

Les enfants d'immigrés au niveau première. Quelles différences entre l'Australie et la France ?

Joel Windle

Présentation au séminaire interne de l'IREDU le 5 avril 2005

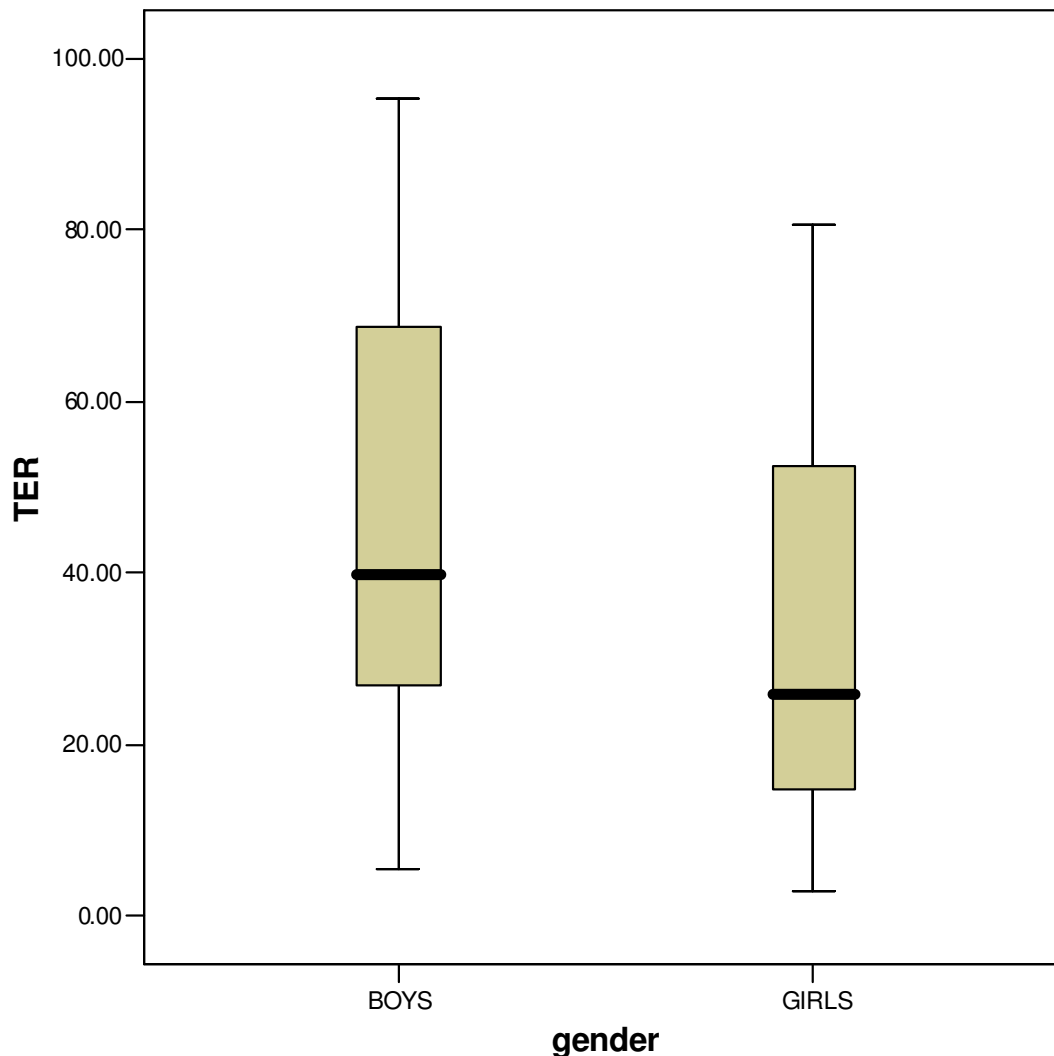
Comment comprendre les inégalités sociales à l'école, constatées par les sociologues depuis presque quarante ans et persistantes malgré la massification de l'éducation secondaire ? La thèse de Bourdieu de la reproduction repose sur la transmission d'une culture dominante au sein des familles des classes dominantes (Bourdieu and Passeron 1964). A la même époque B. Bernstein accorde une place centrale aux différences de langage et du rapport au langage dans différents milieux sociaux (Bernstein 1971). D'autres recherches plus récentes rappellent l'importance à la fois des stratégies et de la mobilisation des familles à l'égard de l'école et des enjeux propres au contexte scolaire (Les travaux de l'IREDU; Thrupp 1999; Van Zanten 2001; Teese and Polesel 2003).

Ces éléments de la première socialisation et des dispositions éducatives pourraient, à priori, distinguer les familles immigrées, les parents ayant connu, selon le pays d'origine, une socialisation plus ou moins 'étrangère' à la société dans laquelle ils se trouvent actuellement¹. D'autre part, souvent leurs enfants se trouvent concentrés dans certains établissements très socialement typés (Felouzis 2003). On pourrait s'attendre de cette concentration à des effets sur la réussite et l'orientation liés à l'établissement et au quartier au-delà des origines individuelles.

L'hypothèse de l'influence de l'origine migratoire sur la scolarité a fait l'objet de nombreuses études et a notamment été rejeté par certains en faveur d'une hypothèse alternative d'une influence principalement liée à l'origine sociale des enfants issus de l'immigration ((Boulot and Boyson-Fradet 1984; Birrell 1986; Vallet and Caille 1995; Khoo, McDonald et al. 2002)). Les résultats de la recherche sont mixtes – et les critères retenus (la durée des études, le taux de redoublement...) peuvent amener à des conclusions contradictoires. En plus, les études se déroulent au cours d'évolutions importantes du système scolaire, de son public, et de la structure économique dans laquelle se situent, sur diverses trajectoires sociales, les immigrés de l'après guerre. Néanmoins, l'impact d'une origine migratoire peut sembler souvent légèrement positif dans les approches 'toutes choses égales par ailleurs' (Vallet and Caille 1995; Vallet 1996; Khoo, McDonald et al. 2002), même si pour certains groupes ce n'est pas le cas et les méthodes sont contestés (Héran 1996). De ces recherches on peut tout au moins apprécier la relation serrée entre immigration, divisions sociales et même ségrégation urbaine.

Si on retient l'hypothèse d'un effet 'migratoire' sur la scolarité sous certaines conditions, reste à découvrir les caractéristiques et pratiques relevant de cette catégorie qui seraient pertinentes à la scolarité et encore les processus par lesquels elles se rattacherait à la genèse des inégalités scolaires. L'étude des attentes et les efforts éducatifs des familles immigrées ont déjà ouvert des pistes d'investigation, qui méritent d'être approfondies (Brinbaum 2002). La question de la socialisation des garçons et des filles se complique lorsque des identités contrastées à l'école, chez soi, et avec les pairs, sont à négocier. Par exemple, certains résultats indiquent des écarts de réussite fille-garçon plus importants chez les immigrés que dans la population globale (ES=0.543), et en sens inverse. Cet écart est d'ailleurs plus importante que celle entre les élèves d'origine turque et les autres élèves (Windle 2004).

Graphique 1. Moyenne au Victorian Certificate of Education par sexe des élèves d'origine turque



Si on retient la conclusion contraire d'une parfaite ressemblance immigrés/non-immigrés, c'est-à-dire l'explication des parcours scolaire des enfants issus de l'immigration par les seules origines sociales, la question de la transformation des inégalités sociales de départ demeure. Les théories qui reposent sur les ressemblances de langage, de valeurs, ou de 'dispositions' des dominés sont interpellées par le rassemblement de groupes qui à priori se distinguent sur beaucoup de ces points, bien qu'ils soient d'une catégorie sociale comparable.

Par quels processus l'origine sociale peut être transformée en parcours scolaire pour des élèves qui ne partagent pas les mêmes repères culturels, du moins pour ce qui est de la socialisation première ? Si ces processus se distinguent, comment en repérer les traces et quelles sont les conséquences théoriques ? L'étude de ces processus implique la prise en compte d'un nombre de facteurs tels que l'organisation des établissements et les relations pédagogiques. Nous présentons ici quelques résultats de la première partie d'une comparaison internationale qui porte sur l'enjeu de ces facteurs dans deux pays de l'immigration : l'Australie et la Franceⁱⁱ.

L'enquête

L'approche que nous avons adoptée consiste à enquêter sur l'expérience des élèves vers la fin de leur scolarité. La volonté des politiques de garder de plus en plus d'élèves plus longtemps dans le système amène de nouvelles populations, et une nouvelle dynamique, dans des dispositifs conçus au départ pour d'autres. Aujourd'hui les professeurs se trouvent face à une population très hétérogène avec un programme dont les exigences ne prennent aucunement en compte cette diversité. Quelles sont les implications de ce fait, les dissonances, les tensions ?

Notre objectif dans cette étude est d'analyser les interactions avec le système scolaire d'un public populaire et à forte composante d'origine immigrée. Nous cherchons les stratégies et adaptations des acteurs, institutionnels, individuels, et collectifs, dans les relations entre les familles et l'école, dans le travail scolaire et dans l'orientation. Nous retenons notamment le rapport pédagogique, les relations entre pairs les perceptions de soi-même et des institutions sociales dans nos analyses. Quelques résultats préliminaires seront présentés ici.

Notre démarche est limitée aux élèves scolarisés au niveau 'year 11' (première général et technologique, deuxième de année BEP/CAP) dans des établissements à caractère 'populaire' et 'immigré'. Sans doute des processus différents affectent les élèves qui arrivent à cette étape de leur scolarité que les plus jeunes, ou les plus âgés. Il s'agit au même temps d'une interrogation sur la construction et l'unité des deux catégories pour la sociologie de l'école. Ainsi notre hypothèse de l'influence éventuelle du parcours migratoire se place dans la dynamique sociale de ces établissements et nous nous attendons également à des ressemblances et des distinctions sur d'autres axes de la structure sociale.

Composition de l'échantillon

Les filières

L'échantillon comporte huit établissements australiens et quatre établissements français. Ils reflètent la diversité des enseignements et des filières proposés à ces élèves à la fin de leur scolarité. Les élèves australiens préparent un diplôme unique dans des établissements publics, souvent de petite taille. Soixante-neuf élèves sont scolarisés dans deux écoles privées, leur présence est un phénomène récent dans les quartiers populaires. Les jeunes français sont regroupés dans deux établissements professionnels, où ils préparent des BEP, ou alors en première, dans diverses filières proposés par deux établissements généraux et technologiques (tableau 6).

Tableau 6. Filières des élèves (échantillon, niveau première)

	<i>Filière</i>			<i>Total</i>
	<i>général</i>	<i>technologique</i>	<i>professionnel</i>	
% France	36	15	50	100
%				
Australie	56	40	5	100
effectifs	427	257	243	927

Pour les jeunes français, la distinction entre les trois orientations est très nette. Pour les Australiens qui reçoivent un enseignement technique au sein d'un diplôme général, la distinction n'est pas si claire. Pour certains, le choix d'une option technologique fait partie

d'une stratégie scolaire, et peut aller de paire avec les options scientifiques les plus côtés. Seule une petite minorité, 5%, est accueilli dans une filière professionnelle.

Dans la réparation en filières nous retrouvons des divisions fortes selon l'origine migratoire (tableau 7). Certaines filières les élèves d'origine étrangères sont surreprésentés dans certaines filières. Il s'agit d'une participation très limitée pour certains groupes – notamment les Maghrébins en France, qui sont scolarisés à 80% dans le professionnel. Ceci vaut pour la France plus que pour l'Australie, où les élèves sont souvent contraints de suivre l'enseignement proposé par l'établissement le plus proche de chez eux.

Tableau 7. Filière des élèves selon l'origine (échantillon, niveau première)

		<i>général</i>	<i>technologique</i>	<i>professionnel</i>	
% France	langue nationale	48	17	35	100
	Turc	39	15	45	100
	Arabe/berbère	7	11	81	100
	autre langue	13	10	77	100
	Total	36	15	50	100
% Australie	langue nationale	54	40	6	100
	Turc	51	45	4	100
	Arabe/berbère	64	31	5	100
	autre langue	61	36	3	100
	effectifs	427	257	243	927

le profil social

Il faut d'abord noter les difficultés à comparer les métiers de deux pays et les adapter à une nomenclature commune. On peut néanmoins constater une forte concentration de pères dans la catégorie 'ouvrier' dans les deux pays (tableau 1). D'ailleurs, cette catégorie souffre moins que les autres des différences dans les systèmes de classification, et son poids démontre le caractère socialement typé de l'échantillon. Alors que 25% de la population active en France peut être classé dans la catégorie 'ouvrier', plus de 40% des pères dans l'échantillon le sont. La proportion en Australie est également très importante, mais c'est le taux de chômage qui est surtout remarquable – 16% alors que le taux de chômage national est de 6%. Beaucoup de ces chômeurs et pères en arrêt de maladie sont d'anciens ouvriers de l'industrie lourde, secteur en décroissance et connu pour les accidents de travail. En effet, l'échantillon est tiré surtout des populations des banlieues industrielles dans les deux pays.

Tableau 1. Situation professionnelle des pères en France et en Australie (échantillon, niveau première)

	<i>situation</i>								<i>Total</i>
	<i>commerce, agriculture, artisan</i>	<i>Cadre, profession libérale</i>	<i>Professions intermédiaire</i>	<i>employé</i>	<i>Ouvrier</i>	<i>chômeur</i>	<i>Maladie, invalide</i>	<i>retraité</i>	
% France	7	9	13	13	41	5	3	8	100
% Australie	3	12	3	7	37	16	15	7	100
Effectif	39	75	61	77	286	73	63	56	730

La diversité des origines

Comme la composition des classes populaires urbaines dans les deux pays le laisserait croire, beaucoup d'élèves sont d'origine immigrée, mais ne sont pas eux-mêmes immigrés (tableau 2). Ces chiffres cachent une diversité de parcours et le pays de naissance n'indique pas forcément l'origine ou la nationalité. Nous cherchons ici à isoler les courants migratoires de l'après guerre qui ont amené de nouvelles populations qui n'étaient jusqu'alors présents en France et en Australie qu'en petit nombre. C'est n'est pas le cas des immigrés anglophones Anglais et Néozelandais en Australie, les Australiens se considéraient sujets Britanniques jusqu'à récemment.

Tableau 2. Les parents immigrés et non en France et en Australie (échantillon, niveau première)

	<i>Les deux immigrés</i>	<i>Un parent immigré</i>	<i>non-immigré</i>	
France	34	10	56	100
% Australia	64	13	23	100
effectifs	461	106	360	927

Pour les questions qui nous intéressent, nous retenons pour l'instant une définition linguistique du statut migratoire, qui identifie deux groupes issus d'une immigration particulière et qui partagent dans une certaine mesure un parcours social de ce fait (tableau 3). Pour ce qui est de la langue la plus parlée à la maison, le Turc et l'Arabe dominant. D'autres langues, une trentaine, sont représentés en petite quantité dans l'un ou l'autre des pays. Nous les avons regroupés dans une catégorie 'autre langue' qui recouvre ainsi des cas de figure très hétérogènes. L'Alsacien, parlé par une partie des élèves Français, n'a pas été pris en compte dans ce découpage.

Tableau 3. Langue la plus parlée à la maison (échantillon, niveau première)

	<i>langue nationale</i>				
	<i>Turc</i>	<i>Arabe/berbère</i>	<i>autre langue</i>		
% France	79	5	11	4 100	
% Australia	59	21	8	12 100	
effectifs	638	125	90	76 927	

Si on met ensemble les deux premières langues régulièrement parlées à la maison, ces chiffres augmentent. Encore (Tableau 4). En particulier, les élèves qui parlent une langue autre que le Turc et l'Arabe sont les plus nombreux à mettre cette langue en deuxième choix, voyant ainsi leurs effectifs augmenter de 10%. Nous voyons de ce tableau que quarante pourcent de l'échantillon français et soixante pourcent de l'échantillon australien parlent une langue autre que celle enseignée à l'école chez eux.

Tableau 4. Elèves qui parlent une langue de l'immigration à la maison (premier ou deuxième choix) (échantillon, niveau première)

	<i>langue nationale</i>				
	<i>Turc</i>	<i>Arabe/berbère</i>	<i>autre langue</i>		
% France	61	7	16	15 100	
% Australia	39	29	13	19 100	
effectifs	460	174	134	159 927	

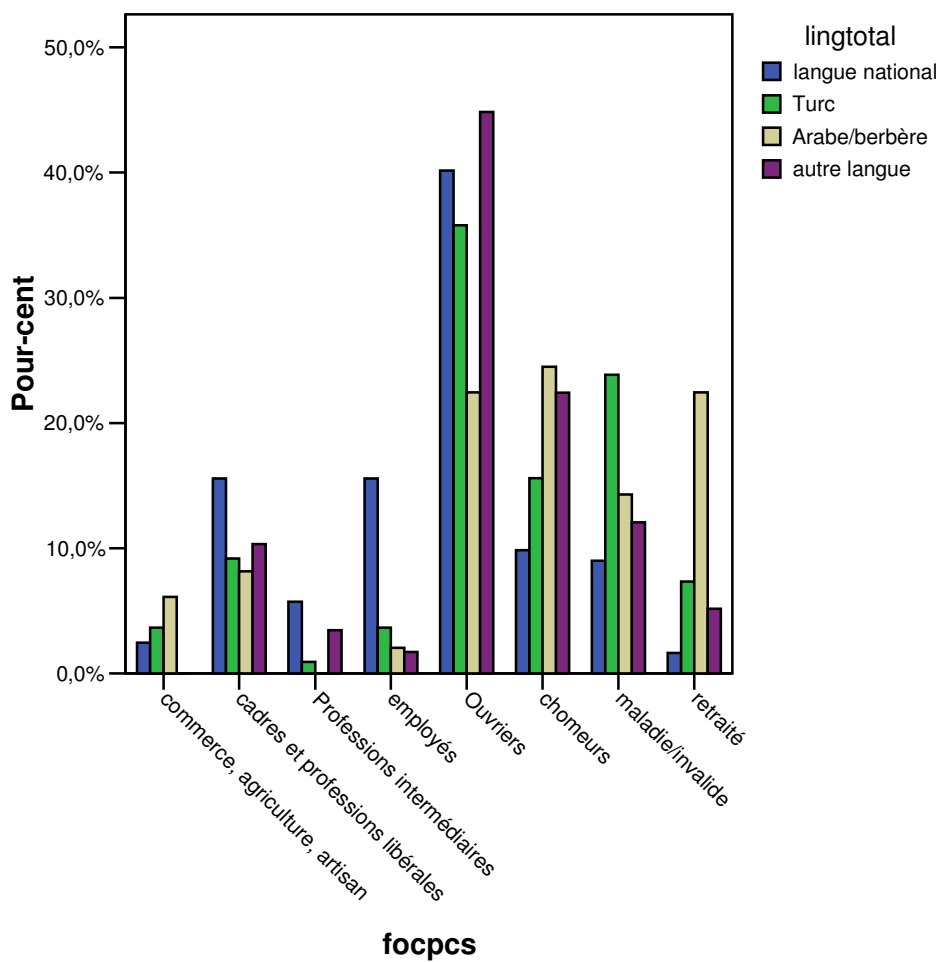
Nous retrouvons dans ces catégories linguistiques les traces des parcours migratoires par le moyen des situations professionnelles (tableau 5). Le manque de main d'œuvre dans la période de grande expansion économique qui a poussé à l'immigration s'est fait sentir dans les secteurs de l'industrie et du bâtiment. Dans le cas des Turcs dans l'échantillon Français, beaucoup y sont restés. Pour d'autres, leur manque de qualifications et leur manque de maîtrise de la langue nationale les amenés quitter la population active avec la délocalisation. L'ancienneté de l'immigration Maghrébine par rapport à l'immigration Turque se montre par le nombre important de retraités – près d'un quart des pères Maghrébins sont à la retraite dans les deux pays.

Tableau 5. Situation professionnelle des pères selon l'origine (échantillon, niveau première)

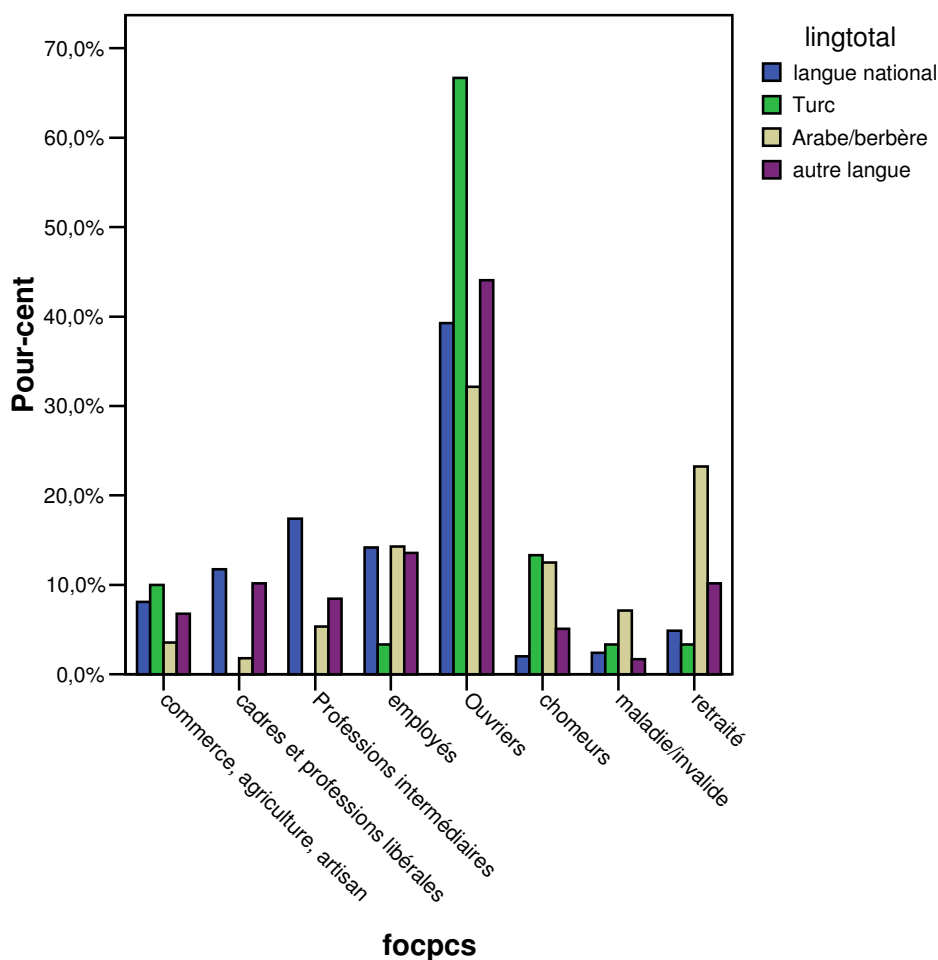
		<i>commerce, agriculture, artisan</i>	<i>cadres et professions libérales</i>	<i>Professions intermédiaires</i>	<i>employés</i>	<i>Ouvriers</i>	<i>chomeurs</i>	<i>maladie/invalidé</i>	<i>retraité</i>	
%France	langue nationale	8	12	17	14	39	2	2	5	100
	Turc	10			3	67	13	3	3	100
	Arabe/berbère	4	2	5	14	32	13	7	23	100
	Autre langue	7	10	8	14	44	5	2	10	100
Total		7	9	13	13	41	5	3	8	100
%Australia	langue nationale	2	16	6	16	40	10	9	2	100
	Turc	4	9	1	4	36	16	24	7	100
	Arabe/berbère	6	8		2	22	24	14	22	100
	Autre langue		10	3	2	45	22	12	5	100
effectifs		39	75	61	77	286	73	63	56	730

On peut plus facilement apprécier la distribution avec une graphique (graphique 2, graphique 3).

Graphique 2. Situation du père selon l'origine en Australie



Graphique 3. Situation du père selon l'origine en France



Impact de l'offre et des origines sur l'estime de soi académique

Nous pouvons croire à l'impact des attributs des élèves décrites ci-dessus, mais également à celle l'offre – l'organisation en filières et en établissements ainsi que leur politique de 'recrutement', qui peuvent avoir une influence inégale selon la population. En effet, il existe un écart important entre élèves en France et en Australie concernant sentiment de bien gérer leurs études de français et d'anglais rétrospectivement (tableau 8). L'écart est encore plus grand entre élèves d'origine turque, qui ont une expérience très contrastée en France et en Australie.

Tableau 8. Auto-évaluation en cours de la langue nationale en France et en Australie selon la langue parlée à la maison (échantillon, niveau première)

		<i>langue nationale</i>	<i>Turc</i>	<i>Arabe/berbère</i>	<i>autre langue</i>	
% en France	difficultés	32	48	32	28	32
	arrive bien	68	52	68	72	68
% en Australie	difficultés	20	9	17	15	15
	arrive bien	80	91	83	85	85
effectif		457	173	133	158	921

La question était ('comment vous débrouillez-vous en Français ?', réponse en quatre postes condensé en deux dans ce tableau)

Par rapport au système australien, le parcours est plus difficile en France pour beaucoup – le redoublement, et l'orientation 'forcée' pour les élèves qui 'n'ont pas le niveau'. Bien des élèves estiment qu'ils sont dans un lycée professionnel parce que "lycée général est trop dur" (élève 515/9) ou « c'est la dernière chance » (élève 699/11). Au pire, et dans les deux pays, la volonté politique affichée de prolonger la scolarité et le chômage important pour les moins diplômés transforme l'école en refuge économique : « je suis ici 'en raison de taux de chômage et ce métier a de l'avenir » (714/11) ou « en raison des allocation familiale (sic) » (élève 688/11). Pour ceux qui restent dans les filières générales, souvent la motivation se réduit à « il me fallait un bac ».

On peut ainsi croire à des perceptions de soi comme apprenant influencées par la plus grande sévérité du jugement scolaire en France qu'en Australie au même niveau. En Australie les élèves bénéficient d'une promotion presque automatique et sont libres de choisir les options qui leur plaisent – du moins en théorie. En réalité, une hiérarchie du curriculum est bien en place en Australie, mais pèse peut-être moins dans la conscience des élèves. Ainsi ils peuvent tous rêver de faire droit ou médecine, et c'est le souhait exprimé par beaucoup lors des interviews, mais fréquentent des établissements qui envoient moins de 10% de leurs bacheliers dans le supérieur. Les français peuvent avoir une idée plus 'réaliste' de leur position dans la hiérarchie scolaire, mais également se trouver dans des filières où les exigences académiques sont plus différenciées.

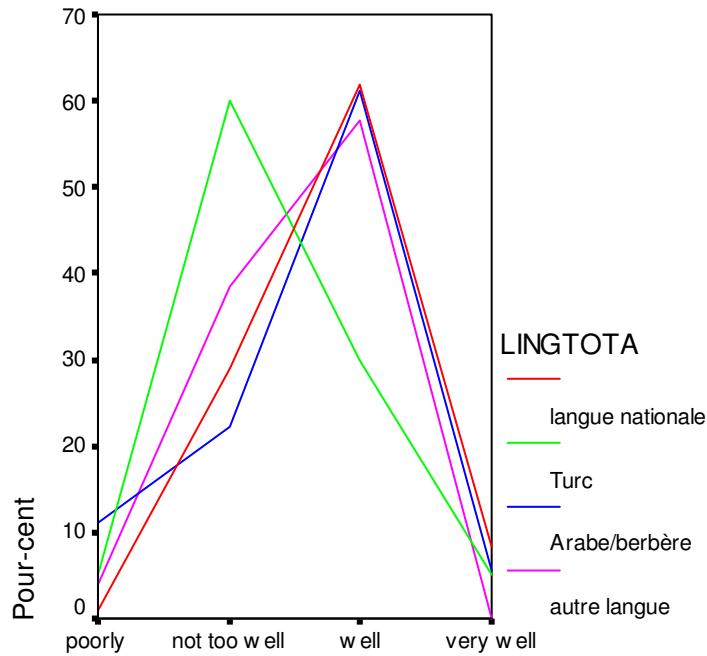
Si nous ne considérons que les enfants dont les pères sont ouvriers (tableau 9, graphique 4), nous voyons les populations issues de l'immigration encore plus en difficulté au sein de cette catégorie, à l'exception de ceux d'origine turque en Australie. Cette exception n'est pas forcément le reflet d'une plus grande réussite, car les Turcs sont parmi les plus faibles aux examens de VCE (Graphique 5). Les travaux de l'IREDU et de Felouzis sur ces effets de contexte démontre son importance, et nous savons que les enseignants s'adaptent aux élèves avec lesquels ils doivent travailler, si éloignés de l'élève idéal qu'ils soient. Ainsi, les élèves peuvent estimer bien s'en sortir dans leurs cours alors qu'ils sont parmi les plus faibles, et jugés ainsi par leurs professeurs en privé. Cette 'fausse' confiance peut toucher d'avantage les élèves qui dépendent le plus des jugements de l'école pour former une opinion de leurs capacités. Les élèves immigrés, dont les parents n'ont pas participé dans le système scolaire et ne peuvent pas fournir de repères, sont peut-être plus susceptibles. De plus, non seulement les parents n'ont pas de connaissances directes du système, ils n'ont pas non plus de mauvaises expériences et un rapport négatif qu'ils pourraient transmettre. Lors d'un interview des élèves d'origine turque ont qualifiés de 'bonne note' 50 sur 100, sur un contrôle noté au sein de l'établissement, alors que les formations qu'ils envisageaient demandaient une moyenne d'au moins 70/100 sur les examens extérieurs.

Tableau 9. Auto-évaluation en cours de la langue nationale pour le PCS 'ouvrier' en France et en Australie selon la langue parlée à la maison (échantillon, niveau première)

		<i>langue nationale</i>				<i>Turc</i>	<i>Arabe/berbère</i>	<i>Autre langue</i>	<i>Total</i>
% en France	difficultés	30	65	33	42	37			
	arrive bien	70	35	67	58	63			
% en Australie	difficultés	18	8	27	15	15			
	arrive bien	82	92	73	85	85			
Effectif		146	59	29	52	286			

La question était ('comment vous débrouillez-vous en Français ?', réponse en quatre postes condensé en deux dans ce tableau) (France Khi-deux = 9.3signifiant au seuil de $p < 0.05$, Australie = 3.3 NS, $p > 0.05$)

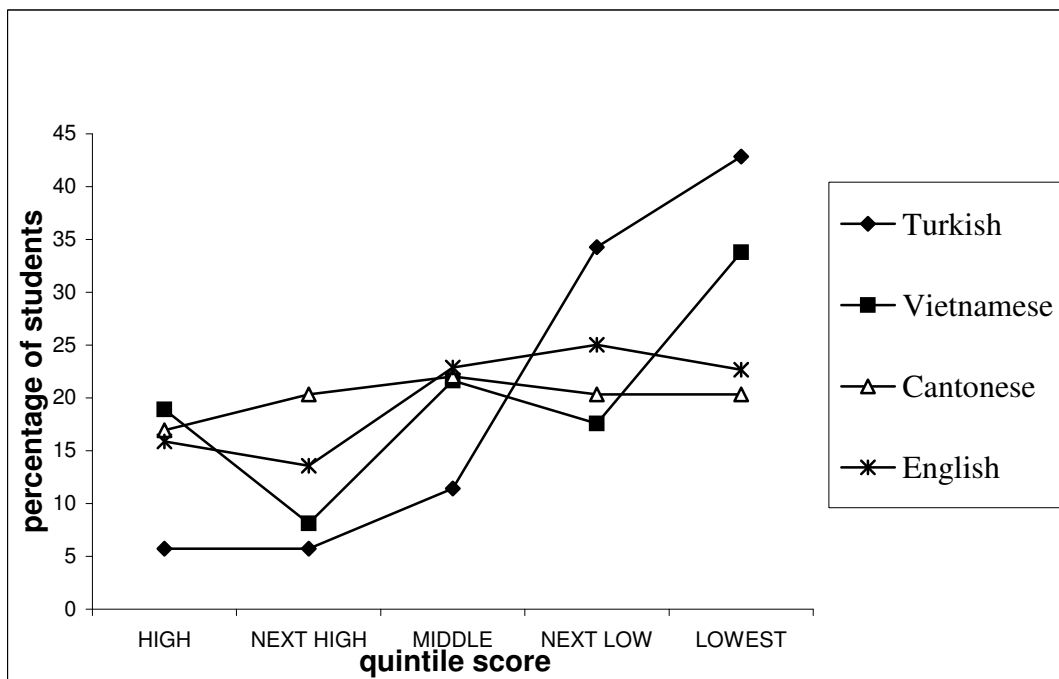
Graphique 4. Auto-évaluation en Français des élèves de la catégorie 'ouvrier' en France (échantillon, niveau première)



Coping with English

La question était ('comment vous débrouillez-vous en Français ?', réponse en quatre postes)

Graphique 5. Résultat au baccalauréat en Anglais (en quintiles) des élèves bénéficiant d'une bourse d'études selon la langue parlée à la maison



Source: Windle 2004.

Cependant, l'influence d'une scolarisation dans le privé est à prendre en compte dans le contexte australien. En excluant les élèves d'origine ouvrière qui fréquentent l'une des deux écoles privés dans l'échantillon australien, l'avantage relative des turcs diminue pour ne plus être statistiquement significatif (tableau 10). Le travail intensif dans ces établissements – cours pendant les vacances et le weekend, par exemple, joue certainement ici. La sélectivité de ces établissements peut également jouer un rôle – des élèves renvoyés de l'un des établissements se retrouvent dans les établissements publics avoisinants ayant participé dans l'enquête. D'autre part, des relations très rapprochés entre professeurs et élèves, qui se retrouvent habituellement le vendredi soir chez l'un d'entre eux, pourrait avoir une influence. D'autres items sur le questionnaire permettront d'éclaircir plus loin ces éléments.

Tableau 10. Auto-évaluation en cours de la langue nationale pour le PCS 'ouvrier' en France et en Australie selon la langue parlée à la maison (établissements publics uniquement) (échantillon, niveau première)

		<i>langue nationale</i>	<i>Turc</i>	<i>Arabe/berbère</i>	<i>autre langue</i>	
% France	difficultés arrive	30	65	33	42	37
	bien	70	35	67	58	63
% Australie	difficultés arrive	18	17	33	15	19
	bien	82	83	67	85	81
effectif		146	38	27	52	263

La question était 'comment vous débrouillez-vous en Français ?', réponse en quatre postes condensé en deux dans ce tableau

Les écarts en Français ne se conservent pas lorsqu'il est question des mathématiques. Ici, les inégales exigences des différentes filières peuvent jouer un rôle encore plus important dans la différence entre pays. En France, les élèves les plus faibles peuvent être scolarisés dans des filières où le niveau exigé est plus faible tandis qu'en Australie le curriculum des mathématiques est plutôt homogène. Les Australiens les plus faibles se retrouvent souvent dans la même salle de classe que les plus forts (toujours relatif au niveau global de l'établissement). Ceci joue peut-être dans le regard porté par les élèves. Nous pouvons voir inversée la sévérité du regard selon les pays : les Australiens s'estiment plus souvent en difficulté en mathématiques que les Français.

Tableau 11. Auto-évaluation en mathématiques en France et en Australie selon la langue parlée à la maison (échantillon, niveau première)

		<i>langue nationale</i>	<i>Turc</i>	<i>Arabe/berbère</i>	<i>autre langue</i>	<i>Total</i>
% France	difficultés	30	30	39	35	32
	Arrive bien	70	70	61	65	68
% Australie	difficultés	36	33	43	29	35
	Arrive bien	64	67	57	71	65
effectif		457	173	133	158	921

La question était 'comment vous débrouillez-vous en mathématiques cette année ?', réponse en quatre postes condensé en deux dans ce tableau

Tableau 12. Auto-évaluation en cours mathématiques pour le PCS ‘ouvrier’ en France et en Australie selon la langue parlée à la maison (échantillon, niveau première)

		<i>langue nationale</i>	<i>Turc</i>	<i>Arabe/berbère</i>	<i>autre langue</i>	<i>total</i>
% France	difficultés	23	15	39	27	24
	Arrive bien	77	85	61	73	76
% Australie	difficultés	41	32	45	31	36
	Arrive bien	59	68	55	69	64
Effectif		146	59	29	52	286

La question était (‘comment vous débrouillez-vous en mathématiques cette année ?’, réponse en quatre postes condensé en deux dans ce tableau)

En Australie les fils d’ouvriers éprouvent plus souvent des difficultés que les autres élèves Australiens. En France, la tendance inverse pousse à chercher si ces élèves sont plus concentrés dans les secteurs où le niveau est objectivement plus faible, et le travail scolaire ainsi plus facile à gérer. Finalement, il faudrait pour les turcs en Australie étudier l’impact des établissements privés, qui scolarisent presque exclusivement les élèves de cette origine. Un soutien plus intensif pourrait expliquer une partie de leurs réponses.

Un ressentiment de discrimination chez les élèves ?

Le sentiment de discrimination au sein de l’établissement est majoritaire dans les réponses Françaises (tableau 12), mais moins fort chez les immigrés. Cependant, les professeurs ne cessent d’évoquer les problèmes de comportement et de discipline, qu’ils attribuent aux cultures immigrées. Ces jugements semblent rester entre professeurs, et ce conflit n’est pas conçu en termes de différence culturelle, ou autre, par les élèves.

Tableau 13. Réponses à la question ‘Dans mon établissement être différent des autres peut poser problème’ (échantillon, niveau première)

		<i>langue nationale</i>	<i>Turc</i>	<i>Arabe/berbère</i>	<i>autre langue</i>	<i>total</i>
% France	Non	39	45	51	46	42
	Oui	61	55	49	54	58
% Australie	Non	38	50	45	62	47
	Oui	62	50	55	38	53
effectif		449	172	128	154	903

(France khi-deux = 4.1 NS, $p > 0.05$. Australie = 13.9, $p < 0.05$)

Pour ce qui est de la société plus large, les avis sont partagés (tableau 14). La perception est globalement partagée à l’intérieur de chaque pays, mais les Français s’estiment dans une société moins égalitaire. Les conditions sociales et les expériences partagés par élèves immigrés, et non-immigrés, particulièrement ‘la culture de pairs’, peuvent amener à des attitudes similaires à cet égard. Retrouve-t-on en Australie une plus grande acceptation des promesses méritocratiques de l’école, et de la société ? Est-ce que cet attachement prend plutôt la forme d’un espoir que d’une certitude ? Pour faire marcher la méritocratie, suffit-il de ‘s’y accrocher’ ? Ce type d’attachement apparaît dans un certain nombre de réponses dans les deux pays, et très souvent chez les enfants d’origine immigrée, comme la lycéenne qui écrit :

‘dans la vie faut être heureuse même si on est destabilisé par des mauvaises notes. On peut toujours se rattraper. Je serai vraiment contente d’avoir mon bac’ (élève 795/12)

Néanmoins, un climat ‘ethnalisé’, constaté dans certains établissements dans les recherches rassemblés par Lorcerie dans *L’école et le défi ethnique* poussent à ne pas accepter naïvement les réponses donnés sur un questionnaire. Une question ouverte à la fin du questionnaire à permis l’expression d’autres attitudes, qui demeurent rares. La question était ‘pour vous, qu’est-ce qu’une vie réussie’ :

‘je dirait qu’en France c’est difficile pour une personne d’origine Africaine de réussir où de trouver du travail car il y a toujours quelqu’un qui est derrière vous pour vous cassé. Surtout depuis le 11 septembre, tous les pays musulmans sont accusés de terrorisme ou d’antisemitisme et maintenant George W Bush attaque beaucoup même trop de pays musulmans. Mais il faudrait qu’il regle les histoires entre Israélien et palestinien. Je pense que nous vivons dans un monde de (merde) et qu’en France aucune personne d’origine étrangère ne peut réussir. (quelque personne réussise bien-sur)’. (élève 701/11).

Tableau 14. Réponses à la proposition ‘Dans ce pays on respecte tout le monde, peu importe la religion ou la culture d’origine’ (échantillon, niveau première)

		<i>langue nationale</i>	<i>Turc</i>	<i>Arabe/berbère</i>	<i>autre langue</i>	<i>Total</i>
% France	non	71	72	73	68	71
	oui	29	28	27	32	29
% Australie	non	58	44	53	45	51
	oui	42	56	47	55	49
effectif		449	172	128	154	903

(France chi-deux = 0.4 NS, $p > 0.05$. Australie = 7.8, $p < 0.05$)

Le public des établissements secondaires a changé, les futurs ouvriers d’aujourd’hui ne sont pas les futurs ouvriers d’hier. Or, la diversité des élèves, leurs ressources inégales, leurs façons de vivre et d’investir leur scolarité, ne font pas partie des réflexions éducatives. Les contextes sociopolitiques sont différents, mais la France et l’Australie partagent des évolutions sociales qui confrontent les écoles secondaires des questions de l’adaptation à ces évolutions. Ici nous avons présenté quelques résultats préliminaires d’une recherche qui cherche à aborder ces questions.

Références

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London, Routledge and K. Paul.

Birrell, R. (1986). The educational achievement of non-English speaking background students and the politics of the community languages movement. *The Economics of Immigration: Proceedings of a Conference at the Australian National University 22-23 April 1987*. L. Baker and P. Miller. Australian National University, Canberra, Australian Government Publishing Service.

Boulot, S. and D. Boyson-Fradet (1984). "L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés (un problème mal posé)." *Les temps modernes* 452-454: 1902-1914.

Bourdieu, P. and J.-C. Passeron (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris, Éditions de Minuit.

Brinbaum, Y. (2002). Au coeur du parcours migratoire, les investissements éducatifs des familles immigrées: attentes et désillusions. Paris, Université Paris V - René Descartes. Thèse de Doctorat en Sociologie.

Felouzis, G. (2003). "La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences." Revue française de sociologie 44(3): 413.

Héran, F. (1996). "L'école, les jeunes et les parents: approches à partir de l'enquête Éducation." Économie et statistique 296(3): 5-15.

Khoo, S.-E., P. McDonald, et al. (2002). Second generation Australians. Canberra, Australian Centre for Population Research and the Department of Immigration and Multicultural and Indigenous Affairs.

Teese, R. V. and J. Polesel (2003). Undemocratic schooling: equity and quality in mass secondary education in Australia. Carlton, Vic., Melbourne University Publishing.

Thrupp, M. (1999). Schools making a difference: let's be realistic! school mix, school effectiveness, and the social limits of reform. Buckingham [England], Open University Press.

Vallet, L.-A. (1996). "l'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation: un examen sur données françaises." Revue française de pédagogie 117(oct-décembre): 7-27.

Vallet, L.-A. and J.-P. Caille (1995). "Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration." Éducation et Formations 40.

Van Zanten, A. (2001). L'école de la périphérie. Paris, Presses Universitaires Françaises.

Windle, J. (2004). "The Ethnic Disadvantage Debate Revisited: Turkish Background Students in Australia." Journal of Intercultural Studies 25(3): 271-286.

ⁱ Nous nous intéressons ici surtout à la deuxième génération, les primos-arrivants connaissent d'autres problèmes dont nous ne pourrions pas traiter.

ⁱⁱ Cette recherche s'insère dans le cadre d'une étude de doctorat en cours.