d'éducation des familles* (INED, INSEE, 1992) et *Éducation et famille* (2003). (Traitements de l'auteur).

#### B. Question posée aux parents pour l'année scolaire 1997-1998 : « Les parents peuvent avoir différentes manières de voir les relations avec les enseignants. Indiquez celle qui correspond le mieux (ou le moins mal) à ce que vous pensez vous-même. »

	1998			
	Français d'origine	Immigrés	Portugais	Maghrébins
Inutile	7	7,5	5	5
Les déranger le moins possible	6	9	11	7
Rencontre utile dès le moindre problème	36	34	40	37
Utile de toute façon	28	27	29	27
Rencontres fréquentes, collaboration étroite	19	15	10	18
Non-réponse	4	7,5	6	6
Total	100	100	100	100

Sources : enquêtes *Panel 95, Famille 98, Jeunes 2002, DEPP*. (Traitements de l'auteur).

Ainsi, les rencontres sont estimées utiles lorsqu'émerge un problème lié à la scolarité de l'enfant. Certains parents toutefois recherchent une collaboration étroite avec les enseignants, soulignant la diversité de conceptions des relations avec les enseignants.

Les Portugais sont plus nombreux à estimer qu'il faut déranger les enseignants le moins possible, les Maghrébins à envisager une collaboration étroite (18 % contre 10 %). Les représentations des parents, variables selon la migration et le milieu social, induisent parfois des malentendus, voire des tensions avec les enseignants (Dubet, 1997).

Il semble que le rapport à l'institution scolaire ait changé en une dizaine d'années ; les écarts entre immigrés et Français d'origine s'atténuent en 2003<sup>8</sup>. Les établissements scolaires sont davantage incités à organiser des réunions avec les familles. La plupart d'entre elles ont intégré ces nouveaux rapports avec les institutions ; elles répondent qu'il faut voir les enseignants de toute façon (avec toutefois un écart de 10 points selon la migration), ce qui ne préjuge pas d'une participation effective – les données ne permettant pas de le vérifier.

La conception des relations entre enseignants et parents apparaît relativement proche entre Français d'origine et immigrés de même milieu social, même si les immigrés restent deux fois plus nombreux à envisager la rencontre à la demande des enseignants, ou seulement si l'enfant a des difficultés. L'élévation du niveau d'éducation des familles immigrées entre les deux dates, comme l'ouverture de l'école aux familles, peut contribuer à expliquer cette évolution. Toutefois, l'enquête de 2003 ne permet pas de distinguer les immigrés selon leur origine géographique, masquant sans doute des différences internes.

## DES MOBILISATIONS FAMILIALES VARIABLES SELON L'ORIGINE MIGRATOIRE ET GÉOGRAPHIQUE

L'enquête TeO présente l'intérêt de fournir des données statistiques sur les descendants d'immigrés d'origines diverses

■ 8 Les différences selon le milieu social subsistent : 80 % des cadres supérieurs estiment une rencontre utile de toute façon (16 % si l'enfant a des difficultés), pour 70 % des ouvriers et employés.

et de migrations plus ou moins récentes, certaines étant moins connues en France. Par rapport aux autres enquêtes, il est possible d'envisager des analyses selon l'origine détaillée – les effectifs étant suffisants.

**Tableau 3. Mobilisations scolaires et confiance en l'institution scolaire selon le pays de naissance des parents (en %)**

Pays de naissance des parents des enquêtés	Suivi scolaire familial			Ressources externes		Croyance en l'école
	Mère	Père	Fratrie	Soutien	Cours payants	
Algérie	34	21	55	27	11	90
Maroc-Tunisie	33	29	48	32	16	87
Afrique subsaharienne	36	27	43	29	23	81
Asie du Sud-Est	40	38	40	17	14	83
Turquie	10	13	50	31	4	85
Portugal	43	25	37	8	22	89
Population majoritaire	74	44	28	7	22	92
dont familles ouvrières et employées	71	40	31	10	14	92

Source : Enquête Trajectoires et origines, INED-INSEE, 2008. (Traitements de l'auteure).

**Champ : personnes âgées de 20 à 35 ans nées et scolarisées en France, ayant terminé leurs études initiales. Les enquêtés répondent eux-mêmes aux questions sur les mobilisations scolaires de leurs familles.**

**Lecture : 34 % des descendants d'immigrés d'Algérie ont reçu une aide scolaire de la part de leur mère, 21 % de leur père, 55 % de leurs frères et sœurs.**

L'enquête TeO confirme les tendances précédentes, à savoir le rôle prédominant des mères dans le suivi scolaire et les différences selon l'origine migratoire. Environ un tiers des descendants d'immigrés des pays du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne ont reçu une aide de leurs mères, un peu plus chez les descendants d'immigrés du Portugal (40 %) ou d'Asie du Sud-Est (43 %), contre 71 % des Français d'origine de même milieu social.



L'aide scolaire paternelle est moins répandue que celle en provenance des mères, avec des écarts réduits entre pères et mères au sein des familles immigrées, comparativement aux familles françaises. L'aide maternelle est supérieure à celle du père dans la plupart des familles, elle se rapproche toutefois dans les familles originaires d'Asie du Sud-Est, d'Algérie ou de Turquie. L'aide parentale apparaît la plus faible dans les familles turques (10 % des mères et 13 % des pères).

L'aide varie sensiblement selon l'origine, de même que son intensité (31 % des jeunes de la population majoritaire déclarent avoir bénéficié d'une aide fréquente, alors qu'ils ne sont que 4 % parmi les descendants d'immigrés turcs). Les groupes où l'aide de la mère est la moins fréquente sont aussi ceux où le niveau d'éducation des parents est faible et où la pratique d'une langue étrangère domine. Des modèles statistiques confirment les effets du niveau d'éducation des parents et de la langue parlée en famille sur les aides scolaires parentales. L'effet de l'origine migratoire subsiste sur le suivi des mères (respectivement des pères) pour tous les pays d'origine une fois contrôlées les caractéristiques sociales et familiales – niveau d'éducation des parents, origines sociales, langue parlée à la maison, taille de la fratrie (Brinbaum, 2012).

De même, dans certaines familles, les mobilisations pour aider les plus jeunes, et en particulier de la part des aînés, sont très importantes, compte tenu des ressources. Quelle que soit l'origine migratoire, l'intervention de la fratrie est plus fréquente que dans les familles de la population majoritaire. Son rôle est remarquable dans les familles maghrébines et turques – environ la moitié d'entre elles sont concernées – alors que le suivi parental y est plutôt moyen, voire faible.

Un peu plus d'un tiers des descendants d'immigrés âgés de 20 à 30 ans ont bénéficié d'un soutien scolaire dans les familles marocaines et tunisiennes (32 %), turques (31 %)

ou originaires d'Afrique subsaharienne (29 %), alors qu'il demeure minoritaire dans les familles d'origine européenne ou dans la population majoritaire (7 %), ces dernières privilégiant les cours payants.

L'accompagnement scolaire est significativement supérieur dans ces familles en comparaison des Français d'origine de mêmes caractéristiques et ce, quelle que soit l'enquête exploitée.

Un autre indicateur présent dans TeO témoigne de la croyance dans l'école. La confiance dans l'institution scolaire apparaît très forte quelle que soit l'origine : 86 % des descendants d'immigrés déclarent avoir plutôt ou tout à fait confiance dans l'école, et 89 % de la population majoritaire. Malgré les difficultés scolaires, la légitimité de l'école n'est pas mise en cause, y compris par les groupes qui connaissent de fortes inégalités scolaires.

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'exploitation des différentes enquêtes a mis en évidence à la fois l'ampleur des aspirations scolaires dans les familles immigrées – aspirations qui apparaissent comme l'un des ressorts essentiels du parcours migratoire – et les décalages entre ces aspirations et leur concrétisation dans les investissements éducatifs, du fait des ressources des familles. L'impact de la dynamique migratoire et des parcours familiaux permet de saisir l'hétérogénéité interne des populations immigrées et les inégalités entre elles face à la scolarité des enfants. Au-delà des facteurs plus classiques et plus statiques, certes prépondérants, que sont l'origine sociale et le capital scolaire des deux parents, surtout de la mère, la prise en compte du parcours migratoire met en évidence d'autres facteurs influant sur les pratiques adoptées par les familles : le moment de la migration, la socialisation précoce en France, l'expérience scolaire des parents, la maîtrise du français. L'absence de scolarisation et le manque de familiarité avec le système scolaire qui en découle limitent l'investissement des mères. Toutefois, le rapport des parents à leur propre scolarité, et notamment le regret de ne pas avoir été scolarisé ou d'avoir interrompu leurs études trop tôt, apparaît comme facteur positif sur certains investissements, compensant en partie l'absence de diplôme. Ainsi, les pratiques sont plus contrastées chez les immigrés que celles des Français d'origine de même

milieu social, et variables selon leur origine migratoire ; un comportement de retrait a parfois lieu dès qu'il s'agit de pratiques qui font appel à des savoirs scolaires ou qui nécessitent une connaissance de l'institution scolaire. Certaines méthodes de compensation sont alors mises en œuvre : intervention de la fratrie ou d'un adulte de l'entourage, recours à l'accompagnement scolaire, à des cours particuliers donnés par des enseignants, usage des réseaux, etc. Ces familles doivent en effet investir plus que les autres et persévérer davantage. Leurs pratiques reflètent dans une certaine mesure la mobilisation scolaire des familles immigrées, leurs ressources comme leurs limites. Quoi qu'il en soit, l'école est bien l'objet d'investissements, avec des formes spécifiques. Certaines familles, notamment d'origine maghrébine, investissent davantage que les autres compte tenu de leurs ressources, contredisant ainsi les discours communs sur la démission et l'invisibilité des familles ouvrières dans l'espace scolaire, surtout lorsqu'elles sont immigrées. Dans ces discours, les difficultés et les obstacles rencontrés par ces familles sont sous-estimés alors que sont mis en avant des jugements moraux tels que le désintéret ou la démission. L'étude de 2002 et les suivantes, à l'instar des recherches qualitatives sur les familles populaires, ont souligné les limites de ces indicateurs pour rendre compte des investissements éducatifs des familles immigrées. Ces résultats invitent à introduire de nouveaux indicateurs, reflétant mieux les implications des familles, dans les enquêtes quantitatives et à les croiser avec des indicateurs subjectifs. En effet, les questions d'opinion et de représentations contribuent à éclairer les investissements parentaux et leur rapport à l'école. De plus, les investissements scolaires des enfants eux-mêmes et leur rapport à l'école gagneraient à être explorés en vue d'analyser les transmissions intergénérationnelles comme les liens avec la scolarité. Reste à souligner le besoin d'enquêtes qui surreprésentent les popula-

tions immigrées selon leurs origines (comme TeO), de manière à envisager des comparaisons par groupes et à l'intérieur des groupes.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAUD S., PIALOUX M. (1999), *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard.
- BRINBAUM Y. (1999), « En amont de l'insertion professionnelle : les aspirations éducatives des familles immigrées », Degenne A. (dir.), *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*, Document Série Séminaire n° 142, CEREQ.
- BRINBAUM Y. (2002), *Au cœur du parcours migratoire, les investissements éducatifs des familles immigrées : attentes et désillusions*, Thèse de doctorat de sociologie, université Paris V, 372 p. (en ligne sur halshs).
- BRINBAUM Y. (2006), « Ambitions et désillusions des familles immigrées », Hors-série *Sciences humaines*, n° 5, *L'école en questions*.
- BRINBAUM Y. (2012), « The role of family resources and involvement in the educational careers of the Second Generation in France », IMISCOE Conference, « Families Strategies and educational success of children of immigrants » Workshop, à paraître en 2013.
- BRINBAUM Y., KIEFFER A. (2005), « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », *Éducation et formations*, n° 72.
- BRINBAUM Y., KIEFFER A. (2007), « Ancrés dans la migration, les aspirations et investissements scolaires des familles immigrées en France à travers une décennie », document de travail.
- BRINBAUM Y., KIEFFER A. (2008), « Les scolarités des enfants d'immigrés dans le secondaire. Des aspirations aux orientations », *Diversité*, n° 154.
- BRINBAUM Y., KIEFFER A. (2009/3), « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population*, vol. 64.
- DELCROIX C. (2001), *Ombres et lumières de la famille Nour. Comment certains résistent face à la précarité*, Paris, Payot (nouv. éd. 2013).
- DUBET F. (dir.), (1997), *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel.
- GLASMAN D. (2001), *L'Accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, PUF, Paris.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990), *L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

- HERAN F. (1994), « L'aide au travail scolaire : les femmes persévèrent », *Insee Premières*, n° 350.
- LAHIRE B. (1995), *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil (éd. Points, 2012).
- LE PAPE M.C., VAN ZANTEN A. (2009), « Les pratiques éducatives des familles », DURUBELLAT M., VAN ZANTEN A. (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF.
- MILLET M., THIN D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF (2<sup>e</sup> éd. 2012).
- TERRAIL J.-P. (1995), *La Dynamique des générations*, Paris, L'Harmattan.
- SANTELLI E. (2001), *La Mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Toulouse, PUM.
- THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL.
- VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1996), « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français », *Les dossiers d'Éducation et formations*, n° 67.
- VAN ZANTEN A. (2001), *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.
- ZÉROULOU Z. (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, n° 29-3.

## LES SOURCES STATISTIQUES

### 1. Efforts d'éducation des familles (INSEE, INED, 1992)

Il s'agit de la première enquête quantitative française centrée sur les investissements éducatifs des familles. Elle concerne l'ensemble des parents de France métropolitaine ayant au moins un enfant scolarisé de 2 à 25 ans. L'échantillon est représentatif des parents d'élèves. Un de ses objectifs initiaux étant de comparer les familles françaises aux familles immigrées (Héran, 1994), les populations immigrées ont été surreprésentées. L'étude présentée compare les familles immigrées aux familles françaises

d'origine de même milieu social puis, au sein des migrants, les familles maghrébines et portugaises, en raison des effectifs (Brinbaum, 2002).

### 2. Éducation et Famille (INSEE, 2003)

L'enquête de 1992 a été réactualisée en 2003. Elle permet de comparer les investissements éducatifs sur une décennie, tout en distinguant les familles immigrées et françaises d'origine (Brinbaum, Kieffer, 2007). Toutefois, l'origine détaillée ne peut être prise en compte en raison des effectifs limités par origine.

### 3. Le Panel 95 et ses enquêtes complémentaires auprès des jeunes et des familles (DEP, MEN, 1995-2005)

Le panel d'élèves suit une cohorte d'élèves entrés en 6e en 1995. Outre les parcours scolaires renseignés année par année, un questionnaire a été adressé aux familles en 1998 (en fin de collège), puis aux jeunes du panel en 2002. Pour cette étude, le champ concerne les jeunes ayant répondu à l'enquête 2002 dont les parents ont répondu à l'enquête en 1998. Sont comparées les familles immigrées aux familles françaises d'origine de même milieu social, puis les familles maghrébines et portugaises (Brinbaum, Kieffer, 2005, 2007, 2009).

### 4. Trajectoires et origines (TeO) (INSEE-INED, 2008)

L'enquête TeO vise à décrire et analyser les conditions de vie et les trajectoires sociales des individus en fonction de leurs origines sociales et de leur lien à la migration vers la France métropolitaine. Elle porte sur 22 000 personnes âgées de 18 à 60 ans, vivant dans un ménage ordinaire en France métropolitaine. L'étude des mobilisations familiales est limitée aux descendants d'immigrés et à la population majoritaire, âgés de 20 à 35 ans en 2008, nés en France et ayant fini leurs études initiales. Grâce à la surreprésentation des descendants d'immigrés notamment, il est possible d'analyser les résultats par groupes d'origines.

Ces quatre sources sont complémentaires : les deux premières sont centrées sur les investissements éducatifs des familles, la troisième porte sur les parcours scolaires, avec des données sur les aspirations et pratiques éducatives familiales. TeO est une enquête multithème, qui comporte un volet sur les mobilisations scolaires.

Les enquêtes de 1992 et de 2003 ont l'avantage de distinguer les pratiques parentales en primaire et dans le secondaire, l'enquête de 1998 porte sur les pratiques une année donnée au collège. Dans *TeO*, les questions concernent toute la scolarité des personnes enquêtées, ce qui constitue une limite de l'enquête. Alors que les parents sont *directement* interrogés

sur leurs pratiques dans les trois premières sources, elles sont renseignées *indirectement* par les « enfants » devenus adultes dans l'enquête *TeO*.

■ YAËL BRINBAUM

Chercheuse en sociologie au Centre d'études de l'emploi et à l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU)-Université de Bourgogne, associée à l'INED.  
yael.brinbaum@cee-recherche.fr