



Les inégalités ethniques dans le système scolaire allemand

par Richard D. Alba, Johann Handl, Walter Müller*

Les enfants issus de l'immigration turque, italienne ou yougoslave empruntent plus souvent que les enfants d'allemands la voie des Hauptschulen, filière la moins prestigieuse du système scolaire. Les enfants grecs, en revanche, accèdent plus fréquemment que les autres au Gymnasium, antichambre de l'enseignement supérieur. Les handicaps ethniques, le climat culturel du foyer parental et le caractère plus ou moins continu de la scolarité en Allemagne contribuent à expliquer les différences.

Presque toutes les minorités issues de l'immigration présentent des handicaps, de différents niveaux. Parlant mal voire pas du tout la langue de la société d'accueil, différents de la population locale de par leur aspect physique et leur culture et souvent inégaux devant la loi, les immigrants et leurs enfants sont régulièrement à la traîne dans les domaines scolaire et professionnel mais aussi en termes de revenus et de logement. Même lorsque les immigrants arrivent dotés d'un capital humain exceptionnellement élevé, comme c'est aujourd'hui le cas pour certaines catégories d'immigrants asiatiques aux USA, ils constatent généralement que les retombées socioéconomiques sont inférieures à celles obtenues par les Américains de souche de niveau comparable. Mais, en dépit de la quasi universalité des inégalités constatées au départ, le degré et la permanence des handicaps dont souffrent les groupes immigrants varient considérablement. Certains groupes, dans certains contextes, surmontent rapidement n'importe quel handicap pour atteindre la parité avec la population locale, voire un niveau supérieur. Le statut inférieur d'autres groupes subsiste sur plusieurs générations, transformant ainsi ce qui était initialement des handicaps d'immigrants en handicaps ethniques. Les caractéristiques des immigrants (ex. : leur capital humain et leur intention de rester dans le pays d'accueil), les caractéristiques des communautés dans lesquelles ils s'installent (ex. : leurs infrastructures éco-

nomiques et sociales) et les caractéristiques de la société environnante (ex. : le statut juridique des immigrants et des générations ultérieures) influencent considérablement la nature des résultats (Portes et Rumbaut, 1990).

Pour la République fédérale d'Allemagne, l'incidence à long terme des handicaps rencontrés par les minorités immigrantes reste incertaine. L'étude de ces handicaps est intéressante en raison des circons-

Richard Alba est professeur de sociologie et de politique publique à la State University of New York à Albany. Ses publications incluent des livres tels que *Ethnic Identity : The Transformation of White America* (1990), *Italian Americans : Into the Twilight of Ethnicity* (1985) et de nombreux articles dans les principales revues de sociologie.

Johann Handl est professeur de sociologie à l'Université de Erlangen-Nuremberg. Ses publications récentes comprennent un livre (avec Christa Herrmann) *Soziale und berufliche Umschichtung der Bevoelkerung in Bayern* (1994) et des articles dans divers domaines sur l'analyse des structures sociales.

Walter Müller est professeur de méthodes de recherche en sciences sociales et de sociologie appliquée à l'Université de Mannheim. Il a récemment édité (avec Yossi Shavit) *From School to Work* (1998), *Soziale Ungleichheit* (1997) et publié des articles issus d'études comparatives internationales concernant l'inégalité scolaire et sociale.

tances initiales et des situations juridiques très diverses des groupes d'immigrants. Comme l'expliquent Münz et Ulrich (1998), l'Allemagne a reçu plusieurs vagues de migration distinctes depuis la fin de la seconde guerre mondiale. D'après Bade (1994b), celles-ci peuvent être regroupées en trois grandes catégories :

1. les travailleurs immigrés et leurs familles, issus principalement des pays méditerranéens, ont été recrutés en grands nombres à partir de la fin des années cinquante. Leurs familles les ont rejoints plus tard, souvent après que la période formelle de recrutement ait été interrompue par la hausse des prix du pétrole et la crise économique du début des années soixante-dix (en Allemagne comme dans d'autres pays européens) ;

2. les Allemands ethniques, dont la première vague correspond à l'énorme afflux de réfugiés (appelés *Vertriebene*, les expulsés) généré par les expulsions des régions de l'Est démantelées de l'ancien Reich allemand et des nations de l'Europe de l'Est à la fin de la seconde guerre mondiale. Par ailleurs, une loi allemande d'après-guerre fondée sur le postulat que les Allemands ethniques souffraient de discrimination en Europe de l'Est et en Union Soviétique a encouragé une nouvelle vague de migration (*Aussiedler*, mot à mot les « rapatriés » en allemand), notamment après l'effondrement du rideau de fer ;

3. les demandeurs d'asile, plus nombreux en Allemagne que dans d'autres pays européens en raison de la clause libérale sur l'asile figurant dans la constitution allemande ; l'afflux de demandeurs d'asile, dont plusieurs sont issus du tiers-monde, a été particulièrement lourd à la fin des années quatre-vingt et au début des années quatre-vingt-dix, jusqu'à ce que la législation en 1992 limite efficacement l'accès au droit d'asile.

Les handicaps juridiques dont souffrent ces groupes sont aussi variés que les circonstances de leur migration : en raison du principe *jus sanguinis* à la base même de la loi sur la nationalité allemande, les générations de certains groupes d'immigrants nées en Allemagne ont le même statut que les immigrants et demeurent des étrangers aux yeux de la loi (voir Brubaker, 1992 ; pour une revue complète de la situation juridique des étrangers en Allemagne, voir Kugler, 1993 ; Neumann, 1998). Toutefois, pour les ressortissants d'autres États de l'Union européenne, la distinction juridique entre les Allemands de souche et les étrangers est neutralisée à plusieurs égards par les dispositions des traités et des lois de l'Union euro-

péenne. Pour les Européens de l'Est pouvant apporter la preuve de leur origine ethnique allemande, cette distinction est même abolie car ils ont automatiquement droit à la nationalité allemande (ce qui complique les études sur leur situation car ils ne figurent ni dans le recensement ni dans d'autres ensembles de données nationales).

Nous remercions Bernhard Schimpl-Neimanns et Achim Wackerow du ZUMA (*Zentrum für Umfragen Methoden und Analysen*) de nous avoir donné accès aux données du Microrecensement. Les analyses de ces données, réalisées au ZUMA, sont basées sur un sous-fichier rendu anonyme à 70 % et fourni au ZUMA par l'Institut fédéral des statistiques, Wiesbaden. Bernhard Schimpl-Neimanns nous a également donné des conseils précieux concernant l'analyse et l'interprétation des inégalités scolaires. Le premier auteur a bénéficié d'une bourse Fulbright pour les recherches exposées dans cet article, lesquelles ont été réalisées lors de son séjour au *Zentrum für Europäische Sozialforschung* à Mannheim. Une précédente version de cet article a été publiée dans « Paths to Inclusion. The Integration of Migrants in the United States and Germany », Volume 5 de *Migration and Refugees, Politics and Policies in the United States and Germany*, ouvrage coordonné par Myron Weiner, publié en association avec l'American Academy of Arts and Sciences, Berghahn Books, New York-Oxford, 1998.

Le marché du travail constitue un domaine d'incertitude. En effet, dans la documentation empirique récente, deux positions opposées ont été mises en avant concernant le handicap ethnique. D'une part, Baker et Lenhardt (1991), dans une étude largement basée sur les données globales de l'emploi, contestent la thèse couramment avancée selon laquelle les étrangers sont victimes de discrimination et d'une segmentation du marché de l'emploi (*Unterschichtung*). Ils

affirment au contraire que les handicaps ethniques sont relativement modestes si l'on tient compte des qualifications inférieures des travailleurs ethniques. D'autre part, Seifert (1992 et 1996 ; voir également Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, 1994a ; Heckmann, 1992), dans une étude sur l'entrée précoce de la deuxième génération dans le marché du travail, basée sur les données du Panel socioéconomique, brosse une situation nettement plus négative. Il maintient que les membres de la deuxième génération présentent plusieurs handicaps considérables par

rapport aux Allemands de souche du même âge : à savoir, un taux de formation professionnelle considérablement inférieur, un taux de chômage plus élevé et un taux plus élevé d'emplois non-qualifiés ou semi-qualifiés. Toutefois, Seifert (1996) constate également que la situation de la deuxième génération sur le marché du travail constitue une amélioration substantielle par rapport à celle des parents immigrants. Il réfute également la thèse selon laquelle les minorités sont de plus en plus soumises à un processus de segmentation. Les deux camps s'accordent sur le fait que les situations des étrangers et des Allemands sur le marché du travail ne sont pas les mêmes mais que leurs priorités et, dans une certaine mesure, leurs interprétations diffèrent.

Des positions tout aussi opposées pourraient être avancées dans le domaine de l'éducation. Il est bien connu que les niveaux d'études des enfants étrangers dans le système scolaire allemand ne sont pas égaux à ceux des enfants allemands. (Boos-Nünning,

1994 ; Boos-Nünning *et al.*, 1990 ; Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, 1994b ; Esser, 1990 ; Faist, 1993a ; Geiersbach, 1989 ; Köhler, 1992 ; Seifert, 1992 ; Zentrum für Türkeistudien, 1994). Néanmoins, Baker et Lenhardt (1988 ; voir également Baker *et al.*, 1985) ont avancé que le système scolaire sert d'agent d'intégration pour les enfants étrangers et que, selon une perspective institutionnelle, les enfants allemands et étrangers sont soumis au même régime de normes et d'opportunités. Cette position, bien entendu, n'exclut pas la possibilité de niveaux d'études différents pour les deux groupes. Toutefois, la plupart des données nécessaires à l'interprétation des différences ethniques dans l'éducation demeurent inconnues. Nombre d'études utilisent des données régionales plutôt que des données nationales, se concentrent sur un groupe ethnique unique (notamment les Turcs) ou ne font pas de différenciations ethniques au sein de la population non allemande. D'autres problèmes concernent la prise en considération de facteurs importants tels que le milieu socioéconomique ou la longueur du séjour en Allemagne.

Dans cet article, nous tentons de combler certaines de ces lacunes. À l'instar de la plupart des recherches sur l'Allemagne, notre article se concentre sur des groupes juridiquement définis comme étrangers ; il s'agit essentiellement des groupes issus de l'immigration des travailleurs étrangers, laquelle atteint son point culminant dans les années soixante¹. Nous passons en revue toutes les informations connues concernant le niveau d'études des enfants appartenant à ces groupes et examinons s'il existe une amélioration substantielle pour la deuxième génération, à savoir les enfants nés en Allemagne ou arrivés juste avant l'âge de scolarité. Notre analyse des deux principaux ensembles de données nationales nous permet, dans certains domaines, d'aller plus loin que les précédentes recherches. À partir du Microrecensement de 1989, nous tentons de déterminer l'étendue précise du handicap ethnique dans le système scolaire allemand (plus précisément, dans les États d'Allemagne de l'Ouest où résident la vaste majorité des étrangers). Le Panel socioéconomique, base de données longitudinale collectée depuis 1984 et amplement utilisée pour étudier les minorités immigrantes, nous permet d'analyser l'origine des différences ethniques car il offre un large éventail de variables explicatives potentielles telles que le climat

¹ Pour les travaux ayant trait à l'intégration des groupes allemands ethniques, voir Lüttinger (1986), Handl et Herrmann (1994), et Münz et Ohliger (1998).

La plupart des données nécessaires à l'interprétation des différences ethniques dans l'éducation demeurent inconnues. Nombre d'études utilisent des données régionales plutôt que des données nationales, se concentrent sur un groupe ethnique unique ou ne font pas de différenciations ethniques au sein de la population non allemande.

culturel au sein du foyer, l'intention des parents de retourner au pays natal et la composition ethnique du voisinage résidentiel.

LES RACINES DU HANDICAP ÉDUCATIF ETHNIQUE

La vaste documentation mondiale relative aux ethnies porte essentiellement sur les inégalités ethniques dans des sphères telles que le système scolaire et le marché du travail. C'est aux États-Unis que ces thèmes ont été traités de la manière la plus intense (voir les travaux de Wilson, 1987, Perlmann, 1988, Portes et Rumbaut, 1990, parmi les nombreux autres travaux que l'on pourrait citer). Le point de départ de notre discussion est donc la documentation américaine qui offre un éventail complet d'interprétations. Bien entendu, pour ce qui est de l'accueil des enfants immigrants, il existe des différences très importantes entre les USA et l'Allemagne en termes juridiques, institutionnelles et culturelles. Nous devons également examiner dans quelle mesure les conclusions tirées de l'expérience américaine peuvent s'appliquer aux minorités allemandes.

On observe quelques tendances dominantes dans les explications extrêmement variées des inégalités ethniques. Certains spécialistes mettent l'accent sur les différences entre la majorité et la minorité en termes d'origines socioéconomiques et de classe sociale. Ils avancent notamment que les immigrants, souvent issus de zones rurales dans des sociétés moins industrialisées, entrent sur le marché du travail de la société d'accueil aux échelons les plus bas (Piore, 1979 ; Portes et Rumbaut, 1990). Leurs enfants, même s'ils sont élevés dans la société d'accueil, obtiennent généralement des résultats inférieurs à la moyenne de ceux de la majorité, en raison de l'impact des handicaps socioéconomiques. Ce type d'argument a été appliqué à divers groupes aux USA, tels que la deuxième génération d'Américains italiens (Gans, 1962 et 1982) et les Américains africains, groupe non immigrant (Wilson, 1978 et 1987). Cet argument est couramment avancé par rapport à divers groupes immigrants en Allemagne tels que les Italiens du Sud et les Turcs (Schiffauer, 1991). Selon une autre thèse explicative, la source du handicap (ou de l'atout) d'une minorité réside dans sa différence culturelle, autrement dit sa vision du monde, qui peut empêcher ses membres de lutter à armes égales avec les membres de la majorité (ou, au

contraire, les aider dans cette lutte). Un large éventail de caractéristiques a été mis en avant dans certaines explications culturelles. Rosen (1959), par exemple, propose une illustration classique dans le contexte américain, avançant que la réussite socioéconomique limitée de certains groupes ethniques s'explique par leur conception culturelle différente par rapport aux valeurs et croyances de la classe moyenne (« syndrome de réussite »). Cette explication a parfois été associée à la notion fortement controversée et discréditée de « sous-culture de pauvreté » (Lewis, 1965). Steinberg (1989) a réfuté cette thèse en affirmant que les caractéristiques culturelles afférentes au syndrome de réussite découlent des origines sociales typiques des différents groupes et en incorporant les explications culturelles dans une explication socioéconomique. Une autre objection est que les explications culturelles ont tendance à être « ex-post facto » plutôt que prédictives. Mais l'attrait de l'argument culturel est suffisamment fort et le répertoire des caractéristiques suffisamment varié pour que l'argument réapparaisse sous de nouvelles formes. On retrouve une expression contemporaine de cet argument dans les analyses des minorités entrepreneuriales telles que les Cubains et les Coréens dans certaines villes américaines. Il ressort de ces analyses que le succès s'enracine dans le capital culturel, lequel est généralement décrit selon des termes qui rappellent l'*Éthique protestante* de Weber (Light, 1984). Apparemment, donc, les groupes dépourvus de ces caractéristiques sont désavantagés en termes de succès entrepreneurial et présentent un handicap ethnique sur le marché du travail ouvert.

Un autre type d'argument qui, comme les précédents, repose essentiellement sur les caractéristiques du groupe minoritaire, est axé sur les intentions de la minorité par rapport à la société d'accueil. Ici, les minorités sont considérées comme désavantagées lorsque ses membres se définissent eux-mêmes comme des « résidents de passage », à savoir des résidents temporaires dans la société d'accueil. Ils sont obnubilés par leur société d'origine et ne sont donc pas en mesure de concevoir ou mettre en œuvre des plans à long terme, basés sur un séjour permanent. Ce statut de résident temporaire peut les conduire, par exemple, à retirer leurs enfants de l'école le plus tôt possible pour les envoyer sur le marché du travail afin qu'ils contribuent aux revenus de la famille, dans l'espoir (souvent illusoire) d'accélérer le retour au pays natal ; ou à scolariser partiellement leurs enfants dans le pays natal, convaincus qu'ils doivent se pré-

parer à y vivre (la migration des enfants d'immigrants de l'Allemagne vers le pays natal et vice versa est un phénomène suffisamment courant en Allemagne pour être désigné par un terme allemand « *pendeln* »). Dans le cadre de la migration européenne vers les États-Unis, cet argument concernait plus particulièrement les Italiens (voir Alba, 1985 ; Perlmann, 1988). Cette orientation de séjour temporaire peut servir à expliquer le handicap des immigrants en Allemagne. Il concerne souvent les Turcs (voir, par exemple, Geiersbach, 1982 ; Korte, 1990 ; Schiffauer, 1991), mais a une application plus large. Les migrations de main-d'œuvre des années cinquante et soixante, qui ont donné naissance aux plus grands groupes immigrants non allemands, furent organisées par les Allemands et la plupart des immigrants comme des séjours à court terme. Initialement, la plupart des immigrants étaient des hommes dont les familles restaient dans le pays natal ; ce n'est qu'après l'arrêt du recrutement des immigrants au début des années soixante-dix (appelé *Anwerbestopp*) que les femmes et les enfants arrivèrent en grands nombres, donnant ainsi à l'immigration une dimension à long terme, mais pas forcément permanente. Bien que la probabilité d'un retour réussi au pays natal décline au fil du temps pour nombre d'immigrants et notamment pour leurs enfants qui ont passé la majeure partie de leur vie en République fédérale, l'intention de rester se heurte à de nombreuses incertitudes en raison des questions juridiques et culturelles de nationalité (voir les données révélatrices dans Seifert, 1996). Peu d'immigrants et d'enfants de la deuxième génération ont été naturalisés et nombreux sont les immigrants qui jugent incertain leur droit de rester à titre permanent (en dépit de la législation en vigueur). Les familles d'immigrants ont donc la sensation qu'elles doivent se préparer à l'éventualité d'un retour, l'argument du séjour temporaire est donc pertinent. En ce qui concerne l'Allemagne, l'argument du séjour temporaire permet de ne plus se cantonner aux seules caractéristiques des minorités immigrantes et d'inclure les caractéristiques de la société d'accueil, les lois sur la nationalité par exemple. D'autres explications relatives à l'inégalité se concentrent plus étroitement sur les ressortissants nationaux de la société d'accueil. L'argument le plus simple et le plus efficace consiste à considérer le handicap de la minorité comme le produit de l'exclusion ou de la discrimination de la majorité. Selon cette thèse, la majorité exclut les minorités au travers d'actes individuels de discrimination ou de mécanismes discriminatoires institutionnalisés afin de

défendre ses privilèges (Blauner, 1972). Aux USA, ce type d'explication prend toute sa valeur lorsque l'on considère, par exemple, le niveau élevé de ségrégation résidentielle ethnique et raciale (Massey et Denton, 1993). Toutefois, la vérification empirique des explications fondées sur la discrimination est problématique car, contrairement à la plupart des autres explications relatives à l'inégalité, la discrimination n'est pas directement mesurée. Il convient donc d'évaluer sa présence à partir des différences ethniques subsistant, une fois tous les autres facteurs pertinents contrôlés. Dans la mesure où on est rarement sûr que tous ces facteurs ont été pris en compte, la discrimination en tant qu'explication relève du domaine de l'hypothétique.

Enfin, les caractéristiques des communautés minoritaires ont également fait l'objet de nombreuses recherches. Diverses caractéristiques ont été observées à la loupe. Par exemple, l'appauvrissement institutionnel et économique de certaines communautés minoritaires dans les centres villes est développé dans la théorie bien connue et controversée des sous-classes (Wilson, 1987). L'étude des minorités immigrantes américaines porte notamment sur leur capacité à établir des « sous-économies » ethniques composées de micro-entreprises appartenant à une ethnie minoritaire et employant des membres du groupe (Light, 1984 ; Portes et Bach, 1985). Il est avancé que, là où des « sous-économies » existent, les travailleurs ethniques peuvent éviter les écueils auxquels ils seraient confrontés dans l'économie principale et bénéficier de promotions professionnelles, à savoir accéder à des postes de supervision et de direction dans des entreprises ethniques. Les Cubains à Miami et les Coréens à Los Angeles en sont des exemples. Les conditions dans lesquelles ces « sous-économies » voient le jour ne sont toujours pas clairement expliquées et l'existence d'avantages pour les travailleurs ethniques est contestée (par exemple, Sanders et Nee, 1987). Néanmoins, vu l'énorme succès scolaire des enfants de participants à une « sous-économie » ethnique antérieure, celle des Juifs de l'Europe de l'Est à New York, le phénomène mérite d'être souligné.

Outre l'explication de l'étendue du handicap ethnique existant, d'autres questions importantes concernent l'évolution de ce handicap au fil du temps. Ici, la théorie la plus significative reste la théorie de l'assimilation, en dépit de toutes les remises en question dont elle a fait l'objet ces dernières décennies (Gordon, 1964 ; Esser, 1980 ; Hirschman, 1983). D'après cette théorie, dans de nombreux cas, notamment en ce qui concerne les minorités immigrantes,

les inégalités sont censées diminuer au fil du temps et notamment d'une génération à une autre (voir, pour les USA, Neidert et Farley, 1985 ; pour l'Allemagne, Esser et Friedrichs, 1990). Cette théorie de l'assimilation est aisément compréhensible si l'on se réfère aux explications ci-dessus. Ainsi, si l'inégalité est d'origine culturelle, elle devrait diminuer au fur et à mesure qu'une minorité s'assimile culturellement à la société d'accueil (voir, par exemple, Nauck et Özel, 1986). Si elle découle de différences socioéconomiques entre la minorité et la majorité, elle peut s'éroder du fait de la mobilité sociale intergénérationnelle de la minorité, même si celle-ci est modeste. Si la discrimination est à l'origine de l'inégalité, l'assimilation peut jouer un rôle modérateur puisque la discrimination requiert la « visibilité » de l'appartenance à une minorité / un groupe. De nombreuses (mais pas toutes) formes de visibilité – par exemple, la langue, l'habillement – sont réduites par le processus d'assimilation.

En tout cas, pour les minorités immigrantes, ces considérations indiquent qu'il faut prendre en compte la position de la génération dans l'évaluation des inégalités ethniques. La première génération, composée des immigrants, est trop influencée par la socialisation dans la société d'origine et entravée par les handicaps associés à la migration elle-même pour saisir pleinement les opportunités dans la nouvelle société. C'est donc avec la deuxième génération, élevée dans la société d'accueil, que les inégalités enracinées dans les différences ethniques, et non dans les différences entre immigrants – Allemands, commencent à se manifester clairement. Néanmoins, le processus d'assimilation est rarement achevé dans la deuxième génération. Puisque les troisième et quatrième générations des groupes de travailleurs immigrés sont encore restreintes en Allemagne, il convient d'évaluer avec prudence les implications à long terme des différences ethniques contemporaines, lesquelles sont susceptibles d'être modifiées par des changements intergénérationnels.

Cette revue, fondée principalement sur des schémas inspirés de l'expérience américaine, a mis en évidence de nombreux faits s'appliquant également aux minorités immigrantes en Allemagne, malgré les différences évidentes entre les USA et l'Allemagne en tant que sociétés d'immigration. Les différences socioéconomiques et culturelles, les orientations de séjour temporaire, l'exclusion par la majorité et les caractéristiques de la communauté ethnique peuvent avoir un impact sur les trajectoires scolaires et socioéconomiques des groupes immigrants en Allemagne,

mais peut-être pas exactement de la même manière qu'aux USA. Sans perdre de vue ce contexte conceptuel, il convient maintenant de passer au contexte scolaire dans lequel les handicaps ethniques se manifestent de manière spécifique.

LES DIFFÉRENCES ETHNIQUES DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE

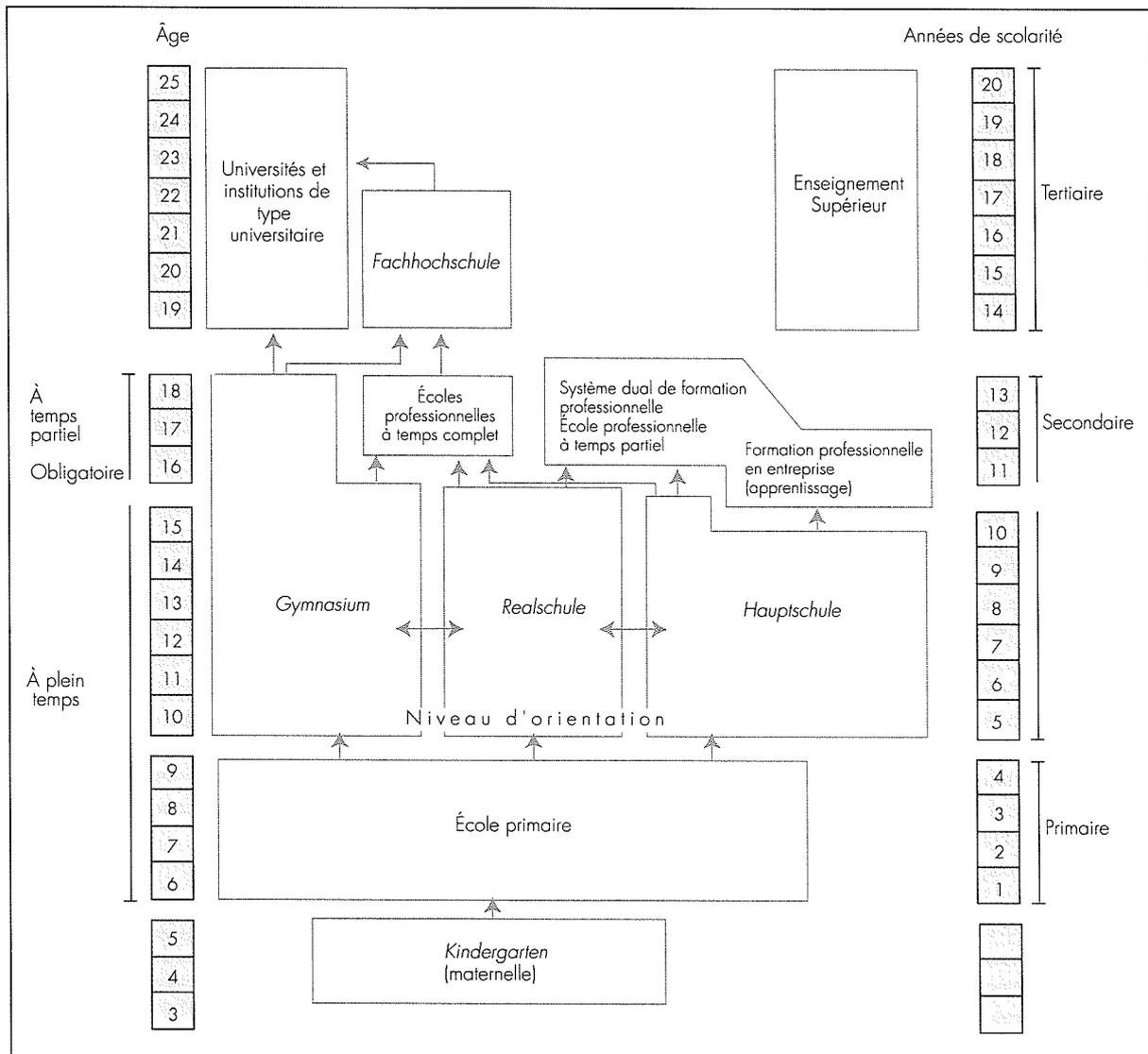
Le système scolaire allemand, comme la plupart des systèmes européens, est stratifié plus formellement que le système américain. Héritage de la société hiérarchique du dix-neuvième siècle durant lequel il fut créé, le système allemand se caractérise par une structure tripartite au niveau secondaire, comme l'illustre le schéma ci-dessous (pour discussion, voir Allmendinger, 1989 ; Max Planck Institute, 1979 ; Müller *et al.*, 1998). Dans la plupart des États (*Bundesländer*) de la République fédérale, l'enseignement secondaire commence après les quatre années de l'enseignement primaire et se divise en trois filières : les *Hauptschulen*, les *Realschulen* et les *Gymnasien* (étant donné toutefois que la responsabilité de l'éducation est attribuée constitutionnellement aux États, le système n'est pas entièrement uniforme). Malgré les remises en question de cette structure rigide durant la période d'après-guerre – les réformes incluent une certaine convergence au niveau du programme (par exemple, la mise en place des langues étrangères dans la filière la moins prestigieuse, les *Hauptschulen*) et l'introduction d'écoles secondaires « générales », les *Gesamtschulen* – il n'y a pas eu de changement fondamental (Müller *et al.*, 1998). Les *Gesamtschulen*, par exemple, restent marginales.

Les trois filières principales sont clairement classées en fonction des perspectives qu'elles offrent en matière d'enseignement supérieur et de carrière professionnelle. La trajectoire la plus directe menant à l'université ou à toute autre institution d'enseignement supérieur passe par le *Gymnasium* et requiert huit ou neuf années d'étude sanctionnées par un examen final (*Abitur*). Une trajectoire alternative offre une palette de possibilités à un niveau inférieur. Six années d'études dans une *Realschule* et la réussite à l'examen final débouchent sur l'obtention du certificat *Mittlere Reife* (certificat d'enseignement secondaire intermédiaire). Ce certificat est considéré comme ouvrant la porte à de nombreuses professions administratives, secteur traditionnel des enfants issus des classes moyennes. Les titulaires du diplôme de

Mittlere Reife peuvent aussi continuer leurs études dans une sorte de lycée professionnel pour acquérir le diplôme de la *Fachhochschulreife*, qui permet d'intégrer une *Fachhochschule*. (Les élèves de *Gymnasium* peuvent également, s'ils le souhaitent, passer la *Fachhochschulreife* et puis entrer dans une *Fachhochschule*). Ces instituts dispensent une formation moins théorique et à plus grande finalité professionnelle que les universités et cela dans des domaines comme, par exemple, le génie civil et le travail social. Les possibilités de transition vers les

Gymnasien sont restreintes. Bien qu'une transition vers les *Gymnasien* soit possible à partir des *Realschulen* (et intervienne dans un nombre limité de cas), elle est extrêmement rare dans le cas des *Hauptschulen*. Cette dernière filière est sans nul doute la moins prestigieuse. Elle propose le programme le moins exigeant et est devenue la filière des enfants en échec scolaire et des étrangers. Les *Gesamtschulen*, quatrième catégorie d'écoles, proposent une option combinant des cours plus ou moins exigeants. Mais cette catégorie, qui n'a pas réussi à

Schéma 1. Le système scolaire allemand



Source : Max Planck Institute 1979, 68.

s'imposer comme une alternative aux filières principales, n'attire qu'un petit pourcentage d'élèves sur l'ensemble des élèves du secondaire.

Le lien du système scolaire allemand avec le marché du travail est plus institutionnalisé que dans nombre d'autres pays. Ce lien se reflète dans le rôle central joué par les apprentissages (*Lehren*) (voir le schéma ci-dessus) ; les apprentissages combinent une formation en entreprise avec une instruction théorique en milieu scolaire et sont généralement décrits comme un système dual (voir Faist, 1993a et b ; Marry, 1995 ; Brauns, 1998 ; Müller et Shavit, 1998). Les élèves peuvent entrer en apprentissage quelle que soit la filière d'enseignement secondaire choisie. Mais plus la filière est prestigieuse, meilleures sont les chances d'obtenir des stages d'apprentissage dans des professions offrant de bons revenus, une sécurité de l'emploi et un prestige social. Actuellement, des pourcentages élevés de groupes d'âge participent au système de l'apprentissage : le chiffre tournait autour de 70 % dans les années quatre-vingt, soit une augmentation considérable par rapport aux 35 % atteints dans les années cinquante. La demande de stages d'apprentissage a augmenté car ceux-ci attirent même les élèves formés dans les filières supérieures se destinant généralement à l'université ou à une autre forme d'enseignement post-secondaire. En outre, la demande a particulièrement augmenté parmi les femmes. Les apprentissages sont une nécessité absolue pour les élèves issus des *Hauptschulen* qui sinon n'accèdent qu'aux emplois situés au bas de l'échelle dans le marché du travail.

Une particularité frappante de ce système est le caractère fatidique de la décision prise à un stade précoce. En effet, à la fin de la quatrième année de l'enseignement primaire, les enfants sont orientés vers l'une des trois filières principales, avec relativement peu de chance d'en changer (notamment pour une filière supérieure). Ce stade de décision est particulièrement précoce pour les enfants immigrants qui viennent peut-être d'arriver en Allemagne et sont confrontés à une décision dont ni eux ni leurs parents ne comprennent pleinement les implications. Car la décision ne se fonde pas exclusivement sur les aptitudes scolaires d'un enfant, lesquelles sont difficiles à évaluer dans le cas d'enfants immigrants en raison des différences linguistiques et culturelles. La maîtrise de l'allemand, les évaluations des professeurs et les aspirations des parents pour leurs enfants jouent également des rôles importants. Les professeurs peuvent avoir une perception culturellement faussée des aptitudes des enfants immigrants, auquel cas le rôle de leurs éva-

luations sera négatif. Le rôle parental indique que l'acculturation des parents est aussi importante que celle de leurs enfants et permet d'ouvrir toutes les portes : peut-être les parents ne perçoivent-ils pas correctement la complexité du système et le caractère quasi définitif des liens entre les différentes filières scolaires et les différents niveaux du marché du travail. Il existe de nombreuses preuves dans ce domaine (Boos-Nünning *et al.*, 1990). Par ailleurs, l'intention des parents de retourner dans leur pays natal ou, à proprement parler, leur réticence à abandonner l'idée d'un retour, peut compromettre la perspective d'une scolarisation optimale pour leurs enfants. En effet, les parents ne voient pas l'utilité de permettre à leurs enfants de s'investir dans une forme d'enseignement telle que le *Gymnasium*, qui pourrait être interrompue par un retour au pays natal et n'aurait aucune rentabilité économique dans celui-ci.

Ce raisonnement permet de mieux comprendre un aspect bien connu de la réalité des immigrants dans les écoles allemandes : la concentration d'enfants immigrants dans la filière la moins prestigieuse du système scolaire allemand, les *Hauptschulen* (voir, par exemple, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, 1994b ; Zentrum für Türkeistudien, 1994)². Dans le tableau 1, nous présentons certaines données pertinentes du Microrecensement de 1989, lequel représente un échantillon d'1 % de la population de « l'ancienne » République fédérale, c'est-à-dire avant la réunification (l'omission des cinq États de l'Est de l'actuelle République fédérale a peu de conséquences pratiques car seule une minuscule fraction d'enfants immigrants vivent à l'Est). Le Microrecensement est supérieur à la plupart des autres ensembles de données du fait de sa couverture complète (à l'exception notable des *Länder* de l'Est) ; de la taille de l'échantillon, qui nous permet d'examiner le niveau d'études pour les quatre principaux groupes d'immigrants, les Grecs, les Italiens, les Turcs et le groupe de l'ancienne Yougoslavie (appelés « Yougoslaves » ci-dessous) ; et de l'incorporation de données sur les milieux familiaux des enfants scolarisés que nous utilisons ci-des-

² Il existe, en vérité, une filière encore plus dévalorisée dans le système scolaire allemand, il s'agit des écoles dites « spéciales » (*Sonderschulen*), dans lesquelles sont placés les enfants en échec scolaire dans les écoles normales. Les enfants immigrants sont sur-représentés dans ces écoles, mais les données du Microrecensement nous permettent d'approfondir notre analyse. Seule une petite fraction – moins de 6 % – de l'ensemble des enfants immigrants sont scolarisés dans des écoles spéciales (Zentrum für Türkeistudien, 1994).

sous pour examiner certaines explications possibles concernant les différences scolaires.

Le panel des 13-15 ans dans le tableau 1 offre un instantané des différences ethniques à un stade où le choix de la filière scolaire est réalisé, mais où les enfants, à quelques rares exceptions près, sont trop jeunes pour entrer dans un programme de formation professionnelle (Köhler, 1983). Ce groupe d'âge offre donc une vision très claire des inégalités en matière d'éducation. Il apparaît clairement que les enfants étrangers, tous groupes confondus, sont plus susceptibles que les enfants allemands du même groupe d'âge d'être scolarisés dans des *Hauptschulen*³. L'ordre de grandeur de ces différences est relativement élevé, se situant autour de 2 pour 1 dans certains cas : pour un tiers environ d'enfants allemands

scolarisés dans des *Hauptschulen*, deux tiers d'enfants turcs et italiens se retrouvent dans cette filière. Les Allemands, au contraire, ont plus de chances que les enfants étrangers d'être scolarisés dans des *Gymnasien*. Là encore, l'ordre de grandeur des diffé-

³ Quelques simplifications ont été imposées pour rendre les répartitions du tableau 1 plus intelligibles. La simplification la plus importante est que les élèves actuellement scolarisés dans des écoles secondaires générales (*integrierte Gesamtschulen*) ont été classés dans la catégorie correspondant à la filière intermédiaire du système, les *Realschulen*. Cela concerne 5 % des 13-15 ans, 2 % des 16-18 ans et 0 % des 19-21 ans. Puisque ces pourcentages sont relativement comparables entre les différents groupes ethniques (excepté une concentration inhabituelle des enfants de la catégorie résiduelle des non Allemands dans les écoles secondaires générales), les conséquences pratiques sur les comparaisons ethniques sont minimales.

Tableau 1
Répartition scolaire et/ou Niveau d'études par groupe ethnique et âge (13 à 21 ans)

%	<i>Hauptschule</i> sans apprentissage	<i>Hauptschule</i> avec apprentissage	<i>Realschule</i> sans apprentissage	<i>Realschule</i> avec apprentissage	<i>Gymnasium</i>	<i>Abitur</i> (études en <i>gymnasium</i> achevées)	Éducation professionnelle	Pas de diplôme/ pas de réponse	N
13-15 ans									
Allemands	34,1	1,3	32,7		31,4		0,5		9 521
Turcs	66,7	2,9	22,3		7,1		0,9		645
Yougoslaves	54,9	1,9	27,7		14,6		1,0		206
Italiens	66,7	3,2	23,0		6,3		0,8		126
Grecs	56,3	0,0	19,8		24,0		0,0		96
Autres nationalités	46,1	0,7	29,2		23,6		0,4		267
16-18 ans									
Allemands	8,7	23,5	15,7	18,3	28,8	0,8	4,0	0,3	12,298
Turcs	31,8	29,5	17,4	5,9	7,0	0,3	7,1	1,1	661
Yougoslaves	24,0	26,9	12,6	12,0	16,8	0,0	7,8	0,0	167
Italiens	33,6	32,9	11,9	7,0	7,7	0,0	5,6	1,4	143
Grecs	15,8	14,9	15,8	4,0	35,6	7,9	5,9	0,0	101
Autres nationalités	24,4	18,2	14,1	9,3	24,7	1,3	6,2	1,7	291
19-21 ans									
Allemands	9,3	24,9	6,7	30,2	17,5	9,7	1,0	0,7	16,139
Turcs	47,2	25,9	7,3	7,0	3,7	4,3	1,0	3,6	618
Yougoslaves	24,2	34,7	6,3	18,9	7,4	3,2	2,1	3,2	95
Italiens	38,1	24,9	12,2	12,2	6,1	3,4	2,2	1,1	181
Grecs	28,8	23,1	11,5	11,5	13,5	10,6	1	0,0	104
Autres nationalités	19,5	18,0	9,6	14,2	17,0	15,5	2,8	3,4	323

rences entre les Allemands et la plupart des groupes est substantiel, se situant à 4 ou 5 pour 1 par rapport aux Turcs et aux Italiens. Mais les différences entre groupes ethniques méritent également d'être soulignées. Exception faite de la catégorie résiduelle, dans laquelle les enfants issus de pays tels que la France et les États-Unis figurent en nombres importants, les enfants grecs et, dans une moindre mesure, yougoslaves ont plus de chances d'être scolarisés dans la filière des *Gymnasien* que les enfants turcs et italiens. Le cas grec est assez singulier, toutefois, en raison de l'existence dans certaines régions allemandes d'un système à part entière de *Gymnasien* pour les élèves grecs, dispensant un enseignement dans leur langue maternelle (ce système est brièvement décrit par Hopf, 1987 ; voir également Zentrum für Türkeistudien, 1994). Évidemment, cela donne à nombre d'enfants grecs un avantage sur d'autres enfants immigrants.

Vers 15-16 ans, une transition importante a lieu pour les adolescents en Allemagne. Jusqu'à l'âge de 15 ans, tous les enfants sont scolarisés dans l'enseignement général et seuls quelques-uns ont déjà commencé un apprentissage ou une autre forme de formation professionnelle. Après l'âge de 15 ans, la plupart des enfants scolarisés dans des *Hauptschulen* ou *Realschulen* terminent leurs études générales. Ils entrent en apprentissage, dans une autre formation professionnelle ou commencent à travailler. Cette importante transition doit être prise en compte dans la comparaison du second panel au tableau 1 (pour les 16-18 ans) avec le premier panel. Dans ce second panel, les élèves ayant déjà quitté l'enseignement général ont été classés dans le tableau en fonction de leur diplôme et de leur formation supplémentaire. Afin de comparer les résultats du premier et du deuxième panel, il convient donc d'ajouter pour chaque filière d'enseignement général (*Hauptschule*, *Realschule* et *Gymnasium*) les chiffres avec et sans apprentissage. On constate alors qu'au niveau de la division entre les trois filières *Hauptschule*, *Realschule* et *Gymnasium*, il n'y a pas grand-chose de changé entre le précédent groupe d'âge et celui-ci. Les pourcentages des divers groupes scolarisés dans des *Hauptschulen* sont quelque peu inférieurs, mais en général ces différences sont étroitement compensées par les pourcentages figurant dans la catégorie « formation professionnelle » (pour ces membres, le type d'enseignement général n'est pas enregistré), suggérant que nombre de ces élèves étaient initialement scolarisés dans des *Hauptschulen*. Il convient également de souligner la différence suivante : dans le groupe des 16-18 ans, les Grecs ont rat-

trapé, voire dépassé, les enfants allemands en termes de scolarisation en *Gymnasium*, faisant ainsi ressortir la singularité de leur situation.

Mais c'est en termes d'apprentissage, notamment après une scolarisation dans des *Hauptschulen*, que les résultats des 16-18 ans semblent les plus intéressants. Parmi les élèves allemands, pour prendre un extrême, les élèves des *Hauptschulen* entrant en apprentissage sont considérablement plus nombreux que ceux qui n'y entrent pas, pratiquement 3 pour 1 (cette marge est quelque peu réduite par la présence du groupe des 16 ans, dont certains sont encore dans le système scolaire général). Seule une petite portion d'Allemands dans ce groupe d'âge, environ 9 % au pire, semblent destinés à quitter le système scolaire avec un diplôme de *Hauptschule* mais sans apprentissage. Chez les élèves étrangers des *Hauptschulen*, le nombre d'élèves entrés en apprentissage est pratiquement égal au nombre d'élèves qui ne sont pas entrés en apprentissage. Parmi les groupes présentant des pourcentages élevés d'élèves en *Hauptschulen*, à savoir les Turcs et les Italiens, environ un tiers des élèves à ce stade ne possèdent que leur expérience en *Hauptschule*. La plupart d'entre eux semblent destinés à quitter le système scolaire avec les diplômes minimaux requis, voire sans diplôme du tout (voir également Faist, 1993a). D'autres données, datant du début des années quatre-vingt-dix, semblent indiquer qu'un sixième des élèves étrangers quittent le système scolaire sans diplôme (Zentrum für Türkeistudien, 1994, p. 219 ; Herrmann, 1995.) Des différences similaires, mais dans une proportion moins impressionnante, apparaissent parmi les élèves de *Realschule*.

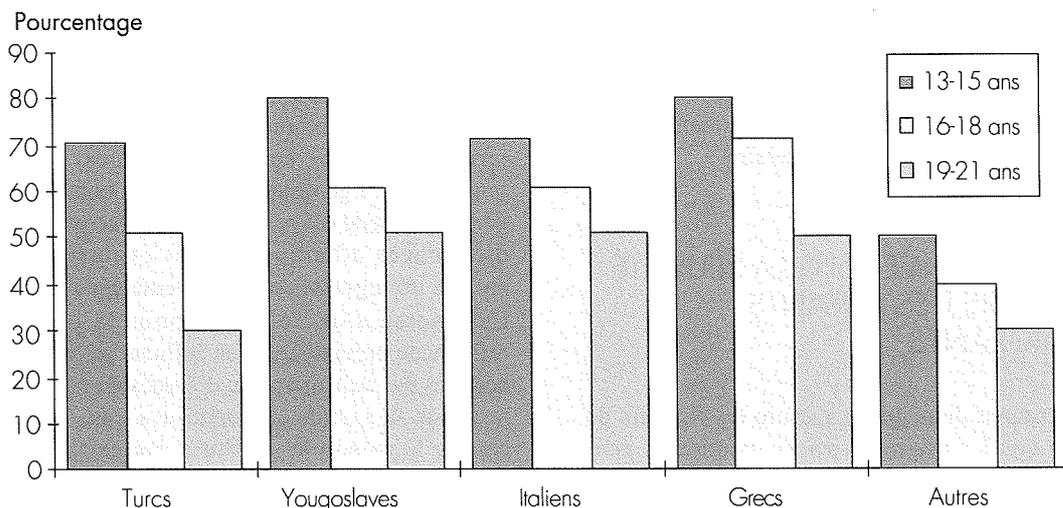
Non seulement les élèves étrangers ont moins de chances que les élèves allemands d'entrer en apprentissage, mais lorsque c'est le cas, ils restent concentrés dans des apprentissages préparant à un éventail limité de métiers. Des apprentissages d'esthéticienne et de préparatrice en pharmacie pour les filles et des apprentissages de métallurgiste, mécanicien et électricien pour les garçons : tels sont les choix typiques qui s'offrent aux enfants étrangers (Zentrum für Türkeistudien, 1994, p. 242). Peut-être certains parents immigrants préfèrent-ils ces apprentissages car les professions sur lesquelles ils débouchent permettent de travailler en indépendant et peuvent être pratiquées dans le pays natal en cas de retour. Mais, comme le souligne Faist (1993a), les apprentissages dans lesquels sont cantonnés les jeunes immigrants sont généralement proposés dans des industries qui les utilisent comme source de main-d'œuvre bon marché et offrent relativement peu d'emplois à temps

complet aux élèves ayant terminé leur apprentissage. Un risque de chômage relativement élevé est donc associé à ces apprentissages. Les apprentissages administratifs offrant un statut plus élevé – dans les banques par exemple – sont en grande partie fermés aux jeunes immigrants car, d'une part, ils exigent des normes culturelles et une maîtrise de la langue allemande et, d'autre part, sont de plus en plus pris par des jeunes issus de filières plus prestigieuses.

Toutefois, un coup d'œil au tableau 1 sur le groupe d'âge suivant, les 19-21 ans, suggère que la situation des étrangers entre 13 et 15 ans représente malgré tout une amélioration par rapport à un passé récent. Dans le groupe d'âge de 19 à 21 ans, où la majorité des élèves ont terminé leur scolarité (à l'exception des élèves en instituts techniques supérieurs ou en universités), on constate que des fractions encore plus importantes de jeunes étrangers terminaient leur scolarité avec un simple diplôme de *Hauptschule* (dans le meilleur des cas). Pour les Turcs, la moitié des jeunes de ce groupe d'âge entraient dans ce cas de figure ; pour les Italiens, cela concernait 40 % environ des jeunes. Les Grecs aussi présentaient un fort pourcentage dans cette catégorie. La conclusion selon laquelle l'amélioration de la situation des enfants immigrants est réelle est également corroborée par certaines données qui mettent en évidence, entre 1985 et 1991, une évolution vers les *Gymnasien* et les *Realschulen* et un recul des *Hauptschulen* (Zentrum für Türkeistudien, 1994, p. 213).

Un argument fréquemment avancé pour expliquer le faible niveau d'études des enfants étrangers en Allemagne est que nombre d'entre eux arrivent en Allemagne après avoir été scolarisés dans leur pays natal (ex. : Herrmann, 1995, p. 24). Mais les données figurant dans le schéma 2 suggèrent que l'arrivée tardive en Allemagne n'explique qu'une partie des inégalités ethniques dans le système scolaire. Le schéma présente les pourcentages des différents groupes ethniques de la deuxième génération, laquelle, d'après la définition que nous utilisons, englobe les enfants nés en Allemagne ou immigrés avant l'âge de scolarité (5 ans). Dans les trois catégories d'âge présentées dans le précédent tableau, d'importantes fractions d'enfants appartiennent déjà à la deuxième génération. Dans le groupe des 13-15 ans, les trois-quarts ou plus des enfants issus des quatre principaux groupes d'immigrants sont membres de la deuxième génération ; et pourtant, ces enfants sont encore loin derrière les enfants allemands du même âge. Néanmoins, la répartition générationnelle de ces groupes évolue de manière assez spectaculaire. En règle générale, dans le groupe des 16-18 ans, les proportions de jeunes appartenant à la deuxième génération sont inférieures. Pour prendre un cas extrême, à peine la moitié des enfants turcs appartiennent à la deuxième génération tandis que, dans les autres groupes, une grande majorité d'enfants appartiennent à la deuxième génération (exception faite de la caté-

Schéma 2. Enfants immigrants de la deuxième génération



Remarque : la deuxième génération telle que définie ici est constituée d'enfants immigrants qui sont soit nés en Allemagne soit immigrés avant l'âge de 5 ans.

gorie résiduelle). La taille de la deuxième génération est encore réduite dans le groupe des 19-21 ans. Elle représente à peine un tiers de Turcs et un peu plus de la moitié des autres groupes (bien entendu, certains jeunes dans ce groupe d'âge sont peut-être arrivés en Allemagne après la fin de leur scolarité). Ce schéma indique que la fraction constituée par la deuxième génération augmente au fil des ans parmi les enfants étrangers en âge de scolarité.

La conclusion selon laquelle l'immigration après l'âge de scolarité ne peut expliquer à elle seule les différences profondes de niveau d'études et de type de scolarisation entre les enfants allemands et non allemands peut être démontrée en comparant uniquement le type de scolarisation des Allemands d'origine et des enfants immigrants de la deuxième génération (pour les données, voir Alba *et al.*, 1994, p. 221). Chez les 13-15 ans, les pourcentages de scolarisation dans les *Hauptschulen* sont assez similaires à ceux du tableau 1. On peut observer des réductions assez modestes chez les 16-18 ans et des réductions plus substantielles chez les 19-21 ans. Toutefois, la répartition générationnelle semble expliquer les différences observées ci-dessus entre le groupe d'âge le plus élevé et les groupes d'âge plus jeunes. Par conséquent, les améliorations que l'on peut observer dans le tableau 1 au niveau du type de scolarisation sont dues non pas à un changement du système scolaire, à savoir un abaissement des barrières pour les enfants immigrants, mais plutôt à des changements survenus dans les groupes immigrants eux-mêmes : une proportion supérieure d'enfants appartenant à la deuxième génération, ayant vraisemblablement une meilleure maîtrise de la langue allemande et acclimatés aux normes culturelles, d'où une amélioration de leurs perspectives dans les écoles. Mais, évidemment, une grande disparité subsiste entre les Allemands et les non Allemands dans le système scolaire.

LES INFLUENCES SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ENFANTS IMMIGRANTS

Pour déterminer dans quelle mesure les facteurs de fond, tels que les origines socioéconomiques, peuvent expliquer les différences très substantielles entre les élèves étrangers et allemands, nous exploitons l'un des atouts du Microrecensement : pour les enfants qui vivent avec leurs parents (la grande

majorité des enfants dans les deux groupes d'âge les plus jeunes que nous étudions), nous pouvons prendre en compte les diverses caractéristiques de leurs familles, telles que les professions des parents. En particulier, nous contrôlons statistiquement l'impact du milieu socioéconomique, lequel est mesuré par le niveau d'études et la profession du chef de famille. Nous tenons également compte du fait que le chef de famille exerce éventuellement une profession indépendante, ce qui, à la lumière de l'expérience américaine, peut être considéré comme un atout en matière d'éducation. La taille de la famille semble également influencer le niveau d'études, puisque les parents de familles nombreuses sont moins en mesure d'investir dans l'éducation des enfants. Enfin, notre analyse tient compte des variables géographiques susceptibles d'avoir un impact sur le niveau d'études, puisque la complexité d'un système scolaire et la relative disponibilité de certaines filières dépendent du lieu. Voici deux exemples de variables : la taille de la communauté (la possibilité d'entrer dans des filières de niveau supérieur peut être réduite dans les communautés plus petites) ; et la proportion d'étrangers dans la population d'un État, *Bundesland* (les enfants immigrants résidant dans une zone où vivent d'autres étrangers peuvent être avantagés dans la mesure où ils risquent moins de souffrir de ségrégation dans des classes séparées (Baker et Lenhardt, 1988). La discussion qui suit se fonde sur les résultats d'une analyse de régression logistique à plusieurs variables, laquelle englobe ces facteurs ainsi que le groupe ethnique et la génération. Les différences ethniques qui subsistent sont donc nettes des autres variables incluses dans les équations – autrement dit, elles mettent en évidence les différences scolaires entre des enfants immigrants et des enfants allemands statistiquement égaux en termes d'origines socioéconomiques, taille de la famille et lieu géographique. Par ailleurs, la variable générationnelle est spécifiée de manière à ce que les différences ethniques soient évaluées pour les enfants immigrants de la deuxième génération.

Les facteurs de fond ont pour la plupart des influences prévisibles. Les influences les plus prononcées ont trait au niveau d'études du chef de famille (dans la grande majorité des cas, un parent), comme le montre le tableau 2. Par exemple, plus le niveau d'études du chef de famille est élevé, plus les enfants ont de chances d'être scolarisés en dehors de la filière située au bas de l'échelle ou *Hauptschule*. Les différences de scolarisation liées aux catégories

Tableau 2
Les effets du milieu ethnique et social sur la scolarisation
en *Hauptschule* pour les 13-15 ans

Ethnicité	
Allemands**	-
Turcs	+ 12,4*
Yougoslaves	+ 7,4*
Italiens	+ 18,0*
Grecs	+ 0,0
Autres nationalités	- 0,2
Génération/âge à l'arrivée	
Allemands	-
Deuxième génération**	-
5-9 ans	+ 12,7*
10-14 ans	+ 18,5*
Inconnu	+ 5,4
Éducation du chef de famille	
Pas de diplôme (ou pas d'information)	+ 49,5*
<i>Hauptschule</i> sans apprentissage	+ 50,2*
<i>Hauptschule</i> avec apprentissage	+ 43,9*
<i>Realschule</i> sans apprentissage	+ 34,3*
<i>Realschule</i> avec apprentissage	+ 29,2*
<i>Abitur</i> (<i>Gymnasium</i>)	+ 17,9*
<i>Fachhochschule</i>	+ 14,8*
Université**	-
Profession du chef de famille	
Agriculture	+ 21,0*
Travail manuel simple	+ 30,8*
Travail manuel qualifié	+ 24,3*
Technique	+ 3,0
Ingénierie	+ 2,2
Service simple	+ 28,8*
Service qualifié	+ 13,1
Service semi-professionnel	+ 11,7
Service professionnel**	-
Administratif simple	+ 12,2
Administratif qualifié	+ 4,2
Encadrement	+ 3,6
Sans emploi / régime d'aide sociale	+ 43,1*
Autre emploi	+ 23,3*
Inconnu	+ 26,1*
Indépendant	- 2,6
Taille de la famille, sexe	
Nombre d'enfants dans la famille	+ 3,9*
Masculin	+ 8,4*
Résidence	
Dans un état à forte proportion d'étrangers	- 0,9
Petite ville**	-
Ville moyenne	- 2,4
Grande ville	- 11,1*

* $p < 0,05$.

** Indique la catégorie de référence.

extrêmes du niveau d'études parental sont importantes – 50 %⁴. Ce qui signifie que l'enfant d'un diplômé universitaire a 50 % plus de chances d'être scolarisé en dehors de la filière la moins prestigieuse que l'enfant d'un parent n'ayant pour toute référence qu'un diplôme de *Hauptschule* (ou l'équivalent non allemand). Comparé à cet impact, les influences des autres caractéristiques socioéconomiques de fond sont plus modestes. La profession du chef de famille contribue également à déterminer la filière scolaire d'un enfant. En comparaison avec des enfants dont les parents exercent des professions libérales, ceux dont les parents exercent des professions manuelles ou de service sont les plus susceptibles de se retrouver dans des *Hauptschulen*. Les différences liées à ces catégories professionnelles parentales représentent 60 % des différences associées aux catégories extrêmes du niveau d'études parental. Les enfants dont les parents occupent des emplois manuels exigeant peu de qualifications ou travaillant dans le secteur agricole ont vraisemblablement peu de chances d'échapper aux *Hauptschulen*. Les enfants de parents dont les principaux revenus proviennent des indemnités de chômage ou des prestations sociales sont encore plus désavantagés. Les enfants issus de familles nombreuses sont également plus susceptibles d'être scolarisés dans les *Hauptschulen*. Les enfants de travailleurs indépendants ne sont toutefois pas mieux lotis que les enfants dont les parents sont employés par d'autres.

La géographie joue également un rôle. Les enfants notamment qui grandissent dans de grandes villes (de 100 000 habitants ou plus)

⁴ Les différences de pourcentage associées aux variables du tableau 2 sont des approximations. Les influences plus précises sont exprimées dans les coefficients d'une analyse de régression logistique, ce qui implique que les influences des variables ont été converties en différences approximatives au tableau 2 en partant du principe que les membres d'une catégorie de référence pour chaque variable ont la même probabilité de scolarisation en *Hauptschule* que l'élève allemand moyen (35,4 % au tableau 1). La catégorie de référence choisie est indiquée dans chaque cas. La conversion des coefficients de régression logistique en pourcentages ou probabilités dépend de la valeur de référence choisie. Ayant opté pour une valeur moyenne, les influences présentées dans le tableau sont raisonnablement représentatives.

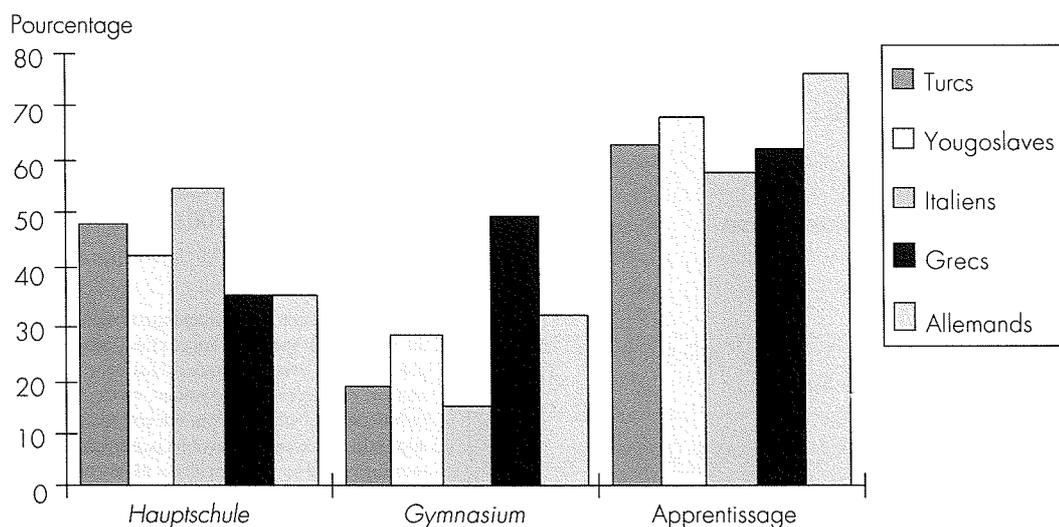
ont plus de chances d'être scolarisés dans une *Realschule* ou un *Gymnasium*. Cet avantage est sans doute dû au fait que les places dans ces filières sont plus nombreuses dans les grandes villes qu'ailleurs. Toutefois, le fait de vivre dans un état à forte population étrangère ne semble pas affecter le type de filière. Notre analyse part du principe que cette influence est la même pour les élèves allemands et non allemands. Mais certaines études indiquent une interaction plus complexe avec l'origine ethnique, notamment par rapport aux files d'attente ethniques dans les systèmes scolaires (Baker *et al.*, 1985 ; Baker et Lenhardt, 1988 ; pour une discussion générale sur ce genre de files d'attente, voir Lieberman, 1980). Cela signifie que les écoles « donnent la préférence » aux élèves allemands. Donc, dans des zones où sont scolarisés de nombreux enfants étrangers – et relativement peu d'enfants allemands – la filière *Hauptschule* est d'avantage fréquentée par des élèves étrangers et les élèves allemands moyens ont plus de chances d'entrer dans une des filières plus prestigieuses. Bien entendu, dans ces zones, des élèves étrangers plus nombreux peuvent également se retrouver dans les filières supérieures, créant ainsi une présence non allemande plus importante dans les *Realschulen* et *Gymnasien*. Les influences des fac-

teurs géographiques ne sont donc pas simples à analyser à cet égard.

En prenant en compte des différences socioéconomiques et géographiques directes, on observe que les enfants immigrants de la deuxième génération sont encore mieux situés dans le système scolaire que les enfants de la première génération : ils ont plus de chances d'être scolarisés dans des filières valorisantes que ne le sont les enfants arrivés en Allemagne après leur cinquième anniversaire. On observe également, quoique ce phénomène ne soit pas entièrement uniforme, que plus les enfants de la première génération arrivent à un âge avancé en Allemagne, plus leur handicap est grand (ce phénomène se dégage plus clairement lorsque l'on considère tous les modèles de notre analyse, pas seulement celui présenté au tableau 2). Plus ils sont âgés lors de leur arrivée en Allemagne, plus ils sont susceptibles de se retrouver dans les *Hauptschulen*.

À la lumière de ces contrôles statistiques, que reste-t-il des différences ethniques ? Une partie substantielle, semble-t-il (voir le schéma 3). L'aspect le plus notable de ce handicap ethnique, d'après le tableau 1, est la concentration dans les *Hauptschulen* d'enfants issus de groupes non allemands. En effet, on observe que les enfants italiens et turcs de la deuxième génération présentent encore un degré de concentration

Schéma 3. Les différences ethniques (milieu socioéconomique contrôlé)



Remarque : Les pourcentages indiqués sont des approximations dérivées des coefficients obtenus dans les analyses de régression logistique dans lesquelles le milieu socioéconomique, le lieu géographique, la génération et d'autres facteurs ont été contrôlés. Dans chaque cas, un pourcentage de référence a été attribué au groupe allemand sur la base de sa répartition scolaire indiquée au tableau 1, et les autres pourcentages ont été calculés en conséquence. Les pourcentages dans les apprentissages concernent uniquement les étudiants de *Hauptschule*.

élevé dans les *Hauptschulen*. Pour les enfants grecs de la deuxième génération, il n'y a pas de différence avec les enfants allemands, tandis que pour les Yougoslaves, le handicap est modeste. On ne peut en dire de même pour les enfants turcs et italiens qui, dans le groupe des 13-15 ans, ont 12 à 18 % plus de chances de se retrouver dans des *Hauptschulen* que les enfants allemands comparables en termes de milieu socioéconomique, taille de la famille et lieu géographique. Cette marge de handicap est considérablement inférieure au différentiel de 30 points du tableau 1.

La concentration dans les *Hauptschulen*, la filière la moins valorisante du système, implique une sous-représentation dans les *Gymnasien*, filière la plus prestigieuse. Toutefois, après contrôle des autres facteurs de fond, on observe que les enfants grecs et yougoslaves de la deuxième génération ne rentrent pas dans ce cas de figure. En termes de scolarisation dans la filière *Gymnasium*, les enfants yougoslaves ne sont pas significativement désavantagés par rapport aux Allemands, et les enfants grecs semblent même, pour une raison que nous avons déjà avancée, être avantagés. Il n'en demeure pas moins que les enfants de la deuxième génération de parents italiens et turcs sont désavantagés. Nos analyses impliquent que leurs chances d'être scolarisés dans un *Gymnasium* sont 13 à 16 % moindres que les chances d'enfants allemands présentant un contexte familial et géographique comparable. Néanmoins, ce pourcentage est inférieur à celui indiqué au tableau 1 (24 à 25 points dans ce groupe d'âge). À cet égard, une partie de la différence initiale a été expliquée. Mais beaucoup de questions restent posées.

Le choix de l'une des trois principales filières du système scolaire a des conséquences considérables et à long terme. Mais, comme nous l'avons vu, un autre choix a également des conséquences importantes pour le groupe d'âge des 16-18 ans : l'entrée en apprentissage contre l'entrée immédiate dans le marché du travail. Bien que les élèves, toutes filières confondues, puissent entrer en apprentissage, ce dernier choix a un impact extrêmement important sur les élèves scolarisés dans les *Hauptschulen*. L'analyse à plusieurs variables indique que les enfants, tous groupes étrangers confondus, n'ont que faiblement accès à l'apprentissage, voie de formation typiquement allemande. Les plus désavantagés sont incontestablement une fois encore les enfants italiens et turcs de la deuxième génération. Cela signifie qu'ils sont moins susceptibles d'obtenir des apprentissages

que ne le sont des enfants allemands comparables également scolarisés dans des *Hauptschulen*. Pour les enfants grecs et yougoslaves de la deuxième génération, les différences par rapport aux enfants allemands ne sont pas statistiquement significatives, elles indiquent toutefois un handicap (du fait de l'homogénéité de ces résultats, nous concluons à l'existence de différences réelles).

Les handicaps des enfants turcs et italiens en termes d'entrée en apprentissage sont d'autant plus notables, bien sûr, qu'il s'agit des groupes les plus fortement concentrés dans les *Hauptschulen*. Si l'on considère simultanément ces deux types de handicaps, à savoir le type de filière et l'entrée en apprentissage, l'effet cumulatif des divers processus scolaires de sélection apparaît clairement. Selon cette perspective, les enfants yougoslaves de la deuxième génération semblent également désavantagés. Les enfants yougoslaves, turcs et italiens quittent le système scolaire avec un niveau de *Hauptschule*, à savoir le niveau de scolarité légal minimum (ce qui, pour de nombreux enfants étrangers, implique également l'absence de toute qualification formelle). L'ampleur des différences est considérable. Pour les Yougoslaves et les Turcs, la probabilité de quitter l'école avec un niveau d'études minimum atteint 1,5 à 1,6 fois celle d'Allemands comparables ; pour les Italiens : 2,2 fois.

Une image relativement homogène a émergé de notre analyse. Le caractère récent de l'arrivée de nombreuses familles étrangères et leurs origines socioéconomiques modestes ne semblent pas pouvoir expliquer entièrement les handicaps substantiels dont souffrent les enfants de certains groupes ethniques dans le système scolaire allemand. Les handicaps s'amenuisent au fil du temps, mais subsistent dans la deuxième génération. Les groupes les plus désavantagés sont les Italiens et les Turcs, lesquels ont considérablement moins de chances d'être scolarisés dans des *Gymnasien* et qui sont plus susceptibles de se retrouver dans des *Hauptschulen* et d'en sortir sans formation en apprentissage. Les jeunes Yougoslaves sont également plus susceptibles de se retrouver dans la filière *Hauptschule* et de ne pas être admis en apprentissage. Mais tous les groupes étrangers ne sont pas désavantagés : les élèves grecs ont plus de chances que les Allemands et les autres groupes d'entrer dans la filière *Gymnasium*. Néanmoins, l'hétérogénéité de ces groupes désavantagés indique qu'il n'existe pas une seule explication. On distingue d'une part un groupe ayant des origines hors de l'Union

européenne, des différences religieuses et culturelles importantes par rapport à la population allemande et une présence relativement brève en Allemagne, et d'autre part le groupe Union européenne avec la plus longue histoire de migration vers la République fédérale (les Turcs et les Italiens).

Il convient de souligner qu'une récente analyse de données similaires concernant le système français démontre que les enfants immigrants ne sont pas désavantagés dans tous les systèmes scolaires. Vallet et Caille (1995) ont observé que, une fois les origines socioéconomiques prises en compte, le handicap apparent des enfants immigrants dans les écoles françaises disparaît largement et, à certains égards, ceux-ci ont même des résultats scolaires plus favorables que les enfants français issus de milieux socioéconomiques similaires. Un argument avancé par Vallet et Caille mérite également d'être exposé ici : la mise en équation du faible niveau d'études des parents immigrants issus de sociétés où la majorité reçoit le même niveau d'études (par exemple, la Turquie rurale) avec le faible niveau d'éducation de ressortissants nationaux dans des sociétés comme la France et l'Allemagne où la majorité termine au moins ses études secondaires souligne les aspirations à une réussite scolaire de la part des enfants immigrants (en effet, les « pairs » socioéconomiques de ces enfants se situent trop bas dans la structure sociale de la société d'accueil). En conséquence, une analyse contrôlant le niveau d'études parental, comme celle ci-dessus, peut également souligner les différences scolaires nettes entre les enfants de ressortissants nationaux et les enfants d'immigrants. En bref, les différences substantielles que nous avons détectées sont plus vraisemblablement une estimation minimum.

LES CONTEXTES ETHNIQUES DU FOYER ET LE HANDICAP SCOLAIRE

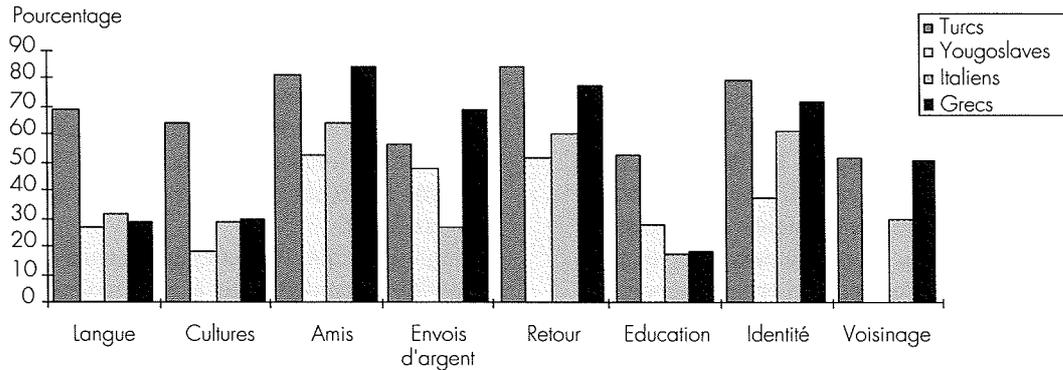
Les caractéristiques des groupes d'immigrants dans la République fédérale, autres que la génération et la situation socioéconomique, peuvent peut-être expliquer l'autre aspect du handicap scolaire. Pour étudier cette possibilité, nous ne pouvons nous contenter du Microrecensement qui, à l'instar du recensement américain, porte essentiellement sur les variables démographiques et les variables du marché du travail. Nous nous tournons donc vers un autre ensemble de

données, le Panel socioéconomique, étude longitudinale à long terme d'un ensemble représentatif de ménages allemands, complété par des échantillons des cinq plus grands groupes d'immigrants (les Espagnols, non inclus dans notre analyse, composent le cinquième groupe ; pour une discussion en langue anglaise sur l'ensemble de données, voir Wagner *et al.*, 1993). Ces données nous permettent d'étudier l'impact scolaire de trois des dimensions majeures liées à notre précédente discussion conceptuelle : (1) l'immersion dans un monde culturel et social ethnique, laquelle est mesurée par le niveau de maîtrise de la langue allemande des parents, un indice du climat culturel dans la famille (calculé en fonction du type de nourriture, musique et presse) et un inventaire des amis co-ethniques du parent désigné comme le chef de famille ; (2) les intentions de retour au pays natal, mesurées par les envois d'argent (souvent sous forme d'investissement), le désir de retour exprimé par le chef de famille, l'auto-identification (en tant qu'Allemand ou non Allemand) du chef de famille et la scolarité, même partielle, de l'enfant dans le pays natal (que nous considérons comme un reflet du désir de préparer l'enfant à un éventuel retour) ; (3) la discrimination, mesurée comme la composition ethnique du voisinage, laquelle est en corrélation avec certaines formes de discrimination institutionnelles telles que les classes séparées pour les élèves étrangers (cette mesure est la plus discutable en termes de signification conceptuelle, et nous pensons qu'elle pourrait également être intégrée dans la première dimension).

Le schéma 4 illustre les répartitions de ces indicateurs ethniques entre les quatre principaux groupes d'immigrants. On observe, en premier lieu, que les différences entre les groupes ne correspondent que partiellement à leur classement en termes de handicap scolaire. Les Turcs apparaissent généralement comme le groupe le plus ethnique dans toutes les dimensions et les Yougoslaves comme le groupe le moins ethnique, bien que ces deux schémas ne soient pas homogènes dans tous les indicateurs. Les Italiens et les Grecs se situent au niveau intermédiaire, lequel inclut donc le groupe le moins désavantagé (les Grecs) et l'un des deux groupes les plus désavantagés (les Italiens).

La distinction turque est assez claire. Prenons, par exemple, la langue parlée à la maison : dans les deux tiers des familles d'élèves turcs, un parent au moins parle mal l'allemand ; cela est vrai pour un tiers des

Schéma 4. Les caractéristiques ethniques des enfants immigrants



Remarque : « Langue » est basée sur le niveau d'allemand des parents ; il s'agit spécifiquement du pourcentage d'enfants dont un parent parle mal voire pas du tout l'allemand.

« Culture » est une mesure du climat culturel dans le foyer, tel qu'il se reflète dans la cuisine, la presse et la musique ; les barres présentent les pourcentages de foyers où au moins deux de ces trois éléments sont non allemands.

« Amis » se réfère à l'ethnicité des trois meilleurs amis du chef de famille. Les pourcentages indiquent les chefs de famille qui nomment au moins deux amis co-ethniques.

« Envois d'argent » indique que le chef de famille a envoyé de l'argent à son pays d'origine.

« Retour » est l'intention déclarée du chef de famille de retourner éventuellement au pays d'origine.

« Éducation » présente les pourcentages d'enfants qui ont été partiellement éduqués dans le pays d'origine.

« Identité » se rapporte aux pourcentages de chefs de famille qui se définissent eux-mêmes largement ou exclusivement en termes d'identités nationales (à savoir, non allemands).

« Voisinage » indique le pourcentage d'enfants résidant dans des voisinages essentiellement non allemands.

familles d'élèves issus des autres groupes. Les Turcs se distinguent également au niveau de la nourriture, de la musique et des journaux qu'ils mangent, écoutent et lisent à la maison. Par ailleurs, les parents turcs sont les plus susceptibles d'avoir scolarisé partiellement leurs enfants dans le pays natal. À certains égards, les Turcs présentent des caractéristiques communes avec d'autres groupes en termes de distinction ethnique. Par exemple, les chefs de famille turcs et grecs sont les moins susceptibles d'exprimer le souhait de rester indéfiniment en Allemagne et sont également les moins susceptibles de s'identifier, même partiellement, en tant qu'Allemands.

La distinction des groupes yougoslaves, lesquels se situent dans la partie supérieure du spectre, n'est pas aussi clairement définie. D'une part, les Yougoslaves ont le climat culturel allemand le plus développé à la maison (du moins, en ce qui concerne la cuisine, la lecture et la radio) et sont les plus susceptibles, et de loin, de s'identifier en tant qu'Allemands. Par ailleurs, les parents yougoslaves sont les moins susceptibles d'avoir uniquement des amis co-ethniques. D'autre part, en termes de maîtrise de la langue allemande, les Yougoslaves arrivent juste derrière les

Italiens. Quant au désir de rester en Allemagne exprimé par le chef de famille, les Yougoslaves se situent loin devant les Italiens. Par ailleurs, les Yougoslaves sont plus susceptibles que les Italiens d'envoyer de l'argent dans le pays natal, alors qu'ils sont moins susceptibles de résider dans un voisinage à prédominance allemande.

Le profil de ces indicateurs semble donc cohérent avec le handicap des Turcs dans le système scolaire, mais pas avec celui des Italiens ni avec l'avantage des Grecs. Bien entendu, pour évaluer l'utilité explicative de ces indicateurs, nous devons également étudier leur association avec la scolarisation dans les *Hauptschulen* (du fait de la taille limitée du Panel socioéconomique, nous devons rationaliser l'analyse pour nous concentrer uniquement sur la scolarisation dans les *Hauptschulen* ; il s'agit sans aucun doute de la décision la plus critique). Cette question est traitée dans le tableau 3, lequel démontre que seuls certains indicateurs peuvent potentiellement expliquer le handicap ethnique. Les conclusions les plus positives concernent les mesures de l'immersion ethnique, lesquelles exploitent *primo* les affiliations culturelles et *secundo* les affiliations sociales ethniques. Pour

chacun de ces indicateurs, les élèves vivant dans des foyers plus ethniques sont plus susceptibles de se retrouver dans les *Hauptschulen*. Par exemple, les trois quarts des élèves issus de foyers où un parent au moins parle mal l'allemand sont scolarisés dans les *Hauptschulen* contre la moitié des élèves dont les parents parlent bien l'allemand. De même, les deux tiers des élèves issus de foyers où le chef de famille a principalement des amis co-ethniques sont scolarisés dans les *Hauptschulen*, contre un tiers d'élèves issus de foyers où le chef de famille a principalement des amis issus d'autres milieux (généralement des

Allemands). Bien que cela ne soit pas indiqué dans le tableau 3, qui simplifie les données en ne présentant pas le détail ethnique, ces schémas se retrouvent dans trois des quatre groupes – l'exception étant le groupe grec où aucun des indicateurs culturels n'a de rapport avec la scolarisation dans une *Hauptschule*. Cette exception renforce notre conclusion selon laquelle plusieurs forces sont en jeu dans le type de scolarisation des Grecs.

En règle générale, les autres indicateurs ne font pas apparaître de rapport direct avec la scolarisation dans une *Hauptschule*. Cette absence est particulièrement

frappante en ce qui concerne les nombreux indicateurs de l'intention de retour. Ni l'argent envoyé dans le pays natal, ni le désir exprimé de retour au pays natal n'ont un rapport significatif avec la scolarisation dans les *Hauptschulen*. On observe un rapport modeste dans le cas de l'auto-identification du chef de famille ; et tandis que ce rapport semble plus prononcé pour les Italiens et les Yougoslaves, il est inexistant en ce qui concerne les Turcs (c'est même tout le contraire pour les Grecs). La mesure de la composition du voisinage, incluse à titre d'indicateur d'une discrimination institutionnelle potentielle, ne met en évidence aucun rapport avec le type de scolarisation.

La seule mesure non liée à l'immersion ayant une valeur explicative potentielle concerne la continuité de la scolarité de l'enfant, à savoir s'il a été scolarisé uniquement dans des écoles allemandes ou partiellement (ou, bien que ceci soit moins probable, entièrement) dans des écoles du pays natal. Bien que, d'après les données du Panel socioéconomique, la grande majorité des enfants de tous les groupes, exception faite des Turcs, aient été scolarisés exclusivement dans des écoles allemandes, cette mesure est néanmoins pertinente car elle reflète une contingence susceptible d'influencer le type de scolarisation. Comme le montre le tableau, les enfants ayant été partiellement scolarisés dans leur pays natal sont bien plus susceptibles que d'autres de se retrouver dans des *Hauptschulen* (ou leurs équivalents dans le pays natal). Seuls les Grecs s'écartent de ce schéma.

Même en tenant compte du milieu socioéconomique et d'autres facteurs dans l'analyse à plusieurs variables, il apparaît que l'atmosphère culturelle dans le foyer parental, telle

Tableau 3
Les caractéristiques ethniques par rapport à la scolarisation en *Hauptschule* chez les enfants immigrants

	Pourcentage en <i>Hauptschule</i>
Niveau d'allemand des parents	
Bon ou très bon	47
Assez bon	61,5
Mauvais ou inexistant	77,1
Climat culturel dans le foyer (échelle de 1 à 3)	
Essentiellement allemand (0-1)	50
Essentiellement ethnique (2-3)	68,8
Nombre d'amis co-ethniques du chef de famille	
0-1	35
2-3	66
Envois d'argent au pays d'origine	
Non	69,1
Oui	63,9
Intention du chef de famille de retourner au pays d'origine	
Non	63,4
Oui	67,6
Continuité de l'éducation en Allemagne	
Éduqué uniquement en Allemagne	57,8
Partiellement dans le pays d'origine	77,5
Auto-identification du chef de famille	
Essentiellement/seulement allemand	60,5
Essentiellement/seulement étranger	69,2
Composition ethnique du voisinage	
Essentiellement allemande	65,7
Essentiellement non allemande	66,2

qu'elle se reflète dans la capacité des parents à parler allemand, et la continuité de la scolarité en Allemagne jouent des rôles indépendants dans la détermination du type de scolarisation des enfants immigrants. La conclusion est tirée d'analyses qui mettent en parallèle celles décrites au précédent chapitre avec les limites de l'ensemble de données (les résultats précis sont présentés dans Alba *et al.*, 1994, 232). Étant donné que le nombre de cas figurant dans le Panel socioéconomique est bien inférieur à celui du Microrecensement, il est nécessaire à la fois de simplifier la représentation de variables telles que la profession parentale et d'ignorer les distinctions de nationalité entre les enfants étrangers. Par ailleurs, en raison du niveau élevé de corrélation entre les différents indicateurs de l'atmosphère culturelle dans le foyer parental, il convient également d'en sélectionner un pour représenter cette importante dimension. Pour des raisons essentiellement techniques, nous avons opté pour l'indicateur suivant : la maîtrise de la langue allemande des parents.

Le niveau de langue des parents exerce une forte influence sur le type de scolarisation des enfants. On observe en effet une nette différence entre les enfants dont les parents parlent mal voire pas du tout l'allemand et les autres. En termes de probabilité, les enfants issus de ces milieux ont, *ceteris paribus*, 14 % plus de chances de se retrouver dans la filière des *Hauptschulen* que des enfants étrangers dont les parents parlent bien allemand. L'impact potentiel de ce type d'immersion culturelle est également souligné par le fait qu'un quart à un tiers des enfants immigrants sont issus de tels foyers et, dans le cas des enfants turcs, la proportion passe à deux tiers. L'influence de la scolarité dans le pays natal est moins prononcée mais suffisante pour la rendre crédible. Une telle influence ne peut être simplement la conséquence d'une immigration survenant après le début de la scolarité, puisque notre analyse tient compte de la génération et de l'âge. Nous pensons qu'elle reflète également le type de scolarisation des enfants qui migrent (*pendeln*) entre l'Allemagne et leur pays natal, phénomène qui constitue une véritable tendance chez certains de ces groupes (pour les Turcs, voir Schiffauer, 1991). Lorsque les deux indicateurs, à savoir le niveau d'allemand et la scolarité dans le pays natal, sont pris en compte, il n'existe plus aucune différence statistiquement significative entre les enfants étrangers et allemands.

Les conclusions de cet article suggèrent que l'atmosphère culturelle dans la famille, ainsi que la conti-

nuité de la scolarité en Allemagne, constituent des éléments importants de l'explication du handicap ethnique dans les écoles allemandes. Nous sommes toutefois conscients des limites de notre analyse et ces résultats ne doivent donc pas être considérés comme définitifs (néanmoins, ils sont largement confirmés et développés dans des analyses récentes des données du Panel socioéconomique par Büchel et Wagner, 1996 ; Nauck *et al.*, 1997a, 1997b). Entre les deux types de variables qui semblent exercer une influence – l'atmosphère culturelle dans la famille et la continuité de la scolarité en Allemagne –, la variable culturelle est probablement la plus importante. Dans la plupart des principaux groupes étrangers, la majorité des enfants sont uniquement scolarisés dans des écoles allemandes (du moins dans la mesure où nous pouvons suivre leur parcours scolaire dans les données du Panel socioéconomique). Mais l'atmosphère culturelle est plus variable et, si elle est associée à des handicaps, ceux-ci sont vraisemblablement omniprésents. Lorsque nous comparons les facteurs culturels avec les conditions socioéconomiques commentées dans la première partie de l'article, les handicaps sociaux et économiques auxquels sont confrontés les enfants de familles immigrantes jouent probablement un rôle plus important que l'environnement culturel distinct dans lequel ils vivent. Les différences scolaires entre les différents groupes immigrants peuvent s'expliquer davantage par les contrôles des contraintes et ressources économiques et sociales que par les indicateurs de culture considérés.

* *
*

Notre analyse a démontré sans ambiguïté que certains des principaux groupes non allemands résidant en Allemagne souffrent de handicaps dans le système scolaire : leurs enfants sont plus susceptibles de se retrouver dans la filière la plus dévalorisante de ce système, les *Hauptschulen*, et de quitter le système avec la qualification la moins valorisante, à savoir un diplôme de *Hauptschule* sans apprentissage, si du moins ils parviennent à obtenir une qualification. L'analyse démontre, en outre, que ces handicaps ne résultent pas uniquement des origines socioéconomiques modestes des enfants étrangers ou de leur arrivée récente. Lorsque ces facteurs, associés à d'autres, sont pris en compte, un handicap substantiel subsiste pour deux groupes au moins, les Italiens et les Turcs (et vraisemblablement pour un troisième

groupe, les enfants de parents natifs de l'ancienne Yougoslavie). Par ailleurs, ce handicap subsiste au moins jusqu'à la deuxième génération. De plus en plus, ces handicaps revêtent un caractère ethnique et ne relèvent plus de problèmes de l'immigration.

L'acceptabilité sociale et les situations juridiques différentes des deux groupes les plus désavantagés suggèrent qu'aucune explication simple du handicap ne peut être élaborée à partir de ces seuls facteurs. L'un de ces groupes, les Turcs, correspond aux critères d'un groupe fortement visible, socialement stigmatisé et juridiquement désavantagé. Des études portant sur le seul groupe turc (par exemple, Geiersbach, 1989 ; Schiffauer, 1991) semblent suggérer que ces facteurs contribuent lourdement au handicap scolaire des enfants car les parents, réticents à l'idée de prendre des engagements définitifs dans la situation incertaine qui est la leur, doivent planifier la scolarité de leurs enfants en fonction de la possibilité de retour au pays natal. Mais les mêmes facteurs ne s'appliquent pas dans la même mesure au second groupe, les Italiens. Non seulement, ils constituent le groupe de travailleurs immigrés résidant depuis le plus longtemps en Allemagne (Spaich, 1991), mais bénéficient également de privilèges juridiques associés au statut de l'Union européenne et sont socialement beaucoup mieux acceptés par les Allemands que les Turcs (cela se reflète dans le taux comparativement élevé de mariages mixtes avec des Allemands, ce qu'indiquent également les données du Microrecensement).

Le fait que les enfants grecs soient avantagés, même en comparaison avec les Allemands en termes de scolarisation dans les *Gymnasien*, semble suggérer qu'il faut rechercher des explications du handicap scolaire spécifiques au groupe. Les recherches basées sur différents ensembles de données montrent de manière homogène que les enfants grecs ont tendance à obtenir de meilleurs niveaux d'études en Allemagne que les enfants issus d'autres milieux ethniques. Mais le cas grec est ambigu dans ses implications car l'avantage des enfants grecs peut s'expliquer de différentes manières. Comme l'a avancé Hopf (1987), la réussite scolaire grecque peut être attribuée au caractère (positivement) sélectif de l'immigration grecque. Un autre argument largement présent dans la documentation fait référence à la motivation extraordinairement forte des parents de classe inférieure en Grèce et des familles grecques de classe inférieure en Allemagne, lesquels aspirent à des niveaux d'études élevés pour leurs enfants. En conséquence, les différences de classe sociale dans l'enseignement secondaire semblent

moins importantes en Grèce et parmi les immigrants grecs en Allemagne que celles généralement observées dans des pays de développement économique similaire (Hopf, 1987 ; Boos-Nünning *et al.*, 1990). Enfin, l'avantage grec est au moins partiellement dû à un aspect particulier des institutions ethniques grecques en Allemagne, ainsi que nous l'avons déjà mentionné. Les élèves grecs peuvent être scolarisés dans un système séparé de *Gymnasien* et recevoir une instruction en langue grecque. Bien qu'il nous soit impossible d'identifier, à partir des données du Microrecensement ou du Panel socioéconomique, si les élèves grecs sont scolarisés dans ces *Gymnasien*, nous avons démontré que le schéma scolaire grec, par rapport aux variables culturelles notamment, est relativement différent de celui d'autres groupes non allemands. Étant donné qu'un tel système existe et que les élèves grecs ont plus de chances que d'autres de suivre des études dans des *Gymnasien*, la conclusion selon laquelle les *Gymnasien* grecs jouent un rôle significatif semble inévitable. Toutefois, la mesure dans laquelle les *Gymnasien* grecs et les mécanismes spécifiques qui s'y rattachent constituent un avantage doit faire l'objet d'une étude plus approfondie⁵. En outre, l'étendue de l'avantage grec dans les *Gymnasien* allemands n'est pas claire et donc, pour le

⁵ Les *Gymnasien* grecs introduits dès le début de l'immigration grecque sous de fortes pressions des communautés grecques diffèrent des *Gymnasien* allemands au niveau de la langue utilisée pour dispenser l'enseignement et de diverses autres manières (voir Kanavakis, 1989, pour plus de détails sur l'introduction des écoles grecques en Allemagne). Les écoles grecques en Allemagne sont organisées sur le modèle des institutions respectives en Grèce et diffèrent fortement des institutions allemandes. En comparaison avec le niveau élevé de stratification et de différenciation des filières dans le système allemand de l'enseignement secondaire, en Grèce, l'enseignement secondaire se caractérise par un très faible niveau de différenciation. Il est général jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. L'accès aux niveaux supérieurs de l'enseignement secondaire est ouvert, sans examen d'entrée. La sélectivité dans le système grec de l'éducation a lieu surtout au niveau de l'université via des examens d'entrée plutôt exigeants. Les *Gymnasien* grecs en Allemagne, à caractère général et non sélectif, semblent également avoir des exigences clairement inférieures à celles de leurs homologues allemands en termes de résultats scolaires et sont donc moins socialement sélectifs. Faire ses études dans un *Gymnasium* grec doit également être attractif car, du fait de l'absence d'alternative pour une formation professionnelle en Grèce, les qualifications obtenues semblent être une ressource décisive pour entrer dans des emplois non manuels valorisants sur le marché du travail. Les taux de scolarisation élevés dans les *Gymnasien* sont « compensés » par des taux faibles de scolarisation dans les *Hauptschulen* et les apprentissages (voir le tableau 1). Plusieurs facteurs contribuent donc probablement à un taux de scolarisation élevé des enfants grecs dans les *Gymnasien*. Toutefois, au stade actuel des recherches, il est impossible d'évaluer l'impact précis de chacun de ces facteurs.

moment, ne remet pas en question notre conclusion centrale selon laquelle les enfants des principaux groupes étrangers sont, à des degrés divers, désavantagés dans les écoles allemandes.

Sur une note plus positive, nous avons observé que les facteurs culturels, tels que la langue parlée dans la famille et la continuité de la scolarité de l'enfant en Allemagne, sont fortement associés au handicap ethnique. La question que nous devons nous poser maintenant est la suivante : Comment pouvons-nous interpréter ces conclusions ? À première vue, elles semblent s'accorder avec les explications conventionnelles du handicap axées sur les caractéristiques des minorités ethniques, telles que l'héritage culturel et l'intention de retourner au pays natal. La langue est probablement donc le moyen le plus important pour communiquer des aspirations, des valeurs ethniquement différentes – bref, des configurations culturelles – susceptibles d'affecter la manière dont les différents groupes utilisent les écoles. Bien entendu, parler une langue autre que l'allemand à la maison peut fréquemment aussi conduire à un handicap scolaire car cela renvoie à une connaissance imparfaite de l'allemand. Une scolarité divisée entre deux sociétés peut refléter l'intention des parents de retourner au pays natal.

Néanmoins, nous souhaitons mettre en garde contre une adhésion trop rapide à de telles conclusions. Les caractéristiques culturelles peuvent également ressortir comme des signes visibles d'étrangeté et donc jouer un rôle central dans des discriminations souvent subtiles générant un handicap scolaire pour les minorités (argumentation suggérée dans une étude américaine résumée par Persell, 1976). En outre, l'intention de retourner au pays natal et la ténacité avec laquelle certaines familles s'accrochent aux identités ethniques et aux aspects de leurs cultures ethniques pourraient refléter leur sentiment d'incertitude concernant leurs perspectives à long terme dans une société où ils sont soumis à une opprobre sociale et à divers handicaps parce qu'ils sont étrangers. Nous pensons donc que les questions ayant trait au rôle de la discrimination et au handicap social (et, pour

certains groupes, juridique) doivent rester ouvertes. Nos conclusions ne doivent pas mettre un point final à ces questions.

Une autre question doit rester ouverte pour le moment : le handicap ethnique des groupes analysés ici est-il susceptible de décliner à l'avenir ? En termes de changement générationnel, nos résultats coïncident avec les théories d'assimilation – donc, le handicap scolaire des enfants de la deuxième génération est, en général, considérablement moins important que celui des enfants arrivés après le début de leur scolarité (voir également Esser, 1990). La génération est un facteur important. De plus, la deuxième génération n'est peut-être pas la meilleure pour tester l'intégration socioéconomique ultime d'un groupe d'immigrants – elle est peut-être trop marquée par la distinction culturelle et sociale pour s'intégrer aisément dans la société d'accueil. On peut s'attendre à de nouveaux changements dans la troisième génération, qui n'a pas encore émergé en nombres suffisants en Allemagne pour évaluer sa situation. Aux États-Unis, le groupe italien, par exemple, se caractérisait également par son handicap scolaire (voir Perlmann, 1988), jusqu'à ce que, durant la période d'après-guerre, la troisième génération arrive à l'âge scolaire (Alba, 1985). La parité en matière de scolarité n'a été atteinte qu'après un demi-siècle. Néanmoins, il faut tenir compte d'un facteur de poids : celui de l'immigration continue en Allemagne. Pratiquement toutes les prévisions sérieuses indiquent que l'Allemagne aura besoin de l'immigration pour maintenir sa vitalité économique et démographique (pour une vue d'ensemble des pronostics les plus récents, voir Bade, 1994a). Par conséquent, la répartition générationnelle de la population étrangère n'évoluera peut-être pas radicalement vers la troisième génération et les générations ultérieures, car de nouveaux immigrants repeupleront les première et deuxième générations. En conséquence, les questions critiques concernant la trajectoire finale des groupes immigrants en Allemagne doivent rester ouvertes pour le moment.

Traduction : TSF

Bibliographie

- Alba Richard, Johann Handl et Walter Müller (1994), « Ethnische Ungleichheit im Deutschen Bildungssystem », *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, 209-37.
- Alba Richard (1985), *Italian Americans : Into the Twilight of Ethnicity*, Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Allmendinger Jutta (1989), *Career Mobility Dynamics : A Comparative Analysis of the United States, Norway, and West Germany*, Berlin, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Bade Klaus (éd.) (1994a), *Das Manifest der 60 : Deutschland und die Einwanderung* Munich, C.H. Beck.
- Bade Klaus (éd.) (1994b), *Ausländer, Aussiedler, Asyl : Eine Bestandsaufnahme*, Munich, C.H. Beck.
- Baker David et Gero Lenhardt (1991), « Nationalismus und Arbeitsmarktintegration in der BRD (alt) », *Zeitschrift für Soziologie* 20 (décembre), 463-78.
- Baker David et Gero Lenhardt (1988), « Ausländerintegration, Schule, und Staat », *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40 (mars), 40-61.
- Baker David, Yilmaz Esmer, Gero Lenhardt et John Meyer (1985), « Effects of immigrant workers on educational stratification in Germany », *Sociology of Education* 58 (octobre), 213-27.
- Blauner Robert (1972), *Racial Oppression in America*, New-York, Harper & Row.
- Boos-Nünning Ursula (1994), « Familie, Jugend, Bildungsarbeit », p. 43-47 dans Klaus Bade (éd.), *Das Manifest der 60 : Deutschland und die Einwanderung*, Munich, C.H. Beck.
- Boos-Nünning Ursula, Alice Jaeger, Renate Henscheid, Wolfgang Sieber et Heike Becker (1990), *Berufswahlsituation und Berufswahlprozesse griechischer, italienischer und portugiesischer Jugendlicher*, Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung 140, Nürnberg.
- Brauns Hildegard (1998), « Vocational Education in Germany and France », *International Journal of Sociology* 28, 59-100.
- Büchel Felix et Gert Wagner (1996), « Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern », p. 80-96 dans Wolfgang Zapf, Jürgen Schupp, et Roland Habich (éds.), *Lebenslagen im Wandel : Sozialberichterstattung im Längsschnitt*, Frankfurt, Campus Verlag.
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (1994a), « Ausländerintegration und Bildungspolitik », *Wochenbericht* (20 janvier), 33-8.
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (1994b), « Nach wie vor Rückstände in der Schul- und Berufsausbildung junger Ausländer », *Wochenbericht* (14 juillet), 486-92.
- Esser Hartmut (1990), « Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher », dans Hartmut Esser et Jürgen Friedrichs (éds.), *Generation und Identität : Theoretische und Empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*, Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Esser Hartmut et Jürgen Friedrichs (1990), *Generation und Identität : Theoretische und Empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*, Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Esser Hartmut (1980), *Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten*, Darmstadt-Neuwied.
- Faist Thomas (1993a), « From school to work : Public policy and underclass formation among young Turks in Germany during the 1980s », *International Migration Review* 27 (été), 306-31.

- Faist Thomas (1993b), « Ein-und Ausgliederung von Immigranten : Türken in Deutschland und mexikanische Amerikaner in den USA in den achtziger Jahren », *Soziale Welt* 44, 275-99.
- Gans Herbert [1962] (1982), *The Urban Villagers*, New-York, The Free Press.
- Geiersbach Paul (1989), *Warten bis die Züge wieder fahren : Ein Türkenghetto in Deutschland*, Berlin, Mink Verlag.
- Geiersbach Paul (1982), *Bruder, Muß zusammen Zwiebel und Wasser Essen : Eine Türkische Familie in Deutschland*, Berlin, Bonn, Dietz.
- Gordon Milton (1964), *Assimilation in American Life*, New-York, Oxford University Press.
- Handl Johann et Christa Herrmann (1994), *Soziale und berufliche Umschichtung der Bevölkerung in Bayern nach 1945*, Munich, iudicium.
- Herrmann Helga (1995), « Ausländische Jugendliche in Ausbildung und Beruf », *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B35, 23-9.
- Heckmann Friedrich (1992), *Ethnischer Minderheiten, Volk, und Nation*, Stuttgart, Enke Verlag.
- Hirschman Charles (1983), « America's melting pot reconsidered », *Annual Review of Sociology* 9, 397-423.
- Hopf Diether (1987), *Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder : Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler*, Berlin, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Köhler Helmut (1992), *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik : Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen*, Berlin, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Korte Elke (1990), « Die Rückkehrorientierung im Eingliederungsprozeß der Migrantenfamilien », p. 207-60 dans Hartmut Esser et Jürgen Friedrichs (éds.), *Generation und Identität : Theoretische und Empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*, Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Lewis Oscar (1965), *La Vida*, New-York, Vintage.
- Lieberson Stanley (1980), *A Piece of the Pie*, Berkeley, University of California Press.
- Light Ivan (1984), « Immigrant and ethnic enterprise in North America », *Ethnic and Racial Studies* 7 (avril), 195-216.
- Lüttinger Paul (1986), « Der Mythos der schnellen Eingliederung. Eine empirische Untersuchung zur Integration der Vertriebenen und Flüchtlinge in der BRD bis 1971 », *Zeitschrift für Soziologie* 15, 20-36.
- Marry Catherine (1995), « Éducation, formation professionnelle et emploi en Allemagne : une relation étroite entre travailler et apprendre », p. 25-47, dans Annette Jobert, Catherine Marry et Lucie Tanguy (éds), *Éducation et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin.
- Massey Douglas et Nancy Denton (1993), *American Apartheid*, Cambridge, Harvard University Press.
- Max Planck Institute for Human Development and Education (1979), *Between Elite and Mass Education*, Albany, SUNY Press.
- Müller Walter et Yossi Shavit (1998), « The Institutional Embeddedness of the Stratification Process : A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries », p. 1-48 dans Yossi Shavit et Walter Müller (éd.), *From School to Work, A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford, Clarendon Press.
- Müller Walter, Susanne Steinmann et Renate Eli (1998), « Education and Labour Market Entry in Germany », p. 143-188 dans Yossi Shavit et Walter Müller (éd.), *From School to Work, A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford, Clarendon Press.
- Münz Rainer et Ralf Ulrich (1998), « Changing patterns of German immigration, 1945-1994 », dans le volume 5 « Paths to Inclusion. The Integration of

Migrants in the United States and Germany », in *Migration and Refugees, Politics and Policies in the United States and Germany*, ouvrage coordonné par Myron Weiner, publié en association avec l'American Academy of Arts and Sciences, Berghahn Books, New-York-Oxford.

Münz Rainer et Rainer Ohliger (1998), « Long-Distance Citizens : Ethnic Germans and their Immigration to Germany », chapitre 5 du volume « Paths to Inclusion. The Integration of Migrants in the United States and Germany », in *Migration and Refugees, Politics and Policies in the United States and Germany*, ouvrage coordonné par Myron Weiner, publié en association avec l'American Academy of Arts and Sciences, Berghahn Books, New-York-Oxford.

Nauck Bernhard et Sule Özel (1986), « Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien : Eine individualistische Erklärung interkulturell vergleichender empirischer Befunde », *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6, 285-312.

Nauck Bernhard, Annette Kohlmann et Heike Diefenbach (1997a), « Familiäre Netzwerke, intergenerative Transmission und Assimilationsprozesse bei Türkischen Migrantenfamilien », *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49 (3), p. 477-499.

Nauck Bernhard, Heike Diefenbach et Kornelia Petri (1997b), « Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland », *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (5), p. 701-722.

Neidert Lisa et Reynolds Farley (1985), « Assimilation in the United States : An analysis of ethnic and generation differences in status and achievement », *American Sociological Review* 50 (décembre), 840-50.

Neumann Gerald (1998), « Nationality law in the US and Germany : Structure and current problems », dans le volume 5 « Paths to Inclusion. The Integration of Migrants in the United States and Germany », in

Migration and Refugees, Politics and Policies in the United States and Germany, ouvrage coordonné par Myron Weiner, publié en association avec l'American Academy of Arts and Sciences, Berghahn Books, New-York-Oxford.

Perlmann Joel (1988), *Ethnic Differences : Schooling and Social Structure among the Irish, Italians, Jews and Blacks in an American City, 1880-1935*, New-York, Cambridge University Press.

Persell Caroline (1976), *Education and Inequality*, New-York, The Free Press.

Piore Michael (1979), *Birds of Passage : Migrant Labor and Industrial Societies*, New-York, Cambridge University Press.

Portes Alejandro et Ruben Rumbaut (1990), *Immigrant America*, Berkeley, University of California Press.

Portes Alejandro et Robert Bach (1985), *Latin Journey : Cuban and Mexican Immigrants in the United States*, Berkeley, University of California Press.

Rosen Bernard (1959), « Race, ethnicity, and the achievement syndrome », *American Sociological Review* 24, 47-60.

Sanders Jimmy et Victor Nee (1987), « Limits of ethnic solidarity in the ethnic enclave », *American Sociological Review* 52, no. 6 (décembre), 745-67.

Schiffauer Werner (1991), *Die Migranten aus Subay : Türken in Deutschland : Eine Ethnographie*, Stuttgart, Klett-Cotta.

Seifert Wolfgang (1996), « Zunehmende Arbeitsmarktintegration bei anhaltender sozialer Segregation », *Informationsdienst Soziale Indikatoren*, no. 15, 7-11.

Seifert Wolfgang (1992) « Die zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik : Längsschnittbeobachtungen in der Berufseinstiegsphase », *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 44, no. 4, 677-96.

Spaich Herbert (1991), *Fremd in Deutschland : Auf der Suche nach Heimat*, Weinheim, Basel, Beltz Quadriga.

Steinberg Stephen (1989), *The Ethnic Myth : Race, Ethnicity, and Class in America*, Boston, Beacon.

Vallet Louis-André et Jean-Paul Caille (1995), « Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration », *Éducation et Formations* 40, 5-14.

Wagner Gert *et al.* (1993), « The English language public use file of the German Socio-Economic

Panel », *The Journal of Human Resources* 28, no. 2, 429-33.

Wilson William J. (1987), *The Declining Significance of Race*, Chicago, University of Chicago Press.

Wilson William J. (1987) *The Truly Disadvantaged : The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, Chicago, University of Chicago Press.

Zentrum für Türkeistudien (1994), *Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland : Ein Handbuch*. Opladen, Leske + Budrich.

Résumé

Les inégalités ethniques dans le système scolaire allemand

par Richard D. Alba, Johann Handl, Walter Müller

Sur la base des précédentes recherches, le degré et la nature des handicaps dont souffrent les minorités immigrantes dans le système scolaire de la République fédérale d'Allemagne demeurent incertains. Nous traitons ces questions à partir de l'analyse de deux grands ensembles de données : le Microrecensement de 1989 et le Panel socioéconomique. Notre analyse du Microrecensement met en évidence l'étendue du handicap ethnique, une fois pris en compte les origines socioéconomiques et le statut générationnel des élèves. Il ressort que les enfants issus de trois groupes, les Italiens, les Turcs et les Yougoslaves, sont plus susceptibles que les enfants allemands d'être scolarisés dans la filière la moins prestigieuse du système scolaire, les *Hauptschulen*, et de quitter le système sans apprentissage (à savoir, sans certificat professionnel). Les enfants grecs, au contraire, ont même plus de chances que les Allemands de se retrouver dans la filière la plus valorisante, le *Gymnasium*, qui est la porte d'entrée du système d'enseignement supérieur. Notre analyse du Panel socioéconomique indique que ces handicaps ethniques sont associés au climat culturel dans le foyer parental et au fait que l'élève ait eu ou non une scolarité continue en Allemagne. Pour conclure, nous commentons ces résultats en termes de théories sur la nature du handicap ethnique.

RELATIONS INDUSTRIELLES — INDUSTRIAL RELATIONS

Revue trimestrielle bilingue publiée depuis 1945
par le Département des relations industrielles
de l'Université Laval



A bilingual quarterly published since 1945
by the Département des relations industrielles
de l'Université Laval

1998 / 53-4

ARTICLES

Contexte organisationnel et efficacité de la procédure de règlement des griefs : résultats d'une étude empirique au Québec

JEAN-GUY BERGERON, REYNALD BOURQUE,
MICHEL GRANT et FRANK WHITE

Academic Contests? Merit Pay in Canadian Universities
HUGH GRANT

Behavioural Determinants of Public Sector Illegal Strikes: Cases from Canada and the U.S.
ROBERT HEBDON

Les effets de la mobilité temps complet - temps partiel sur la rémunération future
FRANCINE MAYER

Unions, Wages and Total Compensation in Canada: An Empirical Study
STÉPHANE RENAUD

Are Seniority-Based Layoffs Discriminatory? The Adverse Impact of Layoffs on Designated Groups
GANGARAM SINGH and FRANK REID

Managerial Opposition to Union Certification in Quebec and Ontario
TERRY THOMASON and SILVANA POZZEBON

Numéro 53-4 — Québec 23,00 \$ CAN — Canada 21,40 \$ CAN — Étranger / Foreign 20 \$ US

ABONNEMENT ANNUEL — 1999 — ANNUAL SUBSCRIPTION

Organismes / Institutions — Québec 69,02 \$ CAN — Canada 64,20 \$ CAN — Étranger / Foreign 60 \$ US
 Individus / Individuals — Québec 34,51 \$ CAN — Canada 32,10 \$ CAN — Étranger / Foreign 30 \$ US

TPS / GST : R 119 278 950 — TVQ / QST : 1008 154 143 TV 0003
(Taxes et frais d'envoi inclus / Taxes and postal charges are included)

NOM / NAME _____

ADRESSE / ADDRESS _____

CODE POSTAL / POSTAL ZIP CODE _____

TÉLÉPHONE / TELEPHONE _____

TÉLÉCOPIEUR / FAX _____

CHÈQUE ou MANDAT ci-joint (à l'ordre de *Relations industrielles — Industrial Relations*)

VISA

CHEQUE or MONEY ORDER (payable to *Relations industrielles — Industrial Relations*)

MASTERCARD

NUMÉRO / CREDIT CARD N° _____

SIGNATURE _____

DATE D'EXPIRATION / EXPIRY DATE _____

DATE _____

Relations industrielles / Industrial Relations, Pavillon J.-A.-DeSève 3131Z, Université Laval, Québec, Canada G1K 7P4

☎ (418) 656-2468 — Télécopieur / Fax (418) 656-3175 — Courriel / E-mail : relat.ind@rit.ulaval.ca

Site W3 / Web Site : www.fss.ulaval.ca/RevueRI/RevueRI.html