Éducation comparée / nouvelle série, n°16, pp 9- 40

Analyse du rôle du capital social familial dans la migration de formation universitaire de futurs bacheliers des Départements Français d'Amérique (DFA) : le cas de la Martinique

Nicolas LAMIC &
Bertrand TROADEC
Université des Antilles
Faculté des Lettres et
des Sciences Humaines – Pôle Martinique
France

Résumé :
L'objectif de la recherche est d'analyser les effets de facteurs socio-spatiaux (i.e. la localisation géographique d'établissements secondaires et la catégorie socioprofessionnelle du père) ainsi que des filières du baccalauréat, sur le choix d'une migration de formation fait par les futurs bacheliers martiniquais. L'hypothèse principale est que le capital social familial, opérationnalisé par l'interaction de ces trois facteurs, renforce ou affaiblit ce choix migratoire. Pour évaluer cette hypothèse, un questionnaire est proposé à 478 élèves de classes terminales de plusieurs établissements de la Martinique. Les résultats de l'analyse montrent que le choix migratoire vers la France métropolitaine apparaît le plus fréquent pour les élèves des établissements urbains, issus des catégories socioprofessionnelles supérieures et des filières scientifiques et économiques et sociales. Ces résultats permettent de valider le rôle joué par le capital social familial dans la migration de formation aux Antilles et en Guyane françaises.

Mots clés: migration de formation ; capital social familial ; réussite scolaire ; universités ; départements français d'Amérique ; Martinique.

Abstract
Role of Social Capital in the Migration for Training of Students from the French Departments of America: The Case of Martinique

The objective of this research is to analyze the impact of socio-spatial factors - the geographical localization of secondary schools and the socio-professional group of the father - as well as A-Levels fields on the choice of migration for training made by sixth form pupils in Martinique. The main hypothesis is that the family social capital operationalized through the interaction of these three factors, strengthens or weakens this migratory choice. To estimate this hypothesis, a questionnaire has been proposed to 478 sixth-form pupils from several secondary schools of Martinique. The results of their analysis show that choices to migrate to France are more frequent among pupils studying in urban schools, whose parents belong to the upper socio-professional categories and whose A-level fields are Science and Economic and Social Science. These results enable us to validate the role played by family social capital in research about migration for training in the French departments of America.

Key Words: migration for training; family social capital; success at school; university; French departments of America; Martinique.

Resumen

Papel del capital social en la migración de formación de los estudiantes de los departamentos franceses de América (DFA): el caso de Martinica

El objetivo de esta investigación es analizar los efectos de los factores socio-espaciales (la localización geográfica de los establecimientos secundarios y la categoría socio-profesional del padre) así como de la sección del bachillerato, en la elección de una migración de formación hecha por los futuros bachilleres martiniqueses. La hipótesis principal es que el capital social familiar, operacionalizado por la interacción de esos tres factores, refuerza o debilita esa elección migratoria. Para evaluar esta hipótesis, un cuestionario es propuesto a 478 alumnos de último año de bachillerato en varios establecimientos de Martinica. Los resultados del análisis muestran que la elección migratoria hacia la Francia metropolitana aparece como la más frecuente para los alumnos de los establecimientos urbanos, originarios de las categorías socio-profesionales superiores y de las secciones cientifica y económica y social. Estos resultados permiten validar el papel del capital social familiar en el estudio de la migración de formación en las Antillas y en Guayana.

Palabras claves: migración de formación; capital social familiar; éxito escolar; universidades; departamentos franceses de América; Martinica.

Introduction

Chaque année, de nombreux étudiants des Départements Français d'Amérique (DFA) quittent leur région d'origine pour entamer un cycle de formation dans l'enseignement supérieur. Par exemple, en 2010, 37% des bacheliers de la Martinique se sont inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur situé en France hexagonale ou métropolitaine (Cheminat, 2010). La question de l'enseignement supérieur dans les régions ultrapériphériques françaises ou d'Outre-Mer, dont la Martinique, mais aussi la Guadeloupe et la Guyane, est souvent résolue en expliquant les difficultés que rencontre l'Université des Antilles et de la Guyane (UAG), par sa jeunesse ou son organisation éclatée sur trois territoires (Ollivier et Pulvar, 2004). De ce point de vue, la situation paraît semblable à celle d'autres régions de la France métropolitaine (Felouzis, 2006).

L'objectif principal de la présente recherche consiste à étudier, en plus de ces déterminants organisationnels, l'activité des personnes et des collectifs dans l'organisation de ces phénomènes. Le modèle qui sous-tend la recherche et qui est explicité dans la suite, les intègre en mettant en rapport les stratégies des étudiants et de leurs familles avec des éléments d'ordre historique, culturel et économique. La question de recherche peut être énoncée ainsi : les contraintes structurelles liées au contexte insulaire et les caractéristiques socioculturelles propres aux Départements Français d'Amérique contribuent-elles à faire du capital social familial un élément clé du fonctionnement du système de l'enseignement supérieur et de la réussite scolaire ? Dans un premier temps, les spécificités socioculturelles de la Martinique sont rappelées, depuis la période esclavagiste jusqu'à la période contemporaine. Puis, le modèle psychosociologique à la base de la conception de la recherche est développé en faisant appel aux concepts d'objet social (Lévy, 1997) et de capital social familial (Bourdieu, 1980 ; Lin, 1995).

Contexte théorique

L'école durant la période esclavagiste

La règle la plus respectée durant la période esclavagiste est celle qui consiste à maintenir les esclaves le plus éloigné possible de

l’instruction. La seule instruction autorisée est religieuse et, selon Lucrèce (1981), au cours de cette période, les esclaves n'ont droit à l'enseignement des principes religieux que sous une forme écartant toute possibilité d'alphabétisation. À partir de 1830, le problème de l'enseignement élémentaire devient un sujet de préoccupation pour les autorités. Cependant, il ne s'agit toujours pas de s'intéresser à l'instruction des esclaves. Un état des lieux de l'enseignement permet de montrer que l'organisation du système éducatif se conforme aux principes de la division formelle confondant les races et les classes sociales (Lucrèce, 1981). Dans ce système, seuls les Blancs et les Hommes de couleur libres, groupe constitué majoritairement de personnes nées de l'union de maîtres et d’esclaves noires qui ont été affranchies par leurs pères, ont accès à l'enseignement. Chacun de ces groupes reçoit une éducation dans des écoles qui leur sont réservées et situées dans les deux villes que sont le Fort-Royal (ancienne appellation de la ville de Fort-de-France) et Saint-Pierre.

Quinze années s'écoulent entre la date décrétant l'égalité de droit pour les Hommes de couleur libres et celle établissant, en 1848, l'abolition de l'esclavage dans les colonies. Ces éléments historiques, tout comme l'analyse des affrontements politiques entre les partisans de l'abolition et ceux militant pour le maintien du système esclavagiste, attestent que les Hommes de couleur libres n'ont jamais cherché à lier leur destin, pendant cette période, à celui des esclaves. Après l'abolition de l'esclavage, les parcours des deux groupes empruntent alors des trajectoires différentes. Les esclaves profitent de leur nouvelle liberté pour se réfugier en masse sur les hauteurs de l'île, dans des campagnes retirées, afin de tenter d'effacer, d'après Chivallon (2002), jusque dans leur mémoire, toute trace du passage sur la plantation.

Il n'a jamais été question pour les autorités de l'époque de mettre en place, au niveau du fonctionnement des institutions, une phase de transition susceptible de permettre aux esclaves de se préparer à leur nouvelle condition d'hommes libres. Il apparaît même qu'après 1848, des mesures sont prises pour interdire l'accès à l'instruction aux anciens esclaves et pour favoriser leur retour, en tant que travailleurs libres, sur les plantations (Lucrèce, 1981). L'arrêté du 21 novembre

1853 sur le régime des écoles publiques représente l'une de ces mesures. En établissant une taxe, en fonction de l'âge, sur les droits d'inscription dans les écoles publiques, il vise à détourner de l'instruction la population des anciens esclaves.

Leur situation par rapport aux écoles apparaît encore plus déséquilibrée si on prend en compte le fait qu'elles sont en majorité localisées dans les villes et dans les bourgs. En raison des difficultés de déplacement, cela implique de pouvoir entretenir un logement sur place pour suivre une scolarité. En ce sens, ce n'est qu'à partir de 1881, lorsque la loi établissant la laïcité et la gratuité de l'enseignement primaire fut votée en France et promulguée à la Martinique, que l'on assiste à la mise en œuvre d'une véritable politique d'ouverture du système éducatif à toutes les classes sociales. C'est aussi dans cette logique que se situe, en janvier 1882, la création d'une école préparatoire de droit qui marque le début de l'enseignement supérieur à la Martinique. Il s'agit, sans investissements lourds, de répondre aux attentes des franges supérieures de la bourgeoisie engagées dans un processus de formation et de reproduction de positions dominantes.

Les études consacrées à cette période (par exemple, Giraud 1979 ; Lucrèce 1981) montrent comment la configuration des relations sociales contribue à dessiner les grandes lignes du système éducatif martiniquais. La loi du 19 mars 1946, relative à la transformation du statut des quatre « vieilles » colonies en départements français d'Outre-Mer, représente la consécration institutionnelle du processus d'assimilation de la Martinique dans la société française en dupliquant l'organisation administrative française à l'intérieur du fonctionnement du système des rapports sociaux en vigueur dans ces sociétés. Pour la Martinique, il semble que cette orientation du fonctionnement social ait été voulue et soutenue par une fraction dominante de la population. Pour autant, l'école n'a pas permis de confondre sur les mêmes bancs les hiérarchies sociales héritées du passé colonial. Une étude réalisée par Giraud (1979), au sein du système éducatif martiniquais des années 70, met en évidence le rôle des caractéristiques ethniques dans l'organisation spatiale du système éducatif martiniquais. Il s'agit ici d'un premier facteur pouvant avoir

un effet sur le désir et le choix de migration de formation des bacheliers de la Martinique d'aujourd'hui.

Le phénomène migratoire actuel

Géographiquement, l'Université des Antilles et de la Guyane (UAG) est éloignée de 6.800 kms des centres de décisions ministériels, situés à Paris. Son organisation administrative et pédagogique réside dans des structures réparties sur trois territoires distants. 175 kms séparent le pôle de la Martinique du pôle de la Guadeloupe où se trouve le siège de l'université. La Guyane, située sur le continent sud-américain, accueille une autre partie des équipements universitaires. Ce pôle se trouve distant de 1.535 kilomètres du siège de l'université. La cohérence du projet universitaire reposait initialement sur une spécialisation de chaque pôle. L'option avait été prise d'installer l'enseignement du droit et des lettres à la Martinique, celui des sciences exactes à la Guadeloupe et de réserver l'enseignement technique à la Guyane. Ce projet reposait sur la conception selon laquelle des territoires différents constituent un seul et même ensemble, tant sur le plan administratif que culturel. On considérait alors qu'il est plus judicieux pour un étudiant antillo-guyanais de se déplacer sur une distance de 175 ou 1.535 kms plutôt que d'effectuer un voyage de 6.800 kms pour se rendre en France métropolitaine (Nabajoth, 2006).

Or, l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) indique qu'en 2001, 1% des étudiants de France métropolitaine sur un total de 2.044.000 résidait neuf ans plus tôt dans les Départements et Territoires d'Outre-Mer (Julien, Laganier et Pougnard, 2001). Selon Temporal et Marie (2011), ces déplacements vers l'Hexagone doivent être qualifiés de migration de formation, car ils ne peuvent pas être assimilés à une simple mobilité de formation donnant lieu à des navettes quotidiennes. Cependant, ces migrations internes, compte tenu de la distance qui sépare les régions d'Outre-Mer de l'Hexagone et des restrictions concernant le séjour des étudiants étrangers en France (Foegle, 2013, Garneau, 2007), ont plus de chances encore que celles des étudiants étrangers de revêtir un caractère définitif. Le projet universitaire de l'université des Antilles et

de la Guyane est alors mis en cause par cette migration vers l'Hexagone. Ce choix migratoire pouvant être le point de départ de transformations nécessaires de l'université[1], de ce point de vue, il peut être considéré comme un analyseur du système éducatif martiniquais.

Les comportements migratoires des étudiants des Départements Français d'Amérique devraient être expliqués par l'offre de formation disponible localement. Dans les territoires ultra-marins, l'action de l'État en faveur de l'enseignement supérieur, fortement relayée dans ce domaine par les Fonds européens, a contribué à la mise en place d'équipements universitaires de qualité (Dupont, 2003). Cette politique d'investissement semble se situer dans le prolongement de la volonté des décideurs locaux de jouer un rôle actif dans la politique de formation conduite dans ces territoires, dans le cadre des lois françaises de décentralisation (Mencé-Caster et Saffache, 2011). De ce point de vue, pour ce qui concerne les Départements Français d'Amérique (DFA), la création en 1982, d'un établissement supérieur de plein exercice, l'université des Antilles et de la Guyane, est un acte de « recentrage » validant, du point de vue des sciences sociales, le modèle « centre/périphérie » (Lévy, 2009). Partant de là, il ne peut plus être question de faire l'économie d'une inscription de l'analyse du système d'enseignement des Départements Français d'Amérique dans le contexte parfois difficile des relations entre le centre et la périphérie, marqué par des orientations idéologiques et des préoccupations, parfois contradictoires. La démarche mérite de prendre en compte la dimension territoriale et géopolitique du contexte insulaire dans lequel se développent les migrations des étudiants ultra-marins.

1 Il convient d'ajouter que l'université des Antilles et de la Guyane fait l'objet actuellement d'une transformation institutionnelle majeure. Tout d'abord, la loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 sur l'enseignement supérieur et la recherche (dite loi ESR) consacre l'autonomie de l'université. Ensuite, l'ordonnance n°2014-806 du 17 juillet 2014 adapte le titre V de la loi ESR à l'université des Antilles et de la Guyane (UAG) et crée trois pôles universitaires régionaux largement autonomes. Enfin, le décret n°2014-851 du 30 juillet 2014 porte création de l'université de la Guyane au 1er janvier 2015 et, en conséquence, donne naissance à l'université des Antilles (Guadeloupe et Martinique). La question des choix migratoires des nouveaux étudiants antillais sera à donc reposer, dans les prochaines années, en fonction de ce changement.

Les migrations apparaissent être au cœur de nombreux enjeux et intérêts des décideurs. Elles peuvent constituer un levier de développement économique et de croissance régionale. Dans le cadre de la compétition que se livrent les territoires pour asseoir leur développement, les établissements d'enseignement supérieur ont un rôle à jouer. Il apparaît qu'à travers leur capacité à structurer une offre de formation, ils participent à augmenter l'attractivité des territoires. Les élus locaux ne semblent plus vouloir se contenter de financer des équipements universitaires pour lesquels ils n'auront aucun droit de regard concernant l'usage qui en est fait. Aussi, ils sont de plus en plus nombreux à vouloir intervenir directement dans la structuration de l'offre de formation (Baron, 2010). Les établissements d'enseignement supérieur jouant un rôle clé dans l'attractivité des territoires, ils se retrouvent en concurrence avec ceux situés dans d'autres régions. C'est ce qui explique que les flux migratoires contribuent à modeler le paysage universitaire. Selon Felouzis (2006), se penchant sur le cas de la région Aquitaine, en France métropolitaine, la politique de territorialisation de l'enseignement supérieur, dans un contexte de baisse des effectifs, est à l'origine d'une différenciation sociale et académique des sites universitaires, dont *on ne peut mesurer toutes les conséquences en termes universitaires comme en termes de formations* (p. 20).

Les analyses des comportements migratoires des étudiants font aussi référence, comme le soulignent Baron et Perret (2008), *aux stratégies de recherche d'emploi, prenant en considération les coûts de recherche d'emploi ou aux aménités (environnement, qualités de la vie, biens et services publics locaux, etc.) ou encore le rendement des études* (p. 224). Or, d'après Perret (2007), il a été mis en évidence, pour la France, que les migrations de formation ne s'expliquent pas directement par une anticipation économique d'une future insertion professionnelle, mais résultent plus de contraintes familiales, comme la possibilité de bénéficier ou non du soutien financier des parents. Il apparaît ainsi que certains facteurs socio-économiques constituent des déterminants de ces migrations.

Un modèle en facteurs psychosociaux

Ce qui motive la prudence de la plupart des chercheurs, concernant la possibilité de prévoir l'évolution du système universitaire, c'est la multiplicité des facteurs participant à l'attractivité des sites. Cette attractivité dépend, en effet, de facteurs aussi divers que la situation géographique, la taille de l'établissement et la discipline enseignée (Felouzis, 2006). Or, le fait de prendre en compte dans l'analyse un groupe de facteurs psychosociaux, dans la mesure où ils font référence à des éléments d'ordre biographique et sociologique permet d'intégrer ce que Lévy (2009) appelle *l'imprévisibilité du « comportement » des systèmes* (p. 23). En mettant l'accent sur le choix des étudiants et de leur famille, pour identifier les facteurs sur lesquels repose l'attractivité des sites universitaires, l'analyse porte sur la façon dont se dessinent des tendances lourdes au sein des systèmes sociaux concernés. Procéder ainsi paraît d'autant plus judicieux que le comportement des acteurs semble être en contradiction avec la volonté politique d'œuvrer à l'amélioration de l'attractivité des territoires. Une étude récente de Temporal et Marie (2011) montre que seule une minorité de personnes nées dans les Départements Français d'Amérique n'a jamais quitté son département de naissance. Cette proportion de la population s'élève à 9% aux Antilles et à 16% en Guyane. Les auteurs soulignent le rôle des difficultés économiques et sociales grevant pour cette catégorie de population toute perspective de migration. Ces mêmes auteurs indiquent qu'en 2007, 364 000 natifs des DOM résidaient en France métropolitaine, soit un natif sur cinq (20 %). Une recherche sur les déterminants des flux migratoires montre que dans les pays accueillant des étudiants étrangers la présence à destination de personnes de même origine a pour effet de réduire le coût du séjour pour études de l'ordre de 40 % à 50 % (Beine, Noël et Ragot, 2014). Il est donc important de tenter de comprendre la migration des étudiants martiniquais en tenant compte des enjeux qu'elle mobilise, à la fois sur le plan de l'organisation de l'enseignement supérieur (elle en est un analyseur), mais aussi au plan sociologique. L'analyse pourra aussi mettre la migration en rapport avec la structure et les clivages de la société martiniquaise, mais également avec les flux migratoires des étudiants originaires des pays

du sud avec lesquels la migration des étudiants des DOM partage nombre de caractéristiques communes (Beine, Noël et Ragot, 2014). Car, pour ce qui concerne la France métropolitaine, Baron constate que les migrations s'effectuent avant tout à l'intérieur des régions. Seulement 6 % des étudiants français avaient changé de ville universitaire entre 1993-1994 et 1994-1995 (Baron 2005, p. 284). Alors qu'un pays comme le Sénégal, ancienne colonie française, voit *17,4 % de ses étudiants partir à l'étranger. Parmi eux, 79 % partent étudier en France, ce qui représente 9 302 étudiants* (Terrier, 2009, p. 72). Ces chiffres montrent l'intérêt de prendre en compte dans l'analyse le rôle que peut avoir le partage d'une langue et d'éléments culturels communs dans la structuration des flux migratoires entre territoires distants (Beine, Noël et Ragot, 2014).

Le modèle théorique qui sous-tend la présente recherche prend appui sur une conception qui conjoint l'enseignement supérieur et les autres institutions qui structurent le système éducatif. L'émergence de l'université n'est pas dissociable des transformations historiques qui ont marqué l'école dans les Départements Français d'Amérique. D'abord colonies serviles, puis colonies sans esclaves, ils deviennent Départements Français d'Amérique en 1946 (DFA). À chacune de ces évolutions, il est possible d'associer une signification différente à l'école. L'enseignement supérieur se situe aussi, en tant qu'institution, au centre d'un enjeu pour des personnes et des groupes engagés dans des conflits de pouvoir ou des luttes pour la reconnaissance sociale. Il convient de se départir d'une orientation de pensée qui conduit à traiter ces objets sociaux *comme s'ils désignaient des choses*, dans le sens où ils se situeraient dans le réel sur le même plan que les autres éléments du monde physique (Lévy, 1997, p. 27). Le cadre théorique élaboré par la psychosociologie conçoit que la dynamique de ces objets dépend, pour partie, de la façon dont ils sont investis par les individus qui les constituent.

Il convient d'admettre aussi qu'il serait hasardeux, comme le rappelle Lucas (2006), de dissocier cette étude de celle de l'histoire des universités françaises. Compte tenu des caractéristiques du cadre socio-historique et socio-institutionnel qui identifient les Départements Français d'Amérique entre eux et qui les relient à la

France hexagonale, l'auteur est amené à faire le choix d'une « histoire croisée » dans l'objectif de réagréger les éléments de connaissance dans la construction d'un cadre permettant de rendre compte de l'émergence de l'institution universitaire dans ces sociétés.

Inspirée par cette démarche, la problématique de la présente recherche repose sur la mise en évidence d'éléments relatifs à la singularité historique d'un système d'enseignement. Elle permet ensuite d'identifier des parcours de formation en lien avec des éléments caractéristiques du positionnement des personnes au sein des structures sociales, afin de faire apparaître le caractère hiérarchisé du système de l'enseignement supérieur. Ce phénomène suscitant la migration de formation des étudiants des Départements Français d'Amérique vers la France métropolitaine, pourrait risquer, à terme, de compromettre le développement de l'université des Antilles et de la Guyane.

Les auteurs de l'ouvrage *Les sociétés et leur école* (Dubet, Buru-Bellat et Vérétout, 2010) estiment que lorsqu'un pays considère que les diplômes doivent déterminer strictement les positions sociales, non seulement les inégalités sociales jouent un rôle considérable dans le destin social des individus, mais les parents investissent beaucoup de leurs moyens pour accentuer les écarts décisifs à leurs yeux, si la totalité de l'avenir social de leurs enfants se joue à l'école. A cet égard, la recherche effectuée par Behar sur *les trajectoires migratoires en grande bourgeoisie turque* représente une bonne illustration de ce phénomène (Behar, 2006). Il est donc possible de formuler l'hypothèse selon laquelle la migration des étudiants martiniquais n'est pas uniforme ; elle varie selon les catégories sociales et selon la capacité des parents à mobiliser des ressources pour la scolarisation de leurs enfants.

Le capital social familial

La notion de capital social permet de conceptualiser le rôle de la famille dans la construction de trajectoires de formation. Ce concept est introduit, pour la première fois, par Bourdieu (1980), en référence à l'un des types de ressources dont disposent les individus et les groupes sociaux. Ceux-ci mobilisent trois types de ressources pour

accroître ou conserver leur position à l'intérieur de la hiérarchie sociale et bénéficier de privilèges matériels et symboliques qui y sont attachés : le capital économique, culturel, social. Ce dernier fait référence à *l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance* (Bourdieu, 1980, p. 2) et qui peuvent être mobilisées à des fins socialement utiles. Bourdieu (1980) conçoit le capital social comme une propriété de l'individu et du groupe, à la fois stock et base d'un processus d'accumulation qui permet aux personnes bien dotées de mieux se situer dans la compétition sociale.

À partir des travaux qui analysent le capital social sous l'angle des ressources (Lin, 1995), il est possible de définir de façon plus précise cette notion. Partant de l'idée que les ressources sociales constituent l'élément central du capital social, Lin (1995) considère que *ces ressources peuvent être acquises (l'éducation, le prestige ou l'autorité) ou héritées (l'appartenance ethnique, le sexe, parfois la religion ou les ressources des parents)* (p. 687). L'auteur distingue deux catégories : les ressources personnelles et sociales. *Les premières sont possédées par l'individu qui peut en disposer avec beaucoup de liberté* (idem), alors que les deuxièmes sont *insérées (embedded) dans son réseau* (idem). Ces dernières *ne sont donc pas des biens que l'individu possède, mais des ressources accessibles au travers de ses liens directs et indirects* (idem).

L'intérêt de l'approche par les ressources sociales est de fournir des indicateurs empiriques ou opérationnels permettant d'évaluer leur importance aux différents niveaux d'organisation de l'action collective. *Ainsi, lorsque l'analyse se concentre sur les individus, le capital social est au même niveau d'analyse que le capital physique ou humain. Pourtant, on maintient des distinctions conceptuelles claires entre ces différentes formes de capital, en ceci que le capital social n'est possible que lorsqu'on examine les relations d'un individu et les ressources accessibles grâce à ces relations* (Lin, 1995, p. 701). Les caractéristiques structurelles du capital social permettent d'appréhender les trajectoires scolaires comme des modalités particulières de réalisation de ce capital. Les trajectoires de formation, dont la migration de formation, objet de la présente étude, ont la particularité de mettre en scène des élèves dont le

positionnement scolaire est pour partie conditionné par la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents. Lorsque l'analyse s'intéresse aux phénomènes et aux processus qui naissent dans ces situations, elle se donne les moyens de les appréhender au travers des liens qui les relient à différents plans de la réalité, psychologique, économique, culturel, technologique, social, historique, linguistique, juridique, etc., mutuellement imbriqués (Lévy, 1997, p. 28).

Sur ce fondement, le choix est fait de considérer la migration de formation des étudiants comme le produit de la dynamique du système éducatif martiniquais et non comme un comportement d'acteur déconnecté du fonctionnement des structures sociales. L'option migratoire ne s'inscrit pas dans l'expérience des étudiants martiniquais comme un moment critique, en rupture avec le cours normal de leur cursus, mais plutôt comme faisant partie d'un parcours de formation, conçu comme tel, compte tenu de l'attrait qu'exerce l'Hexagone sur la population antillaise (Temporal et Marie, 2011). La migration des étudiants représente donc un phénomène socioculturel dont l'analyse ne saurait se réduire aux seules contraintes matérielles engendrées par l'insularité, imposant à ceux qui choisissent cette option un investissement financier conséquent, en raison des nécessités liées soit à des déplacements réguliers, soit à la location d'un logement, et plus généralement à l'organisation d'une vie sur place ou aménités. Ce surcoût renferme une dimension psychologique difficile, faite de difficultés personnelles rencontrées par les étudiants, face à l'éloignement des cercles familiaux et relationnels, mais aussi de découverte et de familiarisation avec un nouvel environnement. La réussite des parcours de formation dépend alors pour beaucoup des stratégies individuelles et collectives mises en place par les postulants à la migration et leur famille pour se préparer à cette situation.

Il résulte deux hypothèses de la problématique exposée ci-dessus. La première, en rapport avec des éléments d'ordre historique et institutionnel, postule une représentation hiérarchisée du système d'enseignement supérieur, subordonnant l'enseignement de proximité, à la Martinique, à un enseignement en migration, en France métropolitaine. La deuxième est que cette représentation tend à amplifier les inégalités sociales, compte tenu du niveau de ressources

que les familles doivent engager pour prolonger la scolarité de leurs enfants.

Méthodologie

Sujets

L'échantillon est constitué de 478 élèves (328 filles et 150 garçons) inscrits en classes de terminales, futurs bacheliers, dans plusieurs établissements d'enseignement secondaire de la Martinique. L'âge moyen est de 18 ans (σ = 1). 242 élèves proviennent d'établissements situés dans le centre urbain que sont la ville de Fort-de-France et sa proche périphérie, avec une forte représentation de classes sociales aisées (cadres supérieurs ou assimilés). 236 élèves sont issus d'établissements des bassins Nord-Atlantique et Sud de l'île et appartiennent principalement à des classes sociales variées.

Instrumentation

Un questionnaire est élaboré pour l'étude. Il est composé de 20 questions, dont une partie seulement est analysée ici. Il s'agit de questions, présentées ci-après, qui concernent spécifiquement la vérification des hypothèses énoncées ci-dessus.

Performance des établissements. Un indice de la performance des établissements d'enseignement secondaire est construit à partir de principes désormais classiques (Felouzis, 2005). Cet indice est fondé sur l'âge auquel un élève de terminale parvient au baccalauréat et comprend quatre modalités : en avance (16-17 ans), à l'heure (18-19 ans)), en retard d'un an (20-21 ans), en retard de deux ans ou plus (22-23 ans). À partir d'une question portant sur l'âge de l'élève, quatre groupes d'âge sont proposés : 16-17 ans, 18-19 ans, 20-21 ans, 22-23 ans.

Qualité de l'offre de formation. L'idée que les élèves se font de la qualité de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur aux Antilles et en Guyane, est mesurée par leur réponse à la question : « Comment qualifieriez-vous l'offre de formation aux Antilles ? ».

Quatre réponses au choix sont proposées : très satisfaisante, satisfaisante, médiocre, indécis.

Place de la migration de formation. La place qu'occupe la migration de formation dans le projet d'insertion sociale et professionnelle de l'élève est mesurée par les réponses à la question : « La période après le bac représente-t-elle, selon vous, le meilleur moment pour quitter la Martinique ? ». Quatre réponses sont présentées au choix : oui, non, ne sait pas, non réponse.

Projet d'études supérieures. Plusieurs réponses sont proposées pour la question : « Avez-vous établi un dossier pour une inscription dans un établissement supérieur situé en…? » (deux réponses sont admises) : Martinique, Guadeloupe, Guyane, France métropolitaine, Europe (précisez le pays), Autre (précisez la destination). La dimension spatiale du désir de migration de formation est appréhendée par l'option pour laquelle l'élève s'est effectivement prononcé, lors de l'élaboration de ses vœux d'orientation.

Variables

Une première variable indépendante correspond à la localisation géographique des établissements d'enseignement secondaire. Cette variable, dont la construction est inspirée de Giraud (1979), comporte deux modalités : établissements urbains et établissements périphériques. Le statut social des pères constitue une deuxième variable indépendante. Elle est élaborée à partir des déclarations fournies par les participants à propos des professions exercées par leurs pères et comporte deux modalités : une catégorie de statut supérieur (cadres supérieurs ou assimilés) et une catégorie « autre » (professions intermédiaires, employés, ouvriers...). Le croisement de ces deux variables définit le contexte socio-spatial de l'élève. La troisième variable est constituée par les séries du baccalauréat. Elle comprend quatre modalités : trois filières générales (Économique et Sociale [ES], Scientifique [S], Littéraire [L]) et une filière technique (Sciences et Technologies du Management et de la Gestion [STMG]). Les effectifs des élèves par modalité des trois variables sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1. Pourcentages et effectifs d'élèves par série du baccalauréat en fonction de la localisation de l'établissement et du statut social du père

	Série Économique et Sociale (ES)		Série Scientifique (S)		Série Littéraire (L)		Série Sciences et Technologies du Management et de la Gestion (STMG)		Total	
	%	*N*	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%	*n*
Établissements périphériques et catégories socioprofessionnelles autres	24,6	48	29,7	58	17,4	34	28,2	55	100	195
Établissements périphériques et catégories socioprofessionnelles supérieures	29,3	12	46,3	19	17,1	7	7,3	3	100	41
Établissements urbains et catégories socioprofessionnelles autres	23,5	34	23,5	34	24,8	36	28,3	41	100	145
Établissements urbains et catégories socioprofessionnelles supérieures	28,9	28	49,5	48	15,5	15	6,2	6	100	97
Total	25,5	122	33,3	159	19,3	92	22	105	100	478

L'indice de performance des établissements d'enseignement secondaire qu'est l'âge d'arrivée de l'élève au baccalauréat, les réponses aux questions sur les représentations de la qualité de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur dans l'académie des Antilles et de la Guyane, sur la place de la migration de formation dans le projet d'insertion sociale et professionnelle, et sur le projet d'études supérieures lui-même, constituent les quatre variables dépendantes de la recherche.

Déroulement

La passation des questionnaires a été réalisée dans les établissements. L'organisation générale de ces passations a été programmée avec le concours du personnel d'encadrement.

Méthode d'analyse des résultats

Les comparaisons d'effectifs en fonction des différentes conditions sont analysées à l'aide du logiciel de traitement d'enquête Sphinx ©. Le test du Chi2 est utilisé pour inférer les résultats observés à la population générale.

Considérations éthiques

La participation des élèves à l'enquête est volontaire. Les réponses sont anonymes.

Résultats

Performance des établissements scolaires

L'effet de la localisation des établissements sur leur performance, mesurée par l'âge auquel un élève de terminale parvient au baccalauréat, est statistiquement significatif (Chi2 = 34,74, ddl = 4, 1-p = >99,99%). Cet effet indique que si 52,1% (126/242) des élèves âgés de 16-17 ans, des lycées de milieu urbain, sont en terminale, leurs homologues des lycées périphériques ne sont que 28% (66/236). En

revanche, si 64,4% (152/236) des élèves âgés de 18-19 ans, des lycées périphériques, sont en terminale, seulement 46,3% (112/242) de leurs homologues urbains y sont aussi. On précise que les élèves de plus de 20 ans sont peu nombreux.

De même, l'effet de la catégorie socioprofessionnelle du père est statistiquement significatif (Chi2 = 14,24, ddl = 4, 1-p = 99,34%). Lorsque le père est issu des catégories socioprofessionnelles supérieures, 52,9% (73/138) des élèves ont 16-17 ans, contre 35% (119/340) seulement lorsque le père est issu des autres catégories socioprofessionnelles. Inversement, si 59,4% (202/340) des élèves de 18-19 ans dont les pères sont issus des autres catégories socioprofessionnelles, sont en terminale, ce n'est le cas que de 44,9% (62/138) des catégories socioprofessionnelles supérieures.

Enfin, l'effet de la série du baccalauréat est lui aussi statistiquement significatif (Chi2 = 39,02, ddl = 12, 1-p = 99,99%). Les résultats indiquent que le nombre d'élèves les plus jeunes (16-17 ans) est le plus important dans la série scientifique, puis dans la série économique et sociale, puis littéraire, enfin sciences des techniques du management et de la gestion (tableau 2). Inversement, les élèves de la série sciences des techniques du management et de la gestion sont plus nombreux dans les tranches d'âge de 18 à 23 ans. Les trois variables indépendantes, prises une à une, ont donc un effet sur la variable dépendante « performance de l'établissement. »

Tableau 2. Pourcentages et effectifs d'élèves selon la tranche d'âge et la série du baccalauréat

	16-17 ans		18-19 ans		20-23 ans		Non réponse		Total	
	%	*n*	%	*N*	%	*n*	%	*N*	%	*n*
Série Économique et Sociale (ES)	48,4	59	50	61	1,6	2	0	0	100	122
Série Scientifique (S)	48,4	77	49,7	79	1,3	2	0,6	1	100	159

Série Littéraire (L)	39,1	36	53,3	49	6,5	6	1,1	1	100	92
Série Sciences et Technologies du Management et de la Gestion (STMG)	19,1	20	71,4	75	6,7	7	2,9	3	100	105
Total	40,2	192	55,2	264	3,6	17	1,1	5	100	478

L'effet de l'interaction entre les trois variables sur la performance des établissements, mesurée par l'âge des élèves de terminale, est statistiquement significatif (Chi2 = 67,02, ddl = 15, 1-p = >99,99% ; le Chi2 est calculé et les résultats sont présentés sans la tranche d'âge 20-23 ans et sans les non réponses, compte tenu d'effectifs faibles). En ce qui concerne l'effet du contexte socio-spatial, le taux le plus important d'élèves les plus jeunes (16-17 ans) est le fait des établissements urbains et des catégories socioprofessionnelles supérieures (61,9% ; 60/97). Cette situation est, de plus, fonction de la série du baccalauréat : 75% (21/28) pour la série économique et sociale, 66,7% (32/48) pour la série scientifique, 40% (6/15) pour la série littéraire et seulement 16,7% (1/6) pour la série sciences et technologies du management et de la gestion. On souligne ici le peu d'élèves en sciences et technologies du management et de la gestion. Toujours en contexte urbain, mais où le père de l'élève est issu des autres catégories socioprofessionnelles, la fréquence des élèves de 16-17 ans est moindre que précédemment (45,5% ; 66/145). Elle est aussi dépendante de la série du baccalauréat : 58,8% (20/34) pour la série économique et sociale, 70,6% (24/34) pour la série scientifique, 41,7% (15/36) pour la série littéraire et 18,9% (7/37) pour la série sciences et technologies du management et de la gestion.

Le taux le moins important d'élèves les plus jeunes (16-17 ans) est alors le fait des établissements périphériques et des autres catégories socioprofessionnelles (27,9% ; 53/190). Cette situation semble peu

dépendre de la série du baccalauréat : 29,2% (14/48) pour la série économique et sociale, 27,6% (16/58) pour la série scientifique, 35,3% (12/34) pour la série littéraire et 20,0% (11/55) pour la série sciences et technologies du management et de la gestion. Dans le cas des catégories socioprofessionnelles supérieures, toujours en contexte périphérique, le taux d'élèves jeunes (16-17 ans) est similaire (32,5% ; 13/40) et semble aussi peu dépendre de la série du baccalauréat, sauf pour les deux séries littéraire et sciences et technologies du management et de la gestion, mais les effectifs sont faibles : 50% (1/2) pour la série sciences et technologies du management et de la gestion, 60% (3/5) pour la série littéraire, 26,3% (5/19) pour la série scientifique et 33,3% (4/12) pour la série économique et sociale.

Représentation de la qualité de la formation

L'effet de la localisation des établissements sur la représentation de la qualité de l'offre de formation post-bac dans les Départements Français d'Amérique, par les bacheliers, n'est pas statistiquement significatif (Chi2 = 4,48, ddl = 3, 1-p = 78,56%). Il faut noter que la réponse « très satisfaisante » est très peu fréquente (0,8% du total, soit 4/478) et que 15% (71/478) des élèves disent être « indécis ». 56,2% (136/242) des bacheliers des établissements urbains et seulement 45,8% (108/236) de ceux issus des établissements périphériques estiment que l'offre de formation universitaire à la Martinique est « médiocre ». Cette offre n'est considérée comme « satisfaisante » que par 33,5% (79/236) des élèves pour les élèves des établissements périphériques et 29,8% (72/242) pour les établissements urbains.

L'effet de la catégorie socioprofessionnelle du père sur cette représentation n'est pas non plus statistiquement significatif (Chi2 = 6,37, ddl = 4, 1-p = 82,67%). Quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle du père, 51,1% des élèves (244/478) estiment l'offre de formation « médiocre » et 31,6% (151/478) seulement l'estiment « satisfaisante. »

De même, l'effet de la série du baccalauréat n'est pas statistiquement significatif (Chi2 = 17,72, ddl = 12, 1-p = 87,54%). Cependant, on remarque une tendance chez les élèves de la série scientifique à

considérer cette offre « médiocre » (53,5% ; 85/159) qui apparaît moins importante chez les élèves de la série sciences et technologies du management et de la gestion (47,6% ; 50/105). Aucune variable indépendante n'a donc d'effet sur la variable dépendante « représentation de la qualité de l'offre de formation. »

L'effet d'interaction des trois variables n'est alors pas statistiquement significatif (Chi2 = 24,13, ddl = 15, 1-p = >93,70% ; le Chi2 est calculé et les résultats sont présentés sans les réponses « très satisfaisante » et « indécis » compte tenu d'effectifs faibles). En ce qui concerne l'effet du contexte socio-spatial, le taux le plus élevé de réponses « médiocre » correspond au milieu urbain et aux catégories socioprofessionnelles supérieures (60,8% ; 59/97) et aux autres catégories socioprofessionnelles (53,1% ; 77/145), puis au milieu périphérique et aux catégories socioprofessionnelles supérieures (51,2% ; 21/41) et aux autres catégories socioprofessionnelles (44,6% ; 87/195). Parmi les seize conditions, les contrastes les plus importants entre l'effectif des réponses « satisfaisante » et « médiocre » sont le fait des bacheliers d'établissements urbains, ayant un père issu d'une catégorie socioprofessionnelle supérieure, de série économique et sociale (87,5% de réponses « médiocre » ; 21/24) et des bacheliers d'établissements urbains, ayant un père d'une autre catégorie socioprofessionnelle, de série littéraire (72,7% de réponses « médiocre » ; 24/33).

Place de la migration dans le projet d'insertion

L'effet de la localisation de l'établissement scolaire sur la place de la migration de formation dans le projet d'insertion sociale et professionnelle du bachelier est statistiquement significatif (Chi2 = 21,89, ddl = 3, 1-p = 99,99%). Cet effet indique que les élèves des établissements urbains sont plus nombreux (62,8% ; 152/242) à considérer que la période post-bac est un bon moment pour quitter la Martinique que les élèves des établissements périphériques (45,8% ; 108/236). Dans une moindre proportion, ces derniers sont plus nombreux (22,0% ; 52/236) à déclarer ne pas le savoir que les premiers (8,7% ; 21/242).

En ce qui concerne la catégorie socioprofessionnelle du père, l'effet est aussi statistiquement significatif (Chi2 = 16,49, ddl = 3, 1-p = 99,91%). Les élèves de terminale ayant un père issu des catégories socioprofessionnelles supérieures répondent plus fréquemment « oui » à la question (68,8% ; 95/138) que leurs homologues ayant un père issu des autres catégories socioprofessionnelles (48,5% ; 165/340).

L'effet de la série du baccalauréat est lui aussi statistiquement significatif (Chi2 = 20,77, ddl = 9, 1-p = 98,63%). Les élèves les plus nombreux à être d'accord avec l'idée de migration post-bac sont ceux de la série économique et sociale (64,8% ; 79/122), puis ceux de la série scientifique (54,1% ; 86/159), de la série littéraire (52,2% ; 48/92) et enfin ceux de la série sciences et technologies du management et de la gestion (44,8% ; 47/105). Les trois variables indépendantes, prises une à une, ont donc un effet sur la variable dépendante « place de la migration de formation dans le projet d'insertion sociale et professionnelle. »

L'interaction entre les trois variables est alors statistiquement significative (Chi2 = 33,39, ddl = 15, 1-p = 99,59% ; le Chi2 est calculé et les résultats sont présentés sans les réponses « ne sait pas » et les non réponses compte tenu d'effectifs faibles). Les élèves pour lesquels la période post-bac est la plus propice à une migration sont ceux des établissements urbains et ayant un père issu des catégories socioprofessionnelles supérieures (74,2% ; 72/97). De plus, cet effet est fonction de la série du baccalauréat : 92,6% (25/27) pour la série économique et sociale, 78,3% (36/46) pour la série scientifique, 53,3% (8/15) pour la série littéraire et seulement 50% (3/6) pour la série sciences et technologies du management et de la gestion. On rappelle que peu d'élèves de la série sciences et technologies du management et de la gestion sont scolarisés en milieu urbain et ont un père issu des catégories socioprofessionnelles supérieures. Les élèves pour lesquels la période post-bac est la moins propice à une migration sont ceux des établissements périphériques et ayant un père issu des autres catégories socioprofessionnelles (43,6% ; 85/185). La dépendance de cet effet à la série du baccalauréat est similaire à la situation précédente : 59,6% (28/47) pour la série économique et sociale, 40% (22/55) pour la série scientifique, 48,5% (16/33) pour la série littéraire et seulement

39,6% (19/48) pour la série sciences et technologies du management et de la gestion.

L'effet de la localisation en contexte urbain est atténué par celui des catégories socioprofessionnelles « autres » du père (55,2% ; 80/145). Cette situation est aussi fonction de la série du baccalauréat : 62,5% (20/32) pour la série économique et sociale, 52,9% (18/34) pour la série scientifique, 52,8% (19/36) pour la série littéraire et 59% (23/39) pour la série sciences et technologies du management et de la gestion. De même, l'effet de la localisation en contexte périphérique est modulé par celui de la catégorie socioprofessionnelle supérieure du père (56,1% ; 23/41) et est aussi fonction de la série du baccalauréat, mais de façon différente des trois situations précédentes : 50% (6/12) pour la série économique et sociale, 52,6% (10/19) pour la série scientifique, 71,4% (5/7) pour la série littéraire et seulement 66,7% (2/3) pour la série sciences et technologies du management et de la gestion.

Projet de migration vers la France métropolitaine

L'effet de la localisation de l'établissement scolaire sur le projet de migration, évalué ici par la situation géographique de l'établissement supérieur choisi par le bachelier, est statistiquement significatif (Chi2 = 15,59, ddl = 2, 1-p = 99,96%). Si 50,2% (161/321) des choix des bacheliers des établissements urbains portent sur une poursuite d'études en France métropolitaine, seulement 35,1% (110/313) des choix faits par ceux qui fréquentent un établissement périphérique visent aussi l'Hexagone. En revanche, 62,6% (196/313) des choix faits par ces derniers concernent des établissements d'enseignement supérieur locaux (Départements Français d'Amérique), contre 47% (151/321) des choix faits par les premiers. Les autres destinations sont très peu choisies (2,5% du total).

L'effet des catégories socioprofessionnelles (CSP) des pères, regroupées en deux catégories, sur le projet de migration est lui aussi statistiquement significatif (Chi2 = 31,64, ddl = 2, 1-p = >99,99%). 57,2% (103/180) des choix des bacheliers qui ont un père issu des catégories socioprofessionnelles supérieures correspondent à la France métropolitaine, contre seulement 37% (168/454) des choix des

bacheliers dont le père est issu des autres catégories socioprofessionnelles.

L'effet de la série du baccalauréat sur le projet de migration est lui aussi statistiquement significatif (Chi2 = 21,43, ddl = 6, 1-p = 99,85%). Le choix de rester aux Antilles et en Guyane est majoritaire pour la série sciences et technologies du management et de la gestion (69,4% ; 93/134), légèrement majoritaire pour la série littéraire (55,9% ; 66/118), et équilibré pour les séries scientifiques (50,9% ; 117/230) et économiques et sociales (46,7% ; 71/152). Les trois variables indépendantes, prises une à une, ont donc un effet sur la variable dépendante « projet de migration vers la France métropolitaine ».

L'effet d'interaction de ces trois variables est statistiquement significatif (Chi2 = 50,93, ddl = 15, 1-p = >99,99% ; le Chi2 est calculé et les résultats sont présentés sans le choix « autres » compte tenu d'effectifs faibles). Cet effet d'interaction indique tout d'abord, pour ce qui concerne le contexte socio-spatial, que les choix de migration vers l'Hexagone les plus fréquents sont dus au fait d'appartenir à un établissement urbain et d'avoir un père issu des catégories socioprofessionnelles supérieures (62,1% ; 77/124). Ces choix sont aussi fonction de la série du baccalauréat : 80,7% (25/31) pour la série économique et sociale, 63,5% (40/63) pour la série scientifique, 58,8% (10/17) pour la série littéraire et 40% (2/5) pour la série sciences et technologies du management et de la gestion. Cette situation est similaire lorsque l'élève est issu d'un établissement périphérique, mais dans une moindre mesure (46,4% ; 26/56) : 53,9% (7/13) pour la série économique et sociale, 44,4% (12/27) pour la série scientifique, 60% (6/10) pour la série littéraire et 20% (1/5) pour la série sciences et technologies du management et de la gestion. Il faut souligner à nouveau qu'il y a peu d'élèves de la série sciences et technologies du management et de la gestion ayant un père issu des catégories socioprofessionnelles supérieures.

Les choix de migration vers l'Hexagone faits par les élèves des établissements urbains et ayant un père issu des autres catégories socioprofessionnelles sont aussi relativement fréquents (42,6% ; 84/197). De plus, ils sont aussi fonction de la série du baccalauréat :

56,8% (25/44) pour la série économique et sociale, 44,2% (23/52) pour la série scientifique, 39,6% (19/48) pour la série littéraire et 32,7% (17/52) pour la série sciences et technologies du management et de la gestion. Enfin, les choix les moins fréquents, toujours vers l'Hexagone, sont le fait des élèves d'établissements périphériques ayant un père issu des autres catégories socioprofessionnelles (32,7% ; 84/257). Par ailleurs, ces choix ne dépendent pas de la série du baccalauréat : 34,4% (21/61) pour la série économique et sociale, 39,8% (33/83) pour la série scientifique, 29,7% (11/37) pour la série littéraire et 27,1% (19/70) pour la série sciences et technologies du management et de la gestion.

Discussion

Pour rappel, l'hypothèse principale de la recherche est que le capital social familial renforce ou affaiblit le choix migratoire des futurs bacheliers de la Martinique. La migration des étudiants martiniquais n'apparaît pas uniforme ; elle varie selon les catégories sociales et selon la capacité des parents à mobiliser des ressources pour la scolarisation de leurs enfants. En rapport avec des éléments d'ordre historique et institutionnel, une représentation hiérarchisée du système d'enseignement supérieur subordonne l'enseignement de proximité à un enseignement en migration, en France métropolitaine. Cette représentation amplifie les inégalités sociales, compte tenu du niveau de ressources que les familles doivent engager pour prolonger la scolarité de leurs enfants.

Performance des établissements scolaires

Les trois variables indépendantes de l'étude (la localisation géographique des établissements scolaires [urbaine *vs*. périphérique], le statut social des pères [supérieur *vs*. autre], la série du baccalauréat [générale *vs*. technique]) ont un effet statistiquement significatif sur la performance des établissements scolaires mesurée par l'âge auquel un élève de terminale parvient au baccalauréat. Cet effet indique qu'une scolarisation en établissement urbain, associée à une catégorie socioprofessionnelle du père supérieure et à une série du bac générale, entraîne que les élèves parviennent jeunes au baccalauréat. Ce premier

résultat valide l'inégalité sociale de la scolarisation dans le secondaire en Martinique en fonction du contexte socio-spatial.

Représentation de la qualité de la formation

Aucune des trois variables indépendantes de l'étude n'a d'effet statistiquement significatif sur la représentation de la qualité de la formation post-bac proposée à la Martinique. Les résultats montrent que cette offre est qualifiée de médiocre par un peu plus de 50% des élèves de terminale, qu'elles que soient leurs conditions de scolarisation. Seulement 30% d'entre eux la qualifient de satisfaisante. Ce deuxième résultat qui surprend par son ampleur, valide la représentation hiérarchisée du système d'enseignement supérieur à la Martinique qui subordonne l'enseignement de proximité à un enseignement en migration, vers la France métropolitaine.

Place de la migration dans le projet d'insertion

Les trois variables indépendantes ont un effet statistiquement significatif sur la place de la migration dans le projet d'insertion, définie par le moment privilégié pour quitter la Martinique. Cet effet indique à nouveau qu'une scolarisation en établissement urbain, associée à une catégorie socioprofessionnelle du père supérieure et à une série du bac générale, entraîne que les élèves estiment davantage que la période post-bac est le bon moment pour migrer. Ce troisième résultat valide l'hétérogénéité de la place de la migration en fonction du contexte socio-spatial.

Projet de migration vers la France métropolitaine

Enfin, les trois variables indépendantes ont aussi un effet statistiquement significatif sur le projet de migration vers la France métropolitaine. Cet effet indique encore qu'une scolarisation en établissement urbain, associée à une catégorie socioprofessionnelle du père supérieure et à une série du bac générale, est associée à un choix migratoire *a priori* vers la France métropolitaine. Ce quatrième résultat valide à nouveau l'hétérogénéité de la place de la migration en fonction du contexte socio-spatial.

Conclusion

Pour articuler les différents plans sur lesquels s'organise cette recherche, il convient de rappeler le postulat de départ. C'est l'idée que le système scolaire des Départements Français d'Amérique est fondé sur une construction imaginaire de la réussite scolaire et sociale, subordonnant l'enseignement supérieur de proximité à un enseignement supérieur en mobilité, principalement vers la France hexagonale. C'est ainsi que, compte tenu des contraintes liées à l'insularité de ces territoires d'outre-mer, l'hypothèse a été émise que le capital social familial joue un rôle déterminant dans l'orientation du système scolaire des Départements Français d'Amérique. Pour valider cette hypothèse, le choix a été fait d'étudier le fonctionnement du système scolaire martiniquais en focalisant l'analyse sur la transition entre le secondaire et le supérieur. C'est dans ce sens qu'une étude a été conduite auprès d'un échantillon de 478 élèves de terminale, afin de les interroger sur leur projet d'orientation après le bac.

L'un des résultats de l'enquête fait apparaître que le système scolaire martiniquais est segmenté, pour ce qui concerne l'enseignement secondaire, selon des modalités intégrant une dimension spatiale, sociale et économique. Le fait que les établissements secondaires urbains enregistrent de meilleures performances que les établissements périphériques et scolarisent davantage d'élèves dont le père est issu d'une catégorie socioprofessionnelle supérieure, dans des filières prestigieuses du baccalauréat général, permet de faire le constat de l'existence d'une hiérarchisation des établissements secondaires selon une dimension d'ordre socio-spatiale. Ce phénomène peut être interprété comme l'indice de la présence d'un « marché de la formation » dont l'un des effets est de drainer la clientèle aisée des autres bassins de formation vers les établissements secondaires situés en zone urbaine. Il apparaît ainsi que le capital social familial impacte le fonctionnement du système scolaire martiniquais bien avant l'étape de la transition entre le secondaire et le supérieur et pèse très lourd sur le destin scolaire des élèves.

Un autre des résultats de cette enquête montre que la majorité des élèves de terminale a une représentation négative de la qualité de

l'enseignement supérieur en Martinique. En rapport avec ce qui précède, ce résultat met en évidence que si la plupart des clients du système scolaire jugent la qualité de l'enseignement supérieur en Martinique « médiocre », seules les familles de milieux favorisés peuvent se donner les moyens de « sécuriser » la réussite de leurs enfants en les scolarisant dans des établissements secondaires performants. Ces comportements d'acteurs montrent l'intérêt qu'il y a, en tenant compte du rôle que jouent les établissements secondaires urbains dans la scolarisation des élèves des milieux favorisés, à isoler un « effet établissement » dans l'analyse des différents niveaux de fonctionnement du système scolaire martiniquais. L'analyse de cet effet permet d'appréhender plus finement la différence de regard que portent les acteurs sur le fonctionnement du système scolaire martiniquais pour ce qui concerne l'articulation entre le niveau du secondaire et du supérieur.

Les élèves scolarisés dans les établissements secondaires urbains déclarent, en effet, plus fréquemment que les élèves des établissements secondaires périphériques que la période après le bac représente le meilleur moment pour entreprendre un projet d'étude supérieur en mobilité. C'est ainsi qu'ils semblent avoir très tôt intégré l'idée de la migration comme un passage obligé de leur formation dans le supérieur. Ce qui n'est pas le cas pour les élèves des établissements périphériques qui scolarisent davantage de jeunes issus de milieux défavorisés. Ces derniers, compte tenu des contraintes matérielles qui s'imposent à eux, éprouvent davantage de difficultés à concevoir un projet d'études supérieures en adéquation avec leurs aspirations profondes. L'attitude des élèves des milieux défavorisés illustre donc les effets délétères de cette représentation idéalisée de la réussite scolaire sur le fonctionnement du système scolaire martiniquais. Il apparaît, en effet, que cette représentation idéalisée de la réussite scolaire est de nature à contribuer à abaisser le niveau d'aspiration des élèves issus des milieux défavorisés, dès lors qu'ils considèrent qu'un projet de formation en migration ne peut être mis en œuvre.

Entreprendre une formation supérieure en mobilité représente une image idéalisée de la réussite scolaire et sociale pour les élèves martiniquais. L'analyse a permis de voir que le capital social familial

joue un rôle déterminant dans ce qui apparaît comme une construction sociale de la réussite scolaire dans le contexte martiniquais. Elle a aussi mis en évidence les effets aliénants de cette représentation, notamment pour ce qui concerne la construction d'un projet de formation dans le supérieur chez les élèves issus des milieux défavorisés. C'est pourquoi cette situation doit conduire à s'interroger sur l'efficience, dans ces territoires, des dispositifs d'action sociale destinés à réduire les inégalités scolaires. Dans quelle mesure ces dispositifs sont-ils aptes à réduire le poids du capital social familial sur le destin scolaire des élèves des milieux défavorisés ? Une recherche conduite dans le contexte de la migration, sur les taux de réussite des étudiants martiniquais en fonction de leurs origines sociales, est donc à mener pour tenter d'apporter des réponses à cette question.

Bibliographie

BARON, M. (2005), Les migrations étudiantes dans le système universitaire français au début des années 90, *Revue d'Economie Régionale & Urbaine,* 2, p. 281-300.

BARON, M. (2010). Les transformations de la carte universitaire depuis les années 1960 : constats et enjeux. *Le Mouvement Social*, *233*(4), 93-105.

BARON, M., & PERRET, C. (2008). Comportements migratoires des étudiants et des jeunes diplômés : ce que révèle le niveau régional. *Géographie, Économie, Société*, *2*(10), 223-242.

BEHAR, D. (2006), Les voies internationales de la reproduction sociale, *Revue européenne des migrations internationales,* vol 22, 3, p. 1-29 [Récupéré du site : http://remi.revues.org/3261]

BEINE, M., NOEL, R., & RAGOT, L. (2014), Determinants of international mobility of students, *Economics of Education Review,* 41, p. 40-54.

BOURDIEU, P. (1980). Le capital social. In Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 31, p. 2-3.

CHEMINAT, Y. (2010). *Bilan de l'admission post-bac 2010* [Récupéré du site de l'académie de Martinique : http://www.ac-martinique.fr/fileadmin/doc_img/Documents/ORIENTATION/postbac/bilan_de_l_admission_post-bac_2010.pdf].

CHIVALLON, C. (2002). *Espace et identité à la Martinique. Paysannerie des mornes et reconquête collective. 1840-1960*. Paris : CNRS.

DUBET, F., DURU-BELLAT, M., & VERETOUT, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.

DUPONT, J-L. (2003). *Voyage au bout... de l'immobilier universitaire.* Rapport d'information n°213 fait au nom de la commission des affaires culturelles [Récupéré du site du Sénat : http://www.senat.fr/rap/r02-213/r02-213_mono.html].

FELOUZIS, G. (2004). Performances et « valeurs ajoutées » des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue Française de Sociologie*, *46*, 3-36.

FELOUZIS, G. (2006). Attractivité et différenciation des sites universitaires : une analyse de cas en Aquitaine. *Revue Française de Pédagogie*, *156*, 101-116.

FOEGLE, J-P, (2013), Le grand « mercato » des étudiants étrangers, *Plein droit,* 97, p. 16-19.

GARNEAU, S (2007), Les expériences migratoire différenciées d'étudiants français, *Revue européenne des migrations internationales*, vol 23, 1, p. 1-18 [Récupéré du site : http://remi.revues.org/3731].

GIRAUD, M. (1979). *Races et classes à la Martinique. Les relations sociales entre enfants de différentes couleurs à l'école.* Paris : Anthropos.

HERMAN, H. (2006). Bac S : meilleur score que le national. *Antiane Martinique*, *66*, 29-30.

LEVY, A. (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales*. Paris : PUF.

LEVY, J. (2009). Commencer par les fins. La complexité fondatrice du social. *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales,* 2(4), 13-34.

LIN, N. (1995). Les ressources sociales : une théorie du capital social. *Revue Française de Sociologie*, *36*(4), 685-704.

LUCAS, R. (2006). Des écoles de droit aux établissements universitaires autonomes aux Antilles-Guyane et à la Réunion. *In* R. Lucas & K. Radojcic (Eds.), *L'enseignement supérieur dans les régions ultrapériphériques (RUP)* (27-72). Paris : Karthala.

LUCRECE, J. (1981). *Civilisés et énergumènes*. Paris : Éditions Caribéennes & L'Harmattan.

MEKKAOUI, J. (2010). *L'enquête emploi en Martinique deuxième trimestre 2010* [Récupéré du site de l'INSEE : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=23&ref_id=16988].

MENCE-CASTER, C., & SAFFACHE, P (2011). *Le développement territorial... une affaire universitaire*. Paris : Caraïbéditions-Université.

NABAJOTH, E. (2006). Les défis de l'université des Antilles et de la Guyane. *In* R. Lucas & K. Radojcic (Eds.), *L'enseignement supérieur dans les régions ultrapériphériques (RUP)* (193-224). Paris : Karthala.

OLLIVIER, B., & PULVAR, O. (2004). 35 ans après la disparition des facultés : les universités françaises à l'heure de la coexistence. *Communication et Organisation*, *24*, 411-425.

PERRET, C. (2007). Quitter sa région pour entrer à l'université : quels sont les facteurs explicatifs de la mobilité géographique des

bacheliers ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36/3, 313-342 [Récupéré du site de la revue : http://osp.revues.org/1441].

PHILIPPE, J., LAGANIER, J., & POUGNARD, J. (2001). Les études supérieures : un motif de migration. *INSEE Première*, *813* [récupéré du site de l'INSEE : http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.insee.fr%2Ffr%2Fffc%2Fdocs_ffc%2Fip813.pdf&ei=h53LVIPlH5XvaIbaglg&usg=AFQjCNHj7M8k1cmodbuEhZ_gnL-xDiSCLQ&bvm=bv.84607526,d.d2s].

TEMPORAL, F., & MARIE, C-V. (2011), Insertion professionnelle des jeunes ultramarins : DOM ou métropole ? *Population*, 3, Vol. 66, p. 555-599.

TERRIER, E. (2009), Les migrations internationales pour études : facteurs de mobilité et inégalités Nord-Sud, *L'Information géographique,* vol 73, p. 69-75.