

# Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés

Yaël Brinbaum \* et Jean-Luc Primon \*\*

Les inégalités d'éducation et le sentiment d'injustice et de discrimination à l'école (dans les domaines de l'orientation, de la notation, de la discipline ou des sanctions et dans les interactions verbales) sont mis en relation avec l'origine migratoire. L'étude des parcours scolaires révèle que plusieurs groupes de descendants d'immigrés (Algérie, Turquie, Maroc ou Tunisie, Afrique sahélienne ou Afrique centrale et guinéenne) sont surreprésentés parmi les non-diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire et sous-représentés parmi les titulaires du baccalauréat. Ces inégalités s'effacent – pour la plupart des groupes – lorsque la position sociale et le niveau scolaire des parents sont pris en compte.

En termes de perception des quatre dimensions étudiées, l'orientation scolaire est l'aspect le plus souvent perçu comme injuste par les descendants d'immigrés (15 %). Sans être une expérience généralisée, l'orientation est en effet ressentie comme une injustice par un descendant d'immigrés algériens sur cinq. Cette proportion est de un sur quatre parmi les descendants d'immigrés de Turquie, du Maroc ou de Tunisie et d'Afrique centrale. Cette dimension est en revanche peu citée par les descendants d'immigrés européens ou d'Asie du Sud-Est.

Les injustices scolaires sont fréquemment attribuées à des motifs discriminatoires à caractère ethno-racial : parmi ceux qui déclarent des injustices, 58 % des descendants l'associent à leur origine ou à leur nationalité, 13 % à leur couleur de peau ; les deux tiers des descendants d'immigrés nord-africains citent l'origine ou la nationalité (65 % parmi ceux de Turquie) ; la couleur est signalée par 56 % des descendants d'immigrés des pays d'Afrique subsaharienne. La confiance dans le système scolaire reste cependant élevée dans l'ensemble de la population (87 %) comme chez les descendants d'immigrés (86 %), même si elle s'affaiblit dans les groupes où la discrimination est la plus fortement ressentie.

## Rappel :

Les jugements et opinions exprimés par les auteurs n'engagent qu'eux mêmes, et non les institutions auxquelles ils appartiennent, ni *a fortiori* l'Insee.

\* Chercheure au Centre d'étude de l'emploi (CEE) et à l'Iredu, associée à l'Ined. Maître de conférences à l'université de Bourgogne en détachement.

\*\* Maître de conférences en sociologie à l'université de Nice Sophia Antipolis et chercheur à l'Urmis (université Paris Diderot, université de Nice Sophia Antipolis, CNRS et IRD).

Les débats sur la réussite ou l'échec scolaire des enfants d'immigrés se placent aujourd'hui au cœur de l'actualité. La deuxième explosion scolaire des années 1985-1995 a ouvert l'accès au baccalauréat aux élèves issus des milieux populaires et des populations immigrées (Beaud, 2002). Mais ce processus de démocratisation scolaire a entraîné également une translation vers le haut des inégalités d'éducation et une hiérarchisation interne des voies de scolarisation en prenant la forme d'une « démocratisation ségrégative » tant dans l'enseignement secondaire que supérieur (Beaud, 2008 ; Convert, 2010 ; Duru-Bellat et Kieffer, 2008 ; Merle, 2009). Cette transformation du système éducatif, comme les interrogations plus vastes sur l'existence et le développement de ségrégations et de discriminations à caractère ethno-racial dans la société française suscitent un intérêt accru pour la connaissance du devenir scolaire des descendant d'immigrés, c'est-à-dire les enfants nés en France de parents immigrés (cf. encadré 1).

Les études quantitatives sur la scolarisation des enfants ou des descendants d'immigrés ont connu en France un développement certain depuis les années 1990, même si elles restent relativement peu nombreuses en comparaison d'autres pays d'immigration. Au début des années 1990, une étude statistique pionnière à la fois par son objet et par les méthodes statistiques mises en œuvre

(Vallet et Caille, 1996) a permis d'analyser à l'échelle nationale les parcours dans l'enseignement secondaire des enfants d'origine étrangère à partir des données du panel DEPP des élèves entrés en classe de sixième en 1989. Les résultats descriptifs ont mis en évidence des performances scolaires plus faibles en moyenne et des échecs scolaires nombreux pour les élèves d'origine étrangère, ainsi que des orientations plus fréquentes vers les filières les moins valorisées. Mais le recours à l'analyse multivariée révélait que ces plus faibles résultats scolaires étaient avant tout associés au milieu social et familial de provenance plutôt qu'aux origines migratoires. Les auteurs ont également montré que les écarts d'origine se réduisaient avec l'avancée dans les études et que dans un environnement familial et social semblable, les parcours scolaires des enfants d'origine étrangère dans le secondaire apparaissaient meilleurs que ceux des Français d'origine (Vallet et Caille, 1996).

Ces tendances ont été confirmées depuis par l'étude du panel des élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1995, tout en étant nuancées par la mise au jour d'une polarisation et d'une différenciation des parcours selon les origines migratoires et le genre (Brinbaum et Kieffer, 2009). En effet, s'il est vérifié que les enfants d'immigrés obtiennent plus fréquemment un baccalauréat que les Français d'origine lorsque le milieu social et le niveau scolaire des parents sont comparables, il

#### Encadré 1

### LA DÉFINITION DES ORIGINES

#### *Immigrés et descendants d'immigrés*

Selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'intégration, un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Un descendant direct d'immigré (ou, dans le texte, un descendant d'immigré) est une personne née en France métropolitaine d'au moins un parent né étranger à l'étranger.

Pour qualifier les descendants selon l'origine de la migration, le pays de naissance du père est retenu lorsque les deux parents sont immigrés, sinon c'est le pays de naissance du seul parent immigré.

#### *Origines migratoires et géographiques / origines ethniques*

En France, l'introduction de l'origine des personnes autre que sociale (ou familiale) dans les traitements statistiques est préférentiellement repérée à partir des données d'état civil sur la nationalité et le pays de

naissance des personnes ou des parents. Pour cette raison, nous préférons parler d'origine migratoire et géographique plutôt que d'origine ethnique, même si dans le vocabulaire usuel de la recherche en sciences sociales, l'origine ethnique se confond souvent avec la simple origine nationale et non seulement avec une ethnicité plus large, qui inclut des identifications ou des affiliations non strictement nationales et dont le référent peut être aussi bien géographique, culturel que religieux ou linguistique, à partir de la personne, de ses parents ou de ses ascendants.

Dans les tabulations, les origines migratoires et géographiques sont généralement subdivisées en dix catégories distinctes : Algérie, Maroc ou Tunisie ; Afrique sahélienne ; Afrique centrale et du golfe de Guinée ; Asie du Sud-Est ; Turquie ; Portugal ; Autres pays de l'union européenne ; Autres pays ; Population majoritaire. Dans les interprétations, les résultats des « Autres pays », catégorie hétérogène qui regroupe une grande variété de pays, ne seront pas commentés.

s'agit souvent d'un diplôme socialement moins valorisé des séries technologiques ou professionnelles. De plus, cette « sur-réussite » relative des jeunes issus de l'immigration, reflète en grande partie la bonne performance scolaire des filles. Plusieurs recherches ont expliqué ces résultats scolaires relativement positifs par les aspirations élevées des familles immigrées, en particulier 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 ; Santelli, 2001 ; Brinbaum et Kieffer, 2005). Les attentes scolaires s'accompagnent dans un certain nombre de familles d'une mobilisation scolaire de la part des parents, de la fratrie et de la famille élargie (Van Zanten, 2001 ; Brinbaum, 2002).

Les enquêtes locales et monographiques auprès des établissements scolaires et des publics mettent régulièrement l'accent sur les difficiles conditions de scolarisation des enfants d'immigrés, sur leurs échecs scolaires, leur fréquente relégation ou ségrégation à la fois sociale et ethnique visible notamment à travers la composition des classes dans les écoles, l'orientation des élèves, le passage par les classes spéciales ou la concentration des élèves d'origine étrangère dans certains établissements, (Zirotti et Novi, 1979 ; Payet, 1995 ; Zirotti, 1997 ; Felouzis *et al.*, 2005). Le « paradigme de l'ethnicité », qui est couramment mobilisé pour interpréter les matériaux des enquêtes de terrain, suggère que l'institution scolaire, en plus des différences sociales, transposerait des différences ethniques en différences scolaires (Payet, 1997 ; Lorcerie, 2003).

La question des inégalités d'éducation selon l'origine (au sens des origines migratoires ou géographiques) conduit à celle des discriminations. Si ce problème émerge aujourd'hui dans le débat public, le thème reste en revanche peu exploré au niveau statistique. Outre la sensibilité du sujet ou la rareté des données statistiques, la mesure de la discrimination à l'école est complexe et nécessiterait la mise en place de dispositifs spécifiques comme il en existe pour objectiver la discrimination sur le marché du travail.

Dans l'attente de tels dispositifs, une autre approche possible est l'étude des discriminations ressenties. Pour l'instant, les dispositifs statistiques du Ministère de l'éducation nationale ne font pas de place à la perception de la discrimination à l'école par les élèves. Mais il

existe quelques questions sur le vécu de l'orientation et le sentiment d'injustice. D'après l'enquête *Jeunes* (2002), complémentaire au panel 95, qui interroge rétrospectivement les élèves en fin de lycée sur leur parcours antérieur, les jeunes issus de l'immigration rapportent plus souvent que les Français d'origine des refus d'orientation au cours de leur scolarité et en particulier, les jeunes d'origine maghrébine orientés vers des filières professionnelles le vivent plus souvent comme une injustice. Ce sentiment traduit les décalages entre aspirations et scolarités chez ces jeunes (Brinbaum et Kieffer, 2005). Des études qualitatives ont décrit dans le détail le vécu des « enfants de la démocratisation scolaire » et leur frustration face à la réalité des parcours (Beaud, 2002). Les jeunes d'origine maghrébine, en situation de relégation scolaire vivent une humiliation et expriment alors un sentiment d'injustice fortement indexé à l'ethnicité (Bonnery, 2006 ; Zirotti, 2006). Dans les récits d'expérience recueillis auprès d'élèves ou d'adultes descendants d'immigrés, l'école est souvent perçue comme une institution qui discrimine à raison des origines migratoires (Dubet *et al.*, 2013).

Dans le prolongement de ces travaux, cet article propose de traiter des parcours et de l'expérience scolaires des descendants d'immigrés en vue d'analyser le lien entre inégalités scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination. Les données mobilisées sont issues de l'enquête *Trajectoires et Origines* (dite *TeO*), réalisée par l'Ined et l'Insee en 2008 (cf. encadré 2). *TeO* présente deux spécificités sur lesquelles nous allons nous appuyer. Une première spécificité est de fournir des données statistiques sur les scolarités des descendants d'immigrés d'origines diverses et de migrations récentes, comme celles venues d'Afrique subsaharienne, de Turquie ou d'Asie du Sud-Est, dont les scolarités des enfants restent peu analysées en France, que l'on peut alors comparer à des migrations plus anciennes, comme celles d'Afrique du Nord ou d'Europe du Sud. La seconde spécificité consiste en l'appréhension du sentiment d'injustice et de discrimination à l'école tel qu'il est exprimé rétrospectivement par les individus à partir de plusieurs questions relatives à leurs expériences personnelles concernant l'orientation, la notation, la discipline et les manières d'être interpellé dans l'univers scolaire. L'expérience de discriminations à caractère ethnique ou racial peut être mesurée à partir des causes que les personnes associent aux éventuels traitements injustes dont elles auraient fait l'objet.

Pour la première fois à l'échelle nationale, des données statistiques offrent donc la possibilité d'analyser les injustices et les discriminations scolaires que déclarent les descendants d'immigrés en distinguant les origines migratoires et géographiques et en les reliant aux parcours scolaires et à un ensemble de caractéristiques sociales ou familiales. Elles permettent de répondre à plusieurs questions : l'expérience scolaire varie-t-elle selon les origines migratoires ou géographiques ou est-elle semblable? Rétrospectivement l'école est-elle perçue par les descendants d'immigrés comme une institution impartiale ou bien arbitraire dans ses procédés ? Certains groupes se perçoivent-ils traités différemment des autres ? Quels liens existe-t-il entre les trajectoires scolaires et le vécu de la scolarité ?

## Origines migratoires et inégalités scolaires

Plusieurs études statistiques ont mis en évidence des différences de parcours scolaires selon les origines migratoires et géographiques; or ces dernières sont davantage liées aux caractéristiques sociales et d'éducation du milieu familial des descendants d'immigrés scolairement défavorisées qu'aux origines migratoires en tant que telles. En d'autres termes, les écarts d'origine sont en grande partie imputables au déficit de démocratisation sociale du système

éducatif (Baudelot et Establet, 2009) plutôt qu'à un traitement discriminant de certaines origines migratoires. L'exploitation de nos données conduit à des conclusions similaires sur les migrations plus anciennes, mais également sur des migrations plus récentes et moins connues, à l'exception de certains groupes.

Deux moments clés du parcours éducatif sont plus particulièrement étudiés :

- L'absence de diplôme de l'enseignement secondaire (y.c. le brevet des collèges) à la fin de la formation initiale. Cette situation est généralement assimilée à l'échec scolaire et l'absence de diplôme pénalise l'accès au marché du travail ;

- L'obtention du baccalauréat qui constitue le sésame pour accéder à l'enseignement supérieur. Il est devenu avec l'objectif politique de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat le diplôme qui symbolise la démocratisation scolaire du système éducatif des années 1985-1995.

Une fois décrites, les scolarités des descendants d'immigrés sont comparées au parcours de la population majoritaire en tenant compte des différences de structure de population qui clivent les groupes. En effet, les descendants d'immigrés se caractérisent par des origines sociales très populaires avec parfois plus de 70 % des parents classés parmi les ouvriers et employés (Algérie, Maroc ou Tunisie, Portugal, Afrique sahélienne, Turquie). Le niveau d'éducation des parents est

### Encadré 2

#### TRAJECTOIRES ET ORIGINES (TEO) ENQUÊTE SUR LA DIVERSITÉ DES POPULATIONS EN FRANCE

L'enquête TeO vise à décrire et analyser les conditions de vie et les trajectoires sociales des individus en fonction de leurs origines sociales et de leur lien à la migration vers la France métropolitaine.

Elle a été réalisée entre septembre 2008 et février 2009 par les enquêteurs de l'Insee auprès d'environ 22 000 personnes âgées de 18 à 60 ans, vivant dans un ménage ordinaire en France métropolitaine en 2008. Pour les descendants d'un immigré ou d'un parent né dans les Dom, le champ représentatif de l'enquête est limité aux individus âgés d'au plus 50 ans.

Le questionnaire de TeO explore l'histoire migratoire, décrit les parcours scolaires et professionnels, l'histoire résidentielle et les conditions de logement, la vie familiale, les modalités de transmission des langues

et la religion. De façon transversale, il examine l'accès des individus aux biens et services (travail, logement, services, soins...) ainsi que les discriminations pouvant y faire obstacle.

L'enquête a été coordonnée par l'Institut national d'études démographiques (Ined) et l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). Elle a également bénéficié de l'appui financier de nombreux partenaires. Pour plus d'information : <http://teo.site.ined.fr/>

L'analyse effectuée ici porte uniquement sur les jeunes âgés de 18 à 35 ans en 2008, ayant effectué toute leur scolarité en France, dans un contexte marqué par la démocratisation scolaire et la massification de l'enseignement, et ayant fini leurs études en 2008, soit un échantillon de 4 934 personnes.

également très faible avec des groupes où un au moins des deux parents ne possède aucun diplôme : Algérie, Maroc ou Tunisie, Afrique sahélienne, Turquie (cf. annexe, tableau A). Ces facteurs sont contrôlés à l'aide de modèles logistiques dont les spécifications sont précisées dans l'encadré 3 et dont les résultats détaillés ont été reportés en annexe.

### Une absence de diplôme relativement fréquente dans certaines catégories de descendants d'immigrés

Le niveau de diplôme en fin d'études diffère fortement selon les origines migratoires des descendants d'immigrés (cf. tableau 1) et plusieurs catégories comportent un lot non négligeable de jeunes qui quittent la formation initiale démunis de diplôme : Turquie (27 %), Algérie (17 %), Afrique centrale et guinéenne (16 %), Maroc ou Tunisie (15 %).

Les descendants d'immigrés turcs se distinguent par des résultats scolaires particulièrement faibles déjà visibles à travers un taux de redoublement important dans l'enseignement primaire (44 %) en comparaison de la population majoritaire (25 %). Ce groupe se démarque aussi par le fait que les filles sont en

pourcentage aussi nombreuses que les garçons à terminer leurs études sans aucun diplôme (27 % cf. annexe, tableau B) alors que dans la plupart des groupes, les performances de la population féminine sont supérieures à celles de la population masculine : en comparaison de la population majoritaire, les hommes descendant d'immigrés turcs ont une probabilité 3,8 fois supérieure d'être non diplômés (plutôt que diplômés) ; dans la population féminine, la probabilité s'élève à 5,7 (cf. annexe tableau C, modèle 1). Cette situation particulière des descendants d'immigrés turcs est à rapprocher des études réalisées sur cette population dans d'autres pays européens comme les Pays-Bas où des résultats similaires ont pu être observés (Crul et Doornik, 2003). Dans le même pays, les données les plus récentes montrent en revanche un rattrapage du retard éducatif au cours de la dernière décennie (Crul, 2009).

Les descendants d'immigrés des pays d'Afrique centrale (et du golfe de Guinée) se composent aussi d'une part relativement importante de non diplômés (16 %). Les difficultés sont davantage rencontrées chez les hommes que chez les femmes : en comparaison de la population majoritaire, ils ont une probabilité 3,5 fois supérieure d'être non diplômés (plutôt que d'être titulaires d'un diplôme) alors

#### Encadré 3

##### PRÉSENTATION DES MODÈLES ET SPÉCIFICATIONS DES VARIABLES DANS L'ANALYSE DES INÉGALITÉS SCOLAIRES

Plusieurs modèles de régression logistique ont été mis en œuvre pour contrôler le niveau social et scolaire des parents ainsi que d'autres facteurs susceptibles d'entrer dans l'explication des écarts entre groupes :

**Modèle 1 :** le premier modèle ne prend en considération que la variable caractérisant l'origine migratoire et géographique des personnes et fournit une mesure des inégalités entre les différentes origines et la population majoritaire.

**Modèle 2 :** le deuxième modèle inclut les origines sociales et le niveau scolaire des parents ainsi que la mixité de ces derniers (Français-immigrés) et l'héritage linguistique, par l'intermédiaire de la langue parlée en famille (Français, langue étrangère, bilinguisme). La présence d'un héritage social et scolaire dans la famille de provenance est souvent décisive dans le déroulement des parcours scolaires. Dans une logique d'assimilation, la langue de socialisation familiale est généralement perçue comme un fac-

teur qui favorise (le français) ou défavorise (langue étrangère) les apprentissages. La mixité parentale (Français/Étranger, natif/immigré) est aussi fréquemment considérée comme devant influencer la scolarité favorablement.

**Modèle 3 :** le troisième modèle prend en compte non seulement les héritages sociaux, scolaires, linguistiques ou la mixité parentale, mais aussi des éléments du passé scolaire (redoublement dans le primaire), des stratégies éducatives (alternance école publique et école privée), de l'effort éducatif (cours payants), du contexte de scolarisation (composition du public scolaire). Le redoublement dans le primaire est le signe de difficultés scolaires précoces et très souvent l'indice de difficultés plus tardives dans les parcours. Le passage de l'enseignement public à l'enseignement privé témoigne de la présence de stratégies de scolarisation chez les élèves et leurs familles. La concentration d'un public scolaire issu de l'immigration peut aussi influencer les parcours.



que dans la population féminine, le ratio n'est pas significatif (modèle 1).

### À milieu familial comparable entre origines migratoires les inégalités disparaissent, voire s'inversent

En introduisant dans le modèle d'analyse l'origine sociale des élèves et le niveau scolaire des parents (cf. annexe, tableau C, modèle 2), ainsi que la langue familiale de socialisation (étrangère, française, bilingue) et la mixité du couple parental (un des deux parents immigrés), la plupart des différences entre les groupes de descendants de la population masculine et la population majoritaire s'effacent en effet, à l'exception notable des descendants de l'immigration turque ou des pays d'Afrique centrale ou guinéenne, chez qui les sorties sans diplôme restent relativement nombreuses en comparaison de la population majoritaire, même lorsque d'autres facteurs sont intégrés au modèle d'analyse (modèle 3). Comparés aux autres catégories de descendants fréquemment non diplômés (Turquie, Algérie, Maroc ou Tunisie), les descendants d'immigrés d'Afrique centrale ou guinéenne affichent pourtant un environnement social et familial plutôt favorisé (cf. annexe, tableau A) : 45 % ont leurs deux parents titulaires d'un baccalauréat (ou plus) ; 17 % des parents sont classés dans les positions supérieures. Une

grande disparité interne des niveaux d'éducation des parents – que l'on retrouve chez les descendants – pourrait expliquer ces résultats.

Dans la population féminine, à l'exception des personnes issues des immigrations turque ou algérienne, les inégalités entre descendantes d'immigrés et population majoritaire sont rares, même en l'absence de tout contrôle (modèle 1). De nouveaux écarts apparaissent avec la prise en considération de la position sociale et du capital scolaire des parents et de la mixité de ces derniers, mais qui viennent jouer en sens inverse. Les *odds ratio* deviennent inférieurs à 1 pour les descendantes des immigrés originaires du Portugal, du Maroc/Tunisie et des pays d'Afrique sahélienne (modèle 2) et l'échec des descendantes de l'immigration algérienne n'est plus significatif. Cela signifie que lorsque les caractéristiques sociales du milieu familial de ces catégories féminines s'apparentent à celles de la population majoritaire, les inégalités d'éducation s'inversent au point que les sorties sans diplôme du système scolaire deviennent significativement moins fréquentes parmi les descendantes concernées que dans la population majoritaire. Ces résultats traduisent la « sur-scolarisation » des filles d'immigrés de certaines origines (Brinbaum *et al.*, 2011). La différenciation au regard de l'absence de diplôme des descendantes de l'immigration turque disparaît avec le troisième modèle qui

Tableau 1  
Niveau de diplôme selon l'origine

En %

Pays de naissance des parents	Diplôme le plus élevé						Total
	Sans diplôme	Brevet	CAP,BEP ou equ.	Bac ou équivalent	Diplôme Supérieur court	Diplôme supérieur long	
Algérie	17,7	11,1	24,7	23,8	12,5	10,1	100
Maroc Tunisie	14,6	9,1	21,8	24,8	14,4	15,3	100
Afrique sahélienne	12,8	10,3	28,5	25,0	15,1	8,4	100
Afrique centrale	16,4	6,2	17,6	27,0	9,1	23,7	100
Asie du Sud-Est	11,4	5,9	19,4	18,5	18,8	26,1	100
Turquie	26,6	10,2	31,9	17,0	7,0	7,3	100
Portugal	11,1	5,0	33,0	18,3	18,8	13,8	100
Autres Europe UE 27	8,0	8,4	20,4	23,3	19,6	20,3	100
Autres pays	7,7	5,1	15,7	21,8	16,9	32,9	100
Population majoritaire	7,8	6,3	23,7	23,4	18,7	20,1	100
Ensemble	8,6	6,6	23,8	23,2	18,3	19,5	100

Note : les diplômes du supérieur court comprennent les diplômes de niveau Bac + 2 (diplômes universitaires, BTS, IUT, diplômes du paramédical et du social). Les diplômes du supérieur long regroupent les diplômes de niveau Bac + 3 et plus.

Lecture : 17,7 % des descendants d'Algérie sont sans diplôme.  
Champ : 18-35 ans scolarisés en France, ayant terminé leurs études initiales.  
Source : enquête Trajectoires et Origines (TeO), Ined-Insee, 2008.

prend notamment en compte les difficultés dans le primaire (redoublement) et les mobilisations familiales (cours payants, alternance public/privé). Ce résultat laisse à penser que le rapport familial à la scolarisation des filles entre dans l'explication de la destinée scolaire des descendantes de l'immigration turque.

### **Baccalauréat : la sur-réussite des descendantes d'immigrés**

L'accès au baccalauréat dépend de l'orientation dans le secondaire, les formations technico-professionnelles pouvant déboucher non sur l'obtention du baccalauréat mais d'un CAP/BEP. Ainsi les hommes descendants de l'immigration portugaise sont les seuls avec les descendants de l'immigration turque à s'orienter préférentiellement vers les formations technico-professionnelles industrielles (Portugal : 60 % ; Turquie : 55 %) et finalement 40 % des hommes des deux groupes possèdent pour plus haut diplôme un CAP/BEP (25 % dans la population majoritaire). Cette voie se révèle conforme au modèle traditionnel de reproduction ouvrière (Baudelot et Establet, 1971) alors que d'autres origines migratoires sont davantage orientées vers les formations tertiaires très féminisées. C'est le cas notamment des hommes descendants d'immigrés de l'Afrique sahélienne (42 %), du Maroc ou de Tunisie (34 %). D'autres groupes en revanche sont surreprésentés dans les filières générales, comme les descendants d'immigrés d'Asie du Sud-Est ou des pays européens (hors Europe du Sud). Plusieurs études ont déjà insisté sur cette construction différentielle des trajectoires scolaires selon les origines migratoires (Silberman et Fournier, 1999 et 2007 ; Brinbaum, 1999 ; Brinbaum et Kieffer, 2005 et 2009).

Un peu plus de 60 % de la population des 18-35 ans ont finalement obtenu le baccalauréat. En comparaison de la population majoritaire, le baccalauréat est moins répandu dans les groupes issus de l'immigration, hormis chez les descendants des immigrations européennes et du sud-est asiatique dont les résultats sont équivalents (63 %).

Dans la population masculine, comparée à la population majoritaire (modèle 1), la détention du baccalauréat est nettement moins fréquente parmi les descendants des immigrations turques (OR=0,3), sahéliennes (OR=0,4), algériennes, marocaines ou tunisiennes (OR=0,6), mais aussi portugaises (OR=0,6). Pour les descendants d'immigrés de Turquie ou des pays africains

du Sahel la probabilité d'obtenir un baccalauréat (plutôt qu'un diplôme inférieur ou aucun diplôme) se révèle particulièrement faible en comparaison de la population majoritaire : plus de 3 fois moins pour les descendants d'immigrés turcs et 2,5 fois moins pour ceux d'Afrique sahélienne (cf. annexe, modèle 1 tableau D). La prise en compte de l'origine sociale, du niveau scolaire des parents, de la mixité et de la langue de socialisation familiale confirme l'importance de la possession par les parents d'un titre scolaire sur la scolarité des enfants (modèle 2) et fait disparaître les différences initiales (hormis la sous-réussite des descendants d'immigrés turcs) pour faire apparaître une sur-réussite au baccalauréat des descendants d'immigrés du Sud-Est asiatique et de ceux de l'Union européenne. Dans le modèle 3 qui prend en considération le redoublement dans le primaire mais aussi la rétribution de cours parallèles et la composition du public scolaire, les sous-réussites n'apparaissent plus ; en revanche, les descendants d'immigrés du Sud-Est asiatique et ceux de l'Union européenne maintiennent leurs bonnes performances.

La part des bacheliers est sensiblement plus élevée dans la population féminine que masculine (65 % versus 57 %) et les disparités entre les origines migratoires sont plus faibles. Chez les femmes, on remarque avant tout la part réduite des bachelières chez les descendantes de l'immigration turque qui comptent 3,7 fois moins de lauréates (plutôt que des titulaires d'un diplôme inférieur ou une absence de diplôme) que la population majoritaire. Les descendantes d'immigrés d'Algérie (OR=0,55) et d'Afrique sahélienne (OR=0,58) sont également désavantagées en comparaison de la population majoritaire.

La prise en compte de facteurs explicatifs tels que l'origine sociale ou le niveau scolaire des parents (modèle 2) a pour effet de résorber les inégalités entre les origines migratoires (à l'exception des descendantes de l'immigration turque) et de rendre apparente la sur-réussite des descendantes d'immigrés portugais, européens, du sud-est asiatique et du Maroc ou de la Tunisie (modèle 2). L'introduction de variables indicatrices des redoublements dans le primaire, des investissements scolaires et de l'environnement scolaire (modèle 3) réduit sensiblement l'inégalité entre les descendantes d'immigrés turcs et la population majoritaire – la rendant non significative – et fait apparaître une sur-réussite des descendantes d'immigrés algériens et d'Afrique sahélienne, qui rejoignent ainsi les descendantes des autres catégories d'immigrés.

En d'autres termes, les inégalités de parcours entre ces groupes et la population majoritaire résultent en premier lieu des différences de structure des familles, puis des inégalités scolaires précoces, elles mêmes liées aux différences d'héritages sociaux et scolaires.

## Des inégalités d'éducation aux injustices scolaires

Les inégalités d'éducation en fonction des origines migratoires apparaissent très fortes, en particulier pour certains groupes, mais les écarts à la population majoritaire s'effacent dans la population masculine et même s'inversent dans la population féminine lorsque la position sociale et le niveau scolaire des parents sont contrôlés. Cela témoigne du poids des héritages familiaux dans la construction des destins scolaires et minimise l'impact des origines migratoires et de leur traitement différentiel dans le cadre scolaire.

Pour autant, comment les jeunes vivent-ils leur scolarité et ces inégalités ? Des traitements différenciés sont-ils perçus ou ressentis par les descendants d'immigrés ? Si oui, les acceptent-ils ou les considèrent-ils comme injustes ou même discriminatoires ? Rétrospectivement, comment perçoivent-ils leur passage par le système éducatif ? Leur expérience scolaire est-elle fonction de leurs origines migratoires ou géographiques ? Quelle est l'influence du niveau d'étude ou des formations suivies sur leur perception d'éventuelles injustices scolaires ? D'autres facteurs, tels que l'origine sociale ou le niveau scolaire des parents, conditionnent-ils la lecture que font les descendants d'immigrés de leur expérience de l'institution scolaire et de la manière dont ils y sont traités ?

Les données de l'enquête *TeO* offrent la possibilité de saisir l'expérience scolaire des descendants d'immigrés à travers le sentiment d'injustice et de discrimination à l'école et de la comparer à l'expérience rapportée par les jeunes de la population majoritaire. Les injustices scolaires sont appréhendées à partir de quatre dimensions de la vie scolaire : l'orientation, la notation, la discipline et les sanctions, les modes d'interpellation (cf. encadré 4). Les questions posées rétrospectivement dans l'enquête concernent l'ensemble de la scolarité en France et leur formulation ne permet ni de préciser le niveau scolaire, ni le moment précis

ni même le type d'orientation où surviennent ces traitements que les jeunes perçoivent comme injustes.

Une analyse multivariée des réponses à ces questions permet d'identifier les profils des jeunes déclarant ces injustices, puis de mesurer les corrélations qui existent entre caractéristiques individuelles, parcours scolaires et injustices exprimées, en vue d'avancer dans la connaissance du vécu des injustices et des discriminations à l'école, ce qui constitue l'objet principal de cet article.

## Des expériences d'injustice plus fréquentes chez les descendants d'immigrés

L'analyse des réponses aux questions sur les injustices scolaires indique tout d'abord que les personnes répondent à ces questions. Le taux d'indétermination (« ne sait pas ») ne dépasse pas 0,5 % dans la population majoritaire et 1 % des réponses parmi les descendants d'immigrés.

Les différentes injustices exprimées ne sont pas exclusives mais corrélées entre elles. Cela signifie qu'il est plutôt rare de déclarer un traitement négatif dans un domaine qui ne soit pas associé à un traitement de même nature dans un autre domaine. La manière de s'adresser aux personnes est la dimension la plus étroitement liée à d'autres traitements injustes, en particulier à la notation ( $r=0,540$ ) et à la discipline ( $r=0,572$ ).

L'orientation est l'aspect le plus fréquemment cité parmi les injustices scolaires et ce type de traitement injuste est aussi le moins relié aux autres dimensions. Cela confirme le résultat d'une récente enquête nationale (Forsé et Galland, 2011) qui révèle que l'orientation est identifiée comme source d'injustice par un tiers des personnes interrogées de tous les âges. L'orientation arrive en première place des citations dépassant ainsi les injustices liées aux enseignants, aux notes, aux établissements et aux différences de langage entre la famille et l'école (Brinbaum et Tenret, 2011).

Les descendants d'immigrés placent aussi l'orientation scolaire en tête des injustices scolaires (cf. tableau 2) : 15 % d'entre eux déclarent avoir subi un traitement différentiel dans ce domaine, soit trois fois plus que le groupe majoritaire.



L'orientation scolaire renvoie à un choix individuel (voire familial) que l'institution peut

accepter ou refuser. En cas de refus, l'orientation n'est plus choisie mais contrainte et, à ce titre,

#### Encadré 4

### LA MESURE DU SENTIMENT D'INJUSTICE ET DE DISCRIMINATION À L'ÉCOLE DANS L'ENQUÊTE TeO

L'enquête TeO contient plusieurs questions permettant de saisir rétrospectivement l'expérience scolaire des personnes en les interrogeant sur les traitements différentiels qu'elles estiment avoir vécu. Ces questions se réfèrent à des événements précis qui interviennent au cours de la carrière scolaire : l'orientation scolaire, la notation, la discipline, les modes d'interpellation. Les quatre dimensions retenues ont été renseignées à l'aide des questions suivantes : « personnellement, pensez-vous avoir été traité différemment des autres élèves : « lors des décisions d'orientation » ? « dans la notation » ? « dans la discipline et les sanctions » « dans la façon de s'adresser à vous » ? ». Les modalités de réponse étaient les suivantes : « mieux traité(e) / pareil / moins bien traité(e) ». Les personnes déclarant un traitement différent des autres élèves sont ensuite interrogées sur les critères de différenciation, avec une liste de six motifs : sexe, état de santé ou handicap, couleur de peau, origines ou nationalité, façon de s'habiller, âge et une modalité « autre » qui est alors précisée dans une question ouverte. Les questions renvoient donc au traitement des élèves par l'institution scolaire et au respect des règles d'égalité et de non-discrimination. Ces dimensions de la vie scolaire nous permettent de saisir l'expérience scolaire des jeunes, et de la relier ensuite à leur parcours de formation et à leur environnement social et familial.

Il est à souligner que de façon délibérée les termes « injustice » et « discrimination » ne sont pas cités en tant que tels dans les questions. L'objectif était de saisir des éléments de l'expérience scolaire à partir de situations concrètes. Le sentiment d'injustice est appréhendé à partir des réponses « moins bien traité » dans une dimension donnée. L'injustice correspond à un traitement uniquement négatif ou défavorable. Ainsi, ont été repérées quatre formes d'injustice à l'école selon le domaine envisagé.

Lorsqu'une injustice est attribuée par le répondant à un critère de différenciation reconnu par la

loi comme étant discriminatoire (sexe, origine et nationalité, couleur, etc.), nous l'avons assimilé à une expérience de discrimination. Au cours de l'exploitation des données, un reclassement des motifs « autres » a été opéré. Ceux qui relevaient du champ des discriminations ont été comptabilisés avec les critères de discrimination dument déclarés (cf. Lesné et Simon, 2012).

Une injustice scolaire associée aux motifs des origines, nationalités et couleur de peau sera qualifiée de « discrimination selon l'origine ou la couleur » à l'école ou encore de discrimination à base ethno-raciale.

L'objectif de ces choix méthodologiques est de mesurer l'expérience de la discrimination telle qu'elle est vécue et rapportée par les enquêtés à partir de traitements qui se réfèrent à des situations concrètes. Il est à noter que le caractère différentiel du traitement est laissé à l'appréciation de l'enquêté et que nous n'avons pas les moyens de valider de l'extérieur sa propre évaluation. En outre, la réponse à ces questions présuppose de la part des enquêtés une prise de conscience du caractère injuste voire discriminatoire des traitements institutionnels dont ils ont pu faire l'objet dans leur histoire scolaire (Brinbaum, Safi, Simon, 2012).

Le fondement réel des réponses apportées aux questions restant méconnu, il est possible de considérer que les enquêtés « sur-estiment » les situations d'injustice. La plupart des études qualitatives conduites sur la base de récits d'expérience ont plutôt tendance à montrer le contraire. Les nombreuses situations sociales ou scènes de vie décrites dans les entretiens et qui peuvent être objectivement qualifiées de traitements injustes voire de discriminations ne sont pas perçues comme telles par les enquêtés. On peut ajouter qu'il est intéressant de saisir la signification que prennent les traitements scolaires aux yeux des personnes concernées car le sens attribué par les sujets sociaux aux situations est très souvent générateur de comportements et qu'il a pour eux une valeur de réalité.

Tableau 2  
Types d'injustices ressenties, selon la migration des parents

	Orientation	Notation	Discipline, sanctions	En %
Descendants d'immigrés	15	8	8	9,5
Population majoritaire	5	2	4	3

Lecture : 15 % des descendants d'immigrés déclarent une injustice scolaire lors de l'orientation, 8 % dans la notation, 8 % à l'égard de la discipline et des sanctions.

Champ : 18-35 ans scolarisés en France, ayant terminé leurs études initiales.

Source : enquête Trajectoires et Origines (TeO), Ined-Insee, 2008.

peut être perçue comme arbitraire et injuste. Les performances des élèves, les caractéristiques des familles, les pratiques des enseignants et les facteurs institutionnels entrent en jeu dans ce processus complexe de décision (Cousin, 1998 ; Duru-Bellat, 2002). Ce processus fait intervenir différents acteurs de l'institution scolaire, à la fois les conseillers d'orientation en amont et en aval les personnes qui participent aux conseils de classe.

Les injustices dans les trois autres domaines sont nettement moins déclarées (entre 8 et 10 %), mais dans tous les cas, la mention de traitements différentiels est plus fréquente parmi les descendants d'immigrés. La population majoritaire dénonce rarement les injustices scolaires, en particulier lorsqu'il est question de la notation : parmi eux, la légitimité des jugements scolaires semble bien assise. En revanche, comment faut-il interpréter l'esprit critique que manifestent certains descendants d'immigrés ? Comme une réaction aux traitements différentiels et arbitraires dont ils feraient l'objet ? Comme une posture spécifique à l'égard de l'institution scolaire et de son fonctionnement ? Ou bien comme la simple traduction des différences de parcours scolaires et des inégalités d'éducation associées aux diverses populations ? Dans ce cas, les inégalités d'éducation associées à l'origine migratoire se retrouvent-elles au niveau des expériences ; les groupes qui

rencontrent le plus d'échecs scolaires expriment-ils le sentiment d'être davantage victimes d'injustice ?

### Des injustices scolaires inégalement ressenties selon le pays d'origine et selon le sexe

Globalement, les injustices scolaires sont inégalement ressenties selon l'origine migratoire ou géographique et selon le genre (cf. tableau 3). Des quatre dimensions de la vie scolaire, ce sont les décisions d'orientation qui sont mises en cause avec le plus d'intensité. Ces dernières sont vécues comme injustes par un quart des descendants d'immigrés originaires du Maroc et de Tunisie, d'Afrique centrale et de Turquie. Ce sentiment concerne un jeune sur cinq parmi les descendants originaires d'Algérie. En revanche, les descendants d'immigrés européens ou d'Asie du Sud-Est, qui ont en moyenne de meilleurs parcours scolaires, mentionnent moins ce type d'injustice.

Entre les garçons et les filles, les écarts sont marqués, tout particulièrement chez les descendants d'immigrés originaires des pays d'Afrique centrale et de Turquie : 30 % des garçons déclarent cette injustice contre respectivement 20 % et 17 % des filles ; or les descendantes de l'immigration turque sont aussi souvent en échec que leurs homologues masculins mais elles se

Tableau 3  
Types d'injustices ressenties selon le pays d'origine et le sexe

En %

Pays de naissance des parents	Orientation			Notation			Discipline et sanctions			Façon de s'adresser		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Algérie	22	18	20	16	7	12	15	7	11	19	12	15
Maroc Tunisie	31	19	25	12	8	10	19	9	14	17	12	15
Afrique sahélienne	29	21	25	15	8	12	22	8	15	11	8	10
Afrique centrale	30	22	26	8	13	11	19	9	13	23	14	18
Asie du Sud-Est	9	7	8	6	2	4	8	1	5	10	2	6
Turquie	30	17	24	18	13	16	18	10	14	19	13	16
Portugal	12	9	11	8	3	6	5	3	5	5	5	5
Autres pays UE27	4	8	6	2	4	3	4	2	3	2	5	4
Autres pays	15	6	11	8	4	7	10	1	6	10	3	7
Descendants d'immigrés	17	13	15	9	6	8	11	5	8	11	8	9,5
Population majoritaire	5	6	5	2	3	2	5	3	4	3	3	3

Lecture : 20 % des descendants d'immigrés originaires d'Algérie déclarent avoir vécu un traitement inégal lors des décisions d'orientation, 22 % des hommes et 18 % des femmes de même origine.

Champ : 18-35 ans scolarisés en France, ayant terminé leurs études initiales.

Source : enquête Trajectoires et Origines (TeO), Ined-Insee, 2008.

manifestent nettement moins. Il semble que leur rapport à l'école, mais aussi à la vie matrimoniale et à l'emploi diffère des autres groupes : les descendantes d'immigrés de Turquie se mettent en couple plus précocement et sont plus souvent inactives que les autres descendantes d'immigrés (Brinbaum et Primon, 2013). Les pourcentages entre garçons et filles sont en revanche assez proches chez les descendants d'immigrés originaires du Portugal et d'Asie du Sud-Est.

Ce sont les mêmes groupes qui font part d'injustice dans le domaine de la notation, mais avec une intensité moins élevée (10 points d'écart environ). Les descendants de Turquie sont les plus sensibles à ce type d'injustice (16 %) et, à l'opposé, ceux d'Asie du Sud-Est ou des pays européens (UE27) le ressentent le moins. Les hommes dénonçant toujours ces injustices davantage que les femmes, à l'exception de celles originaires d'Afrique centrale à l'égard de la notation. Les descendants d'immigrés du Portugal, quant à eux, rapportent à un moindre degré des injustices dans la notation et l'orientation, et elles concernent davantage les hommes.

C'est au sujet de la discipline et des sanctions que les écarts entre hommes et femmes sont les plus marqués, toujours pour une même origine. L'enquête ne permet pas de saisir si cette variation du sentiment d'injustice est la conséquence de comportements plus indisciplinés de la part des garçons ou si elle traduit un traitement différent de l'institution à l'égard des deux sexes. Les hommes originaires d'Asie du Sud-Est se distinguent ici par rapport aux femmes de même origine (rapport de 1 à 8), qui, à l'inverse, se rapprochent de la population majoritaire.

Enfin, une hétérogénéité des réponses s'observe dans les interactions verbales, avec toujours en tête les originaires de Turquie, d'Afrique centrale et guinéenne mais aussi du Maroc et Tunisie ou d'Algérie, les garçons restant plus concernés que les filles.

### **Un sentiment d'injustice persistant pour plusieurs origines migratoires**

L'analyse des différentes formes d'injustice scolaire selon le sexe et l'origine fait apparaître quelques points saillants. Les descendants d'immigrés originaires du Maroc ou de la Tunisie, d'Afrique sahélienne ou centrale et guinéenne, de Turquie et d'Algérie, font davantage part d'injustices à l'école, quelle qu'en soit la source, avec une hiérarchie et une intensité variables

selon le domaine. Les descendants d'Asie du Sud Est et des pays de l'Union Européenne (hors Portugal) en évoquent beaucoup moins et se rapprochent de la population majoritaire. Ces expériences d'injustices à l'école sont-elles directement liées à l'origine migratoire ou géographique ou reflètent-elles des différences d'origine sociale et d'environnement familial ? Traduisent-elles des inégalités de carrières scolaires ? Dans quelle mesure le diplôme obtenu ou la filière suivie agissent-ils sur ces expériences ?

En vue de saisir les facteurs liés aux injustices et de démêler les effets respectifs des caractéristiques individuelles, familiales et scolaires, nous avons construit des modèles statistiques – régressions logistiques – qui prennent en compte les origines migratoires et géographiques (cf. encadré 4, modèle 1), puis, successivement, les caractéristiques individuelles et du milieu familial de provenance (sexe, origines sociales, niveau scolaire des parents, langue parlée pendant l'enfance, conditions économiques) (modèle 2). Enfin, sont ajoutées dans le modèle 3 les caractéristiques scolaires des jeunes (redoublements éventuels, ségrégation au collège perçue, diplôme obtenu). La spécialité de formation est introduite dans le modèle 4. Les mêmes analyses sont menées séparément sur les quatre dimensions de l'expérience scolaire afin d'estimer les effets respectifs des facteurs sur les différentes sources d'injustice. L'objectif général est de mesurer les liens entre les différents facteurs et les formes d'injustices et non d'établir des rapports de causalité. On s'intéressera en particulier à la comparaison des effets bruts et nets de l'origine migratoire et géographique, de manière à cerner si un effet propre de l'origine subsiste une fois prises en compte toutes les autres caractéristiques. Les résultats exprimés en *odds ratios* (OR) sont donnés dans le tableau 4.

L'application systématique des quatre modèles montre un effet persistant et transversal de l'origine migratoire des groupes qui se manifestent le plus (cf. tableau 5). Le lien entre le sentiment d'injustice et l'origine migratoire se retrouve avec le contrôle de l'origine sociale, du niveau scolaire des parents, de la langue de socialisation, du type d'établissement, passé scolaire et niveau de diplôme de l'enquêté ou encore des spécialités de formation du secondaire (modèles 2 et 3). Cela signifie que chez les descendants d'immigrés d'Algérie, du Maroc ou Tunisie, d'Afrique sahélienne, d'Afrique centrale et guinéenne, de Turquie, l'expression d'un sentiment d'injustice n'est pas réductible aux autres facteurs sociaux ou scolaires intégrés dans les différents modèles.

Tableau 4  
Modèles sur les injustices scolaires selon la dimension

	Orientation				Notation			
	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4
<i>Ref. Population majoritaire</i>								
Algérie	4,1***	2,9***	2,9***	2,9***	5,3***	4,1**	4,4***	4,4*
Maroc-Tunisie	5,4***	3,6***	3,7***	3,7***	4,8***	3,8**	4,0***	4,1*
Afrique sahélienne	6,0***	4,0***	4,0***	4,0***	4,1***	3,2**	3,5***	3,5*
Afrique centrale	6,6***	5,5***	5,4***	5,4***	4,7***	3,9**	3,9***	4,0*
Asie du Sud-Est	1,6*	1,0	1,1	1,2	2,0*	1,4	1,5	1,6
Turquie	4,6***	2,7***	2,6***	2,7***	7,1***	5,1**	5,2***	5,1*
Portugal	2,0***	1,4	1,4	1,4	2,5***	2,1**	2,1**	2,1*
Union européenne (sf Portugal)	0,9	0,8	0,8	0,8	1,6	1,4	1,4	1,4
Autres pays	2,4***	1,6**	1,6*	1,6*	3,7***	2,8**	2,8***	2,8*
<i>Ref. Femmes</i>								
Hommes		1,4***	1,4***	1,4***		1,4**	1,3**	1,3*
<i>Ref. Parents ouvriers ou employés qualifiés</i>								
Parents cadre sup, prof libérale ou interm.		0,9	0,9	1,0		0,9	0,8	0,9
Parents ouvriers ou employés non qualifiés		1,1	1,1	1,1		0,9	0,9	0,9
Parents indépendants, agriculteurs		0,9	0,9	0,9		0,8	0,8	0,8
<i>Ref. Parents niveau moyen (CAP BEP)</i>								
Deux parents non diplômés ou ne sait pas		0,8*	0,8*	0,8*		0,8	0,8	0,8
Parents de niveau primaire ou secondaire		0,8	0,9	0,9		0,7*	0,7	0,7
Au moins un parent bachelier		0,9	1,0	1,0		0,9	1,0	1,0
<i>Ref. Français parlé en famille</i>								
Langue(s) étrangère(s)		2,1***	2,1***	2,1***		1,7**	1,7**	1,8*
Français et langue étrangère		1,8***	1,8***	1,8***		1,5**	1,5**	1,5*
<i>Ref. Pas de problème d'argent dans la famille</i>								
Problème d'argent dans la famille		1,8***	1,8***	1,8***		1,8**	1,9***	1,9*
<i>Ref. Aucun redoublement</i>								
Redoublement			2,0***	1,9***			1,2	1,1
<i>Ref. Scolarisation dans le public</i>								
Scolarisation dans le privé			1,3***	1,3**			1,4***	1,5*
<i>Ref. Faible concentration</i>								
Forte concentration			1,3**	1,2*			1,0	1,0
<i>Ref. Baccalauréat général</i>								
Sans diplôme			1,7**	1,4			2,5***	1,6
Brevet des collèges			1,3	1,1			1,3	1,0
Diplôme BEP -CAP ou équivalent			1,3	1,0			1,7	1,3
Baccalauréat technologique ou professionnel			1,5	1,1			1,8*	1,4
Diplôme du supérieur court (niveau Bac+2)			1,6**	1,4			1,8*	1,6
Diplôme du supérieur long (>bac+2)			1,4	1,5			1,9*	1,9*
<i>Ref. Formations générales du secondaire</i>								
Formation primaire, du collège ou form. inconnues				1,4				2,8*
Formations technico-professionnelles production				1,7***				1,9*
Formations technico-professionnelles services				1,8***				1,6*

Lecture : un enfant d'immigrés algériens a un risque relatif d'avoir ressenti une injustice sur son orientation qui est 4,1 fois plus élevé que pour un enfant de la population majoritaire. Ce rapport descend à 2,9 lorsqu'on raisonne à niveau social identique des parents.

Champ : 18-35 ans scolarisés en France, ayant terminé leurs études initiales.

Source : enquête Trajectoires et Origines, Ined-Insee, 2008.



Tableau 4 (suite)

**Modèles sur les injustices scolaires selon la dimension**

	Discipline/sanctions				Façon de s'adresser			
	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4
<i>Ref. Population majoritaire</i>								
Algérie	2,9*	2,2*	2,1***	2,1*	4,7***	3,2***	3,2***	3,1***
Maroc-Tunisie	3,4*	2,6*	2,6***	2,6*	4,4***	2,9***	3,0***	2,9***
Afrique sahélienne	3,3*	2,5*	2,2***	2,2*	3,8***	2,4***	2,3***	2,3***
Afrique centrale	3,4*	3,1*	2,7***	2,6*	4,8***	4,0***	3,8***	3,7***
Asie du Sud-Est	1,2	0,9	0,9	0,9	2,1***	1,4	1,5	1,6
Turquie	2,8*	1,9*	1,6*	1,6*	4,5***	2,7***	2,5***	2,5***
Portugal	1,1	0,8	0,8	0,8	1,5*	1,1	1,1	1,1
Union européenne (sf Portugal)	0,6*	0,5*	0,5**	0,5*	1,0	0,9	0,9	0,9
Autres pays	1,8*	1,4*	1,4	1,4	2,8***	2,0**	2,0**	2,0**
<i>Ref. Femmes</i>								
Hommes		2,1*	1,9***	2,0*		1,4***	1,3***	1,5***
<i>Ref. Parents ouvriers ou employés qualifiés</i>								
Parents cadre sup, prof libérale ou interm.		0,9	1,1	1,1		0,7**	0,7*	0,7
Parents ouvriers ou employés non qualifiés		1,0	1,0	1,0		1,0	1,0	1,1
Parents indépendants, agriculteurs		0,9	0,9	1,0		0,8	0,8	0,8
<i>Ref. Parents niveau moyen (CAP BEP)</i>								
Deux parents non diplômés ou ne sait pas		1,1	1,0	1,1		0,9	0,9	0,8
Parents de niveau primaire ou secondaire		0,9	1,0	1,0		0,8	0,8	0,8
Au moins un parent bachelier		0,8	1,0	1,1		0,9	1,1	1,1
<i>Ref. Français parlé en famille</i>								
Langue(s) étrangère(s)		1,5*	1,6**	1,6*		1,8***	1,9***	1,8***
Français et langue étrangère		1,2	1,3	1,2		1,6***	1,6***	1,6***
<i>Ref. Pas de problème d'argent dans la famille</i>								
Problème d'argent dans la famille		1,8*	1,7***	1,7*		1,7***	1,6***	1,6***
<i>Ref. Aucun redoublement</i>								
Redoublement			1,1	1,0			1,2	1,1
<i>Ref. Scolarisation dans le public</i>								
Scolarisation dans le privé			1,3*	1,3*			1,3**	1,3*
<i>Ref. Faible concentration</i>								
Forte concentration			1,3**	1,3*			1,1	1,0
<i>Ref. Baccalauréat général</i>								
Sans diplôme			2,2***	1,8*			2,3***	1,7*
Brevet des collèges			1,3	1,1			1,6	1,3
Diplôme BEP -CAP ou équivalent			1,5	1,2			1,6*	1,2
Baccalauréat technologique ou professionnel			1,1	0,8			1,5	1,1
Diplôme du supérieur court (niveau Bac+2)			0,8	0,7			1,2	1,0
Diplôme du supérieur long (>bac+2)			0,6	0,7			1,0	1,1
<i>Ref. formations générales du secondaire</i>								
Formation primaire, du collège ou form. inconnues				1,5				2,3***
Formations technico-professionnelles production				1,8*				1,7**
Formations technico-professionnelles services				1,9*				2,4**

Lecture : un enfant d'immigrés algériens a un risque relatif d'avoir ressenti une injustice sur son orientation qui est 4,1 fois plus élevé que pour un enfant de la population majoritaire. Ce rapport descend à 2,9 lorsqu'on raisonne à niveau social identique des parents.

Champ : 18-35 ans scolarisés en France, ayant terminé leurs études initiales.

Source : enquête Trajectoires et Origines, Ined-Insee, 2008.



On relève cependant quelques différences dans le domaine de la discipline et de la notation lorsque l'analyse porte respectivement sur la population masculine et féminine. Ainsi les injustices déclarées en relation avec la discipline scolaire ou les sanctions disparaissent-elles chez les hommes descendants d'immigrés turcs lorsque le niveau de diplôme est introduit dans le modèle, sans doute parce que ce sentiment est plus prononcé parmi ceux qui ont arrêté l'école précocement ; chez les femmes de la même origine migratoire (turque), l'effet de l'origine s'efface dès la prise en compte de la vulnérabilité économique de la famille d'origine et du niveau social et scolaire des parents. Dans la population féminine, l'effet des origines sahélienne et turque s'annule également lorsqu'il est question des formes d'interactions verbales. Dans le premier groupe, le lien disparaît dès lors que la condition socioéconomique de la famille et la langue de socialisation sont prises en compte (modèle 2) et, dans le second groupe, lorsque le mode de scolarisation, les redoublements et le niveau de diplôme sont pris en considération (cf. annexe, tableaux E et F, modèle 3)

L'injustice ressentie dans le domaine de l'orientation scolaire, qui est la plus fréquente, est rapportée avec une intensité inégale selon le pays d'origine. Comparé à la population majoritaire, ce sentiment d'injustice est multiplié par 6 chez les descendants d'Afrique sahélienne et par plus de 6 chez ceux d'Afrique centrale et guinéenne (OR=6,6), par 5 chez les descendants originaires du Maroc ou de Tunisie, par 4 chez les originaires d'Algérie ou de Turquie. Le ratio baisse de plus de la moitié chez les

descendants d'origine portugaise (1,96) ou d'Asie du Sud-Est (1,6 peu significatif) et le niveau d'injustice déclaré par ces origines migratoires est comparable à la situation de la population majoritaire après la prise en compte du sexe, des origines sociales, du niveau de formation des parents, de la langue de socialisation et de la vulnérabilité économique du milieu familial (modèle 2). Dans le domaine de la discipline ou des façons de s'exprimer, les évolutions de l'effet de ces deux origines migratoires sont assez comparables. Dans le domaine de la notation, on observe en revanche un degré relativement élevé du sentiment d'injustice chez les descendants d'immigrés d'origine portugaise dans tous les modèles (OR=2,1) ; il s'agit en fait d'un effet croisé de l'origine et du sexe : en comparaison de la population majoritaire, seuls les hommes descendants d'immigrés portugais déclarent un niveau élevé d'expérience d'injustices en matière de notation (cf. annexe, tableaux E et F).

Concernant les interactions verbales, tous les groupes (à l'exception des descendants d'origine européenne et avec une faible significativité pour le Portugal) ressentent un traitement inégalitaire à ce niveau. Cette dimension est également mise en avant par les descendants d'Asie du Sud-Est (OR de 2), qui déclarent peu d'injustices scolaires. Il est vrai que ces derniers sont aussi plus souvent en situation de réussite et représentés dans les filières générales. Les effets liés à l'origine sont réduits de moitié à milieu social équivalent (sauf pour l'Afrique centrale et l'Algérie) au point de perdre toute significativité pour l'origine asiatique et portugaise.

Tableau 5  
Expérience d'injustice et de discrimination à l'école selon le pays d'origine

	Injustice scolaire	Discrimination à l'école	Discrimination liée aux origines/couleur	Discrimination à l'école vs Injustice scolaire (OR)	Discrimination liée aux origines/couleur vs Discrimination à l'école (OR)
Maghreb	30	24	22	1,8	3,7
Afrique subsaharienne	33	28	25	1,9	3,6
Asie du Sud-Est	14	9	6	1,4	2,7
Turquie	31	24	21	1,7	3,5
Portugal	15	9	7	1,4	3,1
Esp-It UE27	9	5	2	1,3	1,6
Autres	15	12	11	1,8	3,7
Descendants d'immigrés	21	16	13	1,7	3,3
Population majoritaire	9	4	1	1,0	1,0

Lecture : 33 % des descendants d'Afrique subsaharienne déclarent une injustice scolaire, 28 % une discrimination à l'école et 22 % une discrimination ethno- raciale, si l'on ne retient que la discrimination fondée sur les origines et la couleur de peau.

Champ : 18-35 ans scolarisés en France, ayant terminé leurs études initiales.

Source : enquête Trajectoires et Origines (TeO), Ined-Insee, 2008.

Le mode d'interpellation représente la dimension de la vie scolaire sur laquelle les origines sociales influent le plus (de façon variable cependant selon les groupes).

Parmi les origines migratoires qui estiment le plus avoir été traitées injustement dans le domaine de l'orientation scolaire, à savoir les descendants d'Algérie, du Maroc ou de Tunisie, d'Afrique sahélienne, d'Afrique centrale et guinéenne, de Turquie, les écarts à la population majoritaire se réduisent une fois contrôlées les caractéristiques sociales et familiales (modèle 2), mais le degré d'injustices déclarées en matière d'orientation demeure toujours plus élevé que dans la population majoritaire et les ratios restent relativement stables avec la prise en compte du niveau d'études de l'enquêté (modèle 3). Dans tous les autres domaines, la tendance est la même, même si le degré d'injustice varie d'un domaine à l'autre pour une origine migratoire ou géographique donnée. Par exemple, les jeunes d'origine turque expriment sept fois plus que la population majoritaire un sentiment d'injustice au niveau de la notation. Or, ils sont les plus nombreux à connaître des échecs scolaires et à sortir sans diplôme du système éducatif.

### **L'orientation secondaire à la fois effet et vecteur de l'injustice scolaire**

D'autres facteurs que les origines migratoires entrent également de manière transversale dans l'explication de l'expérience des injustices scolaires. Les hommes, par exemple, déclarent toujours plus d'injustices que les femmes et cela à caractéristiques sociales et scolaires semblables. On peut y voir une conséquence de la socialisation différentielle des sexes avec l'actualisation de comportements stéréotypés ou encore l'effet d'un traitement plus favorable des filles issues de l'immigration par l'institution scolaire (Lorcerie, 2011).

À son tour, la pratique exclusive de langues étrangères pendant l'enfance (versus la pratique exclusive du français) augmente significativement le sentiment d'injustice à l'école dans toutes ses dimensions en comparaison du degré d'injustice exprimé par la population majoritaire. En particulier, la langue parlée en famille agit significativement sur l'expression d'injustice à l'égard de la notation. Les données ne permettent ni de savoir si la notation a résulté d'une moins bonne connaissance ou maîtrise du français, ni de connaître les performances scolaires

; toutefois, chez les jeunes qui ne parlaient pas le Français en famille, l'injustice déclarée dans ce domaine est deux fois plus élevée que parmi leurs pairs de même milieu social et de parcours scolaire comparables.

Autre facteur actif, les difficultés (financières) économiques au sein de la famille pendant la jeunesse ont tendance à accroître les injustices scolaires dans les différents domaines et ce ressenti est non réductible à l'origine migratoire, au sexe, à l'origine sociale, au niveau scolaire des parents, etc. La scolarisation partielle ou complète dans le privé constitue aussi un facteur lié à l'expérience d'injustices. À ce sujet, on peut penser que le choix du privé en cours de scolarisation constitue une stratégie d'évitement de certains établissements mais aussi de rattrapage des difficultés scolaires, voire des orientations scolaires non immédiatement satisfaites dans le système public.

La formation suivie dans le second cycle du secondaire est étroitement associée à l'expérience d'injustice dans les différents domaines : le passage par les filières technico-professionnelles plutôt que par l'enseignement général accentue le sentiment de traitements injustes dans tous les domaines. L'arrêt des études au niveau du collège (ou plus tôt) n'est pas lié au sentiment d'injustice dans le domaine de l'orientation ( $OR=1,4$ ) vraisemblablement parce que l'expérience des décisions d'orientation est plus rare en deçà du second cycle du secondaire. Il l'est en revanche, en matière de notation et dans le domaine des interactions verbales. Cela laisse supposer l'existence d'une relation entre échecs scolaires, problèmes de discipline et sanctions, ces dernières pouvant prendre la forme d'une exclusion des établissements. L'expérience des injustices scolaires est également visible dans la population féminine scolarisée dans les formations technico-professionnelles où elle se révèle plus marquée dans le secteur de la production. Dans la population masculine, le lien entre le sentiment d'injustice et les filières suivies dans le secondaire est moins stable, mais l'orientation vers les formations tertiaires est positivement liée à l'expérience d'injustice dans le domaine de la discipline ( $OR=1,8$ ) ou dans la manière d'être interpellé ( $OR=2,1$ ).

De l'ensemble des résultats fournis par les analyses de régression logistique, la faible influence des origines sociales et du niveau scolaire des parents mérite d'être soulignée. Alors que ces deux variables se révèlent particulièrement explicatives dans l'analyse des inégalités d'éducation

au point de diminuer ou même d'effacer l'effet des origines migratoires, elles n'interviennent pour ainsi pas (ou peu) dans l'expérience des injustices scolaires. De même, alors que les groupes de descendants qui expriment le plus d'injustices sont désavantagés sur le plan scolaire, l'influence du niveau de diplôme qui, dans un premier temps (cf. tableau 4, modèle 3) se manifeste principalement par l'intermédiaire de l'absence de diplôme, semble avoir peu d'influence dès lors que la spécialité de formation dans le secondaire est prise en compte (modèle 4). Autrement dit, l'expérience des injustices scolaires est plus liée aux orientations vers les formations moins valorisées (ou non souhaitées) de l'enseignement technique et professionnel qu'au niveau scolaire atteint. Or, une orientation contrariée diminue les chances d'obtention d'un diplôme et contribue à expliquer les échecs dans les filières professionnelles (Brinbaum et Guégnard, 2012a).

Au vu des résultats, les descendants d'immigrés d'Algérie, du Maroc ou Tunisie, d'Afrique sahélienne, d'Afrique centrale et guinéenne, de Turquie sont les groupes qui déclarent le plus d'expériences d'injustices dans le cadre scolaire. Ce sentiment d'injustice semble lié au processus d'orientation scolaire. Les orientations contrariées dans les filières professionnelles, voire au niveau des spécialités professionnelles, sont plus nombreuses parmi ces groupes, chez les garçons en particulier (Brinbaum et Guégnard, 2012b). Ces orientations contraintes sont perçues comme des injustices et, dans le même temps, elles favorisent la perception d'injustices dans les autres domaines de la vie scolaire. La démocratisation scolaire à forme ségrégative (Merle, 2009) en favorisant

la hiérarchisation des filières et la sélection par différenciation des formations accorde plus de place à l'expression des choix individuels et de ce fait, transforme l'orientation scolaire en enjeu déterminant de la scolarisation. Les refus d'orientation s'apparentent dès lors à une sélection négative qui est vécue par les descendants d'immigrés concernés comme une injustice qu'ils associent préférentiellement, comme on va le voir, à leur origine migratoire ou à leur couleur de peau.

## Des injustices aux discriminations à l'école

Les descendants d'immigrés déclarent faire l'objet de traitements injustes à l'école plus souvent que la population majoritaire, en particulier lorsqu'ils sont originaires du Maghreb, d'Afrique subsaharienne ou de Turquie. En fait, ils perçoivent cette injustice scolaire comme de la discrimination à leur égard et le plus souvent comme de la discrimination à caractère ethno-racial (cf. encadré 4) : 16 % des descendants d'immigrés associent les injustices scolaires à des critères discriminatoires contre 4 % dans la population majoritaire (cf. tableau 5). Autrement dit, la probabilité pour qu'un descendant d'immigrés déclare un critère reconnu comme discriminatoire comme cause des injustices scolaires est 1,7 fois plus élevée que dans la population majoritaire. Les *odds ratios* varient sensiblement selon les origines migratoires ou géographiques mais leur valeur est toujours plus élevée parmi les descendants d'immigrés que dans la population majoritaire (cf. tableau 7).

Tableau 6  
Motifs des injustices scolaires : score de chaque motif déclaré (en %)

Pays de naissance des parents	Origines et Nationalité	Couleur de peau	Sexe	Look	Âge
Maghreb	71	9	3	8	4
Afrique subsaharienne	42	56	4	12	1
Asie du Sud-Est	42	17	6	14	4
Turquie	65	3	1	2	0
Portugal	44	2	2	8	6
Espagne et Italie UE27	23	6	2	6	3
Descendants d'immigrés	58	13	3	8	4

Note. Plusieurs motifs pouvaient être choisis par un même individu aussi le total peut ne pas sommer à 100. Pour des raisons d'effectifs, ont été regroupés les personnes issues des deux Afriques, de même que les pays du Maghreb.

Lecture : les origines ou la nationalité sont mentionnées par 71 % des descendants du Maghreb qui déclarent au moins une injustice dans l'un des quatre domaines, 9 % de ces derniers déclarent la couleur de peau.

Champ : individus âgés de 18 à 35 ans déclarant au moins une injustice de traitement à l'école et répondant à la question sur le motif.

Source : enquête Trajectoires et Origines, Ined-Insee, 2008.

Hormis chez les descendants d'origine européenne (hors Portugal), les expériences d'injustice sont attribuées par les descendants d'immigrés avant tout à leurs origines ou à

leur couleur : 58 % des descendants d'immigrés déclarent l'origine ou la nationalité comme mobile des traitements injustes et 13 % la couleur (cf. tableau 6). Les origines demeurent la

Tableau 7  
**Effets de l'origine migratoire et des caractéristiques sociologiques et scolaires sur l'expérience de discrimination ethno-raciale à l'école**

	M1	M2	M3	M4a	M4b
<i>Ref. Pays Union européenne (hors Portugal)</i>					
Maghreb	9,4***	7,8***	8,0***	7,8***	7,8***
Afrique subsaharienne	9,7***	8,3***	8,9***	8,5***	8,7***
Asie du Sud-Est	3,2***	2,5***	2,6***	2,6***	2,7***
Turquie	8,6***	5,9***	6,4***	6,2***	6,2***
Portugal	2,2***	1,8**	1,8**	1,9**	1,8**
Autres pays	4,8***	4,0***	4,0***	4,0***	3,9***
<i>Ref. Femmes</i>					
Hommes		1,5***	1,5***	1,5***	1,5***
<i>Ref. Parents ouvriers ou employés non qualifiés</i>					
Parents non ouvriers ni employés non qualifiés		1,0	1,1	1,0	1,1
<i>Ref. Au moins un parent bachelier</i>					
Parents pas ou peu diplômé (< bac)		1,0	1,1	1,1	1,0
<i>Ref. Français parlé en famille</i>					
Langue(s) étrangère(s) uniquement		2,1***	2,2***	2,1***	2,2***
Français et langue étrangère		1,8***	1,8***	1,8***	1,8***
<i>Ref. Pas de problème</i>					
Problème d'argent dans la famille		1,5***	1,5***	1,5***	1,5***
<i>Ref. Aucun redoublement</i>					
Redoublement			1,5***	1,5***	1,4***
<i>Ref. Scolarisation dans le public</i>					
Scolarisation dans le privé (partielle ou totale)			1,4***	1,4***	1,4***
<i>Ref. Faible concentration</i>					
Forte concentration			1,0	1,0	1,0
<i>Ref. Baccalauréat général</i>					
Sans diplôme			1,0	1,0	0,8
Brevet des collèges			1,0	0,9	0,8
Diplôme BEP -CAP ou équivalent			0,9	0,9	0,8
Baccalauréat technologique ou professionnel			1,2	1,1	0,9
Diplôme du supérieur			1,3	1,3	1,2
<i>Ref. Résidence en ZUS en 2007</i>					
Résidence hors ZUS en 2007				1,1	
<i>Ref. Expérience de chômage (début de vie active)</i>					
Aucun chômage				0,8*	0,8*
Chômage plus tardif				0,6	0,7
<i>Ref. Formations générales dans le secondaire</i>					
Formations primaire, du collège ou inconnues					1,9**
Formations technico-professionnelles production					1,5**
Formations technico-professionnelles services					1,6***

Lecture : un descendant d'immigrés du Maghreb a un risque relatif d'avoir ressenti une discrimination ethno-raciale à l'école qui est 9,4 fois plus élevé que pour un descendant d'immigrés des pays de l'Union européenne (hors Portugal). Ce rapport est de 7,8 lorsqu'on raisonne à niveau social identique des parents.

Champ : 18-35 ans scolarisés en France, ayant terminé leurs études initiales.

Source : enquête Trajectoires et Origines, Ined-Insee, 2008.

cause première des injustices ressenties pour les deux tiers des jeunes d'origine maghrébine (71 %) ou de Turquie (65 %) ; la couleur de la peau est citée par plus de la moitié des descendants originaires d'Afrique subsaharienne (56 %). Cette perception négative reste minoritaire, mais elle interpelle le caractère impartial de l'école et des agents éducatifs (Zirotti, 2006).

Loin derrière les marqueurs ethnicisants ou racisants de l'origine ou de la couleur, la tenue vestimentaire (le *look*), qui prend une tonalité plus sociale, est un peu plus souvent déclarée par les jeunes originaires d'Afrique subsaharienne (12 %) ou du sud-est asiatique (14 %). On note également le score très faible du sexe comme source d'injustice scolaire. La lecture des injustices par les jeunes concernés se réfère rarement au genre alors que dans la recherche en éducation est posée l'hypothèse de l'existence, dans le cadre scolaire, d'un « curriculum caché », non explicite, qui différencierait les sexes.

### Les facteurs de la discrimination ethno-raciale à l'école

L'origine migratoire ou géographique est-elle le seul facteur explicatif de la perception de discrimination à caractère ethnique ou racial dans le cadre scolaire ? N'y a-t-il pas d'autres caractéristiques qui entrent en ligne de compte, tels que le milieu social ou familial de provenance, le passé scolaire ou le niveau de diplôme ou encore la position sur le marché du travail une fois les études terminées ? Pour y répondre, une dernière série de régressions logistiques ont été réalisées avec la même logique que pour l'étude des injustices scolaires.

Il s'avère que les facteurs explicatifs des injustices et de la discrimination à l'école sont similaires, que celle-ci soit ou non attribuée à l'origine ou à la couleur (cf. tableau 7). Les expériences de discrimination scolaire (déclarées) imputées à l'origine ou à la couleur sont très intenses chez les descendants d'immigrés du Maghreb, d'Afrique subsaharienne et de Turquie (*odds ratio* entre 8 et 10) en comparaison des descendants d'immigrés européens (hors Portugal). Les hommes se sentent visiblement plus concernés que les femmes (cf. tableau 7, modèle 2). Ce résultat a déjà été constaté dans les enquêtes sur la perception et l'expérience de la discrimination ethnique ou raciale (Primon, 2011). En revanche, l'origine sociale ou le niveau scolaire des parents n'ont aucun impact. L'expérience de discrimination est corrélée

avec la pratique de langues étrangères (plutôt que la pratique exclusive du français) et avec la situation économique de la famille. Les descendants de deux parents immigrés ressentent plus fréquemment une expérience de discrimination au nom de l'origine ou de la couleur que les descendants de couples mixtes<sup>1</sup>.

Des parcours scolaires plus chaotiques, retardés par des redoublements, comme des arrêts précoces de la scolarité, reflètent d'échecs scolaires, renforcent le sentiment de discrimination (modèle 3). Le niveau de diplôme en fin d'études n'est pas corrélé au ressenti de discrimination ethnique ou raciale ; en revanche des orientations dans les filières technico-professionnelles (plutôt que dans des filières générales) ont davantage tendance à accroître l'expérience de discrimination. Or, les orientations scolaires contrariées (voire subies vers des filières ou des spécialités non souhaitées) non seulement augmentent « toutes choses égales par ailleurs » la probabilité d'échouer dans les filières professionnelles, mais elles fragilisent l'insertion sur le marché du travail et renforcent le sentiment de discrimination à l'embauche (Brinbaum et Guégnard, 2011, 2012b). La discrimination ressentie à l'entrée de la vie professionnelle se nourrit des difficultés rencontrées sur le marché du travail comme des expériences négatives accumulées au cours de la scolarisation (Primon, 2011). Les questions au sujet de la scolarité étant rétrospectives, on ne peut exclure que la situation au moment de l'enquête rejaillisse sur le passé scolaire. L'âge à l'enquête, la résidence (ou non) dans des quartiers classés ZUS, l'expérience du chômage en début de vie active pourraient ainsi se révéler « explicatifs » de la perception rétrospective de discriminations liées à l'origine ou à la couleur dans le cadre de la scolarisation. Si l'âge n'a pas d'effet sur ce ressenti<sup>2</sup>, l'absence d'expérience de chômage (versus une expérience de chômage en début de vie active) diminue légèrement le sentiment de discrimination scolaire une fois contrôlés les autres facteurs. Cet effet existe mais est peu significatif (à 10 %).

La discrimination ressentie dans le cadre scolaire se révèle moins forte qu'à l'entrée dans la vie active. Les injustices à l'école sont dénoncées

1. Modèle non communiqué. Les résultats qui ne sont pas présentés dans cet article peuvent être communiqués sur demande.  
2. Modèle non communiqué. De même, la résidence en ZUS n'est pas corrélée ici à l'expérience de discrimination. Toutefois, cet indicateur ne reflète pas la résidence au moment de la scolarité, information non renseignée dans l'enquête ; la perception de la ségrégation au collège a été retenue comme proxy. Le fait d'être en emploi ou au chômage (à la date de l'enquête) diminue le sentiment de discrimination à l'école (effet significatif à 10 %).



par un certain nombre de jeunes, mais leur dénonciation n'est pas généralisée et dans l'ensemble cela n'entame pas la confiance que les individus accordent à cette institution : 87 % des personnes déclarent avoir plutôt ou tout à fait confiance dans l'école dont 89 % dans la population majoritaire et 86 % parmi les descendants d'immigrés. Dans la population qui se

déclare discriminée au nom de l'origine ou de la couleur, en revanche, la confiance en l'école s'érode : les jeunes qui se perçoivent discriminés ne sont plus que 76 % à afficher leur confiance. Une école soucieuse de justice et d'égalité devrait se préoccuper du regard porté par ces élèves sur son fonctionnement et de la mise en cause de traitements arbitraires. □

---

## BIBLIOGRAPHIE

**Beauchemin C., Hamel C., Lesné M., Simon P. et l'équipe TeO (2010)**, « Les Discriminations : une question de minorités visibles », *Population & Sociétés*, n° 466, Ined.

**Beaud S. (2002)**, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

**Beaud S. (2008)**, « Enseignement supérieur : la «démocratisation scolaire» en panne », *Formation Emploi*, La Documentation française, n° 101, pp. 149-165.

**Beaud S. et 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, pp. 1-18.

**Bourdieu P. et Passeron J.C. (1970)**, *La Reproduction. Éléments pour une théorie d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

**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, pp. 55-73.

**Brinbaum Y. (2002)**, *Au cœur du parcours migratoire, les investissements éducatifs des familles immigrées : attentes et désillusions*, Thèse de Doctorat de Sociologie, Université Paris V, 372 p.

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

**Brinbaum Y. et Kieffer A. (2009)**, « Les Scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au

baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population*, n° 3, pp. 561-609.

**Brinbaum Y. et Tenret E. (2011)**, « Justice et injustice scolaire », dans Forsé M. et Galland O., *Les Français face aux inégalités et à la justice sociale*, Armand Colin, pp.179-189.

**Brinbaum Y. et Guégnard C. (2012a)**, « Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation », *Formation Emploi*, La Documentation française, n° 118, pp. 61-82.

**Brinbaum Y. et Guégnard C. (2012b)**, « Le Sentiment de discrimination des descendants d'immigrés : reflet d'une orientation contrariée et d'un chômage persistant », *Agora Débats/Jeunesse*, n° 61, pp. 7-20.

**Brinbaum Y., Safi M. et Simon P. (2012)**, « Les Discriminations en France : entre perception et expérience », *Document de travail Ined*, n° 183.

**Brinbaum Y. et Primon J.L. (2013)**, « Transition professionnelle et emploi des descendants d'immigrés en France », *Revue européenne des sciences sociales*, 1/2013 (51-1), pp. 33-63.

**Convert B. (2010)**, « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, juin.

**Cousin O. (1998)**, « L'efficacité des collèges : sociologie de l'effet établissement », Paris, PUF.

**Crul M. et Doornik J. (2003)**, « The Turkish and the Moroccan second generation in the Netherlands: Divergent trends between and polarization within the two groups », *International Migration Review*, 37, pp. 1039-1064.

**Crul M. (2009)**, « Educational progress of children of Turkish descent in the Netherlands »,

- International journal of multicultural studies* (IJMS), vol; 11, n° 2, Unesco, pp. 195-211.
- Degorre A., Martinelli D. et Prost C. (2009)**, « Accès à l'emploi et carrière : le rôle de la formation initiale reste déterminant », *Formation et Emploi – Édition 2009*, coll. Insee références, Insee, pp. 9-24.
- Dubet F. (2004)**, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Le Seuil.
- Dubet F., Cousin O., Macé E. et Rui S. (2013)**, *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris, Le Seuil.
- Dhume F., Dukie S., Chauvel S. et Perrot P. (2011)**, *Orientation scolaire et discrimination. De l'inégalité de traitement selon l'« origine »*, La Documentation française.
- Dhume F. et Sagnard-Haddaoui N. (2006)**, *La Discrimination de l'école à l'entreprise. La question de l'accès aux stages des élèves de lycée professionnel en région lorraine*, rapport ISCRA Est.
- Duru-Bellat M. (2002)**, *Les Inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat M. et Mingat A. (1988)**, « Le Déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences », *Revue française de sociologie*, n° 4, pp. 759-790.
- Duru-Bellat M. et Kieffer A. (2008)**, « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur: déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, n° 1, pp. 123-158.
- Duru-Bellat M. et Meuret D. (2009)**, *Les Sentiments de justice à et dans l'école*, De Boeck-Wesmael.
- Farvaque N. (2009)**, « Discriminations dans l'accès au stage : du ressenti des élèves à l'intervention des enseignants », *Formation Emploi*, n° 105, la Documentation française.
- Felouzis G. (2003)**, « La Ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, 44, 3, pp. 413-448.
- Felouzis G., Liot F. et Perroton J. (2005)**, *L'apartheid scolaire*, Paris, Le Seuil.
- Merle P. (2002)**, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte.
- Frickey A. et Primon J.L. (2006)**, « Une double pénalisation pour les non-diplômées du supérieur d'origine nord-africaine ? », *Formation Emploi*, n° 94, la Documentation française, pp. 17-43.
- Frickey A. (2010)**, « Les Inégalités de parcours scolaires des enfants d'origine maghrébine résultent-elles de discriminations ? », *Formation Emploi*, n° 112, La Documentation française, pp. 21-37.
- Lesne M. et Simon P. (2012)**, « La Mesure des discriminations dans l'enquête TeO », *Document de travail TeO*, Ined (à paraître).
- Lorcerie F. (2003)**, *L'école et le défi ethnique*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Lorcerie F. (2011)**, « École et ethnicité. Pour une approche systémique contextualisée », *Sociologies*. Téléchargeable en ligne : <http://sociologies.revues.org/3706>.
- Merle P. (2009)**, *La Démocratisation de l'enseignement*, La Découverte (nouvelle édition mise à jour).
- Payet J.-P. (1995)**, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Meridiens-Klincksieck.
- Primon J.-L. (2011)**, « La Perception des discriminations au filtre des enquêtes », *Agora Débats/Jeunesse*, n° 57, pp. 121-132.
- Silberman R. et Fournier I. (1999)**, « Les Descendants d'immigrés sur le marché du travail, les mécanismes d'une discrimination sélective », *Formation Emploi*, n° 65, Céreq, 1999.
- Silberman R. et Fournier I. (2006)**, « Les Secondes Générations sur le marché du travail en France : une pénibilité ancrée dans le temps. Contribution à la théorie de l'assimilation segmentée », *Revue française de sociologie*, 47-2, pp. 243-292.
- 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, 1996, pp. 7-27.
- Vallet L.A et Caille J.P. (1996a)**, « Les Élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français », *Éducation et formations*, dossier n° 67.
- Vallet L.A. et Caille J.P. (1996 b)**, « Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers

ou issus de l'immigration », *Économie et Statistique*, n° 293, pp. 137-153.

**Van Zanten A. (2001)**, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, coll. Le lien social.

**Zérroulou Z. (1988)**, « La Réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, n° 29 (3).

**Zirotti J.P. et Novi. M. (1979)**, *La Scolarisation des enfants de travailleurs immigrés*, Tome I,

Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles (IDERIC), Nice.

**Zirotti J.P. (1997)**, « Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité : la construction des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration », dans Aubert F, Tripier M., Vourc'h F., *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, L'Harmattan, pp. 233-244.

**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*, n° 10-11.

---

Tableau A  
**Origine sociale et niveau de diplôme des parents des descendants d'immigrés**

En %

Origine migratoire et géographique	Catégories sociales des parents			Niveau de diplôme des parents	
	Ouvriers et employés	dont ouvriers et employés non qualifiés	Cadres supérieurs et professions supérieures	Deux parents non diplômés	Au moins deux parents bacheliers
Algérie	79	34	1	56	4
Maroc Tunisie	77	34	3	54	7
Afrique sahélienne	81	42	6	57	12
Afrique centrale et guinéenne	57	22	17	25	45
Asie du Sud-Est	58	24	11	44	24
Turquie	70	30	1	64	4
Portugal	74	19	2	40	5
Union européenne (hors Portugal)	53	11	9	19	21
Autres pays	55	15	19	23	31
Population majoritaire	47	11	11	13	21
Ensemble	51	13	10	18	19

*Lecture : 79 % des parents des descendants d'immigrés d'Algérie sont des employés et ouvriers, 34 % sont des travailleurs non qualifiés et 1 % des cadres ou des professions supérieures ; 56 % des descendants d'immigrés d'Algérie ont leurs deux parents qui ne possèdent aucun diplôme scolaire, 4 % ont leurs deux parents diplômés au moins du baccalauréat.*

*Champ : 18-35 ans scolarisés en France, ayant terminé leurs études initiales.*

*Source : enquête Trajectoires et Origines (TeO), Ined-Insee, 2008.*

Tableau B  
Niveau de diplôme selon l'origine et le sexe

En %

Pays de naissance des parents	Diplôme le plus élevé						Total
	Sans diplôme	Brevet	CAP, BEP ou equ.	Bac ou équivalent	Diplôme Supérieur court	Diplôme supérieur long	
Algérie							
Hommes	20	12	27	20	12	8	100
Femmes	16	10	22	27	13	12	100
Maroc – Tunisie							
Hommes	19	12	23	19	12	14	100
Femmes	10	6	21	31	17	16	100
Afrique sahélienne							
Hommes	19	10	31	23	11	6	100
Femmes	6	11	25	28	19	12	100
Afrique centrale							
Hommes	24	6	24	20	6	19	100
Femmes	11	6	13	32	11	27	100
Asie du sud-est							
Hommes	14	5	24	14	19	25	100
Femmes	9	7	14	24	19	27	100
Turquie							
Hommes	27	8	40	11	3	11	100
Femmes	26	12	24	23	11	3	100
Portugal							
Hommes	14	6	39	19	12	10	100
Femmes	7	3	25	17	28	20	100
Autres Europe							
Hommes	5	6	9	26	20	34	100
Femmes	7	11	7	23	21	31	100
Autres pays							
Hommes	9	5	22	23	19	22	100
Femmes	7	11	7	23	21	31	100
Population majoritaire							
Hommes	8	7	25	24	17	19	100
Femmes	7	5	22	23	21	21	100

Note : Les diplômes du supérieur court comprennent les diplômes de niveau Bac + 2 (diplômes universitaires, BTS, IUT, diplômes du paramédical et du social). Les diplômes du supérieur long regroupent les diplômes de niveau Bac + 3 et plus.

Lecture : 20 % des hommes descendants d'immigrés d'Algérie sont sans diplôme, 16 % des femmes de même origine.

Champ : 18-35 ans scolarisés en France, ayant terminé leurs études initiales.

Source : enquête Trajectoires et Origines (TeO), Ined-Insee, 2008.



Tableau C  
Modèles sur les sorties sans diplôme (odds ratios)

	Sorties sans diplôme					
	Hommes			Femmes		
	1	2	3	1	2	3
Origine migratoire						
Algérie	2,54 ***	1,24	1,12	2,34 ***	0,89	0,79
Maroc Tunisie	2,38 ***	1,24	1,10	1,34	0,54 **	0,51 **
Afrique sahélienne	2,62 ***	1,34	1,10	1,46	0,51 *	0,41 **
Afrique centrale	3,54 ***	4,16 ***	3,65 ***	1,16	0,78	0,70
Asie du Sud-Est	1,52	1,00	1,02	1,29	0,59	0,67
Turquie	3,76 ***	1,91 **	1,70	5,67 ***	2,09 **	1,58
Portugal	1,67 **	0,90	0,85	1,19	0,52 *	0,47 **
Autres Europe UE 27	1,18	0,85	0,79	1,14	0,62	0,55
Autres pays	1,19	0,81	0,76	1,12	0,86	0,80
<i>Population majoritaire</i>	<i>réf</i>	<i>réf</i>	<i>réf</i>	<i>réf</i>	<i>réf</i>	<i>réf</i>
Mixité des parents						
Mixtes		1,28	1,31		1,76 **	1,78 **
<i>Non mixtes</i>		<i>réf</i>	<i>réf</i>		<i>réf</i>	<i>réf</i>
Niveau d'éducation des parents						
Sans diplôme ou nsp		1,51 **	1,36		3,39 ***	2,89 ***
CEP, BEPC		0,65 **	0,66		1,14	1,06
<i>CAP/BEP</i>		<i>réf</i>	<i>réf</i>		<i>réf</i>	<i>réf</i>
Un parent bachelier		0,52 **	0,55		0,67	0,73
Deux parents bacheliers, un ou deux diplômés du supérieur		0,35 ***	0,41		0,60	0,71
Position sociale des parents						
Agriculteurs		1,09	0,90		1,14	1,10
Artisans et commerçants		2,37	2,19		0,96	0,90
Cadres et prof. libérales		0,99	1,26		0,60	0,66
<i>Ouvriers et employés qualifiés</i>		<i>réf</i>	<i>réf</i>		<i>réf</i>	<i>réf</i>
Ouvriers et employés non qualifiés		2,40	2,00 **		1,44	1,19
Prof. intermédiaires		0,34	0,38		0,19	0,17
Langue parlée en famille						
<i>Français seulement</i>		<i>réf</i>	<i>réf</i>		<i>réf</i>	<i>réf</i>
Bilingue		1,27	1,18		1,06	0,97
Langues étrangères		0,99	0,91		1,47	1,29
Redoublement scolaire						
Aucun redoublement en primaire			0,42			0,41 ***
<i>Redoublement</i>			<i>réf</i>			<i>réf</i>
Etablissement scolaire						
Alternance école publique/école privée			1,00			0,60 **
<i>Pas d'alternance</i>			<i>réf</i>			<i>réf</i>
Public scolaire						
Collège à forte concentration d'élèves issus de l'immigration			1,47			1,23
<i>Concentration faible</i>			<i>réf</i>			<i>réf</i>
Effort éducatif des parents						
Cours payants			0,60			0,50 ***
<i>Pas de cours payants</i>			<i>réf</i>			<i>réf</i>

Lecture : « toutes choses égales par ailleurs », dans la population masculine un descendant d'immigré d'Algérie a une plus forte probabilité (2,54) d'être sorti du système éducatif sans diplôme en comparaison de la population majoritaire (modèle 1). Les seuils de significativité sont respectivement égaux à 1 % (\*\*\*), 5 % (\*\*) et 10 % (\*).  
Champ : 18-35 ans scolarisés en France, ayant terminé leurs études initiales.  
Source : enquête Trajectoires et Origines (TeO), Ined-Insee, 2008.

Tableau D  
Modèles pour l'obtention du baccalauréat (*odds ratio*)

	Obtention du baccalauréat					
	Hommes			Femmes		
	1	2	3	1	2	3
Origine migratoire						
Algérie	0,50 ***	1,10	1,29	0,55 ***	1,27	1,45 *
Maroc Tunisie	0,56 ***	1,09	1,28	0,95	1,96 ***	2,18 ***
Afrique sahélienne	0,39 ***	0,75	0,97	0,58 ***	1,30	1,57 *
Afrique centrale	0,68	0,61	0,79	1,18	1,38	1,53
Asie du Sud-Est	1,10	1,70 **	1,75 **	0,96	1,55 *	1,45
Turquie	0,30 ***	0,60 **	0,70	0,27 ***	0,52 ***	0,69
Portugal	0,58 ***	1,17	1,25	0,90	1,89 ***	2,05 ***
Autres Europe UE 27	0,93	1,54 **	1,75 ***	1,04	1,80 ***	1,97 ***
Autres pays	1,15	1,81 **	2,09 ***	1,91 **	2,32 ***	2,70 ***
<i>Population majoritaire</i>	<i>réf</i>	<i>réf</i>	<i>réf</i>	<i>réf</i>	<i>réf</i>	<i>réf</i>
Mixité des parents						
Mixtes		0,57 ***	0,51		0,62 ***	0,61 ***
<i>Non mixtes</i>		<i>réf</i>	<i>réf</i>		<i>réf</i>	<i>réf</i>
Niveau d'éducation des parents						
Sans diplôme ou nsp		0,61 ***	0,67		0,45 ***	0,49 ***
CEP, BEPC		1,37 **	1,37		0,94	0,96
CAP/BEP		<i>réf</i>	<i>réf</i>		<i>réf</i>	<i>réf</i>
Un parent bachelier		2,04 ***	1,96 ***		2,23 ***	2,11 ***
Deux parents bacheliers, un ou deux diplômés du supérieur		2,62 ***	2,22 ***		2,80 ***	2,47 ***
Position sociale des parents						
Sans objet			/		0,78	0,93
Agriculteurs		0,53 *	0,61		1,06	1,18
Artisans et commerçants		0,53 **	0,56 ***		0,53 **	0,57 **
Cadres et prof. libérales		1,99	1,51		1,97	1,83
<i>Ouvriers et employés qualifiés</i>		<i>réf</i>	<i>réf</i>		<i>réf</i>	<i>réf</i> ***
Ouvriers et employés non qualifiés		0,46 ***	0,55 ***		0,44 ***	0,52
Prof. Intermédiaires		1,39	1,16		0,76	0,77
Langue parlée en famille						
<i>Français seulement</i>		<i>réf</i>	<i>réf</i>		<i>réf</i>	<i>réf</i>
Bilingue		0,92	1,02		1,10	1,18
Langues étrangères		1,00	1,16		1,08	1,22
Redoublement scolaire						
Aucun redoublement en primaire			3,25 ***			3,21
<i>Redoublement en primaire</i>			<i>réf</i>			<i>réf</i> ***
Établissement scolaire						
Alternance école publique/école privée			1,04			0,89
<i>Pas d'alternance</i>			<i>réf</i>			<i>réf</i>
Public scolaire						
Collège à forte concentration d'élèves issus de l'immigration			0,61 ***			0,66 ***
<i>Concentration faible</i>			<i>réf</i>			<i>réf</i>
Effort éducatif des parents						
Cours payants			2,16 ***			1,71 ***
<i>Pas de cours payants</i>			<i>réf</i>			<i>réf</i>

Lecture : « toutes choses égales par ailleurs », dans la population masculine un descendant d'immigré d'Algérie a une plus faible probabilité (0,50) d'avoir obtenu le baccalauréat en comparaison de la population majoritaire (modèle 1).

Les seuils de significativité sont respectivement égaux à 1 % (\*\*\*) , 5 % (\*\*) et 10 % (\*).

Champ : 18-35 ans scolarisés en France, ayant terminé leurs études initiales.

Source : enquête Trajectoires et Origines, Ined-Insee, 2008.

Tableau E  
Modèles sur les injustices scolaires selon la dimension (population masculine)

Hommes	Orientation				Notation				Discipline/sanctions				Façon de s'adresser			
	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4
<i>Réf. Population majoritaire</i>																
Algérie	4,5 ***	3,1 ***	3,1 ***	3,2 ***	7,3 ***	6,4 ***	7,0 ***	7,0 ***	3,3 ***	2,3 ***	2,2 ***	2,2 ***	6,4 ***	4,1 ***	4,2 ***	4,0 ***
Maroc- Tunisie	7,2 ***	4,8 ***	5,2 ***	5,2 ***	5,8 ***	5,1 ***	5,7 ***	5,8 ***	4,3 ***	3,2 ***	3,1 ***	2,9 ***	6,3 ***	3,9 ***	4,1 ***	3,8 ***
Afrique sahélienne	6,9 ***	4,6 ***	4,7 ***	4,8 ***	3,5 ***	3,2 ***	3,7 ***	3,7 ***	3,7 ***	2,6 ***	2,4 ***	2,2 **	5,5 ***	3,5 ***	3,4 ***	3,1 ***
Afrique centrale	7,1 ***	5,8 ***	5,7 ***	5,8 ***	4,4 ***	4,0 **	4,1 **	4,3 **	3,9 ***	3,4 ***	2,7 **	2,5 **	5,3 ***	4,6 ***	4,2 ***	4,0 ***
Asie du Sud-Est	1,6	1,0	1,1	1,2	1,5	1,2	1,4	1,5	1,4	1,0	1,1	1,1	2,9 ***	1,9	2,0 *	2,1 *
Turquie	5,5 ***	3,0 ***	3,3 ***	3,3 ***	7,2 ***	5,7 ***	6,3 ***	6,2 ***	3,1 ***	1,8 *	1,7	1,7	6,0 ***	3,2 ***	3,1 ***	3,1 ***
Portugal	2,2 ***	1,6 *	1,6 *	1,6 *	3,4 ***	3,1 ***	3,2 ***	3,1 ***	1,2	0,9	0,9	0,8	1,7	1,2	1,2	1,1
Union européenne (sf Portugal)	0,7	0,6 *	0,6	0,6	1,1	1,0	1,1	1,1	0,6	0,5 *	0,5 *	0,5 *	0,8	0,7	0,7	0,7
Autres pays	2,8 ***	1,9 *	1,9 *	1,9 *	3,8 ***	3,2 ***	3,4 ***	3,4 ***	2,2 **	1,8	1,8	1,7	3,8	2,6 **	2,8 ***	2,6 **
<i>Réf. Parents ouvriers ou employés qualifiés</i>																
Parents cadre sup. prof libérale, prof interm.	0,8	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	1,0	1,1	0,6 *	0,6 *	0,6 *	0,6 *
Parents ouvriers ou employés non qualifiés	1,1	1,1	1,1	1,1	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9
Parents indépendants, agriculteurs	0,9	0,9	0,9	0,9	1,1	1,1	1,0	1,1	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	0,9	1,0
<i>Réf. Parents niveau moyen (CAP BEP)</i>																
Deux parents non diplômés ou ne sait pas	0,8	0,8	0,8	0,8	0,7	0,7	0,7	0,7	1,2	1,2	1,2	1,2	1,0	1,0	1,0	1,0
Parents de niveau primaire ou secondaire	0,8	0,8	0,9	0,9	0,5 **	0,5 **	0,5 **	0,5 **	0,9	0,9	1,0	1,0	0,7	0,7	0,7	0,7
Au moins un parent bachelier	1,1	1,2	1,2	1,3	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9	1,1	1,1	1,0	1,0	1,2	1,2
<i>Réf. Français parlé en famille</i>																
Langue(s) étrangère(s) uniquement	2,4 ***	2,4 ***	2,4 ***	2,4 ***	1,5	1,5	1,5	1,6	1,5	1,5	1,6 *	1,5	1,8 **	1,8 **	1,9 **	1,9 **
Français et langue étrangère	1,7 ***	1,7 ***	1,7 ***	1,7 ***	1,2	1,2	1,3	1,3	1,2	1,2	1,2	1,2	1,6 **	1,6 **	1,6 **	1,6 **
<i>Réf. Pas de problème d'argent dans la famille</i>																
Problème d'argent dans la famille	2,2 ***	2,1 ***	2,1 ***	2,1 ***	2,1 ***	2,1 ***	2,1 ***	2,2 ***	2,1 ***	2,1 ***	2,0 ***	2,0 ***	1,8 ***	1,8 ***	1,7 ***	1,8 ***
<i>Réf. Aucun recouvrement</i>																
Recouvrement					3,9	3,9	1,0	1,0			1,1	1,0			1,0	0,9
<i>Réf. Scolarisation dans le public</i>																
Scolarisation dans le privé			1,2	1,2	3,0 *	3,0 *	1,4 *	1,4 *			1,3	1,2			1,1	1,1 →

Tableau E (suite)  
**Modèles sur les injustices scolaires selon la dimension (population masculine)**

Hommes	Orientation				Notation				Discipline/sanctions				Façon de s'adresser			
	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4
<i>Réf. Faible concentration (ou moyenne)</i>																
Forte concentration			1,1	1,1		1,5	0,8	0,8			1,2	1,1			0,9	0,9
<i>Réf. Baccalauréat général</i>																
Sans diplôme			2,6 ***	2,4 **		1,5 *	2,6 *	1,8			3,1 **	3,0 **			2,1 *	1,6
Brevet des collèges			1,7	1,5		0,5	1,3	1,0			1,6	1,5			1,4	1,1
Diplôme BEP-CAP ou équivalent			1,5	1,3		3,5	1,9	1,4			1,7	1,5			1,5	1,3
Baccalauréat technologique ou professionnel			2,1 **	1,8		1,7 *	2,6 *	1,9			1,4	1,2			1,6	1,2
Diplôme du supérieur court (niveau Bac+2)			2,4 **	2,2 **		0,5 *	2,5 *	2,1			1,2	1,1			1,2	1,0
Diplôme du supérieur long (>bac+2)			1,3	1,3		1,7	1,6	1,7			0,6	0,7			0,9	0,9
<i>Réf. Formations générales du secondaire</i>																
Formation primaire, du collège ou formations inconnues				1,1				2,1 *				1,0				2,2 *
Formations technico-professionnelles (production)				1,3				1,7 *				1,4				1,5
Formations technico-professionnelles (services)				1,2				1,6				1,8 **				2,1 ***

Tableau F  
Modèles sur les injustices scolaires selon la dimension (population féminine)

	Orientation				Notation				Discipline/sanctions				Façon de s'adresser			
	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4
Femmes																
<i>Réf. Population majoritaire</i>																
Algérie	3,8 ***	2,6 ***	2,6 ***	2,6 ***	3,4 ***	2,3 **	2,4 **	2,4 **	2,5 ***	2,1 **	1,9 *	1,9 *	3,4 ***	2,4 ***	2,4 ***	2,4 ***
Maroc-Tunisie	4,0 ***	2,6 ***	2,5 ***	2,6 ***	4,0 ***	2,6 **	2,7 **	2,8 ***	2,5 ***	2,0 **	2,0 *	2,0 **	3,0 ***	2,1 **	2,1 **	2,2 **
Afrique sahélienne	5,3 ***	3,5 ***	3,3 ***	3,3 ***	4,7 ***	3,0 **	3,2 **	3,2 **	2,9 ***	2,3 **	2,0	2,0	2,4 **	1,6	1,6	1,6
Afrique centrale	6,2 ***	5,3 ***	5,2 ***	5,2 ***	5,0 ***	3,6 **	3,6 **	3,7 **	3,1 **	2,9 **	2,7 **	2,7 *	4,4 ***	3,6 ***	3,6 ***	3,6 **
Asie du Sud-Est	1,6	1,1	1,2	1,2	2,5 *	1,7	1,8	1,8	0,9	0,7	0,7	0,7	1,4	1,0	1,1	1,1
Turquie	3,7 ***	2,3 **	2,2 **	2,2 **	7,1 ***	4,3 ***	4,1 ***	3,9 ***	2,6 **	1,9	1,6	1,5	3,4 ***	2,2 **	1,9	1,9
Portugal	1,6	1,1	1,1	1,1	1,4	1,0	1,0	1,0	0,9	0,7	0,7	0,8	1,4	1,0	1,1	1,1
Union européenne (sf Portugal)	1,2	0,9	0,9	0,9	2,1 *	1,8	1,7	1,8	0,6	0,6	0,6	0,6	1,3	1,1	1,1	1,1
Autres pays	1,8	1,4	1,3	1,2	3,3 **	2,4 *	2,3	2,2	0,7	0,6	0,6	0,6	1,5	1,2	1,3	1,2
<i>Réf. Parents ouvriers ou employés qualifiés</i>																
Parents cadre sup, prof libérale, prof interm.	1,0	1,1	1,1	1,1		0,8	0,8	0,9		1,0	1,1	1,2		0,8	0,9	1,0
Parents ouvriers ou employés non qualifiés	1,1	1,1	1,1	1,1	*	0,9	1,0	1,0		1,2	1,2	1,2		1,1	1,2	1,2
Parents indépendants, agriculteurs	1,0	1,0	1,0	1,0	***	0,6 *	0,6 *	0,6 *		0,9	1,0	1,0		0,7	0,7	0,7
<i>Réf. Parents niveau moyen CAP BEP</i>																
Deux parents non diplômés ou ne sait pas	0,8	0,8	0,8	0,8		1,0	0,9	1,0		0,9	0,8	0,8		0,7	0,7 *	0,7 *
Parents de niveau primaire ou secondaire	0,9	0,9	0,9	0,9	*	1,1	1,1	1,1		1,0	1,0	1,0		0,8	0,8	0,9
Au moins un parent bachelier	0,7	0,7	0,7	0,8	**	1,2	1,2	1,2		0,8	0,9	1,0		0,9	0,9	1,0
<i>Réf. Français parlé en famille</i>																
Langue(s) étrangère(s)	1,8 **	1,9 **	1,9 **	1,9 **		1,9 *	2,0 **	1,9 *		1,6	1,6	1,6		1,8 **	2,0 **	1,9 **
Français et langue étrangère	1,8 ***	1,9 ***	1,9 ***	1,9 ***		1,8 **	1,9 ***	1,9 ***		1,2	1,3	1,3		1,6 **	1,7 ***	1,7 **
<i>Réf. Pas de problème d'argent dans la famille</i>																
Problème d'argent dans la famille	1,5 ***	1,5 ***	1,5 ***	1,5 ***		1,6 **	1,6 **	1,6 **		1,3	1,3	1,3		1,5 **	1,5 **	1,5 **
<i>Réf. Aucun redoublement</i>																
Redoublement			2,4 ***				1,4	1,3			1,1	1,0			1,5 *	1,3
<i>Réf. Scolarisation dans le public</i>																
Scolarisation dans le privé			1,4 **	1,4 **			1,5 **	1,6 **			1,3	1,3			1,5 **	1,5 **



Tableau F (suite)  
**Modèles sur les injustices scolaires selon la dimension (population féminine)**

Femmes	Orientation				Notation				Discipline/sanctions				Façon de s'adresser			
	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4
<i>Réf. Faible concentration (ou moyenne)</i>																
Forte concentration			1,5 ***	1,5 **			1,2	1,2			1,5 **	1,5 **			1,3	1,3
<i>Réf. Baccalauréat général</i>																
Sans diplôme			0,9	0,7			2,5 **	1,5			1,3	0,8			2,7 **	2,0
Brevet des collèges			0,9	0,8			1,4	1,1			1,0	0,8			1,9	1,6
Diplôme BEP-CAP ou équivalent			1,1	0,8			1,5	1,2			1,3	0,9			1,7	1,2
Baccalauréat technologique ou professionnel			1,0	0,7			1,3	1,0			0,7	0,5			1,6	1,1
Diplôme du supérieur court (niveau Bac+2)			1,2	1,0			1,4	1,3			0,5 *	0,4 **			1,3	1,1
Diplôme du supérieur long (>bac+2)			1,4	1,6			2,1	2,2 *			0,6	0,6			1,3	1,5
<i>Réf. Formations générales de secondaire</i>																
Formation primaire, du collège ou inconnues				1,7				3,4 ***				2,9 **				2,5 **
Formations technico-professionnelles (production)				2,3 ***				2,0 *				3,8 ***				2,5 **
Formations technico-professionnelles (services)				2,3 ***				1,6 *				2,2 ***				2,7 ***

*Lecture : Parmi la population masculine, un descendant d'immigrés d'Algérie a un risque relatif d'avoir ressenti une injustice sur son orientation qui est 4.5 fois plus élevé que pour un enfant de la population majoritaire. Ce rapport descend à 3,1 lorsqu'on raisonne à niveau social identique des parents. Les seuils de significativité sont respectivement égaux à 1 % (\*\*\*), 5 % (\*) et 10 % (\*).*  
*Champ : 18-35 ans scolarisés en France, ayant terminé leurs études initiales.*  
*Source : enquête Trajectoires et Origines, Ined-Insee, 2008.*

