

alternatives sud

# Migrations internationales

## Un enjeu Nord-Sud ?

Points de vue du Sud, coordonnés par François Gemenne



## Mexique : conséquences de la migration internationale sur l'éducation des enfants

Victor Zúñiga<sup>1</sup> et Maria Vivas-Romero<sup>2</sup>

**Les rapports entre expérience migratoire aux États-Unis, séparation familiale, éclatement des parcours scolaires et aspirations éducatives des enfants et adolescents mexicains sont à la fois étroits et pluridirectionnels. Leur étude n'aide pas seulement les chercheurs à comprendre le phénomène, elle devrait également permettre de préconiser des mesures politiques susceptibles de bénéficier tant aux parents transnationaux qu'aux enfants.**

Dans cet article, nous nous proposons d'identifier et d'analyser les conséquences des courants migratoires internationaux sur l'itinéraire scolaire et les aspirations des enfants ayant quitté le Mexique pour les États-Unis. Certains d'entre eux sont des acteurs actifs des flux migratoires parce qu'ils ont quitté un pays pour s'installer ailleurs. D'autres ne sont pas des migrants actifs ; cependant, dans la mesure où ils appartiennent à des familles divisées par l'immigration, ils subissent les conséquences des décisions familiales.

Notre analyse mettra l'accent sur deux composantes majeures de leur expérience migratoire. D'abord, nous étudierons leur trajectoire scolaire et, ensuite, la dispersion familiale consécutive à la migration. La première inclut ce que nous avons appelé la « scolarité

1. Professeur de sociologie et directeur du Département éducation et sciences humaines de l'Université de Monterrey-UDEM, Mexique.

2. Chercheuse du Séminaire international sur l'étude des migrations et de la famille de l'Université de Monterrey, doctorante FNRS à l'Université de Liège-CEDEM.

fragmentée», c'est-à-dire le fait que les enfants commencent leur éducation dans un pays, la poursuivent dans un autre pour intégrer plus tard un nouvel établissement dans leur pays d'origine. La seconde concerne les décisions familiales qui entraînent une séparation plus ou moins longue. Notre concept de « familles divisées » renvoie à ce cas de figure. Ces deux dimensions ont des incidences sur le parcours éducatif des enfants. Notre objet est d'identifier, mesurer et décrire certains de ces impacts.

Notre enquête (Zúñiga *et al.*, 2008) nous a permis de distinguer quatre catégories différentes d'enfants concernés par la migration internationale. Il y a d'abord les enfants nés au Mexique qui, à un moment donné, sont partis aux États-Unis le plus souvent avec leurs parents, ou au moins l'un d'entre eux, et y résident toujours. La plupart des chercheurs états-uniens les appellent les « migrants de première génération et demi » (Gonzales et Chavez, 2012; Ko et Ferreira, 2010). En 2011, on en dénombrait environ 800 000, âgés de 5 à 17 ans (Giorguli *et al.*, à paraître). En général, ils appartiennent à des familles de la classe ouvrière et se caractérisent par leur vulnérabilité sociale et éducative (Gandara et Contreras, 2009). Cet article ne discutera pas de la situation de cette première catégorie de jeunes migrants, bien que de nombreuses études états-uniennes sur l'immigration se soient penchées sur cette question.

La deuxième concerne les enfants revenus dans leur pays d'origine, les « enfants migrants de retour ». Nés au Mexique, ils sont partis aux États-Unis (avec leurs parents ou au moins l'un d'eux) et, après une période de résidence sur le territoire américain, sont rentrés au Mexique. Ces élèves ont souvent commencé leur scolarité au Mexique, puis ont été inscrits dans des écoles états-uniennes et, plus tard, ont poursuivi leurs études au Mexique. En 2010, on évaluait leur nombre entre 300 000 et 350 000 (Zúñiga et Hamann, 2013).

La troisième catégorie comprend les enfants nés aux États-Unis qui arrivent au Mexique pour la première fois de leur vie. Nous les appelons « migrants internationaux », parce que c'est ce qu'ils sont de fait. Ils ont franchi une frontière pour s'installer dans un autre pays. Ils ne « retournent » donc pas au Mexique, même s'ils ont hérité de la nationalité mexicaine par leurs parents. Certains ont été scolarisés dans des écoles états-uniennes; d'autres arrivent au Mexique avant l'âge scolaire. D'après le recensement de la population, environ 500 000 enfants et adolescents (entre 0 et 18 ans) nés

aux États-Unis vivaient au Mexique en 2010 (Giorguli et Gutiérrez, 2011).

La quatrième englobe les enfants qui, durant une période variable de leur vie, ont appartenu à des familles séparées par les frontières. C'est le cas de ceux qui étudient au Mexique alors que leurs père, mère, frères et sœurs, etc. sont en Amérique. Nous avons choisi de les appeler les « enfants laissés au pays ». Nous ne pouvons les quantifier faute de données nationales mais, comme nous le verrons, leur nombre est significativement plus élevé que celui des enfants migrants actifs. Ce texte s'intéressera en particulier aux enfants qui vivent au Mexique, qui se trouvent véritablement sur le territoire mexicain (catégories 2, 3 et 4).

Ces différentes catégories sont en réalité beaucoup plus complexes qu'il n'y paraît à première vue dans la mesure où elles peuvent se chevaucher. Souvent, des enfants « migrants de retour » et « migrants internationaux » ont appartenu, un moment donné, à des familles séparées. Ils sont donc – ou ont été – des « enfants laissés au pays ». En outre, la combinaison des différents critères cités complique davantage encore notre typologie : a) certains enfants concernés par la migration internationale sont eux-mêmes des migrants internationaux, alors que d'autres, non; b) certains sont nés aux États-Unis, d'autres au Mexique; c) certains vivent loin de leurs parents – à cause de l'immigration –, d'autres, non et d) certains ont été séparés de leur famille tandis que d'autres ne l'ont jamais été (pour cause de migration internationale).

En fait, comme nous le verrons, la probabilité de connaître une séparation familiale est plus élevée chez les enfants migrants internationaux actifs que chez les non-migrants (ceux qui n'ont jamais émigré d'un pays vers un autre). Cela confirme ce que l'on sait sur les familles transnationales. Aujourd'hui, la dispersion familiale est l'un des traits spécifiques des familles transnationales.

Nous pouvons dès lors en déduire que ces dynamiques sont mondiales. Sur le plan quantitatif, d'après une enquête récente de l'organisation Save the Children de l'Unicef, 25% de la population infantile des pays d'émigration sélectionnés ont au moins un parent à l'étranger (Mazzucato, 2011; Glick, 2010; Stark, 1991). En ce sens, le concept de famille transnationale recouvre un phénomène complexe et montre que les modes de constitution familiale deviennent de plus en plus variés et les relations de moins en moins claires (Grillo, 2008). Les chercheurs qualifient ces familles

de « transnationales » parce que non seulement elles se déplacent, traversent les continents et les pays, mais aussi parce que, même lorsqu'elles s'installent quelque part, elles déploient des stratégies qui dépassent les frontières générationnelles, les réseaux relationnels complexes et les frontières physiques (Ryan *et al.*, 2009; Schamlzbauer, 2004; Guarizo *et al.*, 1998; Martiniello, 2006).

D'un autre côté, les familles transnationales ne sont nullement un phénomène nouveau; les historiens ont rencontré des comportements similaires dans le passé. Elles semblent en tout cas prouver que les technologies modernes et la diminution relative du coût des transports internationaux ont permis à certaines configurations familiales de se maintenir en dépit de la distance (Foner, 2009; Perlman et Waldinger, 1999). Bien que quelques chercheurs y voient un syndrome temporaire de la mondialisation, les faits montrent qu'à l'avenir, loin d'être exceptionnels, ces schémas familiaux deviendront un élément important à prendre en considération dans l'étude des dynamiques contemporaines des migrations internationales (Martiniello, 2006; Goulbourne *et al.*, 2011). Dans le cadre de cet article, les familles transnationales constituent certainement un outil indispensable pour nous aider à examiner les trajectoires scolaires de nos sujets d'étude. Après cette clarification de nos intentions et objectifs, nous exposerons dans la section suivante la méthodologie utilisée sur le terrain avant de nous lancer dans l'analyse des catégories présentées dans l'introduction.

#### Sources

Pour atteindre notre principal objectif et examiner les conséquences de la migration internationale sur les trajectoires éducatives des enfants mexicains, nous avons choisi d'utiliser les résultats de notre dernière enquête réalisée dans les établissements scolaires de Jalisco, ville située dans le centre ouest du pays (*Migración Internacional y Educación en Jalisco*, UDEM/Secretaría de Educación de Jalisco, données 2010). Les informations recueillies ont été obtenues à partir d'un échantillon représentatif de 9701 enfants et adolescents, de la 4<sup>e</sup> primaire à la 3<sup>e</sup> secondaire, inscrits dans 183 écoles publiques et privées de l'État.

Jalisco est l'une des principales régions historiques de migration du Mexique, marquée par plus d'un siècle de flux migratoires entre le Mexique et les États-Unis, et vice-versa. En outre, c'est l'un des États les plus peuplés du pays; il comptait plus de 7 millions

d'habitants en 2010. Durant les années scolaires 2010-2012, période au cours de laquelle nous avons procédé à notre recherche, son système éducatif (de la 1<sup>re</sup> primaire à la 3<sup>e</sup> secondaire) comprenait 1 348 000 élèves.

L'enquête a été effectuée sur la base d'un échantillon représentatif d'élèves du primaire (de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup>) et du secondaire (de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup>). Nous avons sélectionné au hasard 183 écoles publiques et privées sur un total de 7 787, en fonction de deux critères: a) les zones urbaines et rurales et b) l'importance de la migration internationale dans chaque municipalité. Cette méthode nous a permis d'obtenir un échantillon où les petites localités comme les grandes villes, et les régions à forte et faible intensité migratoire étaient représentées.

Dans les écoles, nous avons choisi au hasard une classe par année d'étude et demandé à chaque enfant de répondre à un questionnaire. L'expérience nous a montré que les plus jeunes (de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> primaire) éprouvent certaines difficultés à répondre à un questionnaire écrit. C'est pourquoi nous avons décidé, pour les besoins de cet article, de n'utiliser que les réponses des plus âgés (de la 4<sup>e</sup> primaire à la 3<sup>e</sup> secondaire, soit des enfants de 9 à 16 ans). Cette procédure nous a amenés à sonder 9701 enfants.

#### Migrants de retour, migrants internationaux et enfants laissés au pays

Le tableau 1 présente la répartition des enfants de la 4<sup>e</sup> primaire à la 3<sup>e</sup> secondaire qui ont répondu aux questions sur leur expérience migratoire et sur les trajectoires de leur famille. Sur la base de ces données, nous avons estimé que 1,8% des élèves étaient des migrants de retour. Cela signifie qu'entre 19 000 et 24 000 enfants environ, scolarisés à Jalisco en 2010, étaient nés au Mexique, avaient émigré à un moment donné aux États-Unis et étaient ensuite revenus vivre au Mexique.

Les enfants migrants internationaux représentaient 2,5% de l'échantillon. Ils ont vu le jour aux États-Unis et, à compter de la date de l'enquête, étaient au Mexique où ils poursuivaient leur scolarité. On peut considérer que leur nombre oscillait entre 30 000 et 36 000. Les enfants ayant une expérience personnelle de la migration étaient majoritaires (95,7%). Cependant, un quart à peu près pouvait rentrer dans la catégorie des « enfants laissés au pays » (Dreby, 2010a) parce qu'ils avaient été (ou étaient) séparés de

leur père par la migration internationale, et pour 4 % d'entre eux de leur mère. Ainsi, le nombre d'enfants laissés au pays étaient entre 340 000 et 375 000.

Migration	Séparation familiale	Séparés un temps de leur père par la migration			Séparés un temps de leur mère par la migration		
		Oui	Non	Sous-total	Oui	Non	Sous-total
Enfants migrants	De retour (nés au Mexique)	112 1,2%	52 0,6%	164 1,8%	45 0,5%	110 1,2%	155 1,7%
	Migrants internationaux (nés aux États-Unis)	133 1,5%	94 1,1%	227 2,6%	47 0,5%	175 1,9%	222 2,4%
Non migrants	(nés au Mexique)	2 170 (24,1%)	6 437 (71,5%)	8 607 (95,6%)	242 (2,7%)	8 360 (93,2%)	8 602 (95,9%)
<b>Total</b>		<b>2 415</b> (26,8%)	<b>6 583</b> (73,2%)	<b>8 998</b> (100%)	<b>334</b> (3,7%)	<b>8 645</b> (96,3%)	<b>8 979</b> (100%)

Source : Étude de l'Universidad de Monterrey, Secretaría de Educación de Jalisco, novembre-décembre 2010 (N=9 701).

On peut tirer une autre conclusion des données figurant dans le tableau 1. La probabilité de connaître une séparation familiale est plus élevée chez les enfants qui ont participé activement au processus migratoire que chez les non-migrants. Par exemple, 59 % (133/227) des enfants migrants internationaux (nés aux États-Unis) et 68 % (112/164) des migrants de retour savaient ce que signifiait « être séparé de son père » pour seulement 25 % (2 170/8 607) des non-migrants.

Ces différences sont plus prononcées en cas de séparation de la mère puisque 21 % (47/222) des enfants migrants internationaux savaient ce que signifiait « vivre séparé de sa mère » ; les migrants de retour étaient 29 % (45/155) à répondre positivement à la question, contre 3 % (242/8 602) seulement des non-migrants. La probabilité de vivre loin de sa mère est sept à dix fois plus élevée pour les deux premières catégories que pour les enfants non migrants. Ces constats confirment, une fois encore, un des traits les plus caractéristiques des familles transnationales : la dispersion géographique. Les enfants migrants de retour et les migrants internationaux appartiennent à des familles disséminées, passant d'un pays à un autre,

tirant avantage des opportunités, affrontant des obstacles et évitant des risques (Glick, 2010 ; Grillo, 2008 ; Mazzucato et Schans, 2008).

### Redoublement et absentéisme scolaire

Le plus grand risque encouru par les enfants migrants internationaux au cours de leur scolarité est l'abandon de leurs études. Malheureusement, notre méthodologie ne nous a pas permis de mesurer ce type d'impact négatif, étant donné que nous avons mené notre enquête au sein même des écoles. Nous n'avons donc pas trouvé d'enfants qui avaient arrêté leur cursus scolaire. Au lieu de mesurer le taux d'abandon chez les enfants migrants, nous les avons interrogés sur les années d'études recommencées et manquées, situations susceptibles d'être la conséquence de la migration.

La décision du redoublement est souvent prise par le chef d'établissement, tant au Mexique qu'aux États-Unis. Les témoignages des enfants illustrent les conséquences de l'application de cette règle impersonnelle : si l'élève avait terminé sa cinquième primaire dans un pays, par exemple, il/elle était obligé-e de la refaire dans un autre. Cela, bien sûr, comme leur expliquaient souvent les autorités scolaires, parce qu'ils n'avaient pas les acquis pour suivre un parcours éducatif normal.

La perte d'une année est le résultat de l'inadéquation entre le calendrier scolaire et la période choisie pour émigrer. Les témoignages des enfants montrent qu'ils n'ont pu s'inscrire dans une école parce qu'ils étaient arrivés à destination en février, par exemple. Les dates pour l'admission, l'inscription, etc. sont plus rigides dans les écoles mexicaines qu'états-uniennes. Les conséquences sont automatiques : ces enfants perdent toute une année scolaire et doivent attendre la rentrée officielle pour en recommencer une nouvelle.

Nous avons divisé notre échantillon en neuf groupes en prenant en considération l'expérience de séparation familiale – en particulier des parents – et le type de mouvement migratoire. Les résultats sont présentés au tableau 2. Les différences sont patentes lorsque l'on compare les enfants qui ont connu une expérience migratoire (migrants de retour et migrants internationaux) à ceux qui sont restés leur vie entière au Mexique. Le premier groupe a davantage manqué l'école et/ou redoublé une classe que le second. Les faits montrent que les systèmes scolaires ne répondent pas aux besoins

des enfants migrants internationaux. Les écoles sont encore organisées pour des enfants réguliers et permanents.

Par ailleurs, la dissémination familiale ne semble pas très significative pour expliquer le redoublement ou le décrochage. Au contraire, le tableau 2 montre que la rupture scolaire est davantage liée à la dislocation géographique. Cependant, si l'on compare les deux catégories de non-migrants (les enfants laissés au pays et ceux qui n'ont pas été séparés de leurs parents), nous pouvons repérer certaines différences, notamment pour les enfants éloignés de leur mère à cause de la migration internationale. Ces derniers redoublent non parce qu'ils déménagent d'un pays à un autre mais parce qu'ils connaissent des troubles émotionnels probablement associés à la séparation familiale. Dans une étude longitudinale, Dreby (2010b) a décrit les cas d'enfants et d'adolescents laissés au pays qui ont pâti des conséquences de leur appartenance à une famille divisée. L'échec et le décrochage scolaires en font partie.

Séparation familiale		% d'enfants manquant/ doublant des années scolaires		
		Une ou plusieurs années	Aucune année	
Enfants séparés	De leur père	De retour au pays	23%	77%
		Migrants internationaux	21%	79%
		Laiissés au pays	7%	93%
Enfants non séparés	De leur mère	De retour au pays	27%	73%
		Migrants internationaux	31%	69%
		Laiissés au pays	9%	91%
Enfants non séparés		De retour au pays	38%	62%
		Migrants internationaux	22%	78%
		Non-migrants	5%	95%

Nos interviews avec les enfants migrants de retour et migrants internationaux montrent qu'ils ont souffert du passage d'un système scolaire à un autre. Notre entretien avec Angel (Zacatecas, État du centre-nord du Mexique, novembre 2005) pourrait illustrer, sous forme de synecdoque, ce que ressent un enfant migrant :

*V: Quel âge as-tu, Angel?*

*A: J'ai 15 ans [il est plus âgé que ses pairs dans la classe]. Ils ont décidé de me descendre d'une classe.*

*V: As-tu redoublé là-bas (aux États-Unis)?*

*A: Non, ici (au Mexique).*

*V: Combien d'années as-tu perdues?*

*A: Deux, l'une parce que je l'ai recommencée, l'autre, parce que j'ai échoué.*

*V: Tu as perdu deux années?*

*A: Oui, simplement parce que je suis rentré de là-bas (les États-Unis).*

*V: Comment tu vis cela?*

*A: Mal, très mal.*

Faire l'expérience à un âge précoce de la migration internationale et de la migration de retour entraîne non seulement des ruptures linguistiques, sémantiques et de scolarité (Coe *et al.*, 2011), mais cela complique aussi les parcours scolaires de deux manières différentes (Hamann et Zúñiga, 2011). D'abord, les migrants de retour ont souvent redoublé une classe, à la fois aux États-Unis et au Mexique. Un migrant de retour sur quatre a recommencé une année. Nous avons aussi constaté que 5% des migrants de retour ont redoublé plus d'une fois (deux ou trois). Ils ont en outre perdu des années entières pour divers motifs. La principale raison tient souvent au fait que le calendrier scolaire ne coïncide pas avec la période choisie pour émigrer. Presque 8% des jeunes migrants revenus à Jalisco ont perdu toute une année scolaire parce qu'ils ne pouvaient reprendre l'école à la date de leur arrivée au Mexique. Ensuite, conséquence inévitable, les migrants de retour sont souvent des « élèves à la traîne », c'est-à-dire en retard d'un ou deux ans dans les écoles mexicaines, comme le raconte Angel dans l'entretien.

#### **Perception du succès scolaire aux États-Unis et au Mexique**

Dans notre enquête, nous avons demandé aux enfants de décrire avec des mots simples leur propre réussite scolaire. On leur proposait de classer leurs succès dans une des catégories suivantes: a) mes résultats sont mauvais; b) mes résultats sont moyens; c) mes résultats sont bons et d) mes résultats sont excellents. Dans une autre partie du questionnaire, nous avons proposé à ceux qui avaient fréquenté l'école aux États-Unis de comparer leurs notes au

Mexique avec celles obtenues là-bas. Les résultats à la première question se répartissent comme suit : 4 % des 9701 élèves estimaient que leurs cotes étaient « mauvaises » ; 47 % qu'elles étaient « moyennes » ; 40 % qu'elles étaient « bonnes » et, enfin, 9 % seulement qu'elles étaient « excellentes ».

Il est intéressant d'observer que la proportion d'enfants qui se sont déclarés « mauvais élèves » augmente lorsqu'ils ont été séparés de leur mère – 6 % contre 3,8 % seulement pour ceux qui ne l'ont jamais été. De plus, la combinaison de diverses variables accroît encore le pourcentage des « mauvais élèves » : les enfants nés au Mexique qui n'ont jamais vécu aux États-Unis mais ont été séparés de leur mère se perçoivent davantage comme « mauvais » (8 %). Ce dernier groupe (n=236) compte l'un des plus faibles taux d'enfants qui estiment avoir obtenu d'« excellents » résultats. À l'opposé, on trouve les enfants nés aux États-Unis, qui ont fréquenté des écoles américaines et n'ont jamais été séparés de leur mère : presque 16 % d'entre eux se jugent « excellents élèves ».

L'enquête nous a permis de comparer également, chez les enfants scolarisés dans les deux pays, la perception de leur réussite scolaire dans les établissements mexicains et états-uniens. Nous les avons interrogés sur leurs performances dans les deux systèmes. Les questions étaient : « En général, comment sont tes notes aujourd'hui ? » « Dans l'ensemble, comment étaient tes notes aux États-Unis quand tu y étudiais ? » Un sous-échantillon de 275 enfants a pu faire l'exercice. De nouveau, les réponses étaient classées en quatre catégories : « mauvaises », « moyennes », « bonnes », « excellentes ». Le tableau 3 présente les résultats de ces comparaisons.

Tout d'abord, la proportion d'enfants qui ont mentionné d'« excellentes » notes est plus élevée pour les écoles états-uniennes. Le tableau montre qu'un tiers (84/275) considérait avoir obtenu d'excellentes notes aux États-Unis contre 11 % seulement lorsqu'ils étaient au Mexique. Deuxièmement, quasi la moitié des élèves (46 %, 127/275) avaient le sentiment que leurs notes avaient diminué dans les établissements mexicains. Certains les faisaient même tomber d'« excellentes » aux États-Unis à « mauvaises » (n=2) ou « moyennes » (n=22) au Mexique. Seuls 11 % semblaient améliorer leur performance au Mexique (passant, par exemple, de cotes « moyennes » à « bonnes », etc.). Troisièmement, sur les 84 enfants

qui signalaient d'« excellentes » notes aux États-Unis, seuls 17 (20 %) estimaient être toujours d'« excellents » élèves au Mexique.

**Tableau 3.**  
Perception des notes scolaires obtenues aux États-Unis et au Mexique  
(Enfants de 9 à 16 ans de Jalisco)

Notes aux États-Unis	Notes au Mexique				Total
	« Mauvaises »	« Moyennes »	« Bonnes »	« Excellentes »	
« Mauvaises »	0	1	2	1	4
« Moyennes »	2	33	13	2	50
« Bonnes »	4	54	68	11	137
« Excellentes »	2	22	43	17	84
Total	8	110	126	31	275

Ces éléments nous donnent une idée des conséquences les plus désolantes de la scolarité fragmentée : les enfants migrants, de retour ou non, passant d'un système scolaire à un autre, ont l'impression de perdre leur capacité de réussite. Ils croient qu'ils auraient obtenu de meilleurs résultats dans le système laissé derrière eux. En outre, les données révèlent d'autres questions importantes que nous ne discuterons pas dans le cadre de cet article : les écoles et enseignants mexicains ne sont pas préparés à offrir un accueil de qualité aux enfants transnationaux (Zúñiga, 2012). En fait, tant les migrants de retour que les migrants internationaux ont le sentiment qu'ils ont perdu leur capacité de réussite en rentrant au Mexique.

Néanmoins, les étudiants transnationaux (ceux qui ont fréquenté auparavant les écoles américaines) nous ont livré un élément d'information intéressant lorsque nous leur avons demandé d'expliquer leurs résultats aux États-Unis. Les élèves avec d'« excellentes » notes citaient les raisons suivantes : « *J'étudiais plus* [aux E-U] » ; « *J'étais le meilleur élève de l'école* » ; « *J'étais l'élève préféré de mon professeur* », « *Je comprends mieux l'anglais* [que l'espagnol] » ; « *L'école était plus facile* [aux E-U] » ; « *Les enseignants félicitaient mes parents* » ; « *J'aimais l'école* » ; « *J'aimais étudier là-bas, ici, c'est barbant* » ; « *Les professeurs me motivaient* » ; « *Les enseignants reconnaissaient mon travail* ». En général, les explications des enfants brillants mettaient l'accent sur l'attitude des enseignants qui étaient attentifs à leur processus d'apprentissage. En revanche, ceux qui se classaient dans la catégorie des « mauvais » élèves ou des élèves « médiocres » dans les écoles états-uniennes

avançaient la barrière linguistique comme source de leur faible performance scolaire.

### Aspirations scolaires

En plus de la perception personnelle de leur réussite scolaire, les enfants et les jeunes ont été interrogés sur leurs aspirations. Le cursus scolaire au Mexique se subdivise en quatre grands niveaux d'enseignement après les maternelles. Il y a d'abord l'école élémentaire (*primaria*) qui dure six ans et délivre un diplôme de base (*certificado de primaria*). À une époque, ce certificat avait une certaine valeur sur le marché du travail mexicain; il était requis pour occuper des emplois subalternes dans les associations et les entreprises. Dans l'économie actuelle, il ne permet même pas de décrocher un emploi sous-qualifié. Le niveau minimum d'éducation exigé sur le marché du travail mexicain contemporain est le deuxième diplôme: celui de l'école secondaire (*certificado de secundaria*) qui s'accomplit en trois ans. Curieusement et malheureusement, nous avons trouvé quelques élèves dans notre échantillon dont l'ambition scolaire se limitait à terminer l'école élémentaire (1,2%) ou le secondaire (6,6%). Autrement dit, ils donnaient le sentiment d'avoir perdu leurs ambitions, de ne pouvoir prétendre à la réussite scolaire.

Le troisième diplôme est le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (*certificado preparatoria*) qui s'obtient après deux ou trois années d'études supplémentaires. Il présente quelque avantage sur le marché du travail; cependant, il ne permet ni de décrocher des emplois qualifiés ni de percevoir de hauts salaires. Presque 10% de notre échantillon ont fait de cet objectif leur ambition personnelle. À nouveau, ces élèves ne placent pas la barre très haut (ou peut-être alignent-ils leurs ambitions sur les ressources économiques de leur famille).

Le quatrième niveau d'enseignement est ce que l'on appelle au Mexique l'« éducation technique » (*educación técnica*), un genre de formation professionnelle à des métiers qualifiés à destination de l'industrie, des services, des banques et du commerce. Il requiert deux ou quatre années d'études après le secondaire inférieur, ou deux ans, après le secondaire supérieur. Presque 16% des élèves de notre échantillon ont répondu qu'ils espéraient obtenir ces diplômes techniques.

Enfin, comme dans beaucoup de pays, le diplôme universitaire (*título de licenciatura*) est le plus élevé. Il exige quatre à sept années

d'études après le secondaire supérieur selon l'orientation. 67% des élèves sondés ont déclaré qu'ils souhaitaient acquérir ce titre.

Dans cette partie du questionnaire, notre question de départ était de comprendre comment l'expérience migratoire, la séparation familiale et les parcours scolaires fragmentés exerçaient une influence sur les projets éducatifs des enfants et adolescents. L'analyse de nos données montre que de multiples causes, en apparence contradictoires, affectent les aspirations scolaires des jeunes:

- la séparation familiale: vivre séparé de sa mère a un faible impact sur les aspirations scolaires des enfants, mais l'éloignement des deux parents réduit significativement les ambitions des jeunes;
- la scolarité fragmentée: en revanche, la scolarité transnationale a l'effet inverse. Les élèves scolarisés aux États-Unis avant d'arriver ou de revenir au Mexique sont clairement plus ambitieux; ils étaient 77% à déclarer vouloir décrocher un diplôme universitaire;
- le statut binational: les enfants nés aux États-Unis affichaient davantage d'ambitions scolaires que ceux nés au Mexique.

En un sens, on peut interpréter les aspirations scolaires des enfants comme une anticipation de leurs objectifs dans la vie adulte et de ce qu'ils s'attendent à atteindre. Ceux qui ont choisi un niveau éducatif bas ou très bas indiquent qu'ils sont prêts à appartenir à la classe sociale la plus pauvre. Ils sont probablement convaincus qu'ils ne peuvent modifier leurs conditions actuelles compte tenu des opportunités éducatives existantes dans les lieux ou régions où ils vivent. Nos données montrent que la proportion d'enfants avec de faibles ambitions scolaires diffère significativement entre zones rurales et urbaines et entre petites et grandes villes.

Par exemple, en Sierra occidentale (qui comprend huit municipalités rurales de l'État de Jalisco), 34% des enfants avaient de faibles aspirations scolaires. Par contre, seuls 11% des jeunes fréquentant les établissements de la zone métropolitaine de Guadalajara étaient dans ce cas. En d'autres termes, les ambitions scolaires dépendent de la classe sociale et des choix éducatifs que les enfants trouvent dans l'environnement où ils vivent. Toutefois, les binationaux, même s'ils résidaient dans de petites villes rurales, savaient qu'ils pouvaient nourrir de meilleures ambitions que leurs pairs parce qu'ils avaient la double nationalité. Ils étaient conscients de leurs droits aux États-Unis et finirent par y retourner.



### Conclusions

En conclusion, nous proposerons une synthèse des principaux enseignements contenus dans cet article ainsi que quelques recommandations pour de futures recherches. Cet article a mis au jour divers profils d'enfants dont la trajectoire scolaire a été affectée par les mouvements migratoires. Nous avons décrit les enfants migrants de retour, les migrants internationaux et les enfants laissés au pays. Tout démontre que ces profils ne sont pas du tout homogènes et que les incidences de la migration internationale sur leur itinéraire scolaire sont différentes.

Cependant les enfants migrants de retour et les migrants internationaux partagent un trait commun : l'éparpillement de leur famille de part et d'autre de la frontière. Cette donnée confirme ainsi que les familles transnationales, au Mexique du moins, ont une même caractéristique : la dispersion géographique. Celle-ci, à son tour, a un énorme impact sur le parcours scolaire des enfants migrants internationaux et migrants de retour. Néanmoins, nous avons relevé que la dislocation géographique a un effet plus direct sur le « décrochage scolaire » des enfants laissés au pays, en particulier quand ils sont sans leur mère.

Il est intéressant de noter que les enfants migrants internationaux bâtissent leur futur en s'appuyant sur la mobilité transfrontalière de leur famille et, en même temps, à partir de leur expérience d'une scolarité fragmentée, ce qui n'est pas nécessairement bien accepté par les établissements qui les accueillent. Nous nous sommes aperçus que, malheureusement, les systèmes scolaires, aux États-Unis comme au Mexique, ne répondent pas aux besoins des enfants migrants ; les écoles mexicaines se montrent néanmoins plus rigides.

Outre les problèmes institutionnels auxquels ces enfants sont confrontés, leur perception de la réussite scolaire est aussi fortement marquée par la migration internationale. La séparation familiale, surtout l'éloignement de la mère, semble un élément significatif à cet égard, en particulier pour les enfants laissés au pays. De leur côté, les enfants migrants internationaux qui n'ont jamais été séparés de leurs parents pour une longue période paraissent avoir une meilleure image de leur réussite scolaire.

Par ailleurs, ces perceptions sont influencées par les enseignants attentifs au processus d'apprentissage. De ce point de vue, les écoles états-uniennes paraissent avoir meilleure réputation. À l'inverse, la barrière linguistique semble la cause des faibles

performances scolaires de ceux qui récoltent de « mauvais » résultats aux États-Unis. Sans aucun doute, la conséquence la plus désoleuse de la scolarité fragmentée tient au fait que les élèves transnationaux, migrants de retour ou non, ont le sentiment d'avoir perdu leur capacité de réussite. Ils auront probablement toujours l'impression que leurs performances académiques étaient meilleures dans l'école qu'ils ont quittée.

La relation entre l'expérience migratoire, la séparation familiale, l'éclatement des parcours scolaires et les aspirations éducatives de ces enfants/adolescents est un autre élément notable qui se dégage de cette étude. Ces ambitions dépendent de leurs origines sociales et des opportunités réelles qui s'offrent à eux là où ils vivent. Nous pouvons donc affirmer que, dans ce cas, la migration internationale rehausse les attentes, tandis que la séparation familiale les diminue fortement. Toutefois, ces résultats positifs sont plus évidents chez les enfants migrants internationaux, indépendamment de leur lieu de résidence au Mexique, qu'ils vivent en zone urbaine ou rurale. Leur statut de binationaux leur donne la possibilité de retourner aux États-Unis et donc de nourrir de meilleures perspectives pour le futur.

Enfin, l'article montre à quel point, dans le contexte des mouvements internationaux de la classe ouvrière, itinéraires scolaires fragmentés et dispersion géographique de la famille sont liés. À un âge très précoce, ces enfants font l'expérience de la dislocation géographique qui les conduit à vivre dans des pays, des villes et des contextes différents. Ils sont membres d'une famille divisée, ce qu'ils ne voient pas toujours comme quelque chose de négatif dans la mesure où cela leur permet parfois de traverser les frontières quand c'est nécessaire. Et, enfin, conséquences de ces deux dernières variables, ils façonnent leur avenir à partir de leur expérience d'une « scolarité fragmentée » entre différents pays.

Heureusement, cet article se referme en proposant d'explorer d'autres problématiques sur le sujet. Il est évident que de nouvelles études sont nécessaires pour trouver précisément le rôle des familles transnationales dans l'éducation de leurs enfants. Ce rôle est-il parfois clivé selon le genre ? En outre, quelles sont les raisons qui poussent les migrants mexicains à renvoyer leurs enfants au Mexique même s'ils réussissent mieux dans les écoles américaines ? Répondre à ces questions n'aidera pas seulement les chercheurs à comprendre ce phénomène, cela pourrait également leur

permettre de préconiser des mesures politiques susceptibles de bénéficier tant aux parents transnationaux qu'aux enfants.

Traduction de l'anglais : Lydia Zaid

#### Bibliographie

- Coe C., Reynolds R.R., Boehm D.A., Hess J.M. et Rae-Espinoza H. (2011), *Everyday Ruptures: Children, Youth and Migration in Global Perspective*, Nashville, Vanderbilt University Press.
- Dreby J. (2010), *Divided by Borders: Mexican Migrants and Their Children*, Berkeley, University of California Press.
- Gandara P.C. et Contreras F. (2009), *The Latino Education Crisis: The Consequences of Failed Social Policies*, Cambridge, Harvard University Press.
- Giorguli S. E. et Gutiérrez, E.Y. (2011), « Niños y jóvenes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos », *Coyuntura Demográfica*, n° 1, p. 21-25.
- Giorguli S. E., Jensen B., Bean F., Brown S., Sawyer A. et Zúñiga V., « Educational well-being for children of Mexican immigrants in US and in Mexico », in A. Escobar Latapi A., Martin S. et Lowell L. (éd.), *Integration of Mexican migrants in the U.S. and Mexico: binational perspectives*, (à paraître), Georgetown University Press.
- Glick E.J. (2010), « Connecting complex processes: A decade of research on immigrant families », *Journal of Marriage and Family*, n° 72 (3), p. 498-515.
- Gonzales R. et Chavez L. (2012), « Awakening to a nightmare: Abjectivity and illegality in the lives of undocumented 1.5-Generation Latino Immigrants in the United States », *Current Anthropology*, n° 53 (3), p. 255-281.
- Goulbourne H., Reynolds T., Solomos J. et Zontini, E. (2011), *Transnational Families: Ethnicities, Identities and Social Capital*, Londres, Routledge.
- Grillo R. (2008), *The Family in Question: Immigrant and Ethnic Minorities in Multicultural Europe*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Hamann E. T. et Zúñiga V. (2011), « Schooling and the everyday ruptures transnational children encounter in the United States and Mexico », in Coe C., Reynolds R.R., Boehm D.A., Hess J.M. et Rae-Espinoza H. (2011), *Everyday Ruptures: Children, Youth and Migration in Global Perspective*, Nashville, Vanderbilt University Press, p. 141-160.
- Ko. L. et Perreira K.M. (2010), « It turned my world upside down: Latino youth's perspectives on immigration », *Journal of Adolescent Research*, n° 25 (3), p. 465-493.
- Martiniello M. (2006), « The new migratory Europe: Towards a proactive immigration policy », in Parsons C. et Smeeding T. (eds), *Immigration and Transformation of Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 298-300.
- Mazzucato V. et Schans D. (2011), « Transnational families and the well being of children: Conceptual and Methodological Challenges », *Journal of Marriage and Family*, n° 73 (4), p. 704-712.
- Portes A., Guarnizo L.E. et Landolt P. (1999), « The study of transnationalism: Pitfalls and promise of an emergence research field », *Ethnic and Racial Studies*, n° 22 (2), p. 217-237.
- Ryan L., Sales R., Tilki M. et Bernadetta S. (2009), « Family strategies and transnational migration: Recent Polish Migrants in London », *Journal of Ethnic and Migration Studies*, n° 35 (1), p. 61-77.
- Stark L. (1991), *The Migration of Labor*, Oxford, Basil Blackwell.
- Zúñiga V. (2012), « Tensions pédagogiques : les maîtres mexicains face aux élèves transnationaux dans les écoles mexicaines », in Yves L. et F. Tupin (dir.), *Les pratiques*

*enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 423-440.

- Zúñiga V., Hamann E.T. et Sánchez J. (2008), *Alumnos Transnacionales, escuelas mexicanas frente a la globalización*, Mexico, Secretaría de Educación Pública.
- Zúñiga V., Hamann E.T. (2013) « Understanding American-Mexican children », in Jensen B. et Sawyer A. (éd.), *Regarding Educación: Mexican-American Schooling, Immigration and Bi-national Improvement*, New York, Teachers College Press, Columbia University, p. 172-188.