

© Alain Léger, 2000

L'auteur autorise la copie du présent document dans les conditions suivantes :

l'exemplaire téléchargé ne doit faire l'objet d'aucune nouvelle copie.

Il ne peut être tiré sur papier qu'en un seul et unique exemplaire.

Il ne peut être utilisé que pour un usage privé, à des fins de lecture personnelle, ou pour l'enseignement et la recherche.

Toute autre reproduction, diffusion et usage public,

à des fins commerciales ou non,

même à titre gratuit, reste interdite

sans le consentement écrit de l'auteur ou de ses ayants droit.

Usage des statistiques de la DEP concernant les enfants de migrants

Alain Léger
Université de Caen
et LASMAS-IDL (CNRS)

(chapitre extrait de l'ouvrage : *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi* (coordonné par: F. Aubert, M. Tripier et F.Vourc'h , Paris : CIEM-L'Harmattan, 1997, pp. 45-60)

Usage des statistiques de la DEP concernant les enfants de migrants

Alain Léger
Université de Caen
et LASMAS-IDL (CNRS)

La nationalité est-elle une catégorie sociologiquement pertinente ?

La nationalité semble être, au premier abord, une catégorie administrative et juridique relativement simple, et de surcroît pertinente pour caractériser, classer et distinguer les individus. À tel point que cette information fait l'objet d'une collecte systématique de la part des différents services administratifs, et que beaucoup, en milieu enseignant ou ailleurs, l'utilisent pour expliquer, par exemple, les succès ou insuccès scolaires. Cependant, comme toutes les catégories trop évidentes et trop naturelles du sens commun, elle mérite pour le moins réflexion.

Nous nous bornerons ici à analyser quelques aspects méthodologiques relatifs à son utilisation, sans développer l'importante question des effets d'étiquetage liés à une nationalité parfois réelle, mais parfois aussi supposée, et qui dans tous les cas devient, en pratique, une *nationalité fantasmée* : lorsque la pigmentation de la peau, le style de parler ou les références culturelles sont collectivement perçus comme des stigmates d'extranéité (sinon d'étrangeté), on voit que le flou des statistiques descriptives, et même celui de la définition juridique, s'accompagnent d'un usage social encore plus laxiste ⁽¹⁾. On peut se demander alors quelle est la validité d'un recueil de données (même supposé rigoureux) portant sur les différences de réussite scolaire selon la nationalité, lorsque la figure mythique de l'étranger — c'est-à-dire du Barbare — et l'ensemble des stéréotypes qui l'accompagnent, s'imposent à une grande partie du corps social, y compris, nécessairement, à de nombreux enseignants. Et, en fin de compte, qu'aura-t-on mesuré : l'effet objectif de la variable qu'on s'est (parfois) efforcé de construire rigoureusement, ou l'effet difficilement isolable de ces stéréotypes ?

En effet, que reste-t-il finalement d'« objectif » dans la mesure des performances des élèves, si l'on adopte « l'hypothèse » ⁽²⁾ que de multiples effets-Pygmalion pèsent sur les pratiques

¹ cf. par exemple, Lê Thành Khôi : Quelques problèmes de concepts dans les comparaisons interculturelles, *Revue française de Pédagogie*, n° 80, juillet-septembre 1987, 57-68.

² Les effets de prophétie autocréatrice, les effets d'étiquetage, l'ensemble des biais qui pèsent sur l'évaluation (y compris l'effet du maître et l'effet de l'établissement fréquenté) ont, depuis longtemps, été démontrés par des centaines d'études docimologiques ou sociologiques. Si bien que la seule thèse qui reste hypothétique et pour laquelle on attend encore un début de confirmation est celle du sens commun (mais il s'agit d'un sens commun particulièrement

d'évaluation scolaire, et que les préjugés ou les attentes du maître produisent au moins en partie le résultat attendu ? Comment le chercheur ou le statisticien pourrait-il négliger ces phénomènes de prophétie autocréatrice, surtout depuis qu'a été démontrée l'ampleur du préjugé négatif des enseignants à l'égard des immigrés ou des ouvriers ⁽³⁾ ? Ce n'est pas en changeant d'instrument de mesure et en utilisant, par exemple, des tests de connaissance standardisés, que l'on peut échapper à la question de l'origine des inégalités qui conditionne, en fait, la validité de toute mesure des inégalités. Cette question se pose alors comme objection *a priori* à toute étude des différences de performances qui oublierait le caractère relatif et socialement biaisé de sa mesure, et cela concerne aussi bien les études selon la nationalité que la loi universelle de l'inégale réussite scolaire selon l'origine sociale ⁽⁴⁾. Malheureusement cet oubli est fréquent, notamment du côté de la statistique technique ou administrative, qui ne doute jamais d'elle-même et n'est guère portée au recul critique, en particulier lorsqu'il est sociologique ⁽⁵⁾. Or, cet oubli conduit à naturaliser les différences constatées, et donc à renforcer, par les apparences de la scientificité et la fausse rigueur d'un comptage sans concept, les stéréotypes ambiants. On aimerait que Bachelard soit plus souvent entendu, lorsqu'il rappelait qu'il vaut mieux réfléchir pour mesurer, plutôt que faire l'inverse...

flou juridique et flou statistique

Loin d'être une catégorie claire et stable, la nationalité, surtout dans ses définitions juridiques les plus récentes, constitue un état non seulement divers ⁽⁶⁾ mais encore relativement changeant,

répandu chez les enseignants ou responsables du système éducatif), qui croit que les évaluations scolaires sont objectives et justes (au double sens de justesse et de justice).

³ Les travaux portant spécifiquement sur le racisme des enseignants français sont rares, ce qui n'est guère étonnant si l'on envisage les difficultés objectives du recueil des données, les contraintes déontologiques, et sans doute aussi la prégnance d'une image sociale de l'enseignant le représentant comme « de gauche », ami du peuple et nécessairement antiraciste, image qui s'impose également à beaucoup de chercheurs. Mais on citera au moins les travaux de Daniel Zimmerman : Un langage non verbal de classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers, *Revue française de Pédagogie*, n° 44, juillet-septembre 1978, pp. 46-70, et : *La sélection non-verbale à l'école*, Paris : ESF, 1983

⁴ Bien évidemment, nous ne contestons pas l'existence de telles relations statistiques, ni le fait qu'elles puissent avoir le caractère de lois, mais seulement la pratique qui consiste à les établir sans en indiquer les limites interprétatives, les biais méthodologiques, théoriques et conceptuels, et sans se préoccuper des usages sociaux qui en seront faits. Il ne suffit pas d'affirmer que corrélation n'est pas causalité, ni de laisser au seul lecteur la responsabilité de ses interprétations, pour avoir du même coup adopté une démarche objective. Au contraire, ces pratiques ne peuvent que naturaliser les relations observées et par conséquent cautionnent par avance toutes les interprétations mécanistes, fatalistes, voire racistes qui en seront faites. Cf. Alain Léger, *Pour une sociologie non fataliste* (Note de synthèse présentée pour l'habilitation à diriger des recherches), Paris : Université René Descartes, 1993, 167 p.

⁵ cf. Jean-Claude Passeron, *Le raisonnement sociologique, L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris : Nathan, 1991, 408 p., Coll. : "Essais et recherches"

⁶ Notons, entre autres éléments de cette diversité, les différences du statut accordé aux étrangers selon qu'ils sont membres ou non de la Communauté européenne. Il faut également mentionner les différentes interprétations du cadre juridique selon l'administration ou la juridiction concernée. Cf. E. Rude-Antoine, « Les mineurs, les jeunes majeurs et leur statut

voire momentanément indéfinissable. Ainsi est français l'enfant « *dont l'un des parents au moins est français* »⁽⁷⁾ ou celui qui est « *né en France lorsque l'un de ses parents au moins y est lui-même né* »⁽⁸⁾. Si aucune de ces conditions n'est remplie, les étrangers nés et résidant en France pourront néanmoins, avec certaines restrictions⁽⁹⁾, acquérir la nationalité française dès l'âge de 16 ans. A l'inverse, un enfant réputé français aura, à sa majorité, la faculté de répudier cette nationalité dans le cas où un seul de ses parents est français ou né en France.

Mais le paradoxe est qu'on peut être français sans que personne ne le sache encore. C'est le cas d'un enfant étranger résidant au domicile d'un parent qui devient français⁽¹⁰⁾ : devenant français de plein droit, il le devient du même coup rétroactivement⁽¹¹⁾ et l'a donc été, légalement, depuis sa naissance sans que personne n'en ait eu connaissance jusque-là. Bien d'autres situations fluctuantes peuvent être trouvées, comme par exemple celle des enfants nés en France d'un parent algérien (lui-même né avant l'indépendance de ce pays) : leur parent est considéré comme étant né en France (et donc eux-mêmes sont français), dès lors que ce parent justifie d'une résidence régulière en France depuis 5 ans⁽¹²⁾. Le droit du sol devient, dans ce cas, variable selon un critère qui est lui-même, à court terme, changeant.

Voilà donc une catégorie juridico-statistique qui présente la particularité d'être insaisissable ou aléatoire dans le cas de certains mineurs présumés étrangers, puisque, de fait, aucune définition de leur nationalité ne peut être donnée avec certitude à un moment donné : ce n'est jamais qu'une présomption de nationalité, ou comme le dit explicitement le *Code civil*, une « nationalité *apparente* de l'enfant » (Article 20). Cette notion récente de « nationalité apparente », assez curieuse dans le droit français, en dit long sur un flou juridique qui laisse la porte ouverte à des interprétations divergentes et à des mesures administratives diverses. Mais il en résulte aussi, pour le chercheur, que toute statistique, tout recensement de la nationalité des élèves ne peuvent se fier qu'à de simples apparences, du moins concernant les « étrangers ».

juridique », Rapport de recherche, CNRS-CRIV, Vaucresson, déc. 1990, 187 p., et du même auteur « Jeunes d'origine étrangère : réglementation et situations-limites », Rapport de recherche, CNRS-CRIV, Vaucresson, déc. 1992, 107 p. Voir aussi le n° 43 *de Migrations Études* : « Les jeunes étrangers, leur statut juridique et leur intégration », déc. 1993.

⁷ Article 18 du *Code civil*, Dalloz, 1994-95.

⁸ Article 19-3 du *Code civil*, Dalloz, 1994-95.

⁹ Articles 21-7 à 21-11 du *Code civil*, Dalloz, 1994-95.

¹⁰ Article 22-1 du *Code civil*, Dalloz, 1994-95 : « *Sous réserve que son nom soit mentionné dans le décret de naturalisation ou dans la déclaration de nationalité, l'enfant âgé de moins de dix-huit ans, légitime ou naturel, dont l'un des parents acquiert la nationalité française, devient français de plein droit s'il a la même résidence habituelle que ce parent* ».

¹¹ Article 20 du *Code civil*, Dalloz, 1994-95 : « *L'enfant qui est français en vertu des dispositions du présent chapitre est réputé avoir été français dès sa naissance, même si l'existence des conditions requises par la loi pour l'attribution de la nationalité française n'est établie que postérieurement* ». De la même façon, pour l'article 19 : « *Est français l'enfant né en France de parents inconnus. Toutefois, il sera réputé n'avoir jamais été français si, au cours de sa minorité, sa filiation est établie à l'égard d'un étranger...* ».

¹² Article 23 de la loi 93-933 du 22 juillet 1993. Ceci concerne les enfants nés après le 1^{er} janvier 1994.

Cette incertitude juridique se surajoute aux imprécisions déjà connues (et signalées d'ailleurs par la DEP dans certaines de ses publications) qui affectent la collecte des données et conduisent la statistique scolaire à surestimer la population étrangère scolarisée. Souvent un changement de statut national n'est pas enregistré, ou une confusion est faite entre la nationalité de l'enfant et celle des parents par les chefs d'établissement chargés de recueillir ces renseignements. Il est vrai que les distinctions à faire entre les *étrangers*, les *immigrés*, les *enfants de migrants* et la population *d'origine étrangère* peuvent apparaître comme des subtilités qui échappent souvent aux non spécialistes ⁽¹³⁾. Ainsi, une comparaison faite en 1989-90 entre les données issues du recensement et celles de la DEP fait état d'un surplus d'environ 37 000 élèves étrangers dans le 2nd degré et de 155 000 dans le 1^{er} degré, l'importance de cette surestimation variant selon les nationalités et étant particulièrement forte dans le cas des Algériens ⁽¹⁴⁾. Remarquons que cette erreur est loin d'être négligeable, puisque ces sureffectifs représentent, respectivement, environ 10% et 24% des populations étrangères comptabilisées par la DEP.

Par ailleurs, nous ignorons comment la statistique annuelle traite les cas où l'information est absente puisque les pourcentages publiés sont toujours donnés comme renseignés à 100% sur la nationalité. Par contre, nous avons pu observer ce qu'il en était dans une étude de suivi scolaire de la DEP portant sur un échantillon de 32 293 élèves entrés en 6^{ème} en 1989-90, soit en cycle normal, soit en cycle « aménagé » ⁽¹⁵⁾. Si l'on ne tient compte que des données exploitables, le pourcentage des étrangers est de 7,8%, ce qui correspond tout à fait aux statistiques annuelles. Mais, en réalité, il y a dans cet échantillon 2 380 étrangers, et un nombre presque aussi important d'enfants dont on ignore la nationalité : 1 954 élèves (soit 6,1% du total). Bien sûr, nous ferons nous-mêmes comme la DEP : par commodité et pour ne pas alourdir les tableaux, nous supposons que la distribution des nationalités est identique dans l'effectif renseigné et dans la population non renseignée, hypothèse qui permet de ne pas tenir compte des informations absentes. Mais on voit aussi que le risque d'erreur est grand lorsque l'effectif des non réponses avoisine celui d'une des deux catégories étudiées. Sous cet aspect, notons également que, dans le même échantillon, la variable qui présente le risque d'erreur le plus élevé est la profession du père puisque l'absence d'information concerne 4 735 individus (14,7% du total), alors qu'il n'y a, par exemple, que 819 agriculteurs, 1 211 inactifs, 3 034 patrons, 3 350 cadres, 4 111 employés ou 4 936 professions intermédiaires. Alors, faute de mieux, il conviendrait sans doute de signaler systématiquement au lecteur le taux d'informations inexploitables pour chaque variable utilisée.

¹³ Cf. M. Vincent, *Immigrés : voile, mosquées, vote... pour ou contre ?*, *ISL Information*, 1990, vol. 39, 2-7.

¹⁴ cf. DEP, *Note d'information*, Les élèves de nationalité étrangère scolarisés dans le 1^{er} et le 2nd degré en 1993-1994, Ministère de l'Éducation nationale, n° 95-03, janvier 1995, 6 p.

¹⁵ Cf. DEP, *Evaluation en cycle d'observation, Rapport d'étape, Document de travail n° 398*, décembre 1991. Nous avons participé à cette recherche dans le cadre d'une convention signée avec l'URA 887 « Sociologie de l'éducation » (CNRS). Dans la suite du texte, nous désignerons cette enquête par l'expression : enquête « cycles d'observation ».

autres curiosités de la statistique scolaire

Mais ces imprécisions viennent à leur tour se cumuler aux autres erreurs de la statistique scolaire qui concernent, elles, tous les élèves et pas uniquement les enfants étrangers. Nous en avons détaillé, par ailleurs ⁽¹⁶⁾, un certain nombre que nous allons rappeler ici plus brièvement. Ainsi, les évaluations faites à l'heure actuelle par le Ministère de l'Éducation nationale sur la part d'une génération accédant en classe de terminale ou obtenant le baccalauréat laissent songeur par leur caractère hautement approximatif, puisqu'elles se fondent sur des données transversales : si l'on connaît, en principe, le nombre d'élèves scolarisés et de baccalauréats délivrés une année donnée, ainsi que le nombre des naissances intervenues dix-sept ans auparavant, la mise en relation de ces deux données, connues avec une précision toute relative, n'est pourtant pas de l'ordre de l'évidence. En effet, l'éventail des âges et des cursus scolaires est très large (entre 16 ans et 20 ans pour la majorité des élèves, voire plus pour les candidats libres au baccalauréat, ou moins pour une petite minorité précoce), de sorte qu'il est difficile de maîtriser complètement la complexité et la durée très inégale des cheminements parcourus et de les rapporter de façon sûre à des générations bien identifiées. D'autre part, les taux de décès et surtout les flux migratoires font évoluer l'effectif des générations de référence, et par conséquent, dans le meilleur des cas, la coupe transversale ne permet qu'une estimation dont on ignore le degré de fiabilité. Le taux d'accès annuel, même lorsqu'il est décomposé en taux élémentaires d'accès par classe d'âge, ne pourra donc jamais rivaliser avec le taux d'accès calculé sur une cohorte (une génération suivie dans sa trajectoire).

Mais il ne suffit pas de dire que la statistique officielle comporte une marge d'erreur dans ses estimations, il faut ajouter qu'elle produit systématiquement de la surscolarisation. Ainsi, les taux de scolarisation calculés par les services statistiques ministériels présentent cette curiosité de dépasser en permanence les 100% pour certaines tranches d'âge. Par exemple, les tableaux publiés chaque année par la DEP donnent la population de chaque tranche d'âge entre 4 et 11 ans comme scolarisée à 100% ⁽¹⁷⁾. En réalité, cela est quelque peu inexact, comme le précise parfois une petite note et comme on peut le calculer à partir des effectifs : par exemple, en 1986-87, la population scolarisable âgée de 5 ans est de 790 706 élèves, et la population du même âge scolarisée par le seul Ministère de l'Éducation nationale (MEN) est de 810 163 élèves, soit un taux de 102,5%, ramené à 100% pour des raisons tout à fait compréhensibles. Avant l'âge de 4 ans ou à partir de 12 ans, on ne rencontre pas de tels dépassements, soit parce que la population est insuffisamment scolarisée, soit parce qu'elle est plus fortement prise en charge par des structures ne dépendant pas du MEN. Mais, pour que l'erreur n'excède pas 2,5%, il faudrait que le MEN scolarise à lui tout seul la totalité de la population âgée de 4 à 11 ans. Or puisqu'il y a d'autres enfants, ceux dont les

¹⁶ Alain Léger, Quelle démocratisation ?, *Société française*, n° 46, Printemps-été 1993, pp. 18-29.

¹⁷ Par exemple, nous l'avons systématiquement vérifié pour les éditions allant de 1985 à 1988 de l'ouvrage *Repères et références statistiques*, ainsi que dans les éditions 1990 et 1992 (page 19, 21 ou 27 selon les éditions). Mais cela concerne également d'autres livraisons.

dossiers ignorent l'âge, ceux qui sont dans le privé hors contrat, ou dans les structures relevant du Ministère de la Santé ou de l'Agriculture (ou même, on peut le supposer, échappant à toute scolarisation), cela signifie alors que le dépassement est bien supérieur à cet écart de 2,5% établi dans l'exemple cité.

On peut certes penser que c'est la statistique de la population scolarisable fournie par l'INSEE qui est inexacte. Et elle a certainement elle aussi, comme toute évaluation, sa marge d'erreur. Mais remarquons aussitôt que cette erreur ne doit pas nécessairement se retrancher mais peut au contraire venir s'ajouter à l'écart constaté, et que cette hypothèse ne garantit donc nullement que le dépassement ne soit pas encore supérieur à celui observé. En réalité, si l'approximation de l'INSEE peut être contestée, le comptage effectué par le MEN doit l'être également. L'un des biais qu'il faut notamment souligner est celui qui consiste à compter deux fois le même élève lorsqu'il a pris deux inscriptions dans des établissements différents la même année, ou passé deux diplômes différents (baccalauréats de séries différentes par exemple, ou brevet de technicien plus baccalauréat), sans parler des bilans d'effectifs artificiellement surestimés par certains établissements. Par exemple, tel chef d'établissement peut avoir intérêt, pour éviter des suppressions de postes ou des fermetures de classes, à présenter des bilans d'effectifs légèrement « gonflés » (grâce aux inscriptions non confirmées, aux élèves ayant quitté l'établissement, voire à des inscriptions fictives). Tout le monde connaît des cas où l'on ajoute 2, voire 5 élèves fictifs à une classe de 25. Mais, évidemment, personne ne peut affirmer que ces cas soient généralisables, et encore moins estimer ce qu'une telle pratique induirait comme distorsions des statistiques nationales, si elle s'avérait avoir quelque généralité.

Certes, ces biais réels, quoique importants et préoccupants quant à la fidélité de l'information, n'auraient que peu d'incidence sur sa validité s'ils restaient constants d'une période à l'autre. Or nous avons démontré par ailleurs que certains biais ne sont pas toujours constants : c'est le cas notamment de la déformation que produit l'approche transversale par rapport à l'approche longitudinale⁽¹⁸⁾.

Si l'on envisage en outre les biais supplémentaires qui viennent se cumuler, comme par exemple l'évolution de la définition du baccalauréat qui rend aléatoire toute comparaison historique (peut-on légitimement inclure le bac professionnel, qui n'a aucun débouché vers l'enseignement supérieur, dans le total du baccalauréat défini pour les périodes antérieures comme le premier grade de l'enseignement supérieur ?), on voit qu'il est permis de douter de l'optimisme de certaines statistiques publiées dans la période récente. Remarquons d'ailleurs au passage avec Baudelot et Establet (1990) que la définition du baccalauréat est sujette non seulement à des évolutions dans le temps mais de surcroît, pour une même période, à des fluctuations qui n'ont rien d'aléatoire et dépendent du type de démonstration que les services statistiques ministériels souhaitent faire :

¹⁸ Alain Léger, *Quelle démocratisation ?*, *op. cit.*

ratissant très large lorsqu'il s'agit de chanter un hymne à la démocratisation, la catégorie baccalauréat se rétrécit comme une peau de chagrin lorsqu'il s'agit de confronter le « niveau » respectif des élèves de chaque pays dans les comparaisons internationales de prestige (19). Ainsi, dans ce type de comparaison, les élèves de niveau bac sont essentiellement ceux des terminales C et D, et encore en excluant les DOM-TOM !

Si les critères de référence changent avec le temps (et c'est presque toujours le cas), alors que mesure-t-on : l'évolution d'un phénomène ou l'évolution de la mesure ? Bien sûr, ces critiques ne doivent pas être poussées à l'excès et conduire à un agnosticisme qui décréterait le monde social inconnaissable. Mais un tel danger est loin de menacer les statistiques officielles qui sont généralement auréolées d'une neutralité rarement remise en question (20), créditées d'une fiabilité à toute épreuve, et qui courent donc plus que les autres le risque de s'assoupir sur de naïves certitudes, en oubliant tout ce qu'un résultat doit à ses modes de construction. Or, si l'on admet qu'une mesure déficiente est préférable à l'absence de mesure, ce ne peut être qu'à condition d'en connaître les limites et d'en relativiser les interprétations.

Enfin, lorsqu'à cet ensemble d'imprécisions s'ajoutent les incertitudes de la classification par CSP (21) et de son évolution dans le temps, on voit que la plus grande prudence semble de mise.

En définitive, on peut conclure que l'augmentation des taux de scolarisation a été, dans la dernière période, certainement moindre que celle annoncée officiellement, et que, dans la recherche d'une meilleure fidélité, les indicateurs longitudinaux ont une incontestable supériorité sur les indicateurs transversaux (22), ce qui ne les met pas pour autant à l'abri de toute erreur, comme nous l'avons vu à propos des variables de nationalité ou de CSP.

19 Christian Baudelot & Roger Establet, *Le niveau monte*, Paris, Seuil, 1990, page 104.

20 Les statistiques scolaires, qui faisaient souvent l'objet de la critique sociologique et du débat social dans les années 70, ont bénéficié dans la dernière décennie d'une trêve qui s'explique sans doute en partie par la massification indéniable du système scolaire, qui a été trop hâtivement assimilée à une démocratisation : toutes les catégories ont progressé, certes, ce qui a masqué le fait que, durant la même période, les écarts sociaux de réussite ont continué à s'accroître. Sans doute aussi le débat social s'est-il focalisé sur des enjeux de société encore plus cruciaux, tels que le chômage, où l'on constate que les services ministériels ont le plus grand mal à faire admettre la « vérité » statistique officielle.

21 Dans les études statistiques émanant du Ministère, le classement des élèves par origine socioprofessionnelle est malheureusement sujet à caution : effectué par des non spécialistes (souvent les chefs d'établissement) selon les principes fluctuants de la sociologie spontanée, il est difficilement comparable aux données publiées par l'INSEE (par exemple, les chômeurs, qui pourtant font partie de la population active, sont rangés dans une catégorie fourre-tout en compagnie des parents décédés ou non responsables et des inactifs, au lieu de l'être dans leur catégorie d'origine).

Cf. l'analyse, toujours actuelle, de Dominique Merllié, Une nomenclature et sa mise en œuvre : les statistiques sur l'origine sociale des étudiants, Paris : *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n° 30, 1983, pp. 3-47.

22 Citons, entre autres confirmations, les débats entre chercheurs de l'INED à propos du taux de fécondité des Françaises : l'indice de descendance finale (longitudinal) donne des résultats fort différents de l'indicateur conjoncturel (appelé aussi indice synthétique de fécondité ou somme des naissances réduites) qui est un indice transversal. Cf. les articles « Pourquoi l'INED

Quelques constats statistiques

Arrivé à ce point de notre réflexion, sans doute faut-il préciser que notre critique ne doit être entendue, ni comme un déplaisant procès intenté à un service statistique dont les productions sont d'un intérêt capital pour toute la communauté scientifique, ni comme un appel à renoncer à toute quantification et à toute mesure. Car nous pensons que la seule attitude qui ne soit pas régressive sur le plan scientifique est celle qui consiste à combattre les insuffisances d'une mesure par un supplément de mesures, et les biais d'une quantification par une meilleure quantification. S'il faut toujours rappeler, face aux simplifications positivistes, que l'approche quantitative et statistique ne mesure pas la « réalité » sociale mais, comme toute démarche de recherche, *construit* sa propre réalité, il faut aussi insister sur le fait que, par rapport à d'autres, ce mode de construction offre au moins l'avantage — capital selon nous — de permettre contrôle, comparaison, reproduction et, à certaines conditions, généralisation.

En dépit de l'incertitude des données, la DEP estime pour l'année 1993-1994 que le nombre des élèves de nationalité étrangère représente 7,9% de l'effectif métropolitain des premier et second degrés (23). Ce taux moyen, en diminution régulière depuis 4 ans après une décennie d'expansion continue, recouvre des disparités importantes. Ces disparités concernent leur répartition régionale, leur fréquentation du privé (4,3% seulement d'entre eux y sont scolarisés), leur origine nationale (avec, pour les principaux groupes : 26% de Marocains, 19,6% d'Algériens et 12,6% de Portugais), et surtout un cursus scolaire très différent de celui des Français. En effet, leur taux de réussite au baccalauréat est moindre que celui des Français, et leur représentation diminue lorsque le niveau de la classe s'élève : 8,8% en préélémentaire et élémentaire, 7,3% en 1^{er} cycle, 4,7% en 2nd cycle général, 3,1% en prépas et post-bac. Par contre, ils sont sur-représentés dans l'enseignement spécial (16,3% en SES, SEGPA, GCA et EREA) et dans le 2nd cycle professionnel (8,7%).

Bien entendu, ce type de comparaison entre Français et étrangers a une pertinence très limitée, compte tenu de l'origine sociale différente des deux groupes : parmi les étrangers, il y a très peu d'enfants d'ambassadeurs et beaucoup d'enfants d'OS ou de chômeurs. Comme le constate notamment Robert Hérim : « 90% des chefs de famille des élèves étrangers sont ouvriers, manœu-

a-t-il menti ? » parus dans la revue *Science et vie*, n° 874 et 877, juillet et octobre 1990 et l'ouvrage d'Hervé Le Bras, *Marianne et les lapins : l'obsession démographique*, Paris, Hachette, 1991.

Un autre exemple peut en être donné à propos des statistiques scolaires sur la scolarisation en public ou en privé : lorsqu'on calcule longitudinalement le taux d'utilisation du secteur privé d'enseignement en suivant la scolarité d'une génération d'élèves, on obtient un résultat qui est plus que doublé par rapport au taux d'utilisation conjoncturel calculé une année donnée. Cf. Gabriel Langouët et Alain Léger, *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*, Postface de C. Lelièvre, Paris : Éditions Fabert, 2^{ème} édition revue : 1994, (1^{ère} éd. : Éditions de l'Espace européen, 1991), 192 p.

23 DEP, *Note d'information*, Les élèves de nationalité étrangère scolarisés dans le 1^{er} et le 2nd degré en 1993-1994, *op. cit.*

vres ou à la recherche d'un emploi ; plus de la moitié des élèves étrangers vivent dans des familles de 4 enfants ou plus (17% chez les Français) ; seulement 13% des mères d'élèves étrangers exercent un métier (43% des mères d'élèves français) » (24). Dans l'enquête DEP « cycles d'observation » déjà citée, 80,5% des élèves étrangers scolarisés en 6^{ème} ont un père ouvrier contre seulement 34,6% chez les Français. C'est donc toujours pour une même origine sociale que les comparaisons peuvent prendre sens. Une constante se dégage alors : lorsque l'on procède ainsi, les différences s'amenuisent sensiblement, disparaissent dans certains cas, ou parfois ne vont pas dans le sens « attendu » (25).

Ainsi, dans cette recherche, nous avons examiné deux questions principales :

— à origine sociale identique, les élèves étrangers ou d'origine étrangère, à l'entrée en 6^{ème}, sont-ils classés par les enseignants à un même « niveau » scolaire que les Français ?

— à origine sociale identique et à « niveau » scolaire comparable, les étrangers sont-ils plus fréquemment affectés dans les cycles aménagés que les élèves français ?

Nous nous bornerons ici à présenter quelques résultats concernant la catégorie la plus nombreuse, celle des ouvriers. Remarquons toutefois que nous pourrions faire des constats similaires sur chacune des autres CSP, mais qu'ils seraient moins valides statistiquement en raison de l'effectif plus réduit des étrangers dans les autres catégories.

1) Les étrangers font-ils « baisser le niveau » ?

A la fin de l'élémentaire, le « niveau » des élèves est évalué par leurs enseignants de CM2 à l'aide d'une échelle à 5 degrés (de A=excellent à E=faible). Pour le sous-échantillon des enfants d'ouvriers, voici quelles sont les distributions selon la nationalité et l'origine nationale (car nous connaissons également la nationalité des parents) :

Niveau des enfants d'ouvriers en fin de CM2	Français	Étrangers	Les deux parents français	Au moins un parent étranger
A	9,6	7,4	10,1	7,0
B	31,5	28,1	31,9	28,3
C	44,3	44,9	43,7	46,1
D	12,4	16,1	12,3	15,2
E	2,2	3,4	2,1	3,4
Total	100,0 (7057)	100,0 (1277)	100,0 (6212)	100,0 (1837)

24 Robert Hérim et Rémi Rouault, *Atlas de la France scolaire, De la maternelle au lycée*, Paris : Reclus - La Documentation française, 1994, 264 p., Coll. : "Dynamiques du territoire"

25 cf. Serge Boulot et Danielle Boyzon-Fradet, *Les immigrés et l'école : une course d'obstacles*, Paris : L'Harmattan-CIEMI, 1988. Leurs conclusions ont confirmées par plusieurs études plus récentes menées par la DEP, notamment sur le panel 1989.

Remarquons tout d'abord que la prise en compte de la nationalité des parents au lieu de celle de l'élève ne change pratiquement rien aux comparaisons, bien qu'elle augmente de 44% l'effectif des « étrangers ». Ensuite, force est de constater que des écarts de « niveau » existent mais qu'ils sont d'ampleur assez limitée : - 5,5% d'élèves étrangers sur l'ensemble des deux niveaux d'excellence (A+B), et + 4,9% dans les deux niveaux faibles (D+E).

Ajoutons d'ailleurs que le modèle idéal d'une comparaison « toutes choses égales par ailleurs » ne peut jamais, comme on le sait bien, être atteint totalement, et pas seulement en raison de l'impossibilité de connaître toutes les variables imaginables. Même sur le seul plan de la variable que nous nous efforçons de maîtriser ici, il serait intéressant de descendre à un niveau plus fin qui permettrait par exemple de distinguer, à l'intérieur des ouvriers, les OS et les ouvriers qualifiés. Or, l'on sait que les premiers sont plus nombreux dans la population étrangère, et l'on sait aussi que les résultats scolaires de leurs enfants sont de niveau inférieur. Mais l'inconvénient d'une telle démarche est que plus on cherche à rendre les échantillons strictement comparables et plus on voit fondre l'effectif sur lequel porte la comparaison.

Il est donc impossible d'affirmer que la nationalité joue un grand rôle en matière de « niveau » scolaire, surtout si l'on raisonne à origine sociale strictement identique. Cette idée pourra être confortée par une étude de la distribution du retard scolaire dans notre population d'origine ouvrière. Ainsi, à l'entrée en 6^{ème}, les enfants d'ouvriers étrangers sont nettement plus souvent en retard que les Français (61,2% contre 44,1%). Mais, à âge égal, les différences de « niveau » sont faibles et les écarts sont parfois de sens inattendu. Ainsi, chez les élèves n'ayant pas de retard, les étrangers sont, moins souvent que les Français, classés aux niveaux d'excellence (- 4,9%), mais ils le sont plus souvent chez les élèves en retard (+ 2,3%). Nous ne voyons donc pas, dans ces conditions, comment il serait permis d'affirmer que la nationalité aurait un effet sur le « niveau » scolaire.

Niveau des enfants d'ouvriers en fin de CM2	En retard		Sans retard	
	Français	Étrangers	Français	Étrangers
A ou B	22,5	24,8	59,6	54,7
C	54,0	50,8	35,3	38,7
D ou E	23,5	24,4	5,1	6,6
Total	100,0 (3047)	100,0 (775)	100,0 (3924)	100,0 (488)

2) répartition selon les cycles

L'expérimentation conduite par la DEP a consisté à mettre en place, dans une centaine de collèges des cycles d'observation 6^{ème}-5^{ème} aménagés en trois ans (au lieu de deux) et destinés à des élèves dont on « prévoit » qu'ils auront des difficultés scolaires. S'il n'est guère étonnant de constater que, globalement, ces structures aménagées accueillent proportionnellement plus

d'étrangers que de Français, qu'en est-il lorsqu'on effectue la comparaison à niveau scolaire identique ? Effectuons cette comparaison selon la nationalité des parents et toutes CSP confondues (26) :

Niveau en fin de CM2 et cycle d'affectation	Les deux parents français	Au moins un parent étranger	Total
Bon : Cycle normal	90,3	9,7	100,0 (14116)
Bon : Cycle aménagé	78,5	21,5	100,0 (121)
Moyen : Cycle normal	83,5	16,5	100,0 (8880)
Moyen : Cycle aménagé	84,7	15,3	100,0 (754)
Faible : Cycle normal	82,5	17,5	100,0 (2271)
Faible : Cycle aménagé	87,8	12,2	100,0 (617)

Lorsque l'on procède ainsi, on s'aperçoit que, pour un « niveau » jugé identique, les élèves sont traités de façon significativement différente selon leur origine nationale. Pour les élèves de niveau bon ou excellent, la proportion d'origines étrangères est de 9,7% en cycle normal, mais elle monte à 21,5% en cycle aménagé sur trois ans. Par contre, à « niveau » scolaire moyen, les élèves ayant au moins un parent étranger sont un peu moins représentés en cycle aménagé (15,3% contre 16,5% en cycle normal), et nettement moins lorsqu'ils ont un « niveau » faible (12,2% contre 17,5%).

Il en résulte que le « niveau » des élèves étrangers ou d'origine étrangère est plus faible que celui des Français en cycle normal, mais bien meilleur en cycle aménagé. Il en résulte également que l'on voit apparaître ici une discrimination sensible en fonction de la nationalité : si les structures aménagées semblent répondre à leur mission en accueillant des Français de « niveau » scolaire moyen ou faible, on ne voit guère au nom de quelle nécessité objective pourrait se justifier l'envoi dans ces structures d'une plus forte proportion d'étrangers de « niveau » bon ou excellent. Nous sommes ainsi confrontés à la double nature des structures « spéciales » mises en place dans le système scolaire : structures destinées en principe à l'aide, au soutien, au rattrapage pour les élèves en difficulté, elles sont également investies d'une fonction de sélection, de ségrégation sociale, et

²⁶ Nous utilisons ici la nationalité des parents pour avoir un effectif suffisant sur toutes les modalités de nos variables, car nous nous sommes fixé comme règle qu'aucune des sous-catégories utilisées ne devait avoir un effectif inférieur à la centaine d'individus. Bien entendu, les mêmes relations sont observées lorsque nous prenons plutôt la nationalité de l'élève, mais dans ce cas les « bons élèves » du cycle aménagé ne représentent que 59 personnes. Nous avons également effectué cette comparaison à l'intérieur de la catégorie des ouvriers (donc à origine sociale et à « niveau » identiques) et les mêmes écarts peuvent y être constatés. Mais, dans ce cas, l'effectif des « bons élèves » envoyés en cycle aménagé tombe à 57 individus.

favorisent plutôt l'exclusion que la réinsertion dans un cursus « normal ». Il est alors particulièrement choquant de constater qu'une discrimination liée à la nationalité s'ajoute aux discriminations sociales déjà bien connues.

Nous sommes alors amenés à nous poser, pour finir, des questions quelque peu provocantes, non dans un but iconoclaste mais pour stimuler le débat. Dans les études sur la réussite scolaire, est-il pertinent, utile et intéressant, d'exploiter des renseignements sur la nationalité ou l'origine nationale des élèves ? Compte tenu des incertitudes et des erreurs que venons d'examiner, peut-on accorder à ces catégories administratives le statut de variables ? De plus, étant donnée la faiblesse des écarts constatés selon la nationalité dans les comparaisons « toutes choses égales par ailleurs », toute hypothèse devient également sans objet, puisque l'absence de différences ou « l'hypothèse nulle » comme disent les statisticiens, est toujours ce que le chercheur vise à rejeter et non à mettre en évidence. Est-il donc réellement nécessaire de continuer à ériger cette absence de liaisons significatives en objet de recherche ? Questions d'autant plus importantes, nous semble-t-il, que la principale source des écarts de réussite scolaire est peut-être à chercher dans les pratiques d'orientation et d'évaluation, dans les préjugés et les modèles sociaux dominants qui dévalorisent certains et valorisent d'autres, donc du côté des maîtres et des structures scolaires et non du seul côté des élèves.