



**HAL**  
open science

# Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat

Yaël Brinbaum

► **To cite this version:**

Yaël Brinbaum. Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat. *Éducation & formations*, 2019, La réussite des élèves : contextes familiaux, sociaux et territoriaux, n° 100, pp. 73-104. 10.48464/ef-100-04 . halshs-02426359

**HAL Id: halshs-02426359**

**<https://shs.hal.science/halshs-02426359v1>**

Submitted on 2 Jan 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# TRAJECTOIRES SCOLAIRES DES ENFANTS D'IMMIGRÉS JUSQU'AU BACCALAURÉAT : RÔLE DE L'ORIGINE ET DU GENRE

## Résultats récents

Yaël Brinbaum

LISE et CEET, Conservatoire national des arts et métiers

Les inégalités d'éducation figurent au cœur des débats politiques et sociaux. Pourtant, les inégalités de genre croisées à celles d'origine dans la scolarité ont été peu explorées. Comment se combinent l'origine migratoire et le genre dans la construction des inégalités scolaires ? Cet article apporte des résultats récents sur les trajectoires scolaires des enfants d'immigrés nés en France, jusqu'au baccalauréat, à partir du panel de la DEPP d'élèves entrés en sixième en 2007. Les effets combinés des origines – migratoires, sociales – et du genre sont analysés au fil de la scolarité, à l'aune de divers indicateurs : performances en sixième et en troisième, aspirations, orientations, diplômes. Des modèles statistiques visent à démêler leurs effets croisés, des caractéristiques sociodémographiques, du parcours scolaire antérieur, du contexte scolaire et des aspirations.

Les trajectoires scolaires apparaissent genrées et différenciées selon l'origine. L'avantage scolaire des filles est mis en évidence quelle que soit l'origine, au fil de la scolarité. Les écarts sexués sont d'inégale amplitude selon l'origine. Sont démontrés, par exemple, la réussite des enfants d'origine asiatique, exceptionnelle chez les filles, dès l'école primaire, et *a contrario*, les difficultés précoces et durables des garçons, notamment d'origine africaine.

Le taux de bacheliers a particulièrement augmenté, avec le développement du baccalauréat professionnel. À l'augmentation du taux de réussite, plus élevé parmi les filles, s'ajoute une forte différenciation à la fois selon l'origine, le genre, le type de baccalauréat et sa série. Si globalement, les enfants d'immigrés obtiennent moins le baccalauréat, certains groupes l'obtiennent autant, voire davantage. Dans les familles immigrées, les aspirations scolaires toujours très élevées, et supérieures pour les filles, contribuent à l'obtention du diplôme. Les décalages entre aspirations et réussites sont plus marqués chez les garçons, pour qui le risque de sortie sans diplôme est plus fort.

Lors de la deuxième explosion scolaire des années 1985-1995, l'accès au baccalauréat s'est ouvert aux élèves issus de milieux populaires et des populations immigrées, « *les enfants de la démocratisation scolaire* » [BEAUD, 2002] ; processus que l'on peut qualifier de « démocratisation ségrégative », avec une translation des inégalités d'éducation vers le haut et un déplacement des inégalités au niveau des orientations et filières de scolarisation dans l'enseignement secondaire et supérieur [SELZ et VALLET, 2007 ; DURU-BELLAT et KIEFFER, 2008 ; MERLE, 2000], confirmée pour les enfants d'immigrés [BRINBAUM et KIEFFER, 2009 ; BRINBAUM et GUEGNARD, 2012].

Autre processus particulièrement marquant, l'arrivée des filles dans la compétition scolaire, l'élévation de leur niveau d'éducation et leurs meilleures performances scolaires, qui s'accompagnent toutefois de différences genrées notables en termes de choix scolaires et d'orientations vers des filières et spécialités [cf. notamment BAUDELOT et ESTABLET, 1992, 2007 ; DURU-BELLAT, 1990 ; DURU-BELLAT, KIEFFER, MARRY, 2001 ; FOURNIER et LEFRESNE, 2018].

Face à ce double mouvement, quelles sont les scolarités des filles et des garçons descendants d'immigrés<sup>1</sup> dans le secondaire aujourd'hui ? Ont-elles et ont-ils rattrapé les Français d'origine de même milieu social ? Observe-t-on des différences entre les groupes d'origine ? L'avantage scolaire des filles, en général, est-il confirmé chez les descendantes d'immigrés quelle que soit l'origine ? Comment se combinent l'origine et le genre dans la construction des inégalités scolaires (à autres facteurs contrôlés : caractéristiques sociales et familiales, parcours et contexte scolaires, etc.) ? Telles sont les questions abordées à partir de l'exploitation du panel des élèves entrés en sixième en 2007 – le panel le plus récent – suivis jusqu'en 2016.

Peu d'études quantitatives ont intégré la dimension du genre à celle des scolarités des descendants d'immigrés, *a fortiori* dans une perspective longitudinale. Pourtant, nous soulignons ici l'importance du rôle combiné du genre et de l'origine migratoire, outre l'origine sociale, pour analyser les trajectoires des enfants d'immigrés et la construction des inégalités et expériences scolaires. Cette intersectionnalité [GREENSHAW, 1989, 1991] est relativement peu explorée dans les recherches statistiques sur l'éducation des enfants d'immigrés<sup>2</sup>.

Les études quantitatives sur les scolarités des enfants d'immigrés se sont développées et ont progressé depuis la fin des années 1990, prenant peu à peu en compte l'ensemble du parcours scolaire et la diversité des origines. Rappelons l'étude pionnière, réalisée à partir du panel des élèves entrés en sixième en 1989 sur les scolarités des élèves d'origine étrangère [VALLET et CAILLE, 1996]. Quelques études ont ensuite mis en évidence les différenciations selon l'origine migratoire et le genre dans les parcours et l'expérience scolaires des descendants d'immigrés, notamment à partir des panels du secondaire de la DEPP [BRINBAUM et KIEFFER, 2005, 2009 (pour le panel 1995) ; BRINBAUM, FARGES, TENRET, 2015 (pour le panel 2007)] et de l'enquête *Trajectoires et Origines* (TeO) de 2008 [Insee-Ined]. Rappelons-en quelques résultats sur la France, puis dans une perspective comparative internationale ↘ **Encadré 1**.

En moyenne, les enfants d'immigrés ont de moindres performances scolaires et rencontrent davantage d'échecs scolaires, ainsi que des orientations secondaires plus fréquentes vers

1. Ils sont nés en France métropolitaine de parents immigrés (nés étrangers à l'étranger).

2. Outre le questionnement tardif dans le cadre de l'école républicaine, cela s'explique notamment par des raisons méthodologiques. Les indicateurs utiles pour identifier rigoureusement l'origine migratoire des élèves, le lieu de naissance et la nationalité des parents, apparaissent pour la première fois dans le panel 1995 [BRINBAUM et KIEFFER, 2005]. Toutefois, les effectifs étaient trop faibles pour tenir compte de l'origine détaillée et du sexe (sauf pour les enfants d'origine maghrébine et d'Europe du Sud), ce que permet le panel 2007 dont la taille de l'échantillon a doublé.

### UNE ÉTUDE COMPARATIVE INTERNATIONALE DANS DIX PAYS

Une recherche internationale *Ethnic Educational Inequalities in comparative perspective* [HEATH et BRINBAUM, 2007, 2014] a analysé les parcours scolaires des enfants d'immigrés et leurs niveaux d'éducation dans dix pays (Angleterre, Allemagne, Belgique, Finlande, France, Pays-Bas, Suisse, Suède, États-Unis, Canada), en comparaison du groupe majoritaire. Elle visait à décrire et à expliquer les écarts de réussite entre groupes et entre pays, au fil de la carrière scolaire ; à saisir les convergences et les spécificités selon l'origine migratoire/géographique et entre pays, en explorant le rôle des origines sociales, de la nature et de la sélection des systèmes éducatifs, de la sélectivité des immigrés, à partir d'analyses statistiques harmonisées basées sur l'exploitation de panels nationaux. Parmi les résultats, soulignons l'effet prédominant des origines sociales dans l'explication des inégalités d'éducation, mais pas pour toutes les origines. Sont apparus un effet négatif cumulatif de l'origine sociale et migratoire sur les performances (« effets primaires ») et un effet inversé (effet positif de l'origine) sur les orientations dans le secondaire et sur l'obtention d'un diplôme du secondaire (« effets secondaires »), revisitant les théories en sociologie de l'éducation [BOUDON, 1974]. Ces résultats s'expliquent par les aspirations

fortes des familles immigrées. Sont mises en avant des variations selon les groupes d'origine, avec des tendances similaires dans plusieurs pays (par exemple, les moindres réussites des descendants d'immigrés turcs, les sur-réussites des descendants asiatiques), les effets du système éducatif sur les réussites scolaires (effet négatif en Allemagne de la filiarisation à sélection précoce), et enfin l'effet de la sélectivité de l'immigration de certains groupes originaires d'Asie du Sud-Est et d'Afrique subsaharienne<sup>1</sup>. L'avantage scolaire des filles a été démontré dans plusieurs pays et pour la plupart des origines - avec quelques exceptions - [cf. chapitre 8 et FLEISCHMANN, KRISTEN *et alii*, 2014]. Par rapport aux enquêtes PISA, cette étude comparative prend en compte divers indicateurs à différents moments clefs du parcours (performances, continuation, filières suivies, diplômes obtenus) ainsi que l'hétérogénéité interne des descendants d'immigrés selon leur pays d'origine. Les résultats ont été publiés dans un numéro spécial de la revue *Ethnicities* et dans un ouvrage collectif [HEATH et BRINBAUM, 2007, 2014].

1. Cf. le chapitre 9 de l'ouvrage [VAN DE WERFHORST, VAN ELSAS, HEATH, 2014] qui traite des effets de plusieurs caractéristiques du pays d'origine sur les trajectoires scolaires, notamment de la sélectivité des parents immigrés ; ces derniers peuvent être positivement ou négativement sélectionnés, au niveau de leur niveau d'éducation, par rapport à la distribution dans leur pays d'origine (pour cette question, voir aussi, FELICIANO, 2005 ; ICHOU, 2014).

les filières les moins valorisées. Cependant, à environnement familial et social comparables, leurs parcours dans le secondaire apparaissent meilleurs que ceux des Français d'origine [VALLET et CAILLE, 1996 ; FELOUZIS, 2003 ; BRINBAUM et KIEFFER, 2009]. Ce résultat a été nuancé, avec la mise en évidence d'une polarisation et d'une différenciation des parcours selon l'origine migratoire et le genre. D'une part, les descendants d'immigrés redoublent précocement plus souvent et un certain nombre quittent l'école sans diplôme, plutôt les garçons ; à même milieu social, leurs parcours sont « meilleurs » quant à l'orientation vers les filières générales et technologiques et l'obtention du baccalauréat, mais ils sont différenciés dans les types de baccalauréats. D'autre part, ces réussites relatives sont notables chez les filles, d'origine maghrébine en particulier [BRINBAUM et KIEFFER, 2008, 2009]. Cette perspective longitudinale

apporte une connaissance approfondie des mécanismes d'échec ou de réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Dans le prolongement, à la demande du Cnesco, BRINBAUM, FARGES et TENRET [2015] ont analysé les évolutions en une décennie - entre les panels 1995 et 2007 - des trajectoires scolaires des filles et des garçons selon leur origine et présenté des premiers résultats de la cohorte jusqu'en première, données disponibles jusqu'alors.

L'enquête *Trajectoires et Origines* de 2008 a confirmé le poids des héritages familiaux et de la reproduction sociale sur les scolarités de ces enfants, ainsi que les différences de parcours scolaires selon l'origine migratoire et le genre [BRINBAUM, MOGUEROU, PRIMON, 2011, 2012, 2015 ; BRINBAUM et PRIMON, 2013]. TeO a permis d'élargir l'analyse à d'autres origines de migrations plus récentes, encore méconnues en France ; les analyses portant jusqu'ici principalement sur les secondes générations du Maghreb et d'Europe du Sud, des vagues de migrations plus anciennes. Par exemple, sont observés des écarts importants de réussite entre descendants d'immigrés d'Asie du Sud-Est, plutôt en sur-réussite, et descendants d'immigrés turcs, plutôt en sous-réussite et nombreux sans diplôme, notamment chez les filles. De plus, est mise en évidence une « sur-réussite féminine » au niveau du baccalauréat, à l'exception des descendantes d'immigrés turcs<sup>3</sup>.

Ces réussites relatives s'expliquent notamment par les aspirations, particulièrement élevées chez les familles immigrées, notamment maghrébines, qui voient en l'école un moyen d'intégration et de mobilité sociale [ZÉROULOU, 1988 ; VALLET, 1996 ; BEAUD et PIALOUX, 1999 ; BRINBAUM, 1999, 2002]. Ces aspirations diffèrent selon l'origine et le sexe des enfants et ont un effet positif sur l'obtention du baccalauréat [BRINBAUM et KIEFFER, 2005, 2009].

Les décalages entre aspirations et scolarités effectives engendrent un sentiment d'injustice à l'égard de l'orientation, plus marqué chez les garçons originaires du Maghreb et d'Afrique subsaharienne dans les filières professionnelles [BRINBAUM et KIEFFER, 2005 ; BRINBAUM et GUÉGNARD, 2012]. Ce sentiment d'injustice est souvent vécu comme de la discrimination à base ethno-raciale [BRINBAUM et PRIMON, 2013] et cette expérience scolaire apparaît ethno-générée. Ces résultats statistiques font écho aux travaux qualitatifs, à l'échelle locale [BEAUD, 2002 ; LORCERIE, 2003 ; BONNERY, 2006 ; ZIROTTI, 2006 ; BRINBAUM, CHAUVEL, TENRET, 2013], qui montrent aussi les effets de la ségrégation sociale et ethnique sur les orientations et l'expérience des élèves [PAYET, 1995 ; ZIROTTI, 1997 ; FELOUZIS, LIOT, PERROTON, 2005].

Dans le prolongement de ces recherches, notre article vise à comparer les trajectoires scolaires des filles et des garçons, selon leurs origines, en actualisant et en affinant les résultats antérieurs sur une cohorte nouvelle et plus nombreuse.

Nous analysons la construction des inégalités d'origine et de genre dans la carrière scolaire des élèves jusqu'au baccalauréat, à partir des données récentes du panel 2007 de la DEPP jusqu'en 2016 ↘ **Encadré 2**. Ce panel permet de considérer à la fois les groupes d'origines de migrations plus ou moins récentes et de les distinguer par sexe. Nous décrivons les aspirations familiales et les trajectoires scolaires des élèves à l'aune d'indicateurs de parcours, de performances et d'orientations (redoublements, évaluations en sixième, notes au diplôme national du brevet en troisième, filières suivies au lycée, obtention du baccalauréat et type de baccalauréat, sortie sans diplôme). Il s'agira ensuite de les expliquer à partir de

---

<sup>3</sup> TeO, permet de prendre en compte la diversité des origines et de reconstituer les trajectoires scolaires, mais il s'agit d'une enquête rétrospective qui ne comporte pas d'indicateurs de performances, ni d'aspirations, utiles pour analyser et expliquer ces trajectoires scolaires différenciées.

## SOURCES, ÉCHANTILLON ET CONSTRUCTION DES ORIGINES

### Le panel 2007 de la DEPP

Le panel de la DEPP des élèves du second degré recrutés en 2007 a pour objectif principal de décrire et d'expliquer les carrières et performances scolaires des élèves depuis l'entrée en sixième jusqu'à la fin de la formation initiale. Ce panel est un échantillon représentatif de 35 000 élèves, entrés pour la première fois en sixième en septembre 2007 dans un collège public ou privé sous contrat en France (y compris DOM sauf Mayotte). L'actualisation annuelle de la situation des élèves permet de suivre leurs cheminements. Les enquêtes menées auprès des familles, en 2008 et en 2011, informent sur leurs caractéristiques socio-culturelles, la situation scolaire antérieure de leurs enfants, leur implication scolaire, etc.

L'échantillon concerne ici les élèves suivis depuis la rentrée 2007 jusqu'en 2016. Sont retenus les 29 379 élèves dont les familles ont répondu à l'enquête en 2008. Pour tenir compte de l'attrition, nous utilisons la pondération recalculée par la DEPP. Sont présentés les résultats des 27 678 élèves nés en France métropolitaine (soit 94 % des élèves).

### Construction des origines

L'origine migratoire des élèves a été construite à partir du lieu de naissance et de la nationalité

des parents. L'analyse est centrée sur les élèves dits de la « seconde génération », nés en France de parents immigrés (nés étrangers à l'étranger), comparés aux Français d'origine (nés en France, dont les parents sont français de naissance nés en France). L'origine est définie à partir du lieu de naissance des parents : deux parents français d'origine, deux parents immigrés nés au Portugal, dans un pays du Maghreb, d'Afrique subsaharienne, d'Asie ou d'autres pays, couples mixtes (un parent immigré, un français d'origine). D'autres catégories ont été construites, qui dépassent ici notre cadre d'analyse. La catégorie des enfants d'immigrés comprend aussi des enfants nés à l'étranger, entrés en France à des âges différents, ce qui aura une implication sur leurs trajectoires scolaires (études à venir).

Pour ne pas alourdir le texte, le terme « origine » n'est pas toujours spécifié. Or, il s'agit de l'origine migratoire ou géographique ; l'origine sociale est systématiquement précisée. La *position sociale* a été construite au niveau familial, afin de tenir compte de la PCS des deux parents, 6 catégories sont retenues : au moins un cadre ou chef d'entreprise (+ 10 salariés) ou instituteur, au moins un parent profession intermédiaire, au moins un indépendant, ouvriers et employés qualifiés, ouvriers et employés mixtes, ouvriers et employés non qualifiés, inactifs.

modèles statistiques, en démêlant les effets combinés des origines migratoires et du sexe, des caractéristiques sociales et familiales, des aspirations familiales, du parcours scolaire antérieur, du contexte scolaire, et de saisir les facteurs qui favorisent ou freinent les scolarités des enfants d'immigrés nés en France. Cette démarche améliore la compréhension des mécanismes en jeu et nuance, voire modifie certains résultats antérieurs.

La première partie est centrée sur le baccalauréat, comme diplôme de fin du secondaire et sésame d'entrée dans l'enseignement supérieur. Après avoir présenté des statistiques descriptives sur les taux de bacheliers et de bacheliers – et le type de baccalauréat – selon le sexe et l'origine migratoire, nous remonterons ensuite la carrière scolaire afin d'analyser la construction des inégalités à chaque étape (deuxième partie). La troisième partie reviendra sur l'explication de l'obtention du baccalauréat.

## 76 % DE BACHELIERS AVEC DES ÉCARTS MARQUÉS ENTRE FILLES ET GARÇONS ET SELON L'ORIGINE

En moyenne, 76,14 % des élèves entrés en sixième en 2007 ont obtenu un baccalauréat<sup>4</sup> en 2016 (76,7 % des élèves nés en France). Le taux de bacheliers a augmenté ces dernières décennies avec l'objectif politique de conduire 80 % d'une classe d'âge au Bac et les différentes réformes de la voie professionnelle<sup>5</sup>. Toutefois, cette moyenne masque des disparités notables selon l'origine sociale, migratoire et le sexe des élèves (figures 1a, 1 b et 1c), ainsi que de fortes différenciations au niveau du type de baccalauréat ↘ Tableau 1 p. 81.

Les secondes générations détiennent moins souvent un baccalauréat que les Français d'origine, sauf les descendants du Portugal qui s'en rapprochent et les descendants d'Asie qui les dépassent ↘ Figure 1a. Cependant, la prise en compte du sexe en plus de l'origine migratoire fournit une toute autre photographie, avec des taux qui varient sensiblement pour les filles et les garçons au sein des origines ↘ Figure 1b.

### Des écarts importants selon l'origine parmi les filles et les garçons

Le baccalauréat est aussi fréquent parmi les filles d'immigrés du Portugal (83 %), d'Afrique subsaharienne (84 %) et proche des Françaises d'origine (85 %), alors qu'il apparaît même plus élevé pour les filles d'immigrés asiatiques (92 %) et plus faibles pour les descendantes d'immigrés turcs (75 %).

Parmi les garçons, les taux d'obtention sont proches entre ceux d'origine portugaise (72 %) et les Français d'origine, alors qu'ils sont bien plus faibles parmi les autres groupes, à l'exception des descendants asiatiques (88 %).

Ainsi, les filles de la seconde génération ont rattrapé celles de la population majoritaire – au niveau des taux de bachelières –, à l'exception des descendantes turques. Toutefois, elles obtiennent davantage de baccalauréats professionnels. *A contrario*, parmi les garçons, plusieurs groupes ont des taux plus faibles de bacheliers (de 61 % à 64 %), sauf ceux d'origine portugaise ou asiatique, qui se rapprochent, voire dépassent la population majoritaire.

### Quelle que soit l'origine, les filles dépassent les garçons

Qu'en est-il des écarts sexués au sein des origines ? En moyenne, parmi les Français d'origine, 85 % des filles et 75 % des garçons ont un baccalauréat (soit un écart de 10 points). Cet écart brut est équivalent parmi les descendants portugais (respectivement 83 % et 72 %) et turcs (avec des taux nettement plus faibles : 75 % et 64 %) ; il apparaît plus marqué parmi les descendants maghrébins (16 points) et plus encore parmi ceux d'Afrique subsaharienne (23 points), les filles de ces groupes se rapprochant des Françaises d'origine. *A contrario*, il apparaît le plus faible (4 points) parmi les descendants asiatiques (les filles comme les garçons atteignent des taux de réussite au Bac très élevés (92 % et 88 %), dépassant même les Français d'origine).

Un certain nombre ont des diplômes professionnels courts (CAP-BEP), les garçons plus que les filles (annexe 1 p. 97) : ils sont plus nombreux parmi les garçons d'origine portugaise ou

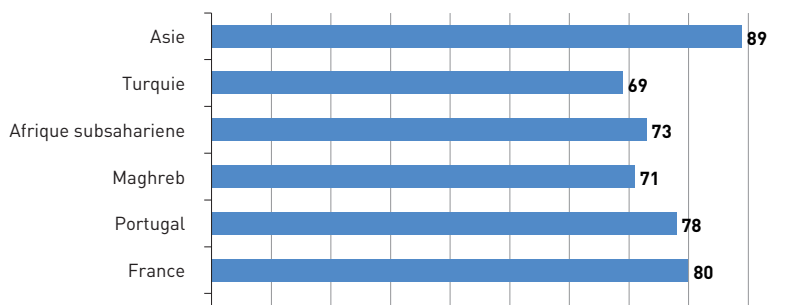
4. Ce taux inclut les bacheliers « à l'heure » et en retard.

5. La création du bac professionnel en 1985 et la réforme de la voie professionnelle en 2010-2011.

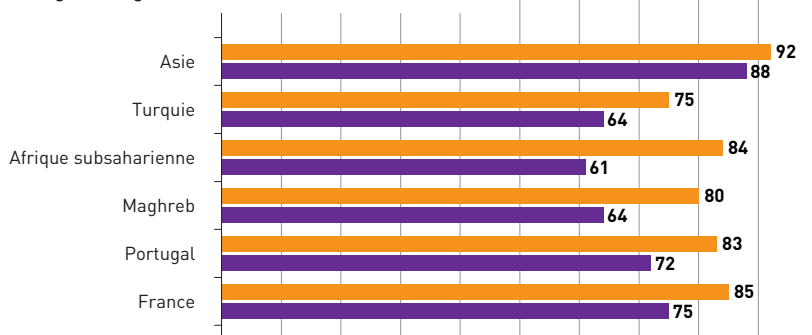
d'Afrique subsaharienne (18-19 %), d'origine maghrébine ou turque (15 %-16 %), contre 14 % des Français d'origine, et seulement 6 % des enfants d'origine asiatique. Les filles de cette origine sont minoritaires dans ce cas (3 %) alors qu'elles sont dans des proportions proches parmi les filles d'origine portugaise, turque, maghrébines et françaises d'origine (9 % à 11 %).

### Figure 1 Proportion de bacheliers selon ...

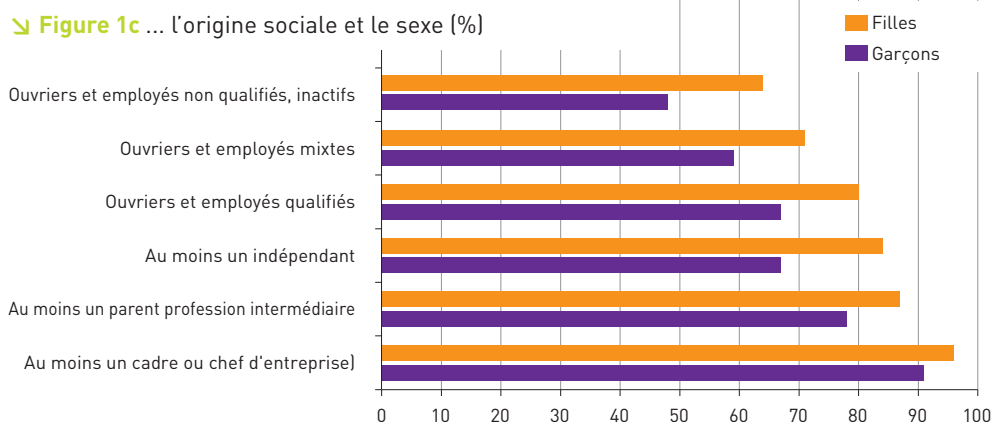
#### Figure 1a ... l'origine migratoire (en %)



#### Figure 1b ... l'origine migratoire et le sexe (en %)



#### Figure 1c ... l'origine sociale et le sexe (%)



Éducation & formations n° 100 © DEPP

**Lecture :** parmi les descendants d'immigrés du Portugal, 83 % des filles et 72 % des garçons ont obtenu un baccalauréat.

**Champ :** élèves nés en France métropolitaine entrés en sixième pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

**Source :** MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.



## Des inégalités sociales considérables dans l'accès au Bac, bien plus marquées que les inégalités d'origine

Les inégalités d'origine masquent de fortes inégalités sociales d'éducation, plus ou moins marquées selon le sexe ↘ **Figure 1c**. Ainsi, 96 % des enfants de cadres supérieurs et d'enseignants obtiennent un baccalauréat, alors qu'ils ne sont que 64 % parmi les enfants d'ouvriers et d'employés (avec des différences internes selon la qualification). Les écarts sexués sont faibles parmi les enfants de familles favorisées (4 points) et plus marqués au sein des autres catégories sociales, en particulier parmi les enfants d'ouvriers et d'employés non qualifiés (16 points) ↘ **Figure 1c**. Les écarts apparaissent considérables entre milieux sociaux : parmi les garçons, le taux de bacheliers passe de 48 % à 91 % (soit un écart de 43 points) entre enfants de familles favorisées et enfants d'ouvriers et d'employés non qualifiés et inactifs ; et respectivement de 64 % à 96 % pour les filles (soit un écart de 32 points).

## Une différenciation forte des types de baccalauréats selon l'origine et le sexe

Outre les inégalités d'obtention du Bac, il existe une différenciation forte dans le type de baccalauréat obtenu ↘ **Tableau 1<sup>6</sup>**. Les inégalités d'éducation se sont déplacées au niveau des filières. Cette tendance s'est renforcée avec le développement du baccalauréat professionnel. Si les filles de plusieurs groupes ont autant un baccalauréat que les filles françaises d'origine (51 %), elles ont beaucoup moins obtenu des baccalauréats généraux (- 15 points pour les filles d'immigrés portugais ou maghrébins, - 22 points pour celles originaires d'Afrique subsaharienne ou de Turquie). Elles obtiennent davantage des baccalauréats technologiques et surtout professionnels. À l'inverse, les descendantes d'immigrés d'Asie surpassent les filles françaises d'origine, avec 63 % de baccalauréats généraux (+ 12 points).

De même, parmi les garçons, l'écart varie fortement selon le pays d'origine : de - 13 points (Portugal) à - 25 points (Afrique subsaharienne). Si les garçons d'origine maghrébine et d'Afrique subsaharienne détiennent moins le baccalauréat que leurs pairs français d'origine, il s'agit aussi moins souvent d'un baccalauréat général. Comme pour les filles, les garçons d'origine asiatique connaissent un avantage (+ 14 points, avec 52 % de baccalauréats généraux).

Systématiquement, les filles obtiennent plus fréquemment un Bac général que les garçons de même origine (les écarts variant de 11 à 17 points). Les filles d'origine asiatique se distinguent par leur taux de Bac général, ainsi que les garçons (en comparaison des autres groupes). Les baccalauréats technologiques sont sur-représentés chez les filles d'origine maghrébine, puis chez les garçons. En revanche, les garçons d'origine portugaise se distinguent par leur part importante de baccalauréats professionnels (39 %) - les filles dans une moindre mesure (27 %), plus élevée toutefois que les Françaises d'origine (18 %). Les filles d'Afrique subsaharienne qui affichent des taux importants de Bac détiennent davantage des diplômes technologiques et surtout professionnels (respectivement 23 % et 31 % contre 16 % et 18 % pour les filles françaises d'origine).

Dans la dernière décennie, on observe une translation des diplômes professionnels courts (CAP-BEP) vers des baccalauréats professionnels, surtout chez les jeunes d'origine portugaise et turque, en lien avec la réforme du baccalauréat professionnel <sup>7</sup>.

<sup>6</sup>. Sur 76 % de bacheliers, 40 % sont des bacheliers généraux, 16 % des bacheliers technologiques et 20 % des bacheliers professionnels. Cette différenciation selon le sexe et l'origine migratoire est aussi marquée socialement.

<sup>7</sup>. Cette tendance est observée en comparant les résultats de nos travaux antérieurs issus du panel 1995 puis de l'analyse des évolutions entre les panels 1995 et 2007 [cf. BRINBAUM, FARGES, TENRET, 2015].

↳ **Tableau 1 Proportion de bacheliers selon le type de Bac obtenu, l'origine et le sexe (en %)**

	Bacheliers généraux		Bacheliers technologiques		Bacheliers professionnels	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
France	51	38	16	16	18	22
Portugal	36	19	21	14	27	39
Maghreb	36	25	24	18	20	21
Afrique subsaharienne	29	13	23	16	31	32
Turquie	29	15	22	21	23	29
Asie	63	52	17	12	12	24

*Éducation & formations n° 100 © DEPP*

**Lecture :** 36 % des filles d'origine portugaise ont obtenu un baccalauréat général, 19 % des garçons de même origine.

**Champ :** élèves nés en France métropolitaine entrés en sixième pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

**Source :** MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

Outre cette différenciation selon la filière de scolarisation, s'ajoute une différenciation selon la série du baccalauréat, elle aussi marquée selon le genre et l'origine migratoire. ↳ **Annexe 2** p. 97. Les descendants d'immigrés asiatiques sont surreprésentés parmi les bacheliers scientifiques (36 % des filles, 42 % des garçons) contre seulement un quart des Français d'origine – autant les filles que les garçons – ; à l'inverse, les descendantes et descendants d'immigrés d'Afrique subsaharienne et les fils d'immigrés turcs y sont minoritaires (7 % à 9 %), les descendants maghrébins se retrouvent dans une situation intermédiaire (avec 16-17 %). Les filières ES, et plus encore les filières L, sont à dominante féminine pour toutes les origines ; les garçons sont peu représentés dans les filières littéraires.

Ces résultats sont la conséquence d'inégalités et d'orientations différentielles au fil de la carrière scolaire. Ces écarts sont aussi liés à des différences de structure entre populations (entre enfants d'immigrés et leurs pairs sans ascendance migratoire et entre groupes d'origine), en particulier en termes d'origines sociales et culturelles, de composition de la famille, etc.

### Un environnement familial et scolaire qui varie selon l'origine migratoire

L'environnement familial de l'élève varie fortement selon l'origine géographique, du point de vue des origines sociales, des diplômes des parents, de la situation d'emploi et de leur rapport à l'activité, mais aussi de la structure de la famille, ou de la langue parlée en famille ; autant de facteurs qui influent sur le rapport à l'école et les trajectoires scolaires des enfants.

Alors que plus de la moitié des élèves français d'origine (54 %) appartiennent à des familles favorisées, ils ne sont que 18 % à 20 % dans les familles portugaises, d'Afrique subsaharienne ou d'Asie et ne représentent que 9 % des familles turques. ↳ **Annexe 3** p. 98. À l'inverse, ces dernières sont sur-représentées parmi les familles ouvrières et employées et plus encore parmi les non qualifiés, les chômeurs et inactifs (43 % des familles maghrébines, 36 % des turques). En 2008, la majorité des parents sont en emploi dans les familles françaises d'origine, portugaises et asiatiques (les pères plus que les mères), alors qu'ils sont sous-représentés parmi les Africains subsahariens : les mères inactives y sont en particulier très nombreuses, y compris dans les familles turques et maghrébines dans une moindre mesure.

Les parents immigrés sont davantage démunis de diplôme que les Français d'origine – même s'ils sont plus diplômés que dans le panel précédent –, les Portugais et Turcs plus que les autres,

les mères plus que les pères. À l'inverse, les diplômés du supérieur sont minoritaires, voire rares dans ces familles ; et un peu plus nombreux parmi les Maghrébins et les Africains (hors Maghreb). Du point de vue du type de famille, les familles d'Afrique subsaharienne comptent davantage de familles monoparentales (deux fois plus que les familles françaises). De plus, une autre langue que le français est parlée à la maison – uniquement ou souvent – dans plus de 60 % des familles magrébines, portugaises et turques.

Outre l'environnement familial, les enfants sont inégalement confrontés à la ségrégation scolaire : près de la moitié des descendants d'immigrés du Maghreb (47 %) et de Turquie (51 %) sont passés par un établissement en éducation prioritaire, et ils atteignent 61 % parmi les descendants d'Afrique subsaharienne ; les enfants des autres origines y sont moins nombreux.

Les familles immigrées ne disposent ainsi pas des mêmes ressources que les familles françaises sans ascendance migratoire pour accompagner leurs enfants scolairement, ressources variables selon l'origine géographique et en fonction de leurs parcours migratoire, scolaire et familial [BRINBAUM, 2002, 2013] <sup>8</sup>.

## CONSTRUCTION DES INÉGALITÉS D'ORIGINE ET DE GENRE JUSQU'AU BACCALURÉAT

Dans quelle mesure ces écarts observés dans l'obtention du baccalauréat selon l'origine et le genre sont-ils liés à des différences de structures entre populations (origines sociales, niveaux d'éducation des parents, structure familiale, etc.) ou aux parcours scolaires antérieurs des élèves ? À quel(s) moment(s) se construisent les inégalités de genre et d'origine ? Dans cette partie, nous allons reconstituer la trajectoire scolaire jusqu'au baccalauréat, à l'aune de multiples indicateurs – redoublements dans le primaire, performances à l'entrée/fin de collège, aspirations des familles, orientations et diplômes obtenus. Il s'agira de démêler les effets des origines et du genre des autres facteurs et de saisir les facteurs individuels, familiaux, contextuels qui jouent au fil de la carrière scolaire. Afin de permettre une analyse « toutes choses égales par ailleurs », plusieurs modèles économétriques ont été estimés ↘ **Encadré 3**.

### Encadré 3

#### MÉTHODOLOGIE, MODÉLISATIONS

Afin de comparer les filles et les garçons de différentes origines entre eux, et de prendre en compte les effets combinés de l'origine et du genre, nous avons adopté *une nouvelle*

*approche*. Plutôt que de construire des modèles séparés pour les filles et pour les garçons dans la continuité d'études antérieures [BRINBAUM et PRIMON, 2013] ou de tester les interactions entre sexe et origines migratoires [FLEISCHMANN, KRISTEN et alii, 2014], plus difficiles à interpréter

**8.** Le niveau d'éducation, la connaissance du système scolaire, la langue parlée en famille, etc. varient en fonction du pays d'origine et des parcours des parents immigrés ; ces facteurs influent sur les mobilisations scolaires. Pour autant, ces mobilisations, inégales, sont parfois supérieures dans les familles immigrées de plusieurs origines à caractéristiques contrôlées. Ont été mises en évidence d'autres ressources mobilisées, en particulier le rôle de la fratrie ou de personnes de la famille élargie, les cours de soutien ou encore les échanges autour de l'école, qui vont à l'encontre des discours médiatiques sur la démission de ces familles [DELCROIX, 2001 et 2013 ; BRINBAUM, 2002 et 2013 ; BRINBAUM et DELCROIX, 2016].

et moins lisibles pour le lecteur, a été construite une *variable qui combine les variables de sexe et d'origine*, avec comme référence « les garçons français d'origine ».

Cette variable comporte 16 modalités, 2 modalités par sexe (garçons et filles), pour chacun des 8 groupes d'origines (France, Portugal, Maghreb, Afrique subsaharienne, Turquie, Asie, Autres pays, Mixtes). Les résultats pour les groupes « Autres pays » et « Mixtes », trop hétérogènes, ne sont pas présentés ici. Cette variable présente l'intérêt de mesurer la combinaison des effets de genre et d'origine (dans leur intersectionnalité).

Plusieurs *indicateurs* de la trajectoire scolaire sont pris en compte :

- résultats aux évaluations nationales en sixième ;
- notes en troisième au contrôle continu (CC) puis aux notes finales du diplôme national du brevet ;
- aspiration au baccalauréat des familles (en 2011) ;
- orientation après la troisième en seconde générale et technologique (vs seconde professionnelle ou autre) ;
- diplôme obtenu à la fin du secondaire dont l'obtention (ou non) d'un baccalauréat et type de baccalauréat ;
- sortie sans diplôme.

Nous avons effectué des régressions linéaires pour les performances (en sixième et troisième) et des régressions logistiques pour les autres indicateurs. L'analyse du baccalauréat considère toute la scolarité antérieure de l'élève, en plus des caractéristiques familiales et contextuelles. Des modèles successifs prennent en considération pas à pas les effets des différentes variables.

- Le modèle 1 (M1) prend uniquement en compte la variable combinée de l'origine et du sexe de l'élève.

- Le modèle 2 (M2) inclut les caractéristiques socio-démographiques : origines sociales (à partir de la position sociale familiale), diplômes du père et de la mère, structure familiale (deux parents, famille recomposée ou garde alternée, monoparentale ou autres situations), langue parlée à la maison.

- Le modèle 3 (M3) intègre en plus le parcours scolaire antérieur de l'élève : âge à l'entrée en sixième (qui traduit les redoublements en primaire et retards scolaires) et niveau scolaire initial (mesuré à partir des évaluations nationales en quantiles et d'une catégorie pour les données manquantes).

- Le modèle (M3b) ajoute en plus les notes moyennes au contrôle continu du brevet - pour l'analyse des orientations et du baccalauréat

- Selon l'indicateur analysé et l'avancement dans la trajectoire scolaire, sont contrôlées les variables pertinentes de passé scolaire.

- Le modèle 4 (M4) inclut en plus des variables de contexte scolaire : établissement en éducation prioritaire ou non (en retenant tous les dispositifs d'éducation prioritaire successifs) ; en secteur public ou privé ; tranche urbaine (commune rurale, commune de moins de 200 000 habitants, 200 000 à 2 millions d'habitants, Paris).

- Le modèle 5 (M5a) inclut l'aspiration des familles au baccalauréat – pour l'analyse de l'obtention du baccalauréat et du risque de sortie sans diplôme.

- Le modèle 5 (M5b) contrôle en plus du modèle 4 l'orientation contrariée en seconde (idem).

Les effets bruts (origine seule M1) et nets (avec les contrôles) des modèles sont présentés en annexe (**annexes 4 à 8**, sauf pour le baccalauréat, **tableau 6** p. 92).

Modèle 1 (M1)	Modèle 2 (M2)	Modèle 3 (M3)	Modèle 4 (M4)	Modèle 5a (M5a)	Modèle 5b (M5b)
Origines et sexe	+ Caractéristiques socio-démographiques	+ Parcours scolaire antérieur	+ Contexte scolaire	+ Aspiration scolaire	Orientation contrariée
Variable combinée origines migratoires et sexe Référence : garçons de la population majoritaire	Diplômes des parents Origines sociales (au niveau familial) Langue parlée en famille Structure de la famille	Âge en 6 <sup>e</sup> Niveau scolaire en 6 <sup>e</sup> (M3a) Niveau scolaire en 3 <sup>e</sup> (M3b)	Éducation prioritaire zep, rep, etc. Secteur : public, privé Tranche urbaine	Aspiration des familles au baccalauréat	Orientation contrariée en seconde

## Des inégalités précoces pour les enfants d'immigrés, plus marquées pour les garçons

### Les descendantes d'immigrés plus « à l'heure » dès l'école primaire, ont de meilleurs résultats en sixième

En dépit de la baisse des redoublements ces dernières décennies, les enfants d'immigrés de cette cohorte ont fréquemment redoublé à l'école primaire : c'est le cas d'environ un tiers des enfants d'origine turque, des garçons d'origine maghrébine et des filles d'origine africaine (40 % des garçons, [tableau 2](#)). En moyenne, les garçons redoublent plus que les filles, mais l'écart est notable parmi les descendants d'immigrés africains subsahariens, alors qu'il est nul parmi les descendants turcs (bien que les filles aient deux fois plus redoublé en CP).

À l'entrée en sixième, les résultats moyens aux évaluations nationales des élèves issus de l'immigration sont inférieurs à ceux des Français d'origine (sauf pour les filles d'origine asiatique) ; avec de meilleurs résultats pour les filles [↘ Tableau 2](#).

En comparaison des garçons français d'origine, ces résultats inférieurs sont significatifs pour tous les groupes sauf pour les filles françaises d'origine qui affichent de meilleurs résultats scolaires et les enfants d'origine asiatique des deux sexes – qui ne se distinguent pas de la référence [↘ Annexe 3](#), M1, p. 98. Les écarts de performance apparaissent toujours plus élevés pour les garçons que pour les filles de même origine.

À origines sociales et familiales comparables (M2), les écarts disparaissent pour les garçons et filles d'origine turque et les garçons d'origine maghrébine, et s'inversent même pour les filles d'origine maghrébine, les fils et filles d'immigrés portugais et asiatiques (avec les coefficients les plus forts). En revanche, les écarts – aux garçons français d'origine – s'amenuisent pour les descendantes et les descendants d'immigrés d'Afrique subsaharienne, avec la prise en compte du retard en sixième (M3), puis de la scolarisation en éducation prioritaire (M4).

Finalement, subsiste un désavantage pour les enfants d'Afrique subsaharienne – supérieur chez les garçons – et un avantage pour les filles d'origine française, portugaise, maghrébine et asiatique, et les garçons d'origine asiatique.

Ainsi, les inégalités sociales et culturelles expliquent les écarts de réussite en sixième, sauf pour les enfants d'Afrique subsaharienne. Outre le rôle prédominant de la position sociale et des diplômes des parents, la langue parlée en famille a un effet : parler une autre langue – toujours ou souvent – plutôt que le français diminue sensiblement le niveau initial ; de même que la scolarisation en éducation prioritaire. Plus encore, le retard en sixième est corrélé avec le niveau scolaire. Les élèves ayant un an de retard ont un niveau plus faible et plus encore ceux qui ont accumulé davantage de retard. Les écarts de performance sont élevés pour ceux qui cumulent les facteurs défavorables à la réussite scolaire (origines modestes, redoublements nombreux en primaire, ségrégation scolaire), tels que les enfants d'immigrés d'Afrique subsaharienne. Les inégalités des enfants d'immigrés sont précoces dès l'école primaire et contrastent avec la sur-réussite des enfants d'origine asiatique, marquée chez les filles, dès ce niveau.

### Les résultats en troisième : de moins bons résultats au contrôle continu du brevet, plus faibles aux examens

En troisième, les enfants d'immigrés ont de moins bons résultats moyens au contrôle continu au diplôme national du brevet que les Français d'origine des deux sexes. Les filles ont des meilleures moyennes que les garçons, quelle que soit leur origine [↘ Tableau 3](#).

### Tableau 2 Redoublements en primaire et niveau à l'entrée en sixième selon l'origine et le sexe

	Redoublements en primaire (%)		dont en CP (%)		Évaluations en sixième (standardisé)	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
France	11	16	4	5	0,15 <sup>1</sup>	0,05
Portugal	19	18	8	4	-0,20	-0,34
Maghreb	22	33	5	9	-0,37	-0,51
Afrique subsaharienne	33	40	8	8	-0,72	-0,98
Turquie	34	34	15	7	-0,64	-0,68
Asie	18	12	3	3	0,09	-0,01

Éducation &amp; formations n° 100 © DEPP

**Note :** les résultats aux évaluations ont été standardisés (ramenés à une moyenne de 0 et à un écart-type de 1).

**1.** Les résultats aux évaluations en sixième des filles françaises d'origine étaient supérieurs de 0,15 écart-type à la moyenne des résultats de tous les élèves du panel.

**Lecture :** parmi les élèves entrés en sixième en 2007, 11 % des filles françaises d'origine ont redoublé en primaire et 16 % des garçons.

**Champ :** élèves nés en France métropolitaine entrés en sixième pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

**Source :** MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

### Tableau 3 Résultats moyens en troisième au brevet des collèges selon l'origine et le sexe

	Notes au contrôle continu du brevet (sur 20)		Notes finales du brevet – contrôle continu et examen final (sur 20)	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
France	13,7	12,9	12,8	12,2
Portugal	12,7	11,9	11,6	10,8
Maghreb	12,1	11,5	11,0	10,3
Afrique subsaharienne	11,8	10,8	10,5	9,7
Turquie	12,4	11,1	11,0	9,8
Asie	14,4	13,0	13,2	12,0

Éducation &amp; formations n° 100 © DEPP

**Lecture :** la moyenne des résultats obtenus par les élèves français d'origine en contrôle continu comptant pour le brevet des collèges s'élevait à 13,7 pour les filles, 12,9 pour les garçons. Moyennes pondérées.

**Champ :** élèves nés en France métropolitaine entrés en sixième pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

**Source :** MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

En comparaison des garçons français d'origine, les résultats sont plus faibles pour les fils d'immigrés (sauf ceux d'origine asiatique) et pour les filles d'origine maghrébine, d'Afrique subsaharienne et de Turquie (avec toutefois un meilleur niveau que les garçons). Les filles d'origine asiatique dépassent de nouveau les Françaises d'origine [Annexe 4](#), M1, p. 99.

À origines sociales et familiales comparables (M2), l'effet négatif de l'origine s'efface pour les garçons d'origine portugaise et les filles d'Afrique subsaharienne ; il devient positif pour les filles maghrébines (à 10 %) et de Turquie, et augmente pour les filles françaises d'origine et les descendantes et descendants d'immigrés d'Asie. Cet avantage des filles se vérifie pour toutes les origines – effet non significatif pour les descendantes d'immigrés africaines. En revanche, les écarts se réduisent, mais demeurent négatifs pour les garçons d'origine maghrébine, turque et africaine hors Maghreb.

Si les différences d'origines sociales et familiales expliquent totalement les écarts de réussite des filles d'immigrés (par rapport aux garçons français d'origine), ce n'est pas le cas pour les garçons de plusieurs groupes (M2). À même niveau scolaire initial, les écarts disparaissent pour les garçons d'origine turque – leurs moindres performances en troisième dépendent de leur niveau initial. En revanche, l'ajout du contexte scolaire change peu les résultats, une fois contrôlés les caractéristiques sociales et le niveau initial (M4) ; le niveau scolaire baisse légèrement pour les descendants d'Afrique subsaharienne et augmente d'autant pour ceux d'origine asiatique, comme si un moins bon contexte scolaire leur était moins défavorable.

Les garçons d'origine maghrébine et d'Afrique subsaharienne maintiennent leur désavantage (plus marqué pour les seconds) alors que les filles d'immigrés asiatiques conservent leur avantage au fil des modèles.

La prise en compte des notes à l'examen final du brevet<sup>9</sup>, qui n'étaient pas disponibles dans le panel 1995, accentue les écarts de réussite pour certains groupes (annexe 4, M1, p. 99) : les moyennes sont plus faibles et les écarts aux garçons français d'origine sensiblement supérieurs. À milieu socioéconomique comparable, les notes demeurent plus faibles pour les filles d'origine africaine qui sont cette fois-ci en sous-réussite, comme les garçons de même origine et ceux d'origine maghrébine et turque (M2), mais cet effet négatif disparaît pour les filles, comme pour les descendants turcs, à niveau en sixième contrôlé (M3). Ainsi, leur moins bon niveau scolaire s'explique par leurs caractéristiques sociales et leur niveau plus faible en sixième, qu'ils n'arrivent pas à rattraper.

L'ajout du contexte scolaire diminue encore la note moyenne finale (M4), en lien avec le plus faible niveau dans les établissements en éducation prioritaire. En effet, la scolarisation en éducation prioritaire affaiblit sensiblement les résultats en sixième puis en troisième (STÉFANO, 2017), et plus encore les résultats à l'examen du brevet. Or les enfants issus de l'immigration, particulièrement ceux d'Afrique subsaharienne, de Turquie et du Maghreb (plutôt les garçons) sont davantage scolarisés dans ces établissements (annexe 3 p. 98) et connaissent des débuts de scolarités difficiles ↘ **Tableau 2**.

Ces résultats pointent à la fois les inégalités précoces dont les effets perdurent (en sixième et en troisième), le rôle des origines sociales et familiales et du contexte scolaire. Les caractéristiques socio-culturelles des parents expliquent une grande partie des écarts de réussite, mais des inégalités d'origine pour les garçons d'origine maghrébine et d'Afrique subsaharienne subsistent. La sur-réussite des filles est également observée à ce niveau. Ce niveau scolaire en troisième aura ensuite un impact sur l'orientation des enfants à l'issue du collège.

### **Des aspirations scolaires élevées, différenciées selon l'origine et genres**

En 2011, les familles sont interrogées sur l'orientation envisagée pour leurs enfants. Elles expriment des aspirations scolaires très élevées ↘ **Tableau 4**. Le baccalauréat, devenu la norme, est souhaité par la majorité des familles ; depuis le panel précédent, l'aspiration au baccalauréat a augmenté dans toutes les familles et atteint 80 % en moyenne ; les familles intègrent ainsi l'objectif fixé au niveau politique de mener « 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat », qu'elles interprètent plutôt comme signifiant le baccalauréat général.

---

9. Le diplôme national du brevet comporte un contrôle continu (CC) et des examens écrits (au niveau national).

Tableau 4 Aspirations scolaires des familles selon l'origine et le sexe de l'enfant (en %)

	Filles				Garçons			
	Baccalauréat	Dont Bac général	Diplômes professionnels		Baccalauréat	Dont Bac général	Diplômes professionnels	
			Tous	Courts			Tous	Courts
France	85	63	25	9	79	50	37	16
Portugal	74	48	35	16	72	33	51	22
Maghreb	85	62	28	9	80	48	40	14
Afrique subsaharienne	81	50	28	7	79	38	43	13
Turquie	76	60	26	13	76	42	48	18
Asie	86	75	9	3	79	60	20	6

Éducation & formations n° 100 © DEPP

**Lecture** : 74 % des familles portugaises aspirent au Bac pour leur fille (dont 48 % pour un Bac général), 72 % pour leur garçon (33 % pour un Bac général).

**Note** : l'indicateur d'aspiration au baccalauréat regroupe tous les baccalauréats ; l'indicateur d'aspiration à des diplômes professionnels regroupe l'apprentissage, le CAP/BEP et le baccalauréat professionnel (premier chiffre), le deuxième chiffre ne retient que les diplômes courts, excluant le Bac.

**Source** : MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

Particulièrement élevée dans les familles immigrées maghrébines, subsahariennes et asiatiques (80-82 %), l'aspiration au Bac rejoint le niveau d'ambition des familles françaises d'origine. Ces aspirations s'avèrent fortes pour les filles et pour les garçons (avec un écart de 5 et 7 points respectivement pour les familles maghrébines et asiatiques, 6 points pour les françaises d'origine), toujours en faveur des filles. Cette aspiration apparaît moindre, bien qu'élevée, dans les familles portugaises et turques (73 % et 76 % respectivement), de niveau équivalent pour les garçons et les filles. Ces dernières souhaitent plus que les autres, que leurs enfants s'orientent vers des diplômes professionnels.

### Des différences d'aspiration au niveau des filières et des types de baccalauréat

Le choix de l'apprentissage subsiste chez les familles portugaises, pour les filles et les garçons, et pour les garçons d'origine turque (7 % à 9 %). Les diplômes professionnels courts sont plus fréquemment souhaités pour les garçons (avec des écarts sexués plus ou moins marqués entre origines). Les diplômes professionnels demeurent davantage valorisés par ces groupes, mais le baccalauréat professionnel (créé en 1985) a pris le dessus sur les BEP-CAP, avec une translation et une transmission des aspirations d'une génération à l'autre, déjà mises en évidence à partir du panel 1995 [BRINBAUM et KIEFFER, 2005] et renforcées ici, sans doute avec le développement du Bac professionnel en 3 ans.

Les différences d'aspiration selon le sexe se cristallisent sur le type de baccalauréat envisagé : le Bac général, le plus souhaité, l'est davantage pour les filles que pour les garçons (avec des écarts variant de 12 points dans les familles subsahariennes, comme dans les familles françaises d'origine, à 19 points dans les familles turques, où les choix genrés sont encore plus marqués). Le Bac professionnel est le plus cité pour les garçons d'origine portugaise et d'Afrique subsaharienne, et dans une moindre mesure pour ceux d'origine maghrébine – fait nouveau –, bien que l'aspiration au baccalauréat général domine.

Les familles asiatiques se démarquent de tous les autres groupes par leur préférence pour un baccalauréat général, en particulier scientifique, pour les filles et pour les garçons. On retrouve également des différences internes au niveau des représentations de l'utilité du



diplôme. Alors que, pour de nombreuses familles, un diplôme du supérieur est utile pour trouver un emploi, un baccalauréat est suffisant pour d'autres (c'est le cas de 30 % des familles portugaises et africaines (hors Maghreb) pour les garçons).

Ces résultats mettent en évidence la hausse des aspirations scolaires dans la décennie – entre les panels 1995 et 2007 –, avec une augmentation générale de l'aspiration au baccalauréat qui traduit une forte hausse du baccalauréat général et du baccalauréat professionnel, en lien avec les changements structurels intervenus sur la période et notamment le développement du Bac professionnel en 3 ans [BRINBAUM, FARGES, TENRET, 2015]. On confirme aussi des différences d'aspiration selon l'origine, avec des écarts sexués, plus marqués au niveau de la filière souhaitée. Dans quelle mesure ces écarts d'aspirations sont-ils liés à l'origine migratoire elle-même ou à d'autres facteurs – origines sociales, familiales, contexte scolaire, parcours scolaire antérieur ?

En comparaison de l'aspiration exprimée par les familles françaises d'origine à l'égard des garçons, l'aspiration au baccalauréat est significativement inférieure pour les élèves issus de l'immigration portugaise et turque des deux sexes, alors qu'elle est plus élevée pour les filles d'origine maghrébine et asiatique – au même niveau que les françaises d'origine ↘ **Annexe 5**, M1, p. 100. À environnement socio-familial comparable (M2), le niveau d'aspiration des familles immigrées de toutes origines dépasse celui des familles françaises d'origine (OR > 1), pour les filles et les garçons, avec toutefois des variations. Les aspirations pour les filles originaires du Maghreb et d'Asie apparaissent particulièrement fortes (OR = 4,7) ; celles exprimées pour les filles sont plus élevées que pour les garçons (M2), sauf dans les familles turques et portugaises. L'ajout de la langue parlée en famille diminue ces aspirations, qui se maintiennent toutefois élevées (M2c).

La prise en compte du niveau scolaire en sixième puis en troisième (M3a et M2b) accentue les différences entre groupes<sup>10</sup> : à même niveau initial, les aspirations s'amplifient pour les garçons d'origine maghrébine et les enfants d'immigrés turcs et africains des deux sexes, alors qu'elles diminuent pour les autres groupes (tout en restant supérieures à la référence). Le contrôle du niveau scolaire en troisième fait encore s'accroître l'aspiration au Bac, tout particulièrement pour les garçons d'origine maghrébine et d'Afrique subsaharienne. Ainsi, pour ces groupes, à même niveau scolaire, les aspirations familiales dépassent de loin celles des familles françaises d'origine de même environnement socio-familial, comme si les familles dans l'expression de leurs aspirations ne tenaient pas compte du niveau scolaire de leurs enfants, en moyenne plus faible chez les garçons, à moins que la perception du niveau soit décalée [BRINBAUM et KIEFFER, 2005]. À l'inverse, l'aspiration au Bac diminue pour les enfants d'origine d'asiatique (OR = 0,92), comme si les familles, plus sensibles au verdict scolaire, réajustaient leurs aspirations.

Une scolarisation en éducation prioritaire réduit l'aspiration au Bac « toutes choses égales par ailleurs » (avec des effets sur le niveau d'aspiration des familles immigrées).

En moyenne, les familles favorisées aspirent davantage au baccalauréat, alors que les familles ouvrières et employées expriment moins cette aspiration. Les aspirations baissent sensiblement (OR = 0,3) lorsque les élèves ont un niveau initial faible en sixième (parmi les

<sup>10</sup>. Ce résultat s'explique aussi par le fait que ces deux variables ne sont pas parfaitement indépendantes. Toutefois, nous nous intéressons aux corrélations entre ces variables, à la façon dont, à environnement et résultats scolaires comparables, les familles immigrées, selon leur origine, réajustent ou non leurs aspirations.

25 % les plus faibles), et à l'inverse, augmentent pour les meilleurs élèves (OR = 1,9). Or ces effets s'inversent pour les familles immigrées, confirmant les études antérieures en France et à l'étranger sur leur optimisme [cf. par exemple, KAO et TIENDA, 1995].

On retrouve ici la force des aspirations des familles immigrées ; outre des différences internes, des spécificités selon l'origine sont manifestes [BRINBAUM, 2002, 2013 ; BRINBAUM et KIEFFER, 2005]. Les aspirations dépendent de multiples facteurs, liés à la fois au parcours migratoire, scolaire, professionnel des parents – et à leur rapport à l'activité professionnelle –, à leur pays d'origine et à leur situation en France<sup>11</sup>. Elle reflète aussi les modèles de réussite et projets de reproduction ou de mobilité sociale ascendante qu'ils ont pour leurs enfants en France, et qui varient selon l'origine et le genre. Ainsi, les aspirations des Portugais et des Turcs, qui valorisent les diplômes professionnels et l'apprentissage, comme dans leur pays d'origine, sont plutôt conformes au modèle traditionnel de reproduction ouvrière [BAUDELOT et ESTABLET, 1971], avec toutefois une évolution des aspirations au fil des décennies vers des baccalauréats professionnels, mais aussi vers des baccalauréats généraux et technologiques pour les filles. Le modèle du travailleur indépendant demeure dans certaines familles, de même que dans les familles turques, où on voit aussi se diffuser un modèle de mobilité sociale et d'émancipation pour les filles. Les aspirations des familles maghrébines et des familles asiatiques correspondent à des modèles de mobilité sociale très marqués pour les filles et les garçons, particulièrement ambitieux. Elles rejoignent, voire dépassent, les aspirations des familles françaises d'origine. Toutefois, elles ne visent pas toujours les mêmes séries de baccalauréat ni les mêmes métiers selon l'origine.

## Au lycée, des orientations différentielles genrées et d'origines

### Un accès inégal aux différentes filières d'enseignement

Les orientations en fin de troisième font apparaître des disparités entre filles et garçons et selon l'origine. Plusieurs tendances émergent du **tableau 5** :

– des orientations genrées : en moyenne, les filles sont orientées plus souvent que les garçons vers une seconde générale et technologique (GT) et cette tendance se vérifie quelle que soit l'origine (avec des écarts entre filles et garçons variant de 13 points parmi les élèves français d'origine à 19 points parmi les descendants d'Afrique subsaharienne) :

📄 **Tableau 5 Accès en seconde GT selon l'origine et le sexe**

	Accès en seconde GT		Écart F-G
	Filles	Garçons	
France	72	59	13
Portugal	61	45	16
Maghreb	66	49	17
Afrique subsaharienne	54	35	19
Turquie	59	44	15
Asie	81	70	11

*Éducation & formations n° 100 © DEPP*

**Lecture** : parmi les descendants d'immigrés maghrébins, 66 % des filles et 49 % des garçons accèdent en seconde générale ou technologique (« à l'heure » ou en retard), avec un écart sexué de 17 points.

**Source** : MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

<sup>11</sup>. Les aspirations ont aussi évolué d'une enquête à l'autre pour les mêmes groupes d'origines en lien avec la durée en France et l'élévation du niveau de l'éducation.

– des orientations moindres des descendants d’immigrés vers les filières GT et plus fréquentes vers les filières professionnelles, à l’exception des enfants d’origine asiatique : les filles de cette origine se distinguent (81 % contre 72 % des Françaises d’origine) suivies par les garçons, un peu moins nombreux (70 % contre 59 % des Français d’origine). À l’opposé, les trois quarts des garçons descendants d’Afrique subsaharienne sont scolarisés dans les filières professionnelles ainsi que plus de la moitié des descendants d’immigrés turcs et portugais. Les descendantes d’Afrique subsaharienne et de Turquie y sont également sur-représentées. Les orientations apparaissent donc ethno-générées. Elles sont aussi socialement différenciées, ce qui implique de contrôler notamment les origines sociales.

Les modélisations confirment ces résultats : en comparaison des garçons français d’origine, l’accès aux filières GT est plus fréquent pour les filles, sauf pour celles d’Afrique subsaharienne (annexe 6, M1, p. 100) ; les chances sont réduites pour les garçons de toutes origines, à l’exception des descendants asiatiques (OR = 1,65 et 2,99 pour les filles). Ces résultats masquent le rôle des origines sociales dans l’orientation. À caractéristiques sociodémographiques comparables (M2), l’accès à ces filières augmente pour tous les groupes et la tendance s’inverse (OR > 1), sauf pour les garçons descendants d’Afrique subsaharienne, qui subsistent plus souvent dans les filières professionnelles (OR = 0,8).

Quelle que soit l’origine et au fil des modèles, les filles sont nettement plus orientées dans ces filières que les garçons, reflétant la filiarisation générée en seconde. Les filles d’origine asiatique affichent des probabilités incroyables (OR = 9). La prise en compte du passé scolaire inverse les résultats pour les garçons d’origine d’Afrique subsaharienne (OR = 1,3), ce qui signifie que leur moindre propension à être orienté en filières GT s’explique à la fois par leur environnement socio-familial et par leur niveau scolaire initial.

À niveau scolaire contrôlé, les enfants d’immigrés ont plus de chances d’être orientés vers les filières GT, avec des probabilités très élevées pour certains groupes (les Maghrébines et Maghrébins, les filles deux fois plus que les garçons, et les filles originaires d’Afrique subsaharienne). Ces résultats vont plutôt dans le sens d’orientations plus favorables des enfants d’immigrés vers les secondes GT, et confirment ceux obtenus en France à partir du panel 1989 [pour les enfants d’origine étrangère, VALLET et CAILLE, 1995] et du panel 1995 [BRINBAUM et KIEFFER, 2008, 2009] – et dans plusieurs pays (encadré 1 p. 75) –, revisitant ainsi les théories en sociologie de l’éducation [BOUDON, 1974].

Alors qu’on observe un cumul des inégalités sociales d’éducation pour les enfants de milieu d’origine populaire, avec un effet négatif de l’origine sociale sur les performances « effets primaires » et sur les orientations « effets secondaires », l’effet de l’origine, négatif sur les performances est suivi d’un effet positif dans l’orientation [HEATH et BRINBAUM, 2007, 2014]<sup>12</sup>. Cette tendance apparaît toutefois plus marquée pour les filles issues de l’immigration, particulièrement pour celles d’origine maghrébine. On observe ainsi un effet croisé du genre et de l’origine sur l’orientation en seconde.

Ces résultats ont été expliqués par les aspirations scolaires très élevées des familles immigrées, que nous retrouvons ici. Ces aspirations contribuent aux réussites scolaires des descendants d’immigrés ; leur effet positif est fort sur l’orientation en seconde GT à environnement socioéconomique et résultats scolaires comparables. Autre piste évoquée : des pratiques institutionnelles plus indulgentes envers les élèves issus de l’immigration

---

12. Les orientations dépendent fortement du niveau scolaire initial : un niveau faible en sixième réduit fortement l’accès en seconde GT, alors qu’un bon niveau l’augmente considérablement. De nouveau, le mécanisme diffère selon l’origine.

[BEAUD et BEAUD-DESCHAMP, 2003 ; FELOUZIS 2003], qui s'accompagnent de préjugés favorables envers les filles maghrébines [PERROTON, 2000 ; GUÉNIF-SOUILAMAS, 2010], et plus généralement à l'égard des filles issues de l'immigration par rapport aux garçons ; des « biais ethno-genrés » peuvent conduire à une « discrimination systémique institutionnelle » [LORCERIE, 2011]. L'analyse de nos données à l'échelle nationale n'indique pas de discrimination institutionnelle à l'entrée en seconde ; toutefois, une orientation plus favorable des filles par rapport aux garçons<sup>13</sup>.

Pourtant, si on compare les vœux des familles aux décisions d'orientation, on observe des décalages plus ou moins importants selon le groupe d'origine et le sexe de l'élève. Ainsi, des orientations contrariées dans l'accès en seconde<sup>14</sup> sont plus fréquentes parmi les descendantes et descendants d'immigrés d'Afrique subsaharienne, chez les garçons plus que chez les filles ; ces orientations contrariées engendrent un sentiment d'injustice à l'égard de l'orientation, vécu comme une discrimination à base ethno- raciale [ZIROTTI, 2006 ; BRINBAUM et PRIMON, 2013].

## L'OBTENTION DU BACCALAURÉAT : EFFETS DES ORIGINES, DU SEXE ET AUTRES FACTEURS

L'obtention du baccalauréat résulte donc de tout un processus ; il dépend à la fois de l'environnement social et familial de l'élève, de son parcours scolaire, des aspirations des familles et du contexte scolaire. Le **tableau 6** p. 92 présente les effets bruts et nets combinés du sexe et de l'origine sur la probabilité d'obtenir un baccalauréat.

En comparaison des garçons de la population majoritaire, la détention du baccalauréat est moins fréquente parmi les garçons descendants d'immigrés portugais (OR = 0,9), de Turquie (0,6), du Maghreb (0,6) ou d'Afrique subsaharienne (0,5) ; seuls les garçons d'origine asiatique ont deux fois plus de chances (OR = 2,3) d'avoir le sésame (M1). Les filles, quelle que soit l'origine, obtiennent davantage le baccalauréat que les garçons, celles d'origine asiatique près de quatre fois plus (OR = 3,8 ; OR = 1,8 pour les Françaises d'origine) ; rappelons-le, 92 % sont bachelières. À l'autre extrême, les filles d'origine turque affichent les taux les plus bas et ne se distinguent pas des garçons français d'origine.

À caractéristiques sociodémographiques similaires, les inégalités d'origine sont résorbées pour les garçons ; est mise en évidence la sur-réussite, particulièrement forte des filles d'immigrés portugais, d'Afrique subsaharienne (OR = 5,2), du Maghreb (4,3), puis d'Asie, ces dernières dépassant de loin les autres groupes (OR = 12).

**13.** Les *odds-ratios* plus élevés pour les filles que pour les garçons peuvent traduire de « meilleures » orientations, en lien avec des préjugés ou stéréotypes plus favorables à leur égard, ou masquer des éléments qui ne sont pas pris en considération dans les modèles, ayant trait à leur socialisation, différentielle, attitudes, engagement scolaires, etc. De plus, il faut souligner que les données ne nous permettent pas d'analyser le rôle de la ségrégation scolaire à un niveau fin, qui nécessiterait un nombre suffisant d'élèves par établissement. La ségrégation scolaire, mesurée par la scolarisation dans des établissements en ZEP, REP etc., semble néanmoins avoir des effets différenciés sur les scolarités des filles et des garçons de même origine.

**14.** Ces orientations contrariées sont calculées en comparant les premiers vœux des familles lors du processus d'orientation – aux décisions finales. Seules sont prises en compte, pour l'instant, l'accès aux différentes filières, à l'issue de la 3<sup>e</sup> : 11 % des filles et 16 % des garçons d'origine africaine (hors Maghreb) ont eu des orientations contrariées, contre respectivement 5 % des fils et filles français d'origine, et environ 9 % des descendants maghrébains et turcs. Des orientations contrariées peuvent également avoir lieu ultérieurement en première, dans l'accès aux différentes séries et spécialités [étude en cours]. Cette construction ne prend pas en compte le point de vue des élèves. Dans le panel 1995, une question rétrospective était directement posée aux jeunes en 2002, sur leur vécu de l'orientation, mais cette enquête n'a pas été reproduite [BRINBAUM et KIEFER, 2005].

📄 **Tableau 6 Effets combinés de l'origine et du sexe sur l'obtention du baccalauréat**

Réf. France	G	M1 origines		M2c + Car. socio- démographique		M4 + notes et contexte		M5 + aspiration Bac	
France	F	1,8	***	2,0	***	1,9	***	1,7	***
Portugal	G	0,9	***	2,2	***	1,6	***	1,5	***
	F	1,7	***	3,9	***	2,8	***	2,9	***
Maghreb	G	0,6	***	1,4	***	1,3	***	1,1	**
	F	1,3	***	3,2	***	2,6	***	2,4	***
Afrique subsaharienne	G	0,5	***	1,1	***	1,2	***	1,0	
	F	1,7	***	3,8	***	4,9	***	4,4	***
Turquie	G	0,6	***	1,6	***	1,8	***	1,4	***
	F	1,0		2,5	***	3,0	***	2,8	***
Asie	G	2,3	***	5,0	***	3,2	***	3,5	***
	F	3,8	***	8,1	***	6,5	***	7,4	***

Éducation & Formations n° 100 © DEPP

**Significativité :** \* au seuil de 10 % ; \*\* au seuil de 5 % ; \*\*\* au seuil de 1 %.

**Note :** sont reportés ici les *odds ratios* (ou rapports de chances). Pour les variables explicatives 📄 **Encadré 3** p. 82.

Les modèles successifs sont reportés en annexe 📄 **Annexe 7** p. 101.

**Lecture :** les filles d'origine portugaise ont 1,7 fois plus de chances d'obtenir le baccalauréat en comparaison des garçons français d'origine (M1).

**Champ :** élèves nés en France métropolitaine entrés en sixième pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

**Source :** MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

La « sur-réussite » des garçons descendants d'immigrés apparaît également, mais moins élevée que pour les filles. Les effets de l'origine diminuent lorsque l'on tient compte du type de famille et de la langue parlée en famille (M2c). À passé scolaire comparable, les écarts de réussite sont réduits pour certains et augmentent pour d'autres : la probabilité plus faible d'accéder au Bac, des descendantes et descendants d'Afrique subsaharienne et de Turquie et des descendants du Maghreb est liée à leur niveau scolaire initial (M3). Le contexte scolaire diminue l'obtention du Bac sauf pour les filles françaises d'origine et d'origine asiatique (M4). Avec l'ajout de l'aspiration au baccalauréat (M5), les inégalités d'origine s'effacent : les garçons d'origine maghrébine et d'Afrique subsaharienne ne se distinguent plus de leurs pairs français d'origine, les écarts s'expliquent en totalité par tous les facteurs pris en compte dans ce modèle.

Les caractéristiques socio-culturelles jouent un rôle prédominant tout au long du parcours, jusqu'au baccalauréat. De même, des difficultés scolaires précoces et un plus faible niveau en sixième pèsent sur l'ensemble du parcours.

« Toutes choses égales par ailleurs », l'aspiration au baccalauréat a un effet positif très fort (OR = 4,7) sur l'obtention du diplôme. À l'inverse une orientation contrariée au lycée, dans l'accès en seconde, diminue l'obtention du diplôme (OR = 0,3). Or, cette orientation contrariée est plus fréquente chez les descendants d'immigrés africains, les garçons en particulier.

Certes, le pourcentage d'obtention du baccalauréat, sésame pour le supérieur, a considérablement augmenté pour tous, quelles que soient les origines. Des « sur-réussites » sont mises en évidence pour les descendants d'immigrés à caractéristiques comparables, systématiquement plus fortes pour les filles (les *odds* sont proches de 1 pour les garçons). Cependant, cet accès reste très socialement inégal, et le système scolaire reproduit fortement les inégalités initiales, et ce dès le début de la scolarité.

Rappelons aussi que les jeunes n'obtiennent pas les mêmes baccalauréats selon leurs origines sociales, migratoires et leur sexe ; les descendants immigrés sont sur-représentés parmi les bacheliers technologiques et professionnels ↘ **Tableau 1** p. 81. Le modèle statistique réalisé parmi les bacheliers sur l'obtention d'un baccalauréat général (plutôt qu'un autre Bac) nuance encore les résultats. Les enfants d'immigrés ont moins souvent un Bac général, à l'exception toujours des enfants d'origine asiatique (OR = 1,45 pour les garçons ; OR = 2,2 pour les filles), les garçons moins que les filles. À origines sociales et culturelles contrôlées, les résultats s'inversent (les *odds ratios* deviennent supérieurs à 1) sauf pour les fils d'immigrés d'Afrique subsaharienne. Toutefois, l'amplitude des écarts aux garçons français d'origine apparaît moins forte que pour l'accès au baccalauréat.

De nouveau, les filles ont des chances supérieures d'obtenir un baccalauréat général, à l'exception des filles d'origine turque. Les effets combinés de l'origine et du genre se retrouvent donc au niveau du type de baccalauréat. L'inégalité verticale se double d'inégalités horizontales, les enfants d'immigrés n'obtiennent pas les mêmes baccalauréats en termes de filières et de séries, avec des conséquences dans l'enseignement supérieur et dans l'accès à l'emploi [par exemple, BRINBAUM et GUÉGNARD, 2012 ; BRINBAUM, HUGRÉE, POUILLAUUEC, 2018].

### Une sortie sans diplôme plus fréquente chez les garçons d'immigrés du Maghreb, d'Afrique subsaharienne et de Turquie

La probabilité de sortir du secondaire sans diplôme – ou au plus avec le brevet – varie aussi selon l'origine et le genre ↘ **Annexe 7** p. 101. En comparaison des garçons français d'origine, les filles sortent moins fréquemment sans diplôme (OR = 0,6). Ce risque est double pour les garçons d'immigrés du Maghreb, d'Afrique subsaharienne et de Turquie, moindre mais significatif pour les filles d'immigrés turcs (OR = 1,5) et maghrébins (OR = 1,14), alors que les filles d'immigrés d'Afrique subsaharienne ne se distinguent pas de la référence. Pour les autres groupes, le risque de sortie est plus faible et toujours inférieur pour les filles par rapport aux garçons. Les enfants d'immigrés asiatiques sortent moins sans diplôme que les Français d'origine de même sexe.

Cette propension à sortir sans diplôme s'explique totalement par l'environnement socio-familial des élèves (M2). L'ajout du contexte scolaire change les résultats pour deux groupes, les garçons d'origine maghrébine et d'Afrique subsaharienne, qui ont tendance à sortir un peu plus sans diplôme à contexte scolaire similaire (OR toutefois proche de 1).

Le retard et le niveau initial en sixième accroissent fortement ce risque : la probabilité de sortir sans diplôme est nettement supérieure pour les élèves parmi les plus faibles à l'entrée en sixième (les 25 % les plus faibles). Le risque de sortie est bien plus élevé pour les enfants dont les parents n'ont pas de diplôme (y compris lorsque la mère a un Brevet d'études du premier cycle (BEPC), et lorsqu'ils appartiennent à des familles défavorisées (ouvriers et employés non qualifiés, parents chômeurs ou inactifs). De plus, une orientation contrariée dans le secondaire augmente « toutes choses égales par ailleurs » la sortie sans diplôme.

Le contexte scolaire a un effet important sur la sortie sans diplôme. « Toutes choses égales par ailleurs », ce risque est 1,6 fois supérieur dans une commune rurale par rapport à une grande commune (hors Paris). Il augmente aussi lorsque l'élève est scolarisé dans un établissement en éducation prioritaire (OR = 1,4).

Ainsi, les élèves qui cumulent les facteurs défavorables à la réussite scolaire présentent plus de risques de sortir sans diplôme : difficultés scolaires, souvent précoces, en lien avec des origines sociales défavorisées, la précarité socio-économique et la ségrégation scolaire.

## CONCLUSIONS

À partir des données du panel 2007 de la DEPP, cet article apporte des résultats nouveaux et récents sur les aspirations et les trajectoires scolaires des enfants d'immigrés de la seconde génération jusqu'au baccalauréat, en analysant systématiquement le rôle des origines et du genre au fil de la scolarité. La méthodologie adoptée permet de mesurer le rôle combiné de l'origine migratoire et du genre associé à d'autres facteurs – dont l'origine sociale. Elle met en évidence l'importance de prendre en compte simultanément ces différentes dimensions (ou intersectionnalité) dans l'analyse des scolarités, au risque sinon de rendre invisibles certaines sous-populations, ou de masquer des différences internes importantes.

Plusieurs conclusions émergent :

- les trajectoires scolaires sont genrées et différenciées selon l'origine migratoire et ce à toutes les étapes de la carrière ;
- l'étude confirme l'avantage scolaire des filles au sein des descendants d'immigrés, quelle que soit l'origine, au fil de la scolarité. Cet avantage pointe en miroir les difficultés scolaires plus fréquentes des garçons de certains groupes, plus nombreux notamment à sortir du secondaire sans diplôme ;
- le taux de bacheliers a sensiblement augmenté depuis le panel précédent de la DEPP, en lien avec les politiques éducatives et notamment les réformes du baccalauréat professionnel, avec des disparités notables selon les origines sociales et migratoires et selon le genre. Les bachelières sont beaucoup plus nombreuses que les bacheliers au sein de chaque groupe d'origine. Ils/elles n'obtiennent pas les mêmes baccalauréats en termes de filières et de séries, selon l'origine : les bacheliers et bachelières technologiques et professionnels sont particulièrement nombreux parmi les descendants d'immigrés.
- Les écarts sexués apparaissent toutefois de plus ou moins grande amplitude selon l'origine migratoire. Certaines tendances sont notables entre origines géographiques, même si on relève aussi des différences internes aux groupes d'origines.

Ainsi, les enfants d'origine asiatique des deux sexes se démarquent par leur sur-réussite, même comparés aux Français d'origine, les filles plus encore que les garçons : moins de redoublements dès l'école primaire, meilleurs niveaux scolaires en sixième puis en fin de troisième, orientations plus fréquentes vers les filières sélectives, taux record de baccalauréats généraux, notamment scientifiques. Ces réussites confirment, à l'aune de multiples indicateurs scolaires, des tendances déjà observées sur des générations plus anciennes, à partir de l'enquête TeO [BRINBAUM et PRIMON, 2013] et dans d'autres pays, notamment aux États-Unis, en Grande-Bretagne et en Suède [HEATH et BRINBAUM, 2014].

*A contrario*, les enfants d'Afrique subsaharienne, particulièrement les garçons, sont en moyenne plus nombreux à avoir des parcours scolaires semés d'embûches, émaillés de difficultés précoces : redoublements en primaire, moins bons résultats en sixième, orientations nombreuses, plus souvent contrariées dans les filières professionnelles, moins de baccalauréats et davantage de sorties sans diplôme.

On note toutefois une polarisation, avec des réussites et des diplômes obtenus, davantage de diplômes professionnels courts ou de baccalauréats professionnels pour les garçons ; pour les filles, des taux de baccalauréats similaires à ceux des françaises d'origine, avec plus de baccalauréats professionnels et technologiques.

Parmi les enfants d'origine maghrébine, les écarts de réussite entre filles et garçons sont remarquables, en faveur des filles, dans la continuité du panel précédent<sup>15</sup>.

Les descendantes turques, quant à elles, issues d'une migration plus récente, demeurent davantage en échec et moins diplômées que les filles des autres groupes. Cependant, elles ont connu un progrès considérable et un rattrapage de retard scolaire, en comparaison de l'enquête TeO [BRINBAUM et PRIMON, 2013] dépassant même les garçons. Ce constat de rattrapage confirme les résultats trouvés aux Pays-Bas [CRUL, 2009].

Les inégalités scolaires de genre et d'origine sont donc notables, depuis l'école primaire jusqu'au baccalauréat – y compris au niveau des filières et des séries du Bac<sup>16</sup>. La construction d'inégalités s'élabore tout au long de la carrière, en combinant les effets des origines migratoires, sociales et du genre et d'autres facteurs en jeu.

L'importance de ces facteurs est confirmée dans les inégalités de réussite des enfants d'immigrés. Le poids des origines sociales et du niveau d'éducation des parents expliquent une bonne partie des écarts de réussite [VALLET et CAILLE, 1996 ; HEATH et BRINBAUM, 2007]. Le système scolaire français est très inégalitaire et inéquitable socialement [BOURDIEU et PASSERON, 1970 ; BAUDELLOT et ESTABLET, 2009].

Une fois ces facteurs pris en compte, les désavantages des descendants d'immigrés sont sensiblement réduits, voire s'inversent, de nombreux groupes étant en « sur-réussite », particulièrement élevée pour les filles. Néanmoins, des inégalités d'origine subsistent au niveau des performances scolaires, notamment pour les enfants d'Afrique subsaharienne, surtout les garçons, et dans une moindre mesure, ceux d'origine maghrébine.

Ces inégalités persistantes se réduisent voire disparaissent à niveau scolaire similaire à l'entrée en sixième, ce qui traduit des inégalités précoces dès l'école primaire, qui vont peser ensuite sur l'ensemble de la trajectoire, augmenter le risque de sortie sans diplôme et diminuer l'obtention d'un baccalauréat. Sont davantage concernés les garçons issus de l'immigration de certains groupes – turcs, maghrébins et africains –, notamment ceux qui cumulent les facteurs défavorables à la réussite scolaire (langue étrangère en famille, faibles diplômes des parents, ségrégation scolaire, précarité socio-économique, etc.).

Les conditions de scolarisation sont notamment en lien avec la ségrégation urbaine. « Toutes choses égales par ailleurs », la scolarisation en éducation prioritaire, loin de corriger les inégalités sociales, diminue le niveau scolaire. Elle augmente également les orientations dans les filières professionnelles [confirmant STÉFANO, 2017], la sortie sans diplôme et réduit les chances d'obtenir un baccalauréat. Les politiques successives d'éducation prioritaire, mises en place pour limiter voire corriger les injustices liées à ces phénomènes, n'ont pas les effets escomptés, voire augmentent les inégalités sociales. Les moins bonnes conditions d'enseignement, l'envoi d'enseignants moins expérimentés et le niveau plus faible ne permettent pas d'améliorer les résultats, sans compter les effets de la stigmatisation de ces établissements. Une politique effective d'éducation dès les premières années demeure plus que jamais une priorité, avec des moyens, mieux ciblés et un accompagnement scolaire des enfants très tôt en échec, et plus de mixité sociale.

15. Nous avons déjà montré cette tendance à partir du panel 1995 [BRINBAUM et KIEFFER, 2009].

16. Ces différenciations au niveau des filières et séries du Bac se retrouvent aussi au niveau des diplômes professionnels courts (étude en cours).



Autre facteur : les aspirations plus élevées des familles immigrées. Elles témoignent de la croyance en l'école perçue comme moyen d'intégration, de mobilité sociale ascendante pour certains, voire d'anticipation des difficultés et discriminations rencontrées sur le marché du travail. Ces aspirations apparaissent aussi différenciées selon l'origine géographique et genrées et sous-tendant des modèles de réussite et de mobilité sociale ; elles participent aux réussites scolaires nombreuses parmi les descendants d'immigrés ; mais des décalages sont toujours observés entre ces attentes et la réalité des parcours. Les familles n'ont pas toujours les ressources et les moyens de réaliser leurs ambitions. Ces décalages sont davantage marqués pour les garçons descendants d'immigrés d'Afrique subsaharienne et du Maghreb, qui rencontrent plus d'échecs scolaires.

Ces inégalités scolaires, ces décrochages ou encore ces orientations contrariées, auxquelles s'ajoutent les effets de ségrégation scolaire, produisent un sentiment d'injustice et de discrimination, plus fréquent chez les garçons<sup>17</sup>. Les filles, plus souvent en réussite, semblent, lorsqu'elles sont en échec, moins l'attribuer à leur origine migratoire. Il est possible aussi que les préjugés et stéréotypes soient plus favorables à leur égard [GUÉNIF-SOUILAMAS, 2000 ; PERROTON, 2000] alors que les garçons sont davantage stigmatisés ; des « biais ethno-genrés » peuvent exister dans les processus d'orientation, conduisant à une « discrimination systémique institutionnelle » [LORCERIE, 2011]. Pourtant, l'analyse de nos données à l'échelle nationale n'indique pas de discrimination institutionnelle à l'entrée en seconde.

Dans la lignée d'hypothèses émises par des études antérieures, ces résultats pourraient être la conséquence des modes de socialisation différentiels des garçons et des filles : socialisation des filles, en conformité avec les attentes et normes de l'école, distance plus grande des garçons à l'institution scolaire, différences d'attitudes et d'engagement scolaire, ou encore volonté d'émancipation sociale [cf. BAUDELLOT et ESTABLET, 1992, 2007 ; DiPRETE et BUCHMANN, 2013, FOURNIER et LEFRESNE, 2018], *a fortiori* pour les filles issues de l'immigration [GASPARD, 1996 ; GUÉNIF-SOUILAMAS, 2000 ; BEAUD, 2018].

Quoiqu'il en soit, ces trajectoires scolaires genrées et différenciées selon l'origine auront un impact sur la poursuite des études, l'entrée sur le marché du travail et la mobilité sociale des filles et des garçons issus de l'immigration.

---

## Remerciements

L'auteure remercie les rapporteuses de la revue pour leur lecture et suggestions et la DEPP pour son accueil et son accès aux données, tout particulièrement Meriam Barhoumi.

---

---

<sup>17</sup>. Cf. BEAUD, 2002 ; BRINBAUM et KIEFFER, 2005 ; ZIROTTI, 2006 ; BRINBAUM et PRIMON, 2013. Ils attribuent cette expérience à leur origine migratoire et à une discrimination institutionnelle [BONNERY, 2006 ; ZIROTTI, 2006 ; DUBET, COUSIN *et alii*, 2013 ; BRINBAUM et PRIMON, 2013].

## Annexe 1

## DIPLÔME LE PLUS ÉLEVÉ OBTENU EN 2015-2016 SELON L'ORIGINE ET LE SEXE (EN %)

	Filles			Garçons		
	Sans diplôme	Diplômes professionnels courts	Baccalauréat	Sans diplôme	Diplômes professionnels	Baccalauréat
	(au-delà du brevet)			(au-delà du brevet)		
France	7	9	85	11	14	75
Portugal	6	11	83*	9	19	72
Maghreb	12	8	80	21	15	64
Afrique subsaharienne	10	6	84	21	18	61
Turquie	15	10	75	20	16	64
Asie	5	3	92	6	6	88

Éducation &amp; formations n° 100 © DEPP

**Lecture** : 83 % des filles d'immigrés portugais ont obtenu un baccalauréat, 72 % des garçons de même origine.

**Champ** : élèves nés en France métropolitaine entrés en sixième pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

**Source** : MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

## Annexe 2

## PROPORTION DE BACHELIERS GÉNÉRAUX SELON LA SÉRIE DU BAC, L'ORIGINE ET LE SEXE (EN %)

	Bac S		Bac ES		Bac L	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
France	24	25	18	10	10	2
Portugal	16	11	12	8	8	0
Maghreb	16	17	15	8	5	1
Afrique subsaharienne	8	7	12	5	9	1
Turquie	12	9	13	4	4	1
Asie	36	42	19	9	8	1

Éducation &amp; formations n° 100 © DEPP

**Lecture** : 16 % des filles d'immigrés portugais ont obtenu un baccalauréat S, 12 % un Bac ES, 8 % un Bac L.

**Champ** : élèves nés en France métropolitaine entrés en sixième pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

**Source** : MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

**Annexe 3**

**CARACTÉRISTIQUES DES FAMILLES ET CONTEXTE SCOLAIRE SELON LE PAYS D'ORIGINE (EN %)**

Caractéristiques des familles		France	Portugal	Maghreb	Afrique Sub.	Turquie	Asie
Position sociale de la famille	Au moins un cadre ou chef d'entreprise (+ 10 salariés) ou instit	31	6	8	7	3	9
	Au moins un parent profession intermédiaire	23	13	8	11	6	11
	Au moins un indépendant	11	14	9	4	19	13
	Ouvriers et employés qualifiés	12	8	8	10	12	15
	Ouvriers et employés mixtes	16	33	25	36	23	24
	Ouvriers et employés non qualifiés, inactifs	8	26	43	31	36	28
Situation professionnelle des parents en 2008	% en emploi – mère	82	86*	47	66	31	62
	% en emploi – père	94	90	68	64	77	87
Diplôme de la mère (ou conjointe père)	Sans diplôme ou cep	11	64	53	54	68	50
	BEP C ou équivalent	6	7	5	9	4	6
	Diplômes professionnels (BEP – CAP et équivalent)	29	20	12	6	10	14
	baccalauréat	19	5	9	10	2	9
	Diplômes du supérieur	33	1	6	10	0	7
	Non-réponse	2	3	15	11	16	15
Diplôme du père (ou conjoint mère)	Sans diplôme ou CEP	12	59	54	49	62	49
	BEP C ou équivalent	5	1	4	3	4	4
	Diplômes professionnels (BEP –CAP et équivalent)	38	28	19	5	17	10
	baccalauréat	14	4	7	13	6	16
	Diplômes du supérieur	28	3	9	18	3	9
Non-réponse	3	6	7	13	8	12	
Langue parlée en famille	Le français uniquement	95	20	15	26	2	5
	Au moins un parent parle français ou souvent français et autre	0	12	18	20	32	53
	Autre langue (uniquement ou souvent)	4	68	66	55	66	41
Précarité socio-éco	Difficultés financières en 2008	17	25	37	44	27	38
<b>Contexte scolaire</b>							
Éducation prioritaire	Au moins une fois	12	19	47	61	51	40
	En sixième	10	18	44	57	47	40
	4 ans après la sixième	9	15	41	55	43	36
ZUS	Au moins une fois	9	10	31	41	38	20
	En sixième	4	6	24	29	32	19

Éducation & formations n° 100 © DEPP

**Lecture :** parmi les familles portugaises, 86 % des mères étaient en emploi en 2008, 90 % des pères.

**Champ :** élèves nés en France métropolitaine entrés en sixième pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

**Source :** MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

## Annexe 4

## EFFETS DE L'ORIGINE ET DU SEXE SUR LES ÉVALUATIONS EN SIXIÈME ET LES NOTES AU BREVET

Réf. France	G	M1 origines		M2c Car. socio-démo		M4 Âge eu 6 <sup>e</sup>		M5 Contexte	
	Cste	0,0		- 0,3	***	- 0,1	***	- 0,1	***
France	F	0,1	***	0,1	***	0,1	***	0,1	***
Portugal	G	- 0,4	***	0,2	**	0,1		0,1	
	F	- 0,3	***	0,3	***	0,2	**	0,2	*
Maghreb	G	- 0,6	***	- 0,1		- 0,1		0,0	
	F	- 0,5	***	0,1	**	0,1		0,1	**
Afrique subsaharienne	G	- 1,1	***	- 0,6	***	- 0,5	***	- 0,4	***
	F	- 0,8	***	- 0,3	***	- 0,3	***	- 0,2	**
Turquie	G	- 0,8	***	- 0,1		- 0,1		0,0	
	F	- 0,8	***	0,0		0,0		0,1	
Asie	G	- 0,1		0,5	***	0,3	***	0,4	***
	F	0,1		0,7	***	0,5	***	0,6	***
	R2	0,05		0,25		0,25		0,37	

Éducation &amp; formations n° 100 © DEPP

Significativité : \* au seuil de 10 % ; \*\* au seuil de 5 % ; \*\*\* au seuil de 1 %.

Note : les données du tableau correspondent aux coefficients des modèles de régression linéaire.

Réf. France	G	Notes CC				Notes finales											
		M1 Origines	M2c Car. Socio-démo.	M3 Niveau scolaire	M4 Contexte	M1 Origines	M2c Car. Socio-démo.	M3 Niveau scolaire	M4 Contexte								
France	Cste	12,95	***	12,10	***	11,92	***	11,89	***	12,16	***	11,11	***	10,92	***	10,87	***
	F	0,7	***	0,8	***	0,7	***	0,7	***	0,6	***	0,7	***	0,6	***	0,6	***
Portugal	G	- 1,0	***	0,3		0,1		0,1		- 1,4	***	0,3		0,1		0,1	
	F	- 0,2		1,0	***	0,8	***	0,8	***	- 0,5	*	1,0	***	0,7	***	0,7	***
Maghreb	G	- 1,5	***	- 0,5	***	- 0,4	***	- 0,4	***	- 1,8	***	- 0,5	***	- 0,4	***	- 0,4	***
	F	- 0,8	***	0,3	*	0,2	*	0,2		- 1,1	***	0,3	*	0,2		0,3	*
Afrique subsaharienne	G	- 2,1	***	- 1,1	***	- 0,7	***	- 0,7	***	- 2,4	***	- 1,2	***	- 0,7	***	- 0,7	***
	F	- 1,2	***	- 0,3		0,2		0,2		- 1,6	***	- 0,5	**	0,1		0,1	
Turquie	G	- 1,8	***	- 0,5	**	- 0,2		- 0,2		- 2,3	***	- 0,7	***	- 0,3		- 0,3	
	F	- 0,6	*	0,7	***	0,9	***	0,9	***	- 1,1	***	0,5	*	0,7	***	0,7	***
Asie	G	0,1		0,9	***	0,4	**	0,4	**	- 0,2		1,0	***	0,4	**	0,4	**
	F	1,4	***	2,4	***	1,8	***	1,8	***	1,1	***	2,3	***	1,7	***	1,7	***
	R2	0,06		0,21		0,37		0,37		0,06		0,25		0,44		0,44	

Éducation &amp; formations n° 100 © DEPP

Significativité : \* au seuil de 10 % ; \*\* au seuil de 5 % ; \*\*\* au seuil de 1 %.

Note : les données du tableau correspondent aux coefficients des modèles de régression linéaire.

Lecture : parmi les entrants en sixième de 2007, les élèves d'origine portugaise avaient de façon très significative des résultats inférieurs aux évaluations de contrôle continu comptant pour le brevet des collèges par rapport à ceux des garçons français d'origine.

Champ : élèves nés en France métropolitaine entrés en sixième pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

Source : MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

Annexe 5

**EFFETS DE L'ORIGINE ET DU SEXE DE L'ENFANT SUR L'ASPIRATION DES FAMILLES AU BACCALAURÉAT (ODDS RATIOS)**

Réf. France	G	M1		M2c		M3		M4		M1	
France	Cste	1,6	***	1,7	***	1,5	***	1,2	***	1,2	***
	F	0,7	***	1,8	***	1,5	***	1,3	***	1,1	**
Portugal	G	0,8	***	1,8	***	1,4	***	1,0		0,9	*
	F	1,1	*	2,5	***	2,8	***	3,5	***	3,0	***
Maghreb	G	1,5	***	3,5	***	3,3	***	3,3	***	2,8	***
	F	1,0		2,2	***	3,0	***	7,3	***	4,8	***
Afrique subsaharienne	G	1,1	***	2,5	***	3,3	***	3,0	***	2,2	***
	F	0,8	***	2,1	***	2,4	***	2,7	***	2,6	***
Turquie	G	0,8	***	2,1	***	2,3	***	1,8	***	1,7	***
	F	1,0		2,0	***	1,3	***	1,0		0,8	***
Asie	G	1,6	***	3,3	***	2,0	***	1,2	**	1,1	
	F	1,4	***	2,4	***	1,8	***	1,8	***	1,1	***

Éducation & formations n° 100 © DEPP

**Significativité :** \* au seuil de 10 % ; \*\* au seuil de 5 % ; \*\*\* au seuil de 1 %.

**Note :** sont reportés ici les *odds ratios* (ou rapports de chances). Pour les variables explicatives ↘ Encadré 3 p. 82.

**Lecture :** les familles maghrébines ont 1,5 fois plus de chances d'espérer le baccalauréat pour leur fille en comparaison des familles françaises d'origine pour leur fils, de même que les familles françaises d'origine pour leur fille (M1).

**Champ :** élèves nés en France métropolitaine entrés en sixième pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

**Source :** MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

Annexe 6

**EFFETS DE L'ORIGINE ET DU SEXE SUR L'ORIENTATION EN SECONDE GT (ODDS RATIOS)**

Réf. France	G	M1 origines		M2c Car. socio-démo.		M3a Niveau 6°		M3b Niveau 3°		M4 Contexte (avec brevet CC)	
France	F	1,8	***	2,2	***	2,2	***	1,7	***	1,7	***
Portugal	G	0,6	***	1,9	***	1,5	***	2,0	***	1,5	***
	F	1,1	***	3,6	***	3,3	***	3,1	***	2,4	***
Maghreb	G	0,7	***	1,9	***	2,5	***	4,3	***	3,5	***
	F	1,4	***	4,2	***	5,2	***	8,3	***	6,7	***
Afrique subsaharienne	G	0,4	***	0,8	***	1,3	***	3,2	***	2,0	***
	F	0,8	***	2,0	***	3,9	***	5,0	***	3,2	***
Turquie	G	0,5	***	1,9	***	2,9	***	4,3	***	3,7	***
	F	1,0		3,6	***	6,2	***	6,0	***	5,5	***
Asie	G	1,7	***	4,6	***	2,8	***	3,2	***	2,5	***
	F	3,0	***	9,1	***	8,2	***	6,6	***	4,5	***

Éducation & formations n° 100 © DEPP

**Significativité :** \* au seuil de 10 % ; \*\* au seuil de 5 % ; \*\*\* au seuil de 1 %.

**Note :** sont reportés ici les *odds ratios* (ou rapports de chances). Pour les variables explicatives ↘ Encadré 3.

**Lecture :** les filles d'origine maghrébine ont 1,4 fois plus de chances d'être orientés en seconde GT par rapport aux garçons français d'origine (M1).

**Champ :** élèves nés en France métropolitaine entrés en sixième pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

**Source :** MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

## Annexe 7

## EFFETS DE L'ORIGINE ET DU SEXE SUR L'OBTENTION DU BACCALAURÉAT

Réf. France	G	M1 origines	M2c Car. socio-démo.	M3a Niveau 6°	M3b Notes 3°	M4 Contexte	M5 aspiration Bac	M5b orientation contrariée
France	F	1,8 ***	2,0 ***	1,8 ***	1,5 ***	1,9 ***	1,7 ***	1,8 ***
Portugal	G	0,9 ***	2,2 ***	1,7 ***	2,1 ***	1,6 ***	1,5 ***	1,7 ***
	F	1,7 ***	3,9 ***	3,2 ***	3,4 ***	2,8 ***	2,9 ***	2,8 ***
Maghreb	G	0,6 ***	1,4 ***	1,5 ***	2,0 ***	1,3 ***	1,1 **	1,3 ***
	F	1,3 ***	3,2 ***	3,0 ***	3,5 ***	2,6 ***	2,4 ***	2,6 ***
Afrique subsaharienne	G	0,5 ***	1,1 ***	1,6 ***	3,2 ***	1,2 ***	1,0	1,2 ***
	F	1,7 ***	3,8 ***	6,1 ***	9,1 ***	4,9 ***	4,4 ***	5,0 ***
Turquie	G	0,6 ***	1,6 ***	1,8 ***	2,8 ***	1,8 ***	1,4 ***	1,8 ***
	F	1,0	2,5 ***	3,1 ***	3,2 ***	3,0 ***	2,8 ***	2,9 ***
Asie	G	2,3 ***	5,0 ***	3,2 ***	3,1 ***	3,2 ***	3,5 ***	3,1 ***
	F	3,8 ***	8,1 ***	6,2 ***	22,6 ***	6,5 ***	7,4 ***	6,5 ***

Éducation &amp; formations n° 100 © DEPP

**Significativité :** \* au seuil de 10 % ; \*\* au seuil de 5 % ; \*\*\* au seuil de 1 %.

Note : sont reportés ici les odds ratios (ou rapports de chances). Pour les variables explicatives ↘ Encadré 3 p. 82.

**Lecture :** les filles d'origine portugaise ont 1,7 fois plus de chances d'obtenir le baccalauréat en comparaison des garçons français d'origine [M1].

**Champ :** élèves nés en France métropolitaine entrés en sixième pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

**Source :** MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

## Annexe 8

## EFFETS DE L'ORIGINE ET DU SEXE SUR LA SORTIE SANS DIPLÔME (ODDS RATIOS)

Réf. France	G	M1 origines	M2c Car. socio-démo.	M3a Niveau 6°	M3b Notes 3°	M4 Contexte	M5 aspiration Bac	M5b orientation contrariée
France	F	0,6 ***	0,6 ***	0,6 ***	0,6 ***	0,7 ***	0,7 ***	0,7 ***
Portugal	G	0,8 ***	0,3 ***	0,4 ***	0,4 ***	0,5 ***	0,5 ***	0,4 ***
	F	0,5 ***	0,2 ***	0,2 ***	0,3 ***	0,4 ***	0,4 ***	0,4 ***
Maghreb	G	2,2 ***	0,9 ***	1,0	1,0	1,2 ***	1,3 **	1,2 ***
	F	1,1 ***	0,4 ***	0,5 ***	0,6 ***	0,7 ***	0,8 ***	0,7 ***
Afrique subsaharienne	G	2,2 ***	0,9 **	1,0	0,8 ***	1,1 **	1,2	1,1 **
	F	1,0	0,4 ***	0,5 ***	0,4 ***	0,5 ***	0,5 ***	0,5 ***
Turquie	G	2,1 ***	0,7 ***	0,9 ***	0,9 ***	1,0	1,2 ***	1,1
	F	1,5 ***	0,5 ***	0,7 ***	0,7 ***	0,8 ***	0,9 *	0,8 ***
Asie	G	0,6 ***	0,2 ***	0,3 ***	0,4 ***	0,5 ***	0,5 ***	0,5 ***
	F	0,4 ***	0,2 ***	0,2 ***	0,3 ***	0,3 ***	0,3 ***	0,3 ***

Éducation &amp; formations n° 100 © DEPP

**Significativité :** \* au seuil de 10 % ; \*\* au seuil de 5 % ; \*\*\* au seuil de 1 %.

**Lecture :** les garçons d'origine maghrébine ont un risque 2,2 supérieur de sortir sans diplôme de l'enseignement secondaire que les garçons français d'origine [M1].

**Champ :** élèves nés en France métropolitaine entrés en sixième pour la première fois en 2007 dans un collège public ou privé sous contrat de France métropolitaine.

**Source :** MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

## ▾ BIBLIOGRAPHIE

BAUDELLOT C., ESTABLET R., 2009, *Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Le Seuil.

BAUDELLOT C., ESTABLET R., 2007, *Quoi de neuf chez les filles ?* Paris, Nathan.

BAUDELLOT C., ESTABLET R., 1992, *Allez les filles !* Paris, Le Seuil.

BAUDELLOT C., ESTABLET R., 1971, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.

BEAUD S., 2018, *La France des Belhoumi, Portraits de famille (1977-2017)*, Paris, La Découverte.

BEAUD S. 2008, « Enseignement supérieur : la "démocratisation scolaire" en panne », *Formation Emploi*, La Documentation française, n° 101, p. 149-165.

BEAUD S., 2002, *80 % au Bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

BEAUD S., BEAUD-DESCHAMPS S., 2003, « Regards croisés sur la démocratisation scolaire », *Mouvements*, n° 30, p. 124-131.

BEAUD S., PIALOUX M., 1999, *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard.

BONNERY S., 2006, « La Question de "l'ethnicité" dans l'École : essai de reconstruction du problème », *Varia*, n° 1, p. 1-18.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La Reproduction. Éléments pour une théorie d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

BOUDON, R., 1974, *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, New York, Wiley.

BRINBAUM Y., 2013, « Les familles immigrées et l'école. À l'encontre des idées reçues », in « La ville, l'école, la diversité, 40 ans de solidarité », *Diversité*, n° 174, p. 150-161, CNDP.

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.

BRINBAUM Y., 1999, « En amont de l'insertion professionnelle : les aspirations éducatives des familles immigrées », dans *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*, 6<sup>e</sup> Journées d'études Céreq-Lasmas-IdL-CER Groupe ESC Clermont, p. 55-73.

BRINBAUM Y., CHAUVEL S., TENRET É., 2013, « Quelles expériences de la discrimination à l'école ? Entre dénonciation du racisme et discours méritocratique », *Migrations Société*, vol. 147-148, n° 3, p. 97-110.

BRINBAUM Y., DELCROIX C., 2016, « Les mobilisations familiales des immigrés pour la réussite scolaire de leurs enfants. Un nouveau questionnaire sur l'investissement éducatif des milieux populaires », *Migrations Société*, vol. 164, n° 2, p. 73-98.

BRINBAUM Y., FARGES G., TENRET E., 2015, « Les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration à travers une décennie : aspirations des familles, performances et orientations des enfants », contribution au rapport : *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* CNESCO.

BRINBAUM Y., GUÉGNARD C., 2012, « Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation », *Formation Emploi*, n° 118, p. 61-82.

BRINBAUM Y., HUGRÉE C., POUILLAUEC T., 2018, « 50 % à la licence... mais comment ? Les jeunes de familles populaires à l'université », *Économie et Statistique*, n° 499, p. 81-106.

BRINBAUM Y., KIEFFER A., 2009, « Les scarlités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population*, n° 3, p. 561-609.

BRINBAUM Y., KIEFFER A., 2008, « Les scarlités des enfants d'immigrés dans le secondaire. Des aspirations aux orientations », *Diversité Ville-École-Intégration*, CNDP, n° 154, p. 141-145.

BRINBAUM Y., KIEFFER A., 2005, « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », *Éducation & Formations*, n° 72, p. 53-75.

- BRINBAUM Y., MOGUÉROU L., PRIMON J.-L., 2015, « Les trajectoires du primaire au supérieur des descendants d'immigrés et de natifs d'un DOM », in BEAUCHEMIN C., HAMEL C., SIMON P. (dirs.), *Trajectoires et Origines – Enquête sur la diversité des populations*, Coll. « Les Grandes Enquêtes », INED.
- BRINBAUM Y., MOGUÉROU L., PRIMON J.-L., 2012, « Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire », *Insee Références sur les Immigrés et descendants d'immigrés en France*, Insee.
- BRINBAUM Y., MOGUÉROU L., PRIMON J.-L., 2011, « La scolarisation des filles d'immigrés. Succès et orientations différentielles », *Diversité. Ville École Intégration*, n° 165, CNDP.
- BRINBAUM Y., PRIMON J.-L., 2013, « Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés », *Économie et statistique*, n° 464-465-466, p. 215-243.
- CRENSHAW K., 1991, "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color", *Stanford Law Review*, vol. 43, n° 6, p. 1241-1299.
- CRUL M., 2009, "Educational progress of children of Turkish descent in the Netherlands", *International journal of multicultural studies (IJMS)*, vol. 11, n° 2, Unesco, p. 195-211.
- DELCROIX C., 2001, *Ombres et lumières de la famille Nour*, Paris, Denoël.
- DIPRETE T., BUCHMANN C., 2013, *Rise of Women: The Growing Gender Gap in Education and What it Means for American Schools*, Russell Sage Foundation.
- DUBET F., COUSIN O., MACÉ E., RUI E., 2013, *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris, Le Seuil.
- DURU-BELLAT M., 2002, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.
- DURU-BELLAT M., 1990, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan (2<sup>e</sup> édition en 2004).
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A., 2008, « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. 63, n° 1, p. 123-157.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A., MARRY C., 2001, « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné », *Revue Française de Sociologie*, vol. 42, n° 2, p. 251-280.
- FELOUZIS G., 2003, « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 3, p. 413-448.
- FELOUZIS G., 1993, « Interactions en classe et réussite scolaire : Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 2, p. 199-222.
- FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., 2005, *L'apartheid scolaire*, Paris, Le Seuil.
- FELICIANO C., 2005, "Educational selectivity in U.S. Immigration: How do immigrants compare to those left behind?", *Demography*, vol. 42, n° 1, p. 131-152.
- FLEISCHMANN F., KRISTEN C., HEATH A., BRINBAUM Y., DEBOOSERE P., GRANATO N., JONSSON J.O., KILPI-JAKONEN E., LORENZ G., LUTZ A.C., MOS D., MUTARRAK R., PHALET K., ROTHON C., RUDOLPHI F., VAN DE WERFHORST H.G., 2014, "Gender Inequalities in the Education of the Second Generation in Western Countries", *Sociology of Education*, vol. 87, n° 3, p. 143-170.
- FOUGÈRE D., KIEFFER N., MONSO O., PIRUS C., 2017, « La concentration des enfants étrangers dans les classes de collèges : quels effets sur les résultats scolaires ? », *Éducation & Formations*, n° 95, p. 139-172.
- FOURNIER Y., LEFRESNE F., 2018, « Les inégalités de genre au prisme des objectifs chiffrés de la stratégie européenne Éducation et Formation 2020 », *Éducation & Formations*, n° 96, p. 11-38.
- GASPARD F., 1996, « De l'invisibilité des migrantes et de leurs filles à leur instrumentalisation », *Migrants-formation*, n° 105, p. 15-30.
- GOLDBERG-SALINAS A., ZAIDMAN C., 1998, « Les rapports de sexe et la scolarité des enfants de parents migrants. Une étude exploratoire », *Recherches Féministes*, vol. 11, n° 1, p. 47-59.
- GUÉNIF-SOULAMAS N., 2000, *Des beurettes aux descendants d'immigrés nord africains*, Paris, Grasset-Le Monde.
- HEATH A., BRINBAUM Y., 2007, "Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment", *Ethnicities*, Sage, vol. 7, n° 3, p. 291-304.



HEATH A., BRINBAUM Y. (Eds), 2014, *Unequal attainments: Ethnic educational inequalities in ten Western countries*, Proceedings of the British Academy 196, Oxford University Press.

ICHOU M., 2014, "Who They Were There: Immigrants' Educational Selectivity and Their Children's Educational Attainment", *European Sociological Review*, vol. 30, n° 6, p. 750-765.

KAO G., TIENDA M., 1995, "Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth", *Social Science Quarterly*, vol. 76, n° 1, p. 1-19.

LORCERIE F., 2011, « École et ethnicité. Pour une approche systémique contextualisée », *SociologieS* [en ligne] [journals.openedition.org/sociologies/3706](http://journals.openedition.org/sociologies/3706).

LORCERIE F., 2003, *L'école et le défi ethnique*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

MERLE P., 2000, « Le concept de démocratisation scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, vol. 55, n° 1, p. 15-50.

MERLE P., 2009, *La Démocratisation de l'enseignement*, La Découverte (nouvelle édition).

PAYET J.-P., 1995, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Meridiens-Klincksieck.

PERROTON J., 2000, « Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire », *L'Année sociologique*, vol. 50, n° 2, p. 437-468.

STÉFANO A., 2017, « Éducation prioritaire. Scolarité des élèves au collège de 2007 à 2012 », *Éducation & formations*, n° 95, p. 87-103.

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*, n° 117, p. 7-27.

VALLET L.-A., CAILLE J.-P., 1996, *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*, Les dossiers d'Éducation & formations, n° 67, Paris, MEN-DEP.

VALLET L.-A., SELZ M., 2007, Évolution historique de l'inégalité des chances devant l'école : des méthodes et des résultats revisités, *Éducation & formations*, n° 74, p. 65-74.

VAN DE WERFHORST H. G., VAN ELSAS E., HEATH A., 2014, "Origin and Destination Effects on the Educational Careers of Second-Generation Minorities", in HEATH A., BRINBAUM Y., (dir.), *Unequal Attainments: Ethnic educational inequalities in ten Western countries*, Londres, OUP/British Academy.

VAN ZANTEN A., 2001, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, coll. « Le lien social ».

ZÉROULOU Z., 1988, « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, vol. 29, n° 3, p. 447-470.

ZIROTTI J.-P., 2006, « Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation », *Cahiers de l'URMIS* [en ligne], n° 10-11, [journals.openedition.org/urmis/249](http://journals.openedition.org/urmis/249).