

UNIVERSITE DE NICE

INSTITUT D'ETUDES ET DE RECHERCHES  
INTERETHNIQUES ET INTERCULTURELLES

*Centre Associé de Formation  
aux Relations Interculturelles  
(C.A.F.R.I.)*

**LA SCOLARISATION  
DES ENFANTS DE TRAVAILLEURS IMMIGRES**

TOME 1

**EVALUATION, SELECTION ET ORIENTATION SCOLAIRES  
(Analyse d'un processus)**

Jean-Pierre ZIROTTI

avec la collaboration de Michel NOVI



JUIN 1979

UNIVERSITÉ DE NICE  
Institut  
d'Etudes et de Recherches  
Interethniques et Interculturelles

RD  
IDE  
6005  
(1)

Centre Associé de Formation  
aux Relations Interculturelles  
(C.A.F.R.I.)

Problèmes de culture d'immigrés  
France

LA SCOLARISATION  
DES ENFANTS DE TRAVAILLEURS IMMIGRÉS

TOME 1  
EVALUATION, SELECTION ET ORIENTATION SCOLAIRES  
(Analyse d'un processus)



Jean-Pierre ZIROTTI  
avec la collaboration de Michel NOVI

Juin 1979

Ce rapport est le compte rendu d'une recherche subventionnée par le Ministère des Universités (Recherche pédagogique n° 150101) à la demande du Ministère de l'Education. La direction scientifique en a été assurée par Michel Oriol, Directeur de l'I.D.E.R.I.C.

Sossie Andizian, Alain Detolle, Denis Parisot, Christian Vaillant, Lise Vollenweider ont participé à cette recherche.

Le traitement informatique a été réalisé dans le cadre de l'Association C.U.M.F.I.D. au Centre Interuniversitaire de Calcul de Nice (C.I.C.N.)

## S O M M A I R E

---

	<u>Pages</u>
AVANT-PROPOS	
1. <u>De la spécificité de la population à celle de l'analyse</u> .....	1
2. <u>La gestion de la scolarité</u> .....	4
2.1. <u>La gestion par les "dominants"</u> .....	6
2.2. <u>La gestion par les "dominés"</u> .....	9
3. <u>Un processus contradictoire</u> .....	12
INTRODUCTION AU TOME I	
1. <u>L'analyse des pratiques formelles</u> .....	14
2. <u>Terrains d'enquête</u> .....	15
3. <u>Population</u> .....	15
3.1. <u>Les enfants de travailleurs immigrés.</u>	15
3.2. <u>Le groupe témoin d'élèves français...</u>	18
TOME 1	
EVALUATION, SELECTION ET ORIENTATION SCOLAIRES	
1. <u>DES ETRANGERS A L'ECOLE OU UNE FORME DE RELEGATION</u> .....	21
1.1. <u>Les élèves étrangers dans le système scolaire public</u> .....	22
1.2. <u>Etrangers et Français : quelques écarts significatifs</u> .....	23

	<u>Pages</u>
1.3. <u>"L'enseignement primaire divise..."</u>	25
1.4. <u>L'enseignement secondaire : un cycle court</u> .....	27
2. L'ORIENTATION EN CLASSE DE SIXIEME. UN DOSSIER REVELATEUR .....	32
2.1. <u>Contenu du dossier d'orientation en sixième</u> .....	36
2.2. <u>Analyse des éléments du dossier d'orientation</u> .....	40
2.2.1. <u>Les performances</u> .....	40
2.2.1.1. Comparaison des performances des "étrangers" à celles de la population témoin .....	40
2.2.1.2. Nationalités et performances. Un groupe étranger hétérogène .....	60
2.2.1.3. Egalité formelle et discrimination .....	74
2.2.2. <u>L'âge : une performance particulière.</u> .....	83
2.2.3. <u>Les jugements : des pronostics parfois hésitants, mais souvent négatifs.</u> .....	90
2.2.3.1. Comparaison entre élèves Français et élèves étrangers .....	90
2.2.3.2. Comparaison entre groupes étrangers .....	96
2.2.4. <u>"Type d'enseignement conseillé" et "Affectation" : les deux dernières étapes du processus d'orientation</u>	104
2.2.4.1. Français et étrangers : des sorts différents ...	105
2.2.4.2. Les types d'enseignement conseillés et les affectations selon les groupes étrangers ....	110

	<u>Pages</u>
3. LE PROCESSUS D'ORIENTATION	120
3.1. <u>Les premiers indices d'un processus différentiel. Analyse de quelques corrélations</u> .....	122
3.2. <u>Nationalité et probabilité d'accès aux différentes sixièmes</u> .....	132
3.2.1. Prééminence des performances et des "évolutions" .....	132
3.2.2. Les effets de la nationalité..	137
3.3. <u>Des structures causales nettement différenciées</u> .....	153
3.3.1. Effets inégaux des jugements dans les processus d'orientation .....	154
3.3.2. "Capacités" des Français et "Performances" des étrangers. Analyse de dépendance. Quantification et vérification des influences causales .....	165
3.3.3. L'effet de l'âge l'emporte sur celui de la performance .....	173
4. CONCLUSION .....	187

-O-O-O-O-O-

# S O M M A I R E

---

## GRAPHIQUES

---

	<u>Pages</u>
1. <u>Histogrammes des performances des étrangers en Lecture, Expression orale, Expression écrite et Orthographe</u> .....	43
2. <u>Histogrammes des performances des Français en Lecture, Expression orale, Expression écrite et Orthographe</u> .....	44
3. <u>Histogrammes des performances des étrangers en Mathématiques, en Eveil, et dans l'ensemble des matières</u> .....	53
4. <u>histogrammes des performances des Français en Mathématiques, en Eveil, et dans l'ensemble des matières</u> .....	54
5. <u>Courbe des performances dans "Ensemble des Matières" du groupe étranger et de chacun de ses sous-groupes</u> .....	59
6. <u>Histogrammes des performances des Italiens</u> ....	63
7. <u>Histogrammes des performances des Algériens</u> ...	65
8. <u>Histogrammes des performances des Portugais</u> ...	66
9. <u>Histogrammes des performances des Français Musulmans</u> .....	68

.../...

10.	<u>Histogrammes des performances des Tunisiens...</u>	70
11.	<u>Histogrammes des performances des Marocains...</u>	72
12.	<u>Histogrammes des âges (en %)</u> ...	86
13.	<u>Histogrammes des jugements sur l'intelligence et sur le travail groupe étranger et groupe français (en %)</u> ...	94
14.	<u>Histogrammes des jugements sur l'intelligence, par nationalités (en %)</u> ...	99
15.	<u>Histogrammes des jugements sur le travail, par nationalités (en %)</u> ...	103
16.	<u>Histogrammes des types d'enseignement conseilles et des affectations pour les élèves étrangers et français (en %)</u> ...	108
17.	<u>Histogrammes des types d'enseignement conseilles et des affectations pour les élèves italiens, français musulmans et algériens (en %)</u> ...	112
18.	<u>Histogrammes des types d'enseignement conseilles et des affectations pour les élèves tunisiens, portugais et marocains (en %)</u> ...	114
19.	<u>Diagramme de corrélation entre les mathématiques et l'orthographe (étrangers et français)</u> ...	131 bis
19.bis	<u>Analyse en composantes principales (A.C.P) sur l'ensemble de la population (N = 314)</u> ...	134
20.	<u>Probabilités d'accès dans les diverses sixièmes, selon les nationalités et le type de performances indiqué par l'analyse factorielle (d'après A.C.P sur l'ensemble de la population - N = 314) - "données brutes" -</u> ...	142
21.	<u>Courbes d'affectation différentielle des élèves français et des élèves étrangers</u> ...	150
22.	<u>Superposition des courbes d'affectation différentielle des étrangers et des français</u> ...	152
23.	<u>Probabilités d'accès aux trois types de sixième - Etrangers et Français -</u> ...	179



## S O M M A I R E

---

### TABLEAUX

---

	<u>Pages</u>
1. <u>Répartition des élèves étrangers et Français dans les différents degrés de l'enseignement public</u> .....	23
2. <u>Répartition par nationalité sur quatre années scolaires dans l'enseignement secondaire public</u> .....	28
3. <u>Moyennes et écarts-types par matière pour les Français et les Etrangers</u> .....	41
4. <u>Performances moyennes par matière et par nationalité</u> .....	61
5. <u>Ecarts-types par matière et par nationalité</u> .....	61
6. <u>Moyennes et écarts-types des âges de chaque groupe national et du groupe des étrangers</u> .....	84
7. <u>Position par rapport à l'"âge normal" à l'entrée en sixième (en pourcentages)</u> .....	85
8. <u>Position par rapport à l'"âge normal" à l'entrée en sixième des différents groupes nationaux (en pourcentages)</u> .....	87
9. <u>Fréquences des jugements positifs, moyens et négatifs sur les "capacités intellectuelles" des élèves Français et étrangers (en pourcentages)</u> ..	91

.../...

	<u>Pages</u>
10. <u>Fréquences des jugements - positifs, moyens, négatifs - sur les capacités de travail des Français et des étrangers (en pourcentages).</u>	95
11. <u>Fréquences des jugements sur l'intelligence selon les valences et les nationalités (en pourcentages) .....</u>	97
12. <u>Fréquences des jugements sur le travail selon les valences et les nationalités (en pourcentages).....</u>	101
13. <u>Orientations comparées des Français et des étrangers (en pourcentages).....</u>	106
14. <u>Orientation des différents groupes nationaux (en pourcentages).....</u>	110
15. <u>Groupes nationaux et rangs dans les rubriques du dossier .....</u>	118
16. <u>Matrice des corrélations des variables du dossier d'entrée en sixième. Elèves étrangers..</u>	129
17. <u>Matrice des corrélations des variables du dossier d'entrée en sixième. Elèves Français...</u>	130
18. <u>Répartition des élèves français et étrangers par filière et par quadrant (d'après le graphe de l'ACP sur l'ensemble de la population)...</u>	140
19. <u>Répartition des élèves étrangers par quadrant et par filière (d'après le graphe de l'ACP sur les étrangers).....</u>	147
20. <u>Répartition des élèves français par quadrant et par filière (d'après le graphe de l'ACP sur les Français).....</u>	148
21. <u>L'effet du "jugement sur l'intelligence". Comparaison de corrélations "brutes" et partielles .....</u>	158
22. <u>L'effet du "jugement sur le travail" et l'effet des deux jugements. Comparaison des corrélations "brutes" et partielles .....</u>	161

.../...

	<u>Pages</u>
23. <u>Orientation des élèves français selon l'âge et la performance (effectifs bruts).....</u>	180
24. <u>Orientation des élèves étrangers selon l'âge et la performance (effectifs bruts).....</u>	180
25. <u>Distribution des élèves selon la nationalité, la performance, l'âge et le type de sixième (en pourcentages)</u>	184

0 0 0 0 0

## A V A N T - P R O P O S

---

### 1 - De la spécificité de la population à celle de l'analyse

Le projet qui sous-tend la recherche présentée ici est d'analyser certains aspects de la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés ; il est caractérisé par la préoccupation constante d'explicitier le mode selon lequel l'Ecole traite des élèves issus d'un groupe dont la particularité n'est pas seulement la conséquence de la place spécifique qu'occupent ses actifs dans le procès de production mais aussi celle des appartenances nationales et culturelles des sous-groupes qui le composent.

Il convenait de ne pas situer l'analyse dans une position simplificatrice et par là erronée en assimilant ces enfants à ceux des classes populaires françaises. Confondre les uns avec les autres a pour effet soit de transférer, tout en les affectant d'un "coefficient multiplicateur" plus ou moins élevé selon l'appartenance nationale et culturelle, à l'analyse de la scolarisation des premiers les notions contestables de "handicaps socio-culturels" fréquemment utilisées pour rendre compte des "difficultés scolaires" des seconds, soit d'appliquer sans nuance les thèses récentes de la sociologie de l'éducation, qu'elles fussent élaborées par Bourdieu et Passeron,

Baudelot et Establet ou par Boudon (1), pour rendre compte des conditions et des effets de la scolarisation d'un groupe d'élèves qui pourtant, en toute rigueur, ne peut se fonder dans aucun des groupes sociaux pris en considération lors de l'élaboration de ces thèses.

Si, comme le remarque Dannequin, Hardy, Platone, certaines des productions récentes de la sociologie de l'éducation ont mis, momentanément (2), à mal l'idéologie du don, cette critique qui

"... s'est opérée de telle manière qu'elle a abouti à remplacer purement et simplement, dans l'ordre des causalités de l'échec scolaire, le concept "d'inégalités naturelles" de ces enfants par celui "d'inégalités culturelles" socialement déterminées" (3),

a de ce fait favorisé l'émergence d'un nouveau dogme qui attribue aux "handicaps socio-culturels", dont les enfants des classes populaires seraient porteurs, les raisons de leur échecs scolaires.

- 
- (1) Bourdieu (P.) et Passeron (J.C.). Les Héritiers. Paris : Ed. de Minuit, 1964, 179 pages.  
 Bourdieu (P.) et Passeron (J.C.). La Reproduction. Paris : Ed. de Minuit, 1970, 279 pages.  
 Baudelot (C.) et Establet (R.). L'Ecole capitaliste en France. Paris : F. Maspéro, 1971, 340 pages.  
 Baudelot (C.) et Establet (R.). L'Ecole primaire divisée... Paris : F. Maspéro, 1975, 119 pages.  
 Boudon (R.). L'Inégalité des chances. Paris : A. Colin, 1973, 237 pages.
- (2) Lawler (J.). Intelligence Génétique Racisme. Paris : Ed. Sociales, 1978, 232 pages. Dans cet ouvrage, l'auteur montre et dénonce l'ampleur de la nouvelle offensive des tenants de l'idéologie du don.
- (3) Dannequin (C.), Hardy (H.), Platone (F.). "Le Concept de handicap linguistique : Examen critique". In C.R.E.S A.S. n° 12, 1975. INRDP. Paris, p. 1.

A l'exemple de ces auteurs nous reconnaissons là la persistance d'une approche dont la lacune est de n'interroger jamais l'institution scolaire quant à sa responsabilité dans la genèse de ces échecs :

"c'est toujours dans des caractéristiques inhérentes aux enfants que l'on situe la cause principale de leurs échecs" (1).

Approche dont la pertinence est fortement affectée par la démonstration du "caractère scientifiquement erroné" et "mystificateur" (2) de l'un de ces "handicaps" : "le handicap linguistique".

Nous nous sommes donc attachés à analyser les conditions de la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés en décrivant les pratiques que l'Ecole met en oeuvre à leur égard et, afin de vérifier le caractère spécifique de leur statut dans cette institution, l'investigation fut conduite en comparaison avec une population témoin d'élèves français appartenant aux classes populaires. Il importait non seulement d'explicitier les pratiques qui décrivent le contexte scolaire auquel ils sont confrontés mais de vérifier que le caractère original de leur insertion dans l'univers scolaire n'est pas seulement le fait des particularités qui les décrivent - fils ou filles d'immigrés, étrangers, culturellement différents - mais celui des particularités que recèlent les attitudes et les comportements de l'institution scolaire à leur égard.

---

(1) Dannequin (C.) et al. id. ibid. p.1.

(2) Dannequin (C.) et al. id. ibid. p. 45.

La question de la scolarité de ces élèves n'aurait pas été traitée avec pertinence si ceux-ci n'avaient été considérés non seulement comme des sujets sur lesquels s'exercent les pratiques de l'institution mais aussi comme des acteurs dont les comportements, aussi déterminés soient-ils par leur statut d'immigré hors et dans l'Ecole, ne sont pas nécessairement conformes aux attentes et à la logique de celle-ci ni même à celles de la société de résidence.

## 2 - La gestion de la scolarité.

S'il fallait contracter en quelques mots la définition de l'objet de la recherche nous pourrions dire qu'elle se préoccupe d'analyser la gestion de la scolarisation de ces enfants en lui attribuant le sens défini par Michel Oriol (1) pour qui :

"Gérer, c'est combiner des actions dans un cadre organisé ou institué pour produire des effets contrôlés et évalués en fonction d'intérêts établis"  
(2)

Cette gestion est à la fois le fait de la "société d'accueil" - "le dominant" - qui par la médiation de l'institution scolaire impose ses pratiques et ses objectifs, et celui de l'enfant immigré et de sa famille - "le dominé" - qui de leur position ne peuvent que réagir aux pratiques et aux symbolismes qu'impose le "dominant", ce qui ne signifie pas pour autant une totale

---

(1) Le schéma théorique et méthodologique auquel nous nous référons ici fut élaboré par Michel Oriol : "Les cultures en mouvement : propos épistémologiques à l'écoute des communautés immigrées". In Pluriel, n° 14, 1978, pp. 13-27.

(2) Oriol (M.). id. ibid. p. 21 et 22.

soumission mais un état permanent de domination.

La confrontation des deux formes de gestion est étudiée selon trois groupes de relations :

- " a) relations entre pratiques et symbolismes ; il s'agit de situer les unes par rapport aux autres, d'une part les régularités qui peuvent caractériser les pratiques, d'autre part, les totalisations qui peuvent caractériser les symbolismes ;
- b) relations entre pratiques de deux communautés différentes l'une dominante, l'autre dominée ;
- c) relations entre symbolismes de deux communautés culturelles différentes dans le même cadre d'inégalité." (1)

La situation scolaire ne reflète pas directement l'opposition de communautés culturelles mais la confrontation de certains des "dominés" - les enfants de travailleurs immigrés et dans une moindre mesure leurs parents - à une institution des "dominants" ; institution qui par l'imposition de pratiques et de symbolismes, dont le caractère systématique relève du cadre organisationnel et législatif qui rend obligatoire la scolarisation de tout enfant ayant atteint l'âge requis, joue un rôle éminent dans le processus de socialisation (2). La particularité de l'Ecole vient de ce qu'elle cristallise certains des éléments diffus qui définissent l'inégalité du rapport des groupes immigrés à la société globale.

---

(1) Oriol (M.). "Transposition et rupture des structures familiales dans les communautés immigrées". Document pour le séminaire de 3e cycle ; Université de Nice - IDERIC, 1977, 5 p.

(2) C'est là un des points de convergence des différents courants de la sociologie de l'éducation ; sous des formes diverses cette analyse est présente chez des auteurs aussi différents que Durkheim, Parsons, Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, etc.



## 2 - 1. La gestion par les "dominants".

Analyser les formes imposées par l'institution à la scolarisation des enfants de migrants implique que le repérage et l'analyse des éléments significatifs soient conduits en regard de deux pôles : le pôle des pratiques dont on dégage les régularités, le pôle des symbolismes qui leur donnent sens.

### . Les pratiques formelles et leur lecture symbolique.

Nous entendons par formelles, les pratiques qui dans l'institution s'expriment dans des formes qu'elle impose et qui règlent la vie scolaire en réinterprétant ses différentes dimensions à partir des objectifs explicites : transmettre des connaissances et délivrer des diplômes ; c'est bien ainsi que se laissent appréhender, dans les dossiers scolaires, les pratiques afférentes à la sélection et à l'orientation ; elles s'y expriment dans des rubriques, selon des catégories et des espaces même imposés par l'institution. Il importe à partir de ces documents produits par l'Ecole de répondre à diverses questions :

- des régularités se dégagent-elles des procédures d'évaluation, de sélection et d'orientation de ces élèves étrangers ?

- diffèrent-elles des régularités observées pour les élèves français appartenant à des catégories socio-professionnelles proches ?

La réponse a été apportée par le recueil et l'analyse des dossiers scolaires d'élèves étrangers et de ceux d'un

groupe témoin français. Dans le cadre de ce rapport nous ne nous référerons qu'à l'analyse systématique des documents relatifs à l'orientation scolaire en fin de cycle élémentaire. Les analyses ont permis d'apprécier, en comparaison avec les dossiers d'élèves français, le poids relatif des différents éléments en oeuvre dans le processus de sélection et d'orientation et d'en cerner la logique interne, il s'agissait de définir ce qui des performances, de leurs appréciations, de l'appréciation des capacités et des comportements, des éléments du cursus antérieur (nombre de redoublements, classes ou filières fréquentées) ou des éléments relatifs à certaines caractéristiques personnelles (sexe et nationalité) rend le mieux compte de l'évaluation, de la sélection, de l'orientation ; il s'agissait aussi d'analyser chacune de ces dimensions et d'apprécier, par exemple, la vertu sélective de chaque matière, la stabilité des appréciations, à performances identiques, selon les groupes considérés, la stabilité de leur champ sémantique, etc.

Rapporter ces pratiques au pôle des symbolismes, c'est-à-dire aux systèmes de valeurs, de normes et aux représentations qui les sous-tendent revient à expliciter sur ce point, d'une part le discours de l'institution, d'autre part les catégories du jugement professoral et les attitudes qui le déterminent.

Les appréciations portées tant sur les performances que sur les comportements constituent le corpus sur lequel se développe l'explicitation de la catégorisation produite par le corps enseignant.

Les attitudes relatives à la scolarisation des enfants de migrants sont cernées de façon méthodique. Un questionnaire fut adressé à une centaine d'instituteurs et d'institutrices sélectionnés en regard du pourcentage d'enfants étrangers présents dans leurs établissements.

Le discours de l'école se lit dans les procédures de régulation qu'elle a instituées et dans les modalités de leur fonctionnement.

#### • Les pratiques "autres"

L'objectif est sur ce point l'étude de ce qui, hors des pratiques formelles décrites ci-dessus, est porteur d'effet sur chacun des pôles de notre schéma et définit à sa façon la scolarité de ces élèves. Il faut toutefois signaler l'étroite interpénétration des deux types de pratiques que seule l'analyse dissocie : des performances médiocres, une situation d'échec scolaire, ne sont pas sans favoriser et sans amplifier la dénégation ou la dévalorisation culturelle, réciproquement les prémisses d'une crise de l'identité n'améliorent certes pas le niveau de performances.

Le champ de ces pratiques est à la fois vaste et précis : vaste parce qu'il inclut les pratiques relatives aux contenus, à la langue, aux relations ; précis parce qu'est analysé ce qui a rapport au statut des cultures en présence, soit directement sous forme de valorisation, dénégation, dévalorisation, soit indirectement par l'appréciation de ses conséquences dans les registres de l'identification culturelle et de la socialisation.

Les contenus pédagogiques (paroles d'enseignants ou supports pédagogiques), les interactions verbales et comportementales tant entre enseignants et élèves qu'entre élèves, les comportements de chacun des groupes, tout ceci relève des pratiques "non formelles". C'est dans le contexte d'une monographie d'un établissement d'enseignement primaire par l'observation intensive et des situations de classes et de la dynamique de l'établissement qu'elles sont appréhendées.

Le sens de ces pratiques, les représentations sousjacentes furent soit induits de l'observation, soit médiatisés par le recueil du discours des enseignants (par interviews et questionnaires traités en échelle d'attitudes).

Si les pratiques observées sont diverses, elles participent pourtant passivement de ce qui constitue le caractère ethnocentrique de l'école. C'est là un trait dominant qui produit ce "statut social et affectif de leur culture et de leur langue" évoqué par F. Bresson.

L'école est avant tout ethnocentrique, puis plus ou moins bienveillante et sensible aux spécificités (comprises comme des handicaps) de ces enfants. L'ambiance scolaire que ces pratiques décrivent s'articule dans un renforcement réciproque au traitement formel (sélection/orientation) que connaissent ces élèves.

## 2 - 2. La gestion par les "dominés"

L'enfant et ses parents immigrés, sont dans une position qui ne leur laisse que peu d'initiative. A l'imposition des pratiques et des symbolismes, ils ne peuvent réagir que par

"la soumission, le refus ou le déplacement" (1). Les deux derniers termes traduisent des formes de résistance plus ou moins assumées et plus ou moins manifestées selon les groupes d'âges.

Définir la façon dont l'enfant d'immigrés gère sa scolarisation revient à analyser les comportements et les attitudes qu'il manifeste à son égard.

Les comportements furent appréhendés soit directement par l'observation (à l'école : dans la classe, en récréation), soit indirectement au travers de la réinterprétation qu'en donne l'institution (par le discours des enseignants et les dossiers scolaires). Les attitudes furent recueillies à l'occasion de discussions de groupe avec des adolescents et au cours d'entretiens individuels avec des élèves âgés de 10 à 16 ans. Les interviews portaient sur la description et l'analyse par le sujet de sa situation scolaire, sur l'expression de ses projets à moyen terme, l'expression de son projet de vie, ainsi que sur le rapport qu'il entretient à sa langue maternelle.

Il ressort que si l'élève "immigré" ne peut que réagir au traitement imposé par l'école sous les formes, et dans les termes indiqués, sa réaction n'est pas identique à chacun des pôles précédemment décrits. Il lui est plus aisé de résister à l'inculcation de certaines représentations (symbolismes) que de s'opposer, par exemple, aux pratiques autoritaires d'orientation.

---

(1) Oriol (M.). op. cit. p. 4.

Si par ailleurs, la soumission aux conditions de la scolarisation s'exprime parfois dans les termes mêmes du discours "dominant" (moindres dons, handicaps sociaux et linguistiques), il n'en demeure pas moins que le caractère systématiquement négatif de la sélection et de l'orientation remet en question les représentations mêmes qui les légitiment.

On pourrait avancer que la grande régularité de certaines pratiques suscite, parfois de son propre fait, cette rupture symbolique (rupture d'avec les représentations imposées) que M. Oriol pose comme condition de maintien de l'identité culturelle.

Il est plus rigoureux de supposer, eu égard aux acquis de notre recherche, que si une certaine lecture des pratiques du "dominant" par le "dominé" n'anticipe pas la rupture symbolique, pour le moins elle la renforce.

Le discours critique porté sur l'école n'apparaît, le plus fréquemment, que chez des élèves qui revendiquent leur identité culturelle ; c'est donc que l'inculcation du modèle culturel "dominant" et son corrolaire, la mise en question de l'identité, ne se sont pas opérés pleinement.

La contestation partielle du caractère systématique des "effets" n'infirme aucunement l'analyse des pratiques qui, dans l'institution, les induisent ; elle atteste des capacités de résistance des sujets. C'est la conséquence d'une mobilisation de l'identité culturelle que favorisent des éléments tels qu'un certain cadre de vie et une dynamique qui lui est propre (regroupement de familles, animation culturelle, interventions militantes, intervention des associations nationales d'immigrés)

L'insistance sur les potentialités de résistance ne doit cependant pas masquer le rapport le plus fréquent à l'institution scolaire : la soumission à ses pouvoirs (rapport largement induit par le milieu familial).

### 3 - Un processus contradictoire.

En interrogeant la responsabilité de l'école dans ce qu'il est convenu d'appeler "l'échec scolaire massif" des enfants de travailleurs immigrés, en confrontant les logiques des différents "acteurs" en présence nous pensons avoir explicité la contradiction qui décrit la scolarisation de ces élèves.

Si cet échec scolaire et celui des enfants français issus des classes populaires relèvent pour une part d'une même analyse, ce qui caractérise cet indice de "l'inadaptation" scolaire des enfants de migrants et lui donne une telle intensité, c'est qu'il est aussi la conséquence de la négation de leur spécificité culturelle. Sur cette base s'organise un processus original et discriminatoire de sélection et d'orientation. Tout se passe comme si l'école les intégrait à la reproduction d'une force de travail non qualifiée, mais suffisamment socialisée, pour occuper, avec une fraction des enfants français des classes populaires, des places déterminées sur le marché du travail. A la seconde génération, les immigrés se trouveraient mieux "adaptés" qu'à la première, par une meilleure connaissance de la langue, par l'intériorisation plus profonde d'un certain mode de vie, par une plus grande familiarité avec une technologie "moderne"

Or l'assimilation de beaucoup de ces enfants, c'est notamment -eu égard à leur statut aussi bien dans que hors l'école- le cas de la très grande majorité des élèves maghrébins, est hors de propos ; la tendance la plus manifeste est à leur marginalisation sur la base d'une aliénation déséquilibrante de l'identité culturelle.



TOME 1

EVALUATION, SELECTION ET ORIENTATION SCOLAIRES

DES ENFANTS DE TRAVAILLEURS IMMIGRES

## INTRODUCTION AU TOME I

1 - L'analyse des pratiques formelles.

Le premier tome de ce rapport est consacré à l'analyse des conditions de l'évaluation, de la sélection et de l'orientation des enfants de travailleurs immigrés. Il s'agit là de décrire certaines des pratiques "formelles" précédemment évoquées dans l'avant-propos, que l'institution scolaire met en oeuvre dans le cadre de la scolarisation de ces enfants.

Le second tome présentera d'une part l'analyse, étayée notamment par une monographie d'un établissement d'enseignement primaire, du contexte dans lequel s'inscrit la scolarisation de ces élèves étrangers, d'autre part l'analyse de certaines des réactions de ces élèves aux conditions de leur scolarité.

Il nous est apparu opportun, considérant que l'un de nos objectifs était l'analyse de la scolarisation de ces enfants dans l'enseignement primaire (du cours préparatoire à la classe de cours moyen deuxième année), de prendre pour exemple des "pratiques formelles" les dossiers constitués pour chacun des élèves à l'occasion du passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. Le contenu de ces dossiers rassemble les éléments relatifs à l'évaluation, la sélection et l'orientation des élèves. Ils peuvent être lus comme un bilan de l'enseignement primaire dont sont tirées les conséquences en termes d'orientation. Les dossiers qui furent relevés avaient été constitués à l'occasion de l'entrée dans l'enseignement secondaire pour les années scolaires 1975/1976 et 1976/1977.

Ils sont de ce fait antérieurs à l'application de la réforme de l'enseignement secondaire mise au point par le Ministre de l'Education R. Haby, qui a eu, entre autres, pour conséquence la suppression officielle des filières en classe de sixième. Il n'en demeure pas moins que l'analyse des conditions de l'évaluation des performances et des comportements garde toute son actualité. L'explicitation de la logique de la sélection et de l'orientation témoigne assez fidèlement la logique qui sous-tend ce processus à d'autres paliers du cursus scolaire. C'est notamment le cas de l'orientation en fin de classe de cinquième du cycle secondaire ainsi que l'indiquent les analyses que nous poursuivons hors du cadre de cette recherche.

## 2 - Terrains d'enquête.

Le recueil des dossiers scolaires s'est déroulé dans quatre collèges d'enseignement secondaires (C.E.S.). Ces établissements ont été retenus parce que, au plan départemental (Alpes-Maritimes), ils accueillait la plus grande proportion d'élèves étrangers. Nous les désignerons par les lettres suivantes : M.-V.-L. T.-T.

## 3 - Population.

### 3 - 1. Les enfants de travailleurs immigrés.

Le choix de cette population a procédé d'une démarche fort simple : tous les dossiers des élèves étrangers présents dans toutes les filières de chacun des établissements retenus ont été relevés. Les nationalités de ces élèves correspondent aux

grands courants migratoires : Italiens, Algériens, Marocains, Tunisiens, Espagnols, Portugais et Français Musulmans.

Ce dernier groupe représente un cas particulier. Dans certains établissements, ces enfants sont nombreux et les professions de leurs parents ne diffèrent guère de celles des autres étrangers, si ce n'est qu'ils sont plus fréquemment employés dans le forstage et quelquefois salariés comme "employés municipaux". De plus, nos premières observations dans le milieu scolaire nous avaient incités à les intégrer au groupe étranger, dans la mesure où leur appartenance nationale ne semblait pas a priori leur assurer une meilleure intégration scolaire qu'aux autres. Si c'est faire fi du point de vue des sujets et privilégier celui de l'institution, il n'en demeure pas moins qu'au cours de nos analyses nous serons toujours très attentifs à la spécificité de ce groupe.

On pourrait penser que c'est faire preuve d'un esprit ségrégatif. N'est-ce pas faire preuve d'un tel esprit que d'accorder un statut particulier aux enfants Français d'origine algérienne, alors que les enfants Français issus de familles d'immigrés Italiens, Espagnols ou Portugais ne sont pas distingués du groupe des Français.

La légitimité de cette question est indéniable. Mais c'est davantage le rejet de ces derniers que le choix des premiers qu'il faut peut-être regretter. Il est, depuis quelque temps, devenu courant (1) d'appeler immigré de la seconde génération

---

(1) Voir : Abou Sada (G.), Galloo (F.), Jacob (R.), Tricart (J.P.). La condition de la deuxième génération des immigrés. Rapport de Recherche - CRESGE. Lille, 1976, 159 p.  
 Chazalette (A.). La deuxième génération d'immigrants dans la région Rhône-Alpes (jeunes Algériens et Portugais). Groupe de Sociologie Urbaine. Lyon, 1977, 148 p.

ces enfants d'immigrés et ce, indépendamment de leur nationalité administrative. Un adolescent de nationalité française, fils d'immigrés Marocains ou Espagnols, est désigné comme membre des immigrés de la seconde génération.

Toutefois, notre population est encore trop jeune pour avoir pu opter pour une nationalité différente de celle de ses parents. Or ceux-ci ont, dans leur très grande majorité, conservé leur nationalité d'origine, à l'exception d'un groupe bien précis, communément appelé "harki", et constitué des anciens supplétifs d'origine algérienne de l'armée française et de leurs familles, qui ont "opté" pour la nationalité française et ont été "rapatriés" en France.

Seize années de présence en France n'ont pu résoudre le problème de l'insertion sociale de cette population. La relative marginalité de ce groupe, le rejet sinon le racisme dont il est l'objet, attestent bien qu'en l'occurrence le critère de nationalité est de peu d'importance. Ce sont leurs origines, algérienne, maghrébine et musulmane, qui sont déterminantes dès lors qu'il faut rendre compte des conditions de leur insertion. Ce que nous avons pu observer, au début de notre enquête, des modalités de la scolarisation de ses enfants, a suscité l'hypothèse que leur statut à l'école ne diffère en rien de celui des autres élèves maghrébins, et qu'il est légitime de les associer au groupe des enfants étrangers, tout en préservant la possibilité de les identifier ne serait-ce que pour vérifier la validité de cette hypothèse.

Nous avons relevé pour l'analyse de l'orientation en classe de sixième, les dossiers des élèves étrangers présents

dans les classes de sixième et de cinquième des quatre établissements, les effectifs sont les suivants :

Italiens	62
Algériens	35
Portugais	19
Français Musulmans	27
Tunisiens	37
Marocains	38
Espagnols	7
	<hr/>
Total	225

### 3 - 2. Le groupe témoin d'élèves français.

A qui comparer les enfants de travailleurs immigrés ?

Neutraliser les variables socio-économiques pour ne travailler que sur la variable "nationalité" est une gageure impossible à tenir et qui plus est d'aucun sens. C'est précisément un mode différent d'insertion sociale qui s'inscrit aussi bien dans l'activité professionnelle des parents que dans les conditions de logement et le mode de vie, qui décrit la situation sociale des familles de travailleurs immigrés en France.

Il est évident qu'il n'est pas possible de comparer les enfants du prolétariat immigré avec les enfants du prolétariat autochtone en maintenant toutes choses égales par ailleurs.

Cette comparaison est toutefois nécessaire à la mise en évidence de certains aspects de la scolarisation de ces élèves étrangers ; elle ne peut se faire que sur la base d'une

similitude. Celle-ci pourrait reposer sur une communauté de résidence (grands ensembles, H.L.M., etc...) et sur une semblable, sinon identique, activité professionnelle des parents.

La conjonction de ces deux critères est facilement observable, mais les élèves des Collèges d'Enseignement Secondaire (C.E.S.) sont issus de divers établissements scolaires primaires ; il est dès lors difficile d'exiger la communauté de résidence.

Reste donc la similitude de statut professionnel : afin de maintenir cette dernière dans des limites précises nous avons restreint l'échantillon des Français aux seuls élèves dont les parents exercent un des types de profession/qualification suivants :

ouvrier agricole - manoeuvre - ouvrier spécialisé  
ouvrier qualifié - ouvrier professionnel  
employé subalterne (facteur, vendeur, etc...)

Le manque de précision dans le libellé des professions portées sur les dossiers scolaires ne permet pas de procéder avec toute la rigueur souhaitable : un "maçon" est-il un manoeuvre ou un ouvrier qualifié ? Les artisans, commerçants et le personnel d'encadrement n'ont pas été retenus.

Pour éviter tout artefact, l'échantillon des élèves français a été tiré en respectant sur la base du critère professionnel, leur représentation dans les différents types de classes de sixième.

Pour les quatre établissements, la distribution par filière des élèves français dont les parents exercent l'une des professions/qualifications retenues est la suivante :

6e I	6e II	6e III
61%	22%	17%

et notre population témoin se distribue de façon presque identique :

6e I	6e II	6e III	
n = 54	n = 20	n = 15	N = 89
(60,6%)	(22%)	(16,5%)	

Filles et garçons sont représentés à part égale dans l'échantillon.

Alors même qu'officiellement la division des classes de sixième en trois filières avait été établie dès l'année scolaire 1975/1976, au profit de la distinction entre groupe A et groupe B, nous avons, conformément à la pratique des établissements dans lesquels l'enquête fut conduite, maintenu la distinction entre les "bonnes" (I), "moyennes" (II) et "médiocres" (III) classes de sixième.



## 1. DES ETRANGERS A L'ECOLE OU UNE FORME DE RELEGATION.

La question de l'orientation scolaire des enfants des travailleurs immigrés est importante en ce qu'elle se réfère au "traitement" de ceux-ci par l'école et à ses effets internes et externes au monde scolaire. Elle permet que soit explicitée la nature de leur scolarisation qui, elle-même, laisse présager de leur insertion sociale en France et à un degré moindre, lors d'un éventuel retour, dans le pays d'origine.

Si les tableaux élaborés par les services du Ministère de l'Education, relatifs à la présence des enfants étrangers et Français dans l'institution scolaire, permettent une première lecture de la situation scolaire de ces élèves, ils ne suffisent pas à l'analyse des processus d'orientation. Le regroupement en une même catégorie d'éléments hétérogènes et l'absence de "suivi" des groupes d'élèves dans leur cursus scolaire en limitent l'intérêt et n'autorisent pas que les régularités qui décrivent l'orientation des élèves étrangers soient dégagées au plan national à partir des effectifs globaux. Il nous faudra donc vérifier et approfondir les "intuitions générales" produites par ces statistiques (1)

---

(1) *Sources statistiques.* Toutes les statistiques dont il est fait état, au plan national, proviennent d'une publication du CREDIF qui reproduit les données du Service des Etudes et Statistiques du Ministère de l'Education (Note d'information n° 77-34 du 23 septembre 1977). "*Scolarisation des enfants étrangers. Enseignement public. France métropolitaine. Statistiques 1976/1977*". CREDIF, Décembre 1977, n°34.

en nous référant à des données plus complètes mais d'une portée plus limitée.

### 1.1. Les élèves étrangers dans le système scolaire public.

Dans tous les degrés de l'enseignement, du pré-scolaire au secondaire long, le nombre des élèves étrangers s'élevait, pour l'année scolaire 1976/1977, à 762 970. Ils comptaient pour 7.43% de l'effectif total.

Les diverses nationalités appartenant aux grands courants migratoires y sont inégalement représentées. Si les Maghrébins sont les plus nombreux (42% des étrangers), les Algériens (31%) l'emportent de loin sur les Marocains (7.5%) et les Tunisiens (3.5%).

Les autres nationalités s'ordonnent ainsi :

- Portugais (26%)
- Espagnols (12.5%)
- Italiens (9%)
- Yougoslaves (1.5%)
- Originaires d'Afrique Noire (1.5%)
- Divers (7.5%)

La hiérarchie des nationalités représentées à l'école correspond à la hiérarchie des nationalités constitutives de la population étrangère présente en France.

Maghrébins, Portugais, Espagnols et Italiens, Yougoslaves et originaires d'Afrique Noire, regroupent à eux seuls 92.5%

des enfants étrangers scolarisés. Il est donc évident que la présence étrangère dans l'école est très massivement une présence d'enfants de travailleurs immigrés. Ainsi est définie la relative homogénéité de cette population qui, au-delà de sa diversité culturelle, partage approximativement une même origine socio-professionnelle. La population scolaire française est, quant à elle, très hétérogène ; elle exprime la structuration sociale de la France ; par conséquent, la comparaison entre les statistiques relatives à l'une et l'autre population ne peut être que très limitée et conduite avec beaucoup de prudence.

#### 1.2. Etrangers et Français : quelques écarts significatifs.

Tableau 1 : Répartition des élèves étrangers et Français dans les différents degrés de l'enseignement public.

	Préscolaire	Elémentaire	Secondaire	
Etrangers	24.8%	47%	28.3%	100%
Français	21.6%	39%	39.4%	100%

Source : Ministère de l'Education, op. cit.

Si la diversité sociale du groupe des Français ne permet pas que la différence (11%) dans la représentation des uns

et des autres dans le secondaire soit interprétée, il faut cependant remarquer que, si les Français se répartissent également entre l'élémentaire et le secondaire, ce n'est pas le cas des élèves étrangers dont les effectifs de l'enseignement secondaire sont en baisse de 18.7% par rapport à ceux du degré précédent. Que signifie cette sous-représentation alors que le cursus primaire est d'une durée théorique (sans redoublement) de cinq années et que celui du secondaire peut, *in abstracto*, varier de quatre à sept années ? A défaut de l'analyse de la scolarité d'une cohorte d'élèves suivie pendant toute la durée de son séjour dans l'institution scolaire, il n'est pas possible de répondre à cette question autrement que par des hypothèses. Cet écart pourrait tout aussi bien être la conséquence d'une augmentation récente du nombre d'enfants étrangers scolarisés dans le primaire, et n'être déterminé que par les variations dans les flux de l'immigration familiale, que la conséquence et l'indice d'un processus original de sélection et d'orientation qui tendrait à les faire accéder au secondaire à un âge avancé, après redoublement(s) dans le primaire, et à les orienter massivement vers les filières courtes et/ou la "vie active" dès la fin de la scolarité obligatoire. Cette dernière interprétation correspond à notre hypothèse ; il faut se référer à la distribution des élèves dans les cycles et filières constitutifs de chacun des degrés pour en vérifier le bien fondé.

### 1.3. "L'enseignement primaire divise..."

8.8% du total des élèves scolarisés dans le primaire sont étrangers ; ils représentent 8.6% des effectifs en classes "normales" et 14.3% de ceux des "classes spéciales" (classes relevant de "l'enfance handicapée" : classe de perfectionnement, de plein-air, de handicapés sociaux et moteurs...). Autrement dit, plus de 5% des étrangers fréquentent ces classes alors que c'est le cas de 3% des Français. Ici encore, il n'est pas fondé de pousser très loin la comparaison, mais cette sur-représentation dans une filière qui n'assure que très rarement par la suite un cursus "normal", correspond aux diverses observations qui ont pu être faites. Il est très fréquent de constater que, dans les écoles primaires qui, par exemple, sont dotées de classes de perfectionnement et d'un pourcentage non négligeable d'enfants de travailleurs immigrés, ces deux éléments ont tendance à se rejoindre : la classe de "perfectionnement" devenant la classe des "étrangers", si ce n'est celle des "Arabes"... Quand on sait que l'orientation vers ces classes est déterminée par l'obtention d'un Q.I. (Quotient Intellectuel) inférieur à un seuil donné et quand on sait à quel point est contesté l'usage de cette notion et des tests qui permettraient de la mesurer pour un public scolaire autochtone (1), on s'étonne que l'un et l'autre

---

(1) Voir, à ce propos : TORT (Michel). - *Le quotient intellectuel*. Paris, éd. Maspero (coll. Cahiers Libres), 1974.- 184 p. ; ainsi que LAWLER (James). - *Intelligence-Génétique-Racisme. Le quotient intellectuel est-il héréditaire ?*. - Paris, Editions Sociales, 1978.- 232p.

soient utilisés par des psychologues scolaires pour une population appartenant à des cultures différentes de la nôtre et dont la maîtrise de la langue française est souvent hésitante. Ces deux "handicaps" par rapport aux tests s'ajoutent au fait qu'aucun d'entre eux n'a été étalonné pour ces groupes d'enfants. C'est faire preuve d'un ethnocentrisme radical et absurde que d'en défendre l'usage. Mais le discours alternatif souvent exprimé dans l'institution scolaire affirme que les handicaps socio-culturels et linguistiques de certains de ces enfants les amènent à *se comporter* d'une façon telle qu'ils relèvent alors du même traitement que les enfants Français étiquetés "débiles légers", donc d'une orientation vers les classes de perfectionnement, puis, éventuellement, vers les S.E.S. (Sections d'Education Spécialisées) avant d'accéder sans qualification à la "vie active". Nous ne pouvons développer une analyse du processus d'orientation en "classes spéciales" ; remarquons seulement que le critère fondamental en oeuvre ici est l'appréciation par les maîtres du caractère "tolérable" ou "intolérable" du comportement d'un élève. C'est un critère très subjectif, soumis non seulement à l'arbitraire des pédagogues, mais au contexte de la classe et de l'établissement. La pseudo-rationalité du testing n'opère ici que pour produire de l'illusion, masquer l'arbitraire du processus et renvoyer à l'enfant et sa famille la responsabilité d'une "inadaptation" qui, pour le moins, est souvent largement partagée par l'Ecole.

Ce n'est là qu'un élément d'un processus plus global dans lequel s'inscrivent les taux très élevés de redoublement de ces élèves dans l'enseignement primaire, et plus particulièrement en début de scolarité, au cours préparatoire, dont l'objectif pédagogique premier est l'alphabétisation.

Sur-représentation dans les classes spéciales, taux élevé de redoublement, cursus primaire incomplet, traduisent une situation d'échec scolaire qui pèse lourdement sur l'orientation dans l'enseignement secondaire.

#### 1.4. L'enseignement secondaire : un cycle court...

Si les mécanismes de l'orientation dans le secondaire ne peuvent être analysés, rappelons-le, à partir des données globales, elles permettent cependant d'en saisir quelques effets.

Le tableau de la page suivante (Tableau 2 : Répartition par nationalité sur quatre années scolaires dans l'enseignement secondaire public) indique pour six groupes nationaux (Algériens, Marocains, Tunisiens, originaires d'Afrique Noire, Espagnols et Portugais) l'évolution, au cours de quatre années, de leur répartition dans chacun des cycles de l'enseignement secondaire et, pour les Italiens et les Yougoslaves, la seule répartition en 1976/1977.

Ce tableau conduit à diverses constatations et remarques.

Pour chacun des groupes nationaux dont nous connaissons la distribution pour les quatre années, il apparaît une relative

Tableau 2 : Répartition par nationalité sur quatre années scolaires dans l'enseignement secondaire public.

Nationalités	Années	1° cycle	2° cycle court	2° cycle long	TOTAL	
						Effectifs bruts
ALGERIENS	73/74	70.2	24.3	5.4	100%	37964
	74/75	69.7	24.8	5.3	100%	44603
	75/76	56.2	39	4.6	100%	62086
	76/77	62.9	30.7	6.4	100%	59339
MAROCAINS	73/74	67.3	23.7	8.8	100%	6518
	74/75	67.8	23.8	8.2	100%	8344
	75/76	54.6	39	6.4	100%	11693
	76/77	62.2	30.7	7.1	100%	11736
TUNISIENS	73/74	68.3	21.2	10.3	100%	3961
	74/75	66.5	23.2	10.1	100%	4413
	75/76	56.8	35.2	8	100%	6046
	76/77	62.7	28.4	8.8	100%	5810
AFRIQUE NOIRE	73/74	53	13.8	33.2	100%	1499
	74/75	54.6	15	30.4	100%	1810
	75/76	46.5	22.5	31	100%	2673
	76/77	53	14	33	100%	3020
PORTUGAIS	73/74	73.4	24	2.6	100%	30569
	74/75	73.5	24	2.5	100%	36861
	75/76	59.6	37.6	2.8	100%	50765
	76/77	65	31	4	100%	48944
ESPAGNOLS	73/74	70.5	21.5	8	100%	35250
	74/75	68.2	22.8	9	100%	35036
	75/76	55.4	36	8.6	100%	42050
	76/77	62.8	25.7	11.5	100%	35232
ITALIENS	76/77	62.3	27.1	10.5	100%	29599
YUGOS-LAVES	76/77	65.8	23.6	10.5	100%	2668

Source : Ministère de l'Education, op. cit.



stabilité dans la fréquentation du second cycle long, les écarts ne dépassant jamais trois points. Par contre, ils sont beaucoup plus importants si l'on considère l'évolution de la présence de chaque nationalité dans le 1° cycle et le 2° cycle court. L'année scolaire 1975/1976 est marquée pour chaque groupe par une très forte augmentation de sa scolarisation dans le second cycle court ; c'est la conséquence de la création de nouvelles classes C.P.P.N. et C.P.A. (Classe pré-professionnelle de niveau et Classe préparatoire à l'apprentissage) qui se substitueront progressivement aux anciennes classes pratiques. Les appellations seules ont été modifiées. Ces classes perpétuent l'ancienne filière III et conduisent massivement vers la vie active sans qualification ni diplôme. S'il est, en théorie, possible d'accéder au lycée d'enseignement professionnel (anciennement C.E.T. : Collège d'enseignement technique) à partir d'une C.P.P.N., cela reste exceptionnel.

L'année scolaire 1975/1976 n'est pas celle de l'entrée massive des enfants de travailleurs immigrés dans les C.E.T., mais celle de l'association, et dans la dénomination et dans les statistiques, de ces nouvelles classes ou second cycle court. S'il est vrai qu'elles peuvent être indifféremment ouvertes dans les C.E.S. (Collège d'enseignement secondaire) ou dans les C.E.T., elles ne modifient en rien, par rapport aux anciennes classes du 1° cycle, le destin scolaire et socio-professionnel de qui les fréquente.

Un écart moyen de 15 points en baisse pour le 1° cycle et en hausse pour le 2° cycle, dans la comparaison de l'année 1974/1975 avec l'année 1975/1976, suggère qu'approximativement 15% des enfants étrangers étaient scolarisés dans les classes pratiques de l'ancienne filière III et que c'est dans une même proportion qu'ils sont depuis 1975/1976 scolarisés dans les C.P.P.N. et C.P.A.

Ces constatations amènent à reconsidérer le second cycle court pour saisir son hétérogénéité et éviter de se laisser abuser par le pourcentage relativement élevé (environ 30% - surtout en regard du second cycle long -) des élèves étrangers qui y sont scolarisés. Si nous admettons qu'environ 15% des étrangers sont en C.P.P.N., C.P.A. et classes équivalentes, seuls 15% de ceux-ci sont engagés dans des formations qui leur permettent d'espérer une qualification professionnelle.

Le second cycle long - classes de 2°, 1° et terminales des lycées "classiques" et techniques - n'accueille qu'un très faible pourcentage des élèves étrangers (de 3% à 10% selon les nationalités, contre 20% des Français) à l'exception des élèves originaires d'Afrique noire dont la distribution dans les divers cycles se distingue nettement de celle des autres groupes pour atteindre 30 à 33% dans le second cycle long. Ceci laisse à supposer que ce groupe, l'un des moins nombreux, diffère des autres du moins dans son immigration familiale. A cette exception près, il faut donc constater que la "voie royale" de l'enseignement secondaire n'est pas ouverte aux enfants des travailleurs immigrés.

Cette communauté dans la relégation est cependant affectée d'une (très légère) diversité. Hormis les Portugais, dont 2.5% à 4% seulement des effectifs du secondaire appartiennent au cycle long, les nationalités européennes, avec une présence moyenne de l'ordre de 10%, y sont légèrement mieux représentées que les autres. La différence des modèles culturels qui déterminent tout autant les modalités d'insertion dans l'école que les attentes à l'égard de la scolarisation, ainsi que la manière dont l'école réinterprète et ces différences et le statut social de chacune des nationalités présentes dans l'immigration, sont les facteurs principaux de ces variations.

Somme toute, la scolarité des immigrés de la seconde génération, telle qu'il est possible de l'appréhender à l'aide de ces quelques informations, paraît bien suivre un cheminement particulier. Pour la majorité d'entre eux, de l'école primaire au second cycle court, c'est sous la dominante de l'échec que se joue cette course d'obstacles.

François  
Duru Smets!

## 2. L'ORIENTATION EN CLASSE DE SIXIEME. UN DOSSIER REVELATEUR.

Si les données produites par les services statistiques du Ministère de l'Education expriment les effets d'un processus qui tend à attribuer à ces élèves une position particulière et remarquable dans l'institution scolaire, elles ne peuvent suffire à la mise en évidence de la logique qui l'anime.

Il fallait, pour ce faire, disposer à l'un des paliers-clefs du cursus scolaire de l'ensemble des éléments qui définissent, du moins sur le plan formel et dans les règles de l'institution, un processus d'orientation dans sa totalité

Il fallait que ce palier soit le lieu de la mise en relation d'éléments concernant d'une part, la scolarité dans l'enseignement primaire - ordre d'enseignement privilégié dans cette recherche pour ses effets fondamentaux sur l'ensemble du destin scolaire des élèves étrangers - d'autre part l'intégration dans des filières d'enseignement qui laissent présager, dans une certaine mesure, l'impact de la scolarisation sur l'insertion socio-professionnelle des élèves.

Le dossier d'orientation en classe de sixième répond à ces attentes. Il est l'occasion d'une sorte de bilan de l'enseignement primaire. Il est l'expression de la mise en relation des caractéristiques propres à un élève - identité, sexe, âge, acquis scolaires, aptitudes et attitudes - avec des potentialités d'orientation dont on sait l'importance pour la suite de la scolarité. La nature de cette relation s'y exprime dans la décision d'affectation à un type particulier d'enseignement.

Certes, l'ensemble des variables qui déterminent le processus d'orientation ne se réduit pas au contenu de ce dossier. Si nous n'explicitons pas l'impact des caractéristiques individuelles des juges - les enseignants, les chefs

d'établissement - sur l'appréciation tant des performances que des personnalités, si nous négligeons la dynamique de l'interaction entre les personnes qui participent à la commission d'orientation, c'est que de la diversité des pratiques individuelles et conjoncturelles se dégagent des *régularités* qui décrivent, dans ses aspects les plus fondamentaux, le processus d'orientation.

Qu'il ne soit pas possible d'inférer directement des résultats dégagés par l'analyse de l'orientation en sixième qu'une même logique sous-tend l'orientation des élèves immigrés en fin de classe de cinquième ou de troisième de l'enseignement secondaire, n'empêche cependant pas de formuler l'hypothèse qu'au-delà de la diversité s'exprime une logique sinon identique du moins semblable.

Cette analyse, qui décrit tout à la fois la sélection et l'orientation - deux aspects d'un même phénomène - de ces élèves étrangers, nous paraît être une approche pertinente des dimensions les plus formelles du contexte dans lequel s'inscrit leur scolarité.

Le dossier d'orientation, par ses rubriques et catégories pré-établies, opère une réduction de la densité de la vie scolaire en n'en retenant que les aspects les plus formels : identité, âge, performances, appréciations. Il sélectionne, en vertu d'un principe égalitaire, les éléments qui seuls,

au plan scolaire, *doivent* être pris en compte pour l'orientation.

Certes, la commission d'admission dans le premier cycle ne limite pas ses sources d'information au seul dossier. La circulaire du Ministère de l'Education (1) qui l'institue prévoit, outre la présence de l'Inspecteur départemental, des chefs d'établissements de premier cycle concernés, d'un Directeur d'école élémentaire, de maîtres de sixième - obligatoirement un professeur de français et de mathématiques et des maîtres de cours moyen 2° année (CM2), la présence de :

- . un psychologue scolaire
- . un conseiller d'orientation
- . un médecin de santé scolaire
- . une assistante sociale scolaire
- . trois représentants des parents d'élèves

Cette composition assure à la commission la possibilité d'obtenir des renseignements complémentaires de différents ordres (scolaires, sociaux, médicaux, psychologiques, etc.) sur les élèves examinés.

Mais il n'était ni dans nos objectifs ni dans nos possibilités d'analyser la dynamique de cette commission. Qu'im-

---

(1) Ministère de l'Education. Circulaire du 24 mars 1962. Texte adressé aux Recteurs.

porte, au plan de notre analyse, si psychologue scolaire, assistante sociale, médecin, y jouent un rôle secondaire et si la décision revient en fait au chef de l'établissement qui accueille les élèves. C'est au cours de cette commission qu'est établi un lien entre le contenu du dossier présenté par le maître de CM2 et l'affectation de l'élève.

C'est la nature de ce lien que, dans une approche comparative entre groupe témoin Français et enfants de travailleurs immigrés, nous analysons. Considérant les décisions des commissions d'admission au-delà de leur diversité et de leur dynamique, nous y lisons l'expression du *rapport formel* de l'institution scolaire à cette catégorie d'élèves.

### 2.1. Contenu du dossier d'orientation en sixième.

Le dossier d'orientation en sixième est constitué pour chaque élève quittant l'enseignement primaire, généralement à l'issue de la classe de cours moyen deuxième année (CM2), dernière étape d'un cursus primaire normal. Si, toutefois, un élève est orienté vers le second cycle alors qu'il fréquente une classe de perfectionnement ou une autre classe du cycle élémentaire, il se verra doté du même dossier (1).

---

(1) Il arrive que des élèves, qui connaissent un important retard scolaire, puissent "sauter" la classe de CM2 et passer directement du cours moyen 1<sup>o</sup> année (CM1) en 6<sup>o</sup>. Ce "passage" à l'ancienneté ne correspond en rien à la dispense accordée à de très bons élèves.



Ce document est établi par l'enseignant responsable de la classe fréquentée par l'élève.

Les premières rubriques regroupent les renseignements relatifs à l'identification de l'élève (nom, prénom, date de naissance, sexe, classe fréquentée). Il n'est fait aucune mention de la nationalité.

Les autres éléments s'organisent ainsi :

- *Voeux de la famille.*

Chaque famille, en réponse au questionnaire qui lui a été transmis, a pu indiquer ses choix relativement :

a) au type d'enseignement - autrement dit à la "filière" (1).

Les possibilités sont les suivantes : groupe A (qui correspond aux filières I et II), groupe B (filière III), redoublement, section d'éducation spécialisée.

b) à la langue vivante qui sera étudiée en sixième.

Il est remarquable qu'à l'exception de l'italien, aucun des C.E.S. où s'est déroulée l'enquête n'offre comme enseignement de première langue une des langues maternelles de notre échantillon étranger (2).

---

(1) Les dossiers qui furent relevés avaient été constitués pour une entrée en sixième au cours des années scolaires 1975/1976 et 1976/1977. Ces années précèdent l'application de la réforme "Haby" qui a eu pour conséquence la suppression officielle des filières en classe de sixième. Nous avons maintenu la distinction à l'intérieur du groupe A entre filière I et filière II, quand bien même elle fut officiellement abolie avant cette réforme. C'était une démarche dont la pertinence fut confirmée par nos analyses.

(2) Un C.E.S. de Nice propose depuis peu le portugais dans l'éventail des secondes langues vivantes.

c) au régime scolaire adopté : internat, externat, demi-pension.

Nous n'avons pas pu retenir cette rubrique pour notre analyse, dans la mesure où un grand nombre de parents étrangers ne répondaient pas - ou très partiellement, voire même de façon erronée - aux questions et qu'en fait il revenait souvent à l'enseignant de compléter seul ces informations. Cette constatation laisse augurer du type et de l'intensité des relations qu'entretiennent bien souvent familles étrangères et personnel enseignant et administratif.

- *Comportement scolaire.*

Ce point du dossier regroupe les performances que l'élève a réalisées dans les diverses matières enseignées. Elles sont notées le plus souvent en points (de 0 à 20) et parfois en lettres (A-B-C-D-E). Il arrive que, dans un même dossier, les lettres soient utilisées pour certaines disciplines (éveil, éducation physique) et les chiffres pour les autres.

De plus, en regard de chaque note, une lettre apprécie l'évolution de l'élève dans la matière : "P" en progrès, "S" stationnaire, "R" en régression. Cette appréciation est relative au niveau de l'élève en début d'année scolaire. La progression est tout aussi compatible avec une mauvaise performance que la régression peut l'être avec un assez bon résultat.

L'ordre des matières est le suivant : Lecture, Expression orale, Expression écrite, Orthographe, Mathématiques, Disciplines d'éveil, Education Physique. Cette succession se clôt sur un dernier élément appelé "Ensemble des matières" qui est l'expression de la moyenne - non nécessairement arithmétique -

des performances de l'élève.

- *Niveau de la classe.*

Sont reportés ici, pour le français et les mathématiques exclusivement, les écarts des notes obtenues par la classe (de 5 à 17 par exemple pour les mathématiques), ainsi qu'une appréciation écrite du niveau moyen de la classe ("moyen", "bon", "très moyen", etc.). Puisque l'irrégularité avec laquelle il est répondu à ces questions ne permet pas de construire un indice du niveau moyen de chaque classe, nous n'avons pas retenu ces éléments du dossier.

- *Appréciations détaillées du maître sur les "aptitudes intellectuelles" et sur le "travail".*

L'enseignant exprime ici, avec une grande concision, son point de vue sur chacun de ces deux aspects de la personnalité de l'élève. Demander des appréciations détaillées et ne prévoir que deux lignes pour les exprimer dénote une certaine contradiction !

- Les trois dernières rubriques : *type d'enseignement conseillé par le maître, décision de la commission et affectation* sont complétées à l'aide des possibilités d'orientation déjà signalées : groupe A, groupe B, redoublement, S.E.S.

Si la convergence n'est pas systématique entre le "type d'enseignement conseillé" et la "décision de la commission", elle est totale entre cette dernière rubrique et l'affectation de l'élève.

A l'exception donc des "voeux de la famille" et de l'appréciation du niveau moyen de la classe, chacune de ces dimensions du dossier d'orientation a été retenue pour l'analyse du processus d'orientation.

## 2.2. Analyse des éléments du dossier d'orientation.

Une simple description étayée par des statistiques élémentaires contribue à une première définition du statut scolaire des élèves immigrés. Il convient d'examiner tour à tour les performances, les âges, les jugements, les orientations, en considération aussi bien de l'appartenance au groupe des étrangers qu'à l'un des groupes nationaux qui le constituent.

### 2.2.1. Les performances.

#### 2.2.1.1. Comparaison des performances des "étrangers" à celles de la population témoin.

Le tableau 3, construit à partir de la performance moyenne et de l'indice de dispersion des notes autour de cette moyenne (l'écart-type) de chacun des groupes pour chacune des matières, témoigne de l'infériorité systématique des étrangers.

Les différences entre les moyennes sont régulières et d'environ deux points, à l'exception de l'Eveil dont l'écart est de 1.6 point, de l'Orthographe (écart 2.6 points) et des Mathématiques (écart 2.4 points).

	Lecture	Expr. orale	Expr. écrite	Orthographe	Math.	Eveil	Ensemble des matières	
Moyennes	Français	14.	12.8	12.2	10.6	12.9	12.4	12.2
	Etrangers	12.3	11.1	10.2	.8	10.5	11.2	10.4
	<i>Ecart</i>	1.7	1.7	2	2.6	2.4	1.2	1.8
Ecart-types	Français	3.1	3.4	3.4	5.	4.	3.4	3.0
	Etrangers	3.	3.	3.1	5.1	4.3	3.4	2.9
	<i>Ecart</i>	.1	.4	.3	.1	.3	0.	.1

Tableau 3 : Moyennes et écart-types par matière pour les Français et les Etrangers.

Si les moyennes des étrangers sont systématiquement inférieures à celles des Français, il n'en est pas de même des écart-types qui ne sont affectés, d'un groupe à l'autre, que d'infimes variations.

Les plus fortes dispersions autour de la moyenne en orthographe (5. et 5.1) et en mathématiques (4. et 4.3), ainsi que l'ampleur des écarts entre les moyennes de chaque population (2.6 pour l'orthographe et 2.4 pour les mathématiques) attestent que leur pouvoir discriminant s'exerce autant entre les deux groupes que sur les individus qui les constituent.

La conjonction des performances moyennes plus faibles pour les étrangers et d'indices de dispersion identiques pour chaque population, témoigne qu'un *même système de notation*, doté d'un barème défini et précis pour les mathématiques et l'orthographe, est en oeuvre pour l'appréciation des performances de chacun.

*. Le "français". Commentaires des histogrammes de la lecture, de l'expression orale, de l'expression écrite et de l'orthographe.*

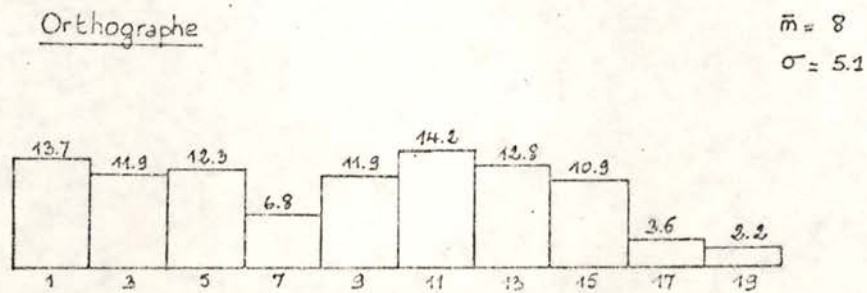
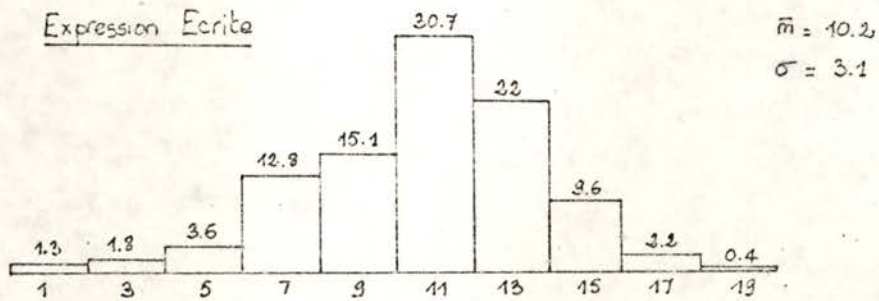
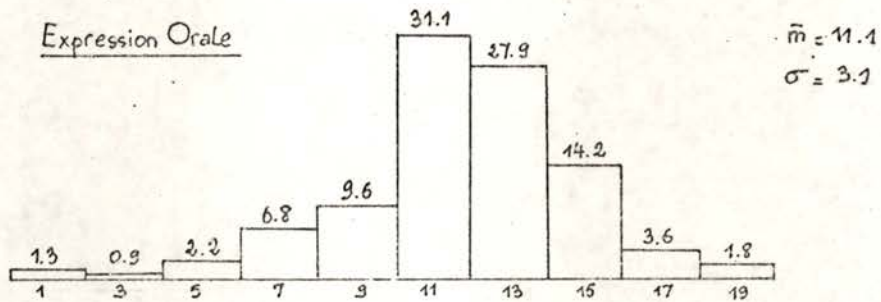
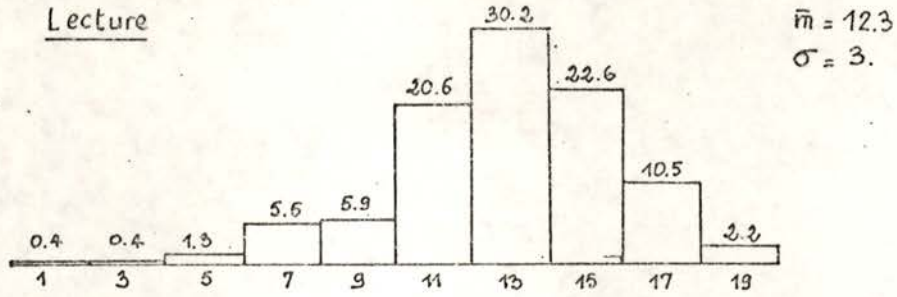
Les histogrammes des performances dans ces trois matières (graphique 1 et graphique 2) révèlent que la distribution des notes (sur l'échelle de 0 à 20) prend la même forme pour chacune d'elles et que cette similarité est le fait des deux groupes.

On observe également pour chacun une même décroissance dans les moyennes entre lecture, expression orale, expression écrite (tableau 3). Dans chacune de ces matières, les performances des étrangers sont les plus faibles.

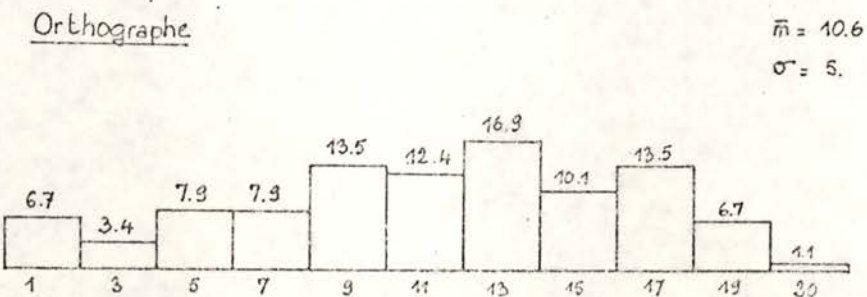
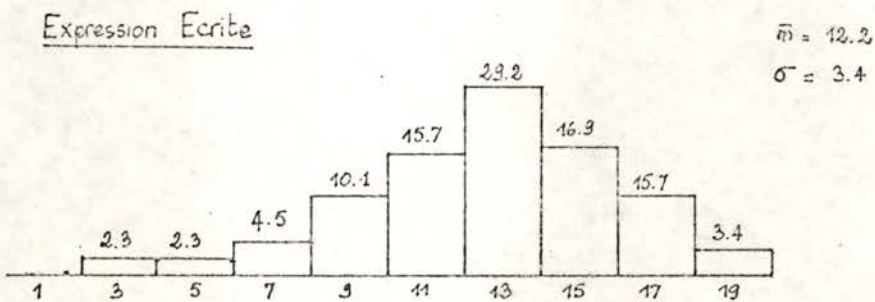
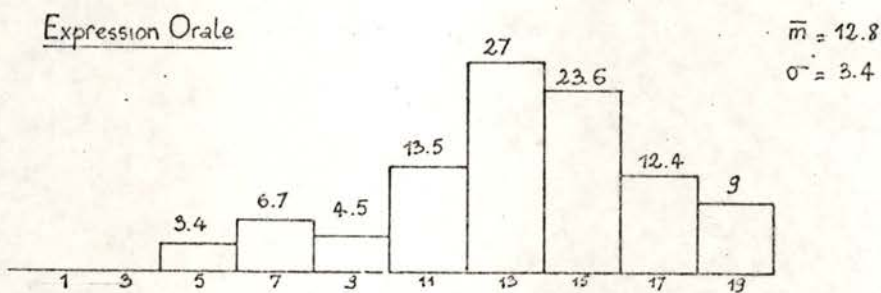
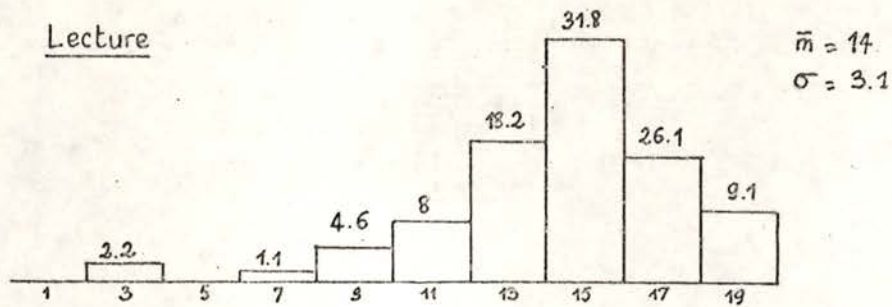
Il semblerait que la pédagogie non spécifique dont ils sont l'objet ne permette pas de compenser ce qu'il est convenu - à tort parce que c'est limiter leurs difficultés à une seule des dimensions qui en rendent compte - d'appeler leur "handicap linguistique". La similitude des distributions sur les histogrammes et des indices de dispersion (tableau 3)

43

Graphique 1 HISTOGRAMMES des PERFORMANCES  
des Etrangers  
en Lecture, Expression Orale, Expression Ecrite  
et Orthographe



Graphique 2 HISTOGRAMMES des PERFORMANCES  
des Français  
en Lecture, Expression Orale, Expression Ecrite  
et Orthographe





suggère que ce sont sur les mêmes pratiques (exercices) et avec des barèmes identiques que sont appréciées les performances des uns et des autres.

- Lecture (graphiques 1 et 2).

S'il apparaît quelques performances nulles pour les étrangers dans cette matière, les notes inférieures à 9 y sont aussi rares que pour les Français. Les performances sont peu différentes entre les deux populations, si ce n'est sur les très bonnes notes : 35% des Français ont un score entre 15 et 19 contre 13% des étrangers.

Il n'est pas surprenant que la moyenne en lecture soit la plus élevée de toutes pour l'un et l'autre groupe. L'acquisition d'une bonne compétence en lecture - qui témoigne de la maîtrise d'un code permettant les autres apprentissages - est l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement primaire. A de rares exceptions près et conséquemment au mode de recueil des données (1), les élèves maîtrisent ce code. Les exceptions sont toutefois plus nombreuses pour les étrangers. On peut supposer que, pour ceux-ci, les mauvaises performances expriment plus une arrivée récente en France et une scolarité incomplète. On pourrait supposer que ceux de ces élèves qui n'ont pas connu de scolarité incomplète et qui n'ont pu parvenir à la maîtrise de ce code sont orientés vers les filières relevant de l'"enfance handicapée". Cependant des obstacles (manque de place, réticences de la famille, éloignement du domicile) limitent l'accès à ces classes et expliquent, par là,

la présence

---

(1) Aucun dossier n'a été relevé dans les classes autonomes de perfectionnement, ni dans les sections d'éducation spécialisée, filières de l'"enfance handicapée".

de certains au sein d'une population constituée à partir des collèves d'enseignement secondaire (C.E.S.).

Si une moyenne élevée en lecture atteste d'une bonne compétence dans cette discipline, elle peut être aussi la conséquence de la notation des enseignants qui, avertis de l'importance accordée à la lecture, utiliseraient, de façon plus ou moins consciente, un système de notation légèrement décalé, par rapport à l'expression orale et écrite vers les valeurs les plus fortes de l'échelle de 0 à 20.

- Expression orale (graphiques 1 et 2).

Les performances en expression orale sont, en moyenne, plus faibles que celles qui ont été obtenues en lecture. Si l'écart entre les moyennes, compte tenu du faible écart-type, ne diffère que peu de ceux qui distinguent les performances des uns et des autres dans les autres matières, il demeure cependant, en particulier pour les étrangers, que c'est une matière où les performances moyennes restent relativement élevées. Il faut y voir les effets de la référence à des comportements diffus, englobant tout aussi bien l'activité que la qualité dans la participation orale. En outre, ces estimations s'appuient davantage sur des comportements spontanés en classe que sur des exercices. Ces traits particuliers permettent à la fois un jugement plus subjectif - en ce sens qu'il ne se réfère pas à des pratiques codifiées et soumises à la rigueur du barème dans la notation - et une notation de "compensation" ; entendons par là que le caractère moins fondamental de cette matière par rapport à la lecture, l'orthographe et les mathématiques, permet que le système de notation soit relatif au "handicap linguistique" des élèves étrangers.

surévaluer leurs performances en comparaison des Français n'évite cependant ni les performances nulles, ni une forte différenciation des deux groupes dans les très bonnes performances (21.5% des Français obtiennent une note entre 15 et 19 contre seulement 5.5% des étrangers).

- Expression écrite (graphiques 1 et 2).

L'écart entre les moyennes est ici de deux points. Les performances nulles sont aussi peu fréquentes dans les deux groupes : 5% des Français ont une note inférieure à 5, contre 6.5% des étrangers. Le décalage dans la distribution des notes indique que les étrangers se répartissent entre les performances médiocres et moyennes, alors que les Français obtiennent davantage de bonnes performances : 19% d'entre eux obtiennent une note supérieure à 15, contre 2.5% des étrangers.

Dans les deux groupes, les performances sont légèrement inférieures à celles qui furent recueillies en expression orale. On pourrait interpréter cet écart en se référant au lien commun qui désigne comme plus accessible la maîtrise de l'expression à l'oral qu'à l'écrit ! Il paraît plus pertinent de supposer que ce décalage est induit par le type de pratique scolaires sur lequel repose la notation. Le correcteur est confronté à des *exercices* écrits. La notation, *contrairement* à celle de l'expression orale, a un support matériel ; dès lors et c'est surtout le cas pour les étrangers qui voient l'écart

se creuser légèrement (2.), la notation devient plus rigoureuse : si elle conserve la même dispersion autour de la moyenne, c'est sur une échelle de valeurs légèrement inférieure.

- Orthographe (graphiques 1 et 2)

Cette matière se distingue particulièrement ; elle suscite les scores les plus faibles (tableau 3 : la moyenne des Français est de 10.6, celle des étrangers est de 8) et les indices de dispersion les plus élevés (respectivement 5. et 5.1). Ces particularités font de l'orthographe la discipline la plus discriminante - du moins en notation brute - tant à l'intérieur de chacun des groupes qu'entre eux. On observe, par ailleurs, de légères différences dans la distribution sur les histogrammes. L'histogramme des Français est très aplati : 18 % d'entre eux ont une note inférieure ou égale à 5., 21.4 % ont une note comprise entre 6. et 9. inclus, 39 % une note comprise entre 10 et 15 inclus et 21.3 % atteignent un score compris entre 16 et 20. Il n'en va pas tout à fait de même pour les étrangers : environ 38 % des notes sont inférieures ou égales à 5., 18.7 % de notes varient de 6 à 9 inclus, environ 37 % des notes sont comprises entre 10 et 15 inclus, 6 % environ entre 16 et 19.

La différence se fait avant tout sur le nombre très élevé de très mauvaises performances chez les étrangers. Les très bons scores sont aussi rares pour les uns que pour les autres.

Il faut voir dans la grande dispersion des notes autour de la moyenne de chaque groupe et dans la grande fréquence des mauvaises notes, les conséquences et du système de notation qui est propre à cette matière - il recourt à un barème précis et d'une grande étendue sur l'échelle des notes - et du contenu même de cette discipline. Apprentissage et contrôle des mécanismes les plus normatifs du code linguistique et du niveau de langue reconnu par l'Ecole, la définissent. Les exercices tels que la dictée, sur lesquels reposent les procédures de contrôle, impliquent l'utilisation d'un barème strictement quantifié et utilisé dans un sens dégressif : les points sont déduits de la note maximale en fonction des erreurs, et non pas additionnés au fur et à mesure des réussites.

A l'examen des notes brutes, indépendamment des indices de dispersion, se manifeste une contradiction entre l'expression écrite et l'orthographe. Une bonne expression ne doit-elle pas être la conséquence d'une bonne maîtrise du code ? (c'est-à-dire de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe). Or, les performances signalent un écart entre la maîtrise globale du code (l'expression écrite) et celle de certains des mécanismes sous-jacents au code (l'orthographe). Le poids du "capital culturel et linguistique" (1)-constitué, entre autres,

---

(1) BOURDIEU (Pierre), PASSERON (Jean-Claude), La Reproduction, p. 46 et p. 92.

par le rapport à l'écrit et à la lecture, par le niveau de langue parlé, donc transmis par le milieu familial - ne devrait pas se faire sentir davantage dans cette matière qu'en expression orale ou écrite : c'est cependant ce qu'induit le système d'appréciation des performances.

Ainsi qu'en atteste la valeur forte des indices de dispersion (5. et 5.1), le jugement de l'enseignant sera, à l'égard de l'orthographe (discipline qui, contrairement à l'expression écrite, ne compte que des normes tout à fait explicites) beaucoup moins adapté au "niveau" de la classe ou au niveau de langue parlé par les groupes sociaux dont ces élèves sont issus, que lorsqu'il s'appliquera à l'expression orale et écrite.

Dans ce cas, il tiendra peut-être davantage compte des qualités d'expression propres à un niveau de langue, même si celui-ci, comme c'est le cas pour ces groupes, déroge par rapport au français scolaire. Ce comportement est d'autant plus probable que notre population française et étrangère est originaire, pour une bonne part, des mêmes quartiers et des mêmes établissements scolaires à recrutement populaire.

La régularité dans la décroissance des performances entre l'expression orale, l'expression écrite et l'orthographe est un indice supplémentaire de la soumission des deux groupes à un même système d'appréciation dans les matières relatives à la maîtrise de la langue française.

Des différenciations marquent ce système, selon qu'il est appliqué à l'expression orale, à l'expression écrite et à l'orthographe. Dans le jugement de *l'expression orale*, la participation, les qualités d'expression, peuvent être favorisées au détriment du respect de la norme. Pour ce qui concerne *l'expression écrite*, l'exigence de la soumission à la norme est déjà plus prégnante, tout en laissant place à l'expressivité. Il est d'ailleurs manifeste que dans des "genres" (expression libre, création poétique) qui valorisent parfois le recours à un code linguistique déstructuré, où "l'image" est appréciée par l'écart qu'elle introduit à la norme propre à un niveau de langue (le français scolaire), les enfants issus de groupes sociaux défavorisés parviennent souvent à des performances plus élevées que celles qu'ils obtiennent dans des exercices plus classiques.

C'est la stricte connaissance des normes qui est exigée pour *l'orthographe*. Ainsi s'explique, par rapport aux deux matières précédentes, la médiocrité des performances des élèves français et celle plus grande encore des élèves étrangers, dans la mesure où le contenu de cette discipline permet le recours à un système de notation doté d'un barème précis et parfois impitoyable (le "5 fautes = 0" en dictée est toujours en vigueur). L'orthographe peut ainsi être dotée d'une grande vertu sélective par l'institution scolaire.

Rappelons que, dans cette matière, s'observent pour chacun des groupes les plus fortes dispersions des notes autour de la moyenne (écarts-types de 5. et 5.1). La faible moyenne des étrangers (8.) et une distribution (graphique 1) qui révèle l'ampleur des mauvaises notes, confirment qu'en l'occurrence, la prise en considération du "handicap linguistique" de ces élèves est hors de question.

Ces analyses suscitent une interrogation sur le poids respectif de ces matières dans le processus d'orientation. Les performances dans chacune d'elles seront-elles considérées comme les indices de capacités spécifiques ? Dans ce cas, une mauvaise performance en orthographe ne serait pas un obstacle à une bonne orientation si les performances en expression sont bonnes. Ou bien seront-elles traitées comme les indices hiérarchisés d'une même compétence et l'orthographe comme le plus prédictif et le plus discriminant ?

Autrement dit, les aptitudes "littéraires" d'un élève seront-elles appréciées dans les diverses dimensions qu'en représentent l'expression orale, l'expression écrite et l'orthographe ? Ou seront-elles réduites à une seule dimension, dont les diverses matières sont des indices plus ou moins fins ?

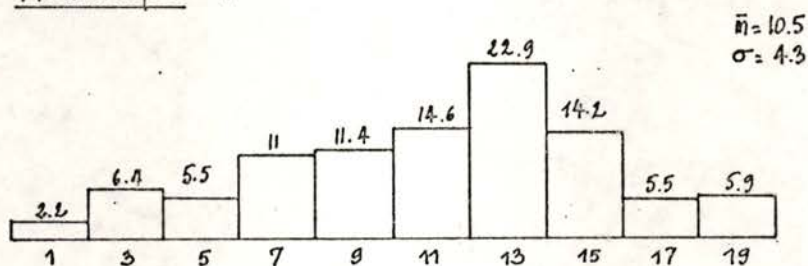
. *Les mathématiques* (graphiques 3 et 4).

Les indices de dispersion autour de la moyenne restent

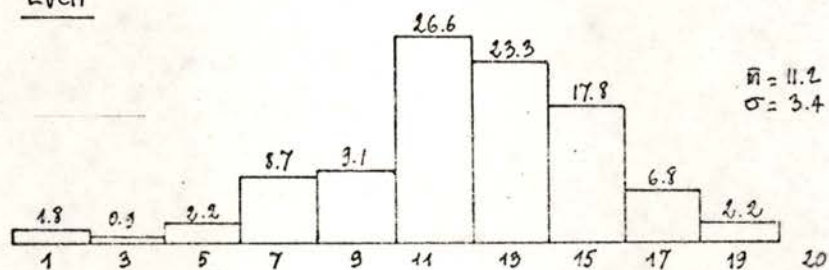


Graphique 3 HISTOGRAMMES des PERFORMANCES  
des Etrangers  
en Mathématiques, en Eveil  
et dans l'ensemble des Matières

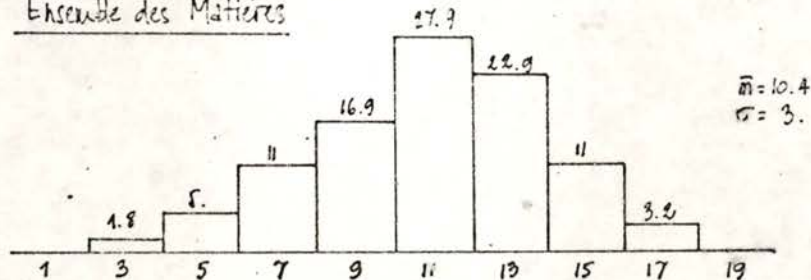
Mathématiques



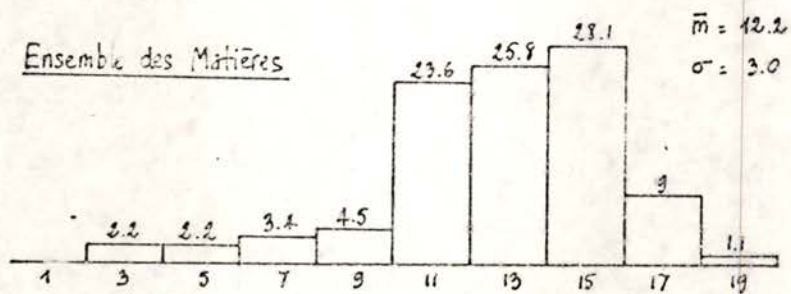
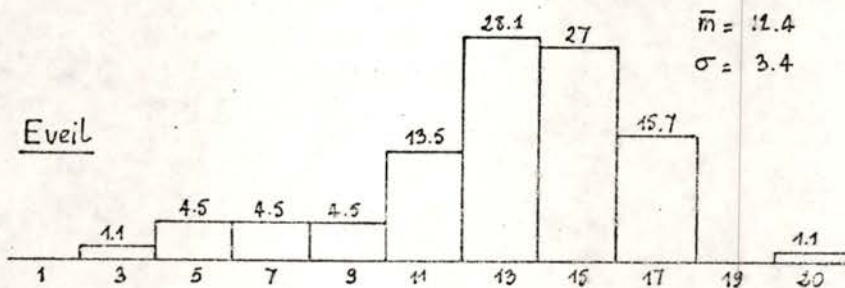
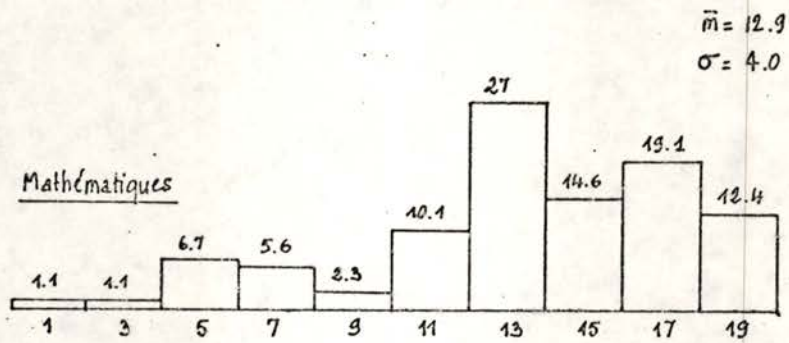
Eveil



Ensemble des Matières



Graphique 4 HISTOGRAMMES des PERFORMANCES  
des Français  
en Mathématiques, en Eveil  
et dans l'ensemble des Matières



élevés pour chacun des groupes dans cette discipline (4.0 pour les Français et 4.3 pour les Etrangers) qui exerce une forte discrimination entre les individus de chaque population. L'écart entre les moyennes (2.4) est proche de celui qui fut observé pour l'orthographe (2.6), mais rapporté aux indices de dispersion, il n'introduit pas entre les deux groupes une différenciation plus forte que celle observée pour les matières précédentes.

La distribution des fréquences sur les histogrammes prend une même forme. Il demeure cependant que 36.5% des étrangers ont des performances inférieures et égales à 9., contre 12% des Français et que 31,5% de ceux-ci ont des performances supérieures à 15. contre 11% des étrangers.

Ainsi que pour l'orthographe, le contenu de cette matière permet le recours à un barème de notation strictement quantifié. En outre, indépendamment du système de notation, l'illusion (1) fort répandue que la langue n'est pas une médiation fondamentale pour l'accès à la compréhension en

---

(1) L'étude de l'acquisition de l'arithmétique par des groupes d'élèves bilingues a montré que, lorsque l'enseignement se faisait dans leur langue la plus faible, leurs performances étaient inférieures à celles des élèves dont c'était la langue principale. MACNAMARA (John). - The effects of instruction in a weaker language. - *Journal of Social Issues*. Volume XXIII, Number 2, 1967, pp. 121-135.

mathématiques, n'incite pas les enseignants à prendre en considération dans leur notation les difficultés de "langue" de ces élèves, communément considérées comme la cause première de leur échec scolaire.

La maîtrise du "français scolaire" est, pour partie, la conséquence du "capital linguistique" (1) inégalement réparti aussi bien, mais à des degrés différents, entre les Français d'origine socio-culturelles différentes qu'entre les enfants de travailleurs immigrés et de travailleurs français. Si cet "héritage" joue en mathématiques un rôle beaucoup moins important qu'en orthographe, il n'est donc pas surprenant que les performances s'y trouvent améliorées pour l'un et l'autre groupe par rapport à l'orthographe.

Les systèmes d'appréciation généralement en vigueur dans les deux matières s'opposent ; à une notation par l'échec (on soustrait à 20 un nombre précis de points pour chaque erreur) se substitue, en mathématiques, une notation qui tendrait plutôt à cumuler les réussites. Ce n'est pas sans conséquence sur le niveau des performances.

Il demeure cependant que si les performances s'améliorent par rapport à l'orthographe, dans les deux groupes, la différence entre les moyennes de chacun se maintient.

---

(1) BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (Jean-Claude), op. cit. p. 91.

Ce phénomène suscite diverses interprétations :

- a) - Les étrangers sont moins doués pour les mathématiques que les Français... cette explication est peu satisfaisante !
- b) - L'accès au code des mathématiques est plus lié à la maîtrise du code linguistique qu'on ne le suppose ;
- c) - Si une bonne maîtrise du code linguistique n'est pas indispensable à la compréhension des mathématiques, c'est donc que le seul "handicap linguistique" ne rend pas compte des échecs scolaires des enfants étrangers ;
- d) - En conséquence de - c- on peut supposer que la réussite dans une matière quelconque est étroitement dépendante du degré d'intégration des élèves dans l'espace symbolique de l'Ecole.

- Eveil (graphiques 3 et 4)

C'est une matière dont le pouvoir discriminant entre les deux groupes est des plus faibles; l'écart entre les moyennes est de 1.2 et les écarts types sont de 3.4 .

Les distributions sont de forme identique pour chaque population. Toutefois la persistance d'un décalage des performances en défaveur des étrangers dans cette matière peu sélective est un indice supplémentaire d'une situation marquée par l'échec scolaire.

. "Ensemble des matières" (graphiques 3 et 4).

Rappelons que la note qui est portée dans cette rubrique n'est pas toujours la moyenne arithmétique de l'ensemble des performances. Il est fréquent que celles de l'éveil et de l'éducation physique ne soient pas retenues pour son calcul.

La distribution de ces notes confirme le décalage observé pour chacune des matières entre le groupe témoin et les étrangers : 34.7% de ceux-ci ont une note inférieure ou égale à 9. contre 12.3% des Français. Les dispersions sont, une fois encore, identiques (écarts-types = 3).

L'histogramme des performances des étrangers mérite une attention toute particulière. Si l'on relie par une courbe chacun des sommets des colonnes, on obtient une courbe "en cloche", caractéristique de la loi normale dite Laplace-Gauss. Or, l'hypothèse de normalité suppose :

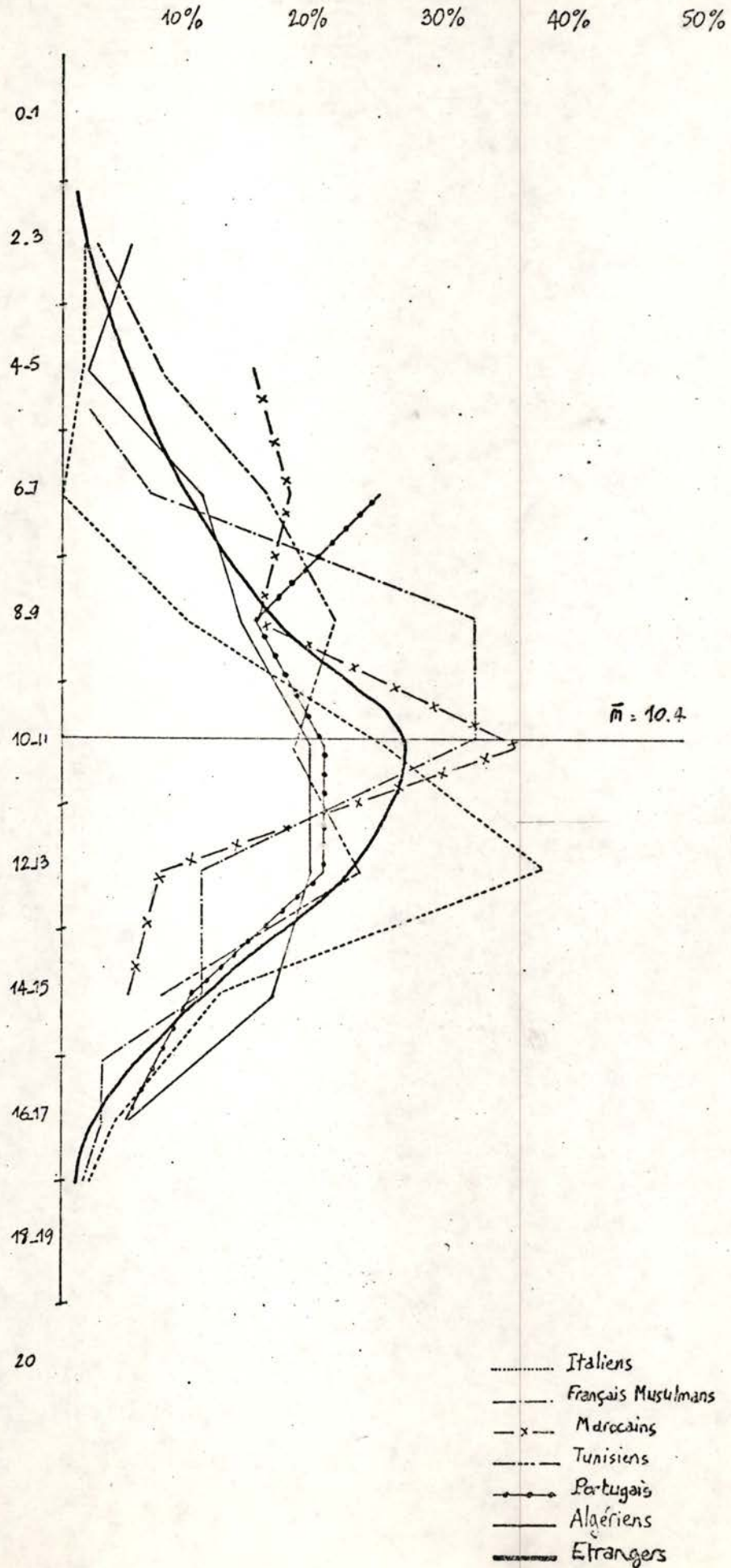
- a) que la population soit homogène ;
- b) que les variations du phénomène mesuré soient imputables à une multiplicité de mini-facteurs indépendants (1).

Ce n'est cependant pas le cas pour le groupe étranger. Le graphique 5 révèle que cette courbe est le produit des distributions originales des différents groupes nationaux. Si ces distributions, à l'exception de celle des Portugais, sont

---

(1) EHRLICH (Stéphane), FLAMENT (Claude). - *Précis de statistique*. p. 28.

Graphique 5 Courbe des Performances dans "Ensemble des Matières"  
du Groupe Etranger et de chacun de ses sous-groupes.



approximativement "en cloche", elles se différencient puisqu'elles n'ont ni les mêmes modes, ni les mêmes moyennes. Le groupe étranger est hétérogène en regard des performances dans cette rubrique.

Ces observations suggèrent deux hypothèses :

- a) - Les groupes nationaux sont diversement intégrés à l'univers scolaire selon leur appartenance culturelle et leur "histoire migratoire" (ancienneté de l'immigration, statut du groupe dans la société française) ;
- b) - L'Ecole traite cette diversité de sorte que, au plan statistique, est produite l'illusion de l'homogénéité de la population étrangère et de sa similitude avec la population-témoin.

Il importe, pour avancer dans l'explicitation et la vérification de ces hypothèses, d'examiner pour chacune des matières les modalités de la différenciation des sous-groupes nationaux de la population étrangère.

#### 2.2.1.2. Nationalités et performances. Un groupe étranger hétérogène.

Les histogrammes des notes obtenues par chacun des groupes nationaux seront commentés selon la hiérarchie des nationa-



Tableau 4 Performances Moyennes par Matières et Nationalités

Nationalités	Effectifs	Lecture	Expression Orale	Expression Ecrite	Orthographe	Mathématiques	Eveil	Ensemble des Matières
Italiens	n = 62	13.5	11.8	11.3	9.5	11.6	12.4	11.6
Algériens	n = 35	12.3	11.	10.6	8.5	10.	11.3	10.6
Portugais	n = 19	12.4	11.	10.1	7.3	11.3	11.2	10.2
Français Musulmans	n = 27	12.2	11.3	10.2	7.3	10.6	11.8	10.4
Tunisiens	n = 37	11.5	10.5	9.3	7.3	9.7	10.3	9.4
Marocains	n = 38	10.6	10.3	8.5	6.0	9.3	9.5	8.8
Français	n = 89	13.9	12.8	12.2	10.6	12.9	11.2	10.4

Tableau 5 Ecart-types par Matières et Nationalités

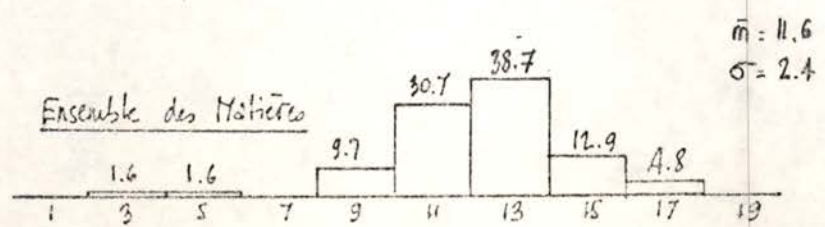
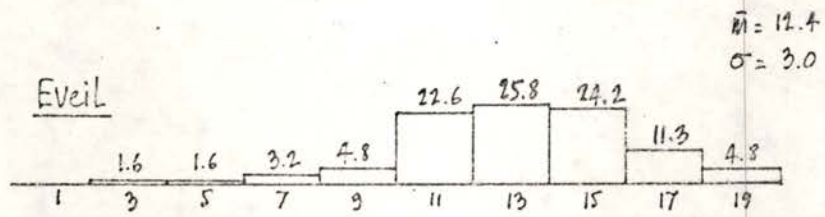
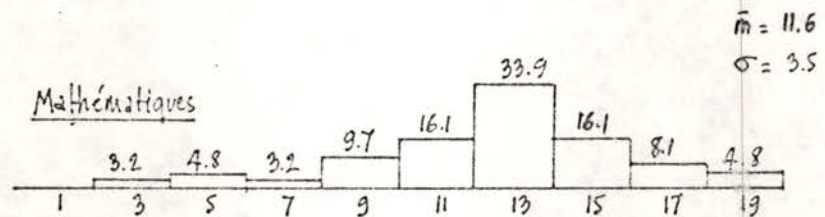
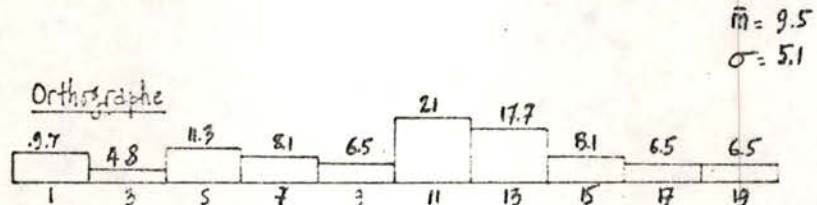
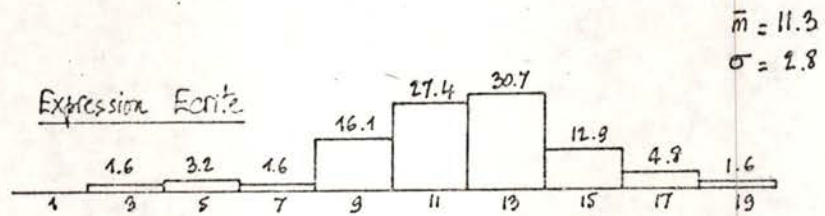
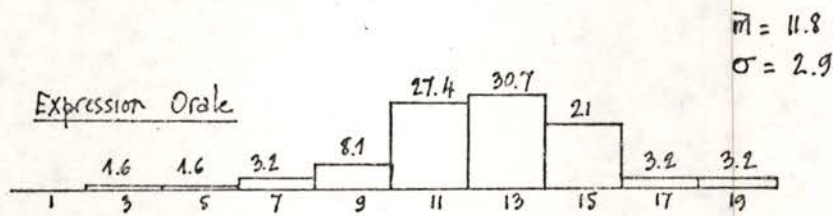
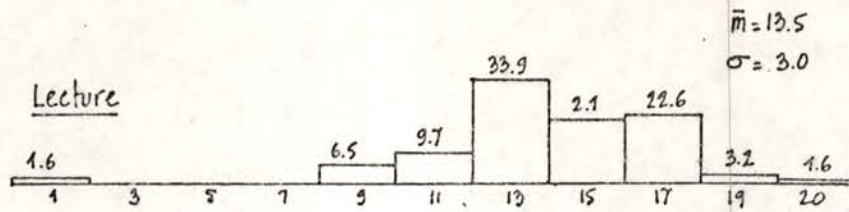
Italiens	3.0	2.9	2.8	5.1	3.5	3.0	2.4
Algériens	3.0	2.8	3.0	4.8	5.1	3.5	3.4
Portugais	2.2	2.5	2.6	5.5	4.9	3.2	2.7
Français Musulmans	2.3	2.0	2.7	5.6	4.2	2.9	2.6
Tunisiens	3.1	3.4	3.4	5.0	4.5	3.4	3.0
Marocains	2.9	3.8	3.0	4.5	4.2	3.7	2.7
Français	3.1	3.4	3.4	5.	4.	3.4	3.

lités qui se dégagent du tableau des moyennes (tableau 4). Les scores des Espagnols, dont la population est très réduite, ne seront pas analysés. Les commentaires que suscite, matière par matière, la comparaison du groupe des étrangers au groupe témoin ne seront pas repris. Pour chaque nationalité, l'analyse portera sur l'ensemble des performances et n'explicitera que les traits les plus saillants. Les objectifs poursuivis sont au nombre de trois :

- a) - Définir l'ampleur de l'hétérogénéité du groupe étranger.
- b) - Esquisser l'analyse des rapports entre les particularités de chacun des groupes et les performances qui leur sont propres.
- c) - Vérifier que, dans chaque matière, au travers de chacun des groupes et au-delà des variations de performances, persiste un même système de notation.

- Italiens (graphique 6).

Le groupe des Italiens est celui qui, au sein des étrangers, parvient aux performances les meilleures, donc les plus proches de celles des Français. Si les moyennes et les écarts-types diffèrent légèrement entre les deux populations, c'est la conséquence d'une moindre fréquence chez les Italiens des bonnes et très bonnes performances. A l'exception de l'ortho-



graphe et de la lecture, la dispersion des notes des élèves Italiens est plus centrée que chez les Français autour de la moyenne. Des moyennes systématiquement plus fortes et des écarts-types plus faibles distinguent ce groupe au sein de la population étrangère. Les Italiens forment un groupe homogène, tout à la fois proches des Français et distincts par un écart persistant dans toutes les performances.

- Algériens (graphique 7).

Les histogrammes des notes obtenues par les Algériens ne comportent aucune particularité qui n'ait été commentée à propos du groupe étranger. Les moyennes et les écarts-types ne diffèrent pas sensiblement de ceux de l'ensemble de cette population. Leurs performances moyennes sont en décroissance dans toutes les matières par rapport aux Italiens. Ce groupe, qui est souvent désigné par les enseignants comme le plus faible des étrangers, occupe dans notre échantillon une position privilégiée.

- Portugais (graphique 8).

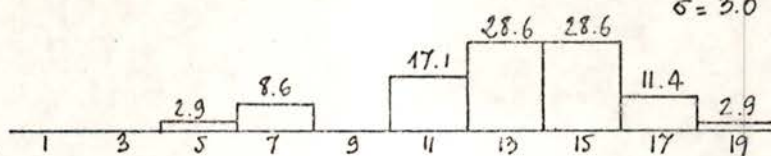
Les Portugais se classent après les Italiens et les Algériens, sauf en mathématiques où leur performance moyenne (11.3 contre 10.) est supérieure à ces derniers. La grande fréquence des mauvaises performances est propre à l'orthographe (environ 42% des notes sont inférieures ou égales à 5.) ;

# GRAPHIQUE 7 HISTOGRAMMES des PERFORMANCES des ALGERIENS

Lecture

$$\bar{m} = 12.3$$

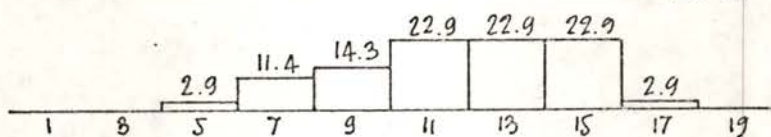
$$\sigma = 3.0$$



Expression Orale

$$\bar{m} = 11.$$

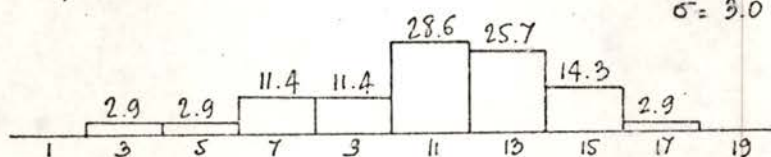
$$\sigma = 2.8$$



Expression Ecrite

$$\bar{m} = 10.6$$

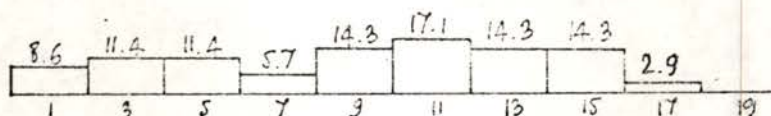
$$\sigma = 3.0$$



Orthographe

$$\bar{m} = 8.5$$

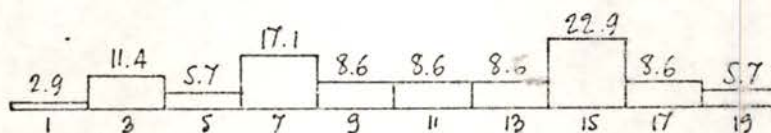
$$\sigma = 4.8$$



Mathématiques

$$\bar{m} = 10.$$

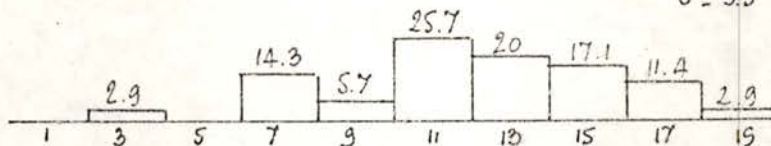
$$\sigma = 5.1$$



Eveil

$$\bar{m} = 11.3$$

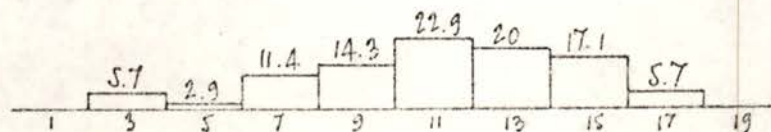
$$\sigma = 3.5$$



Ensemble des Matières

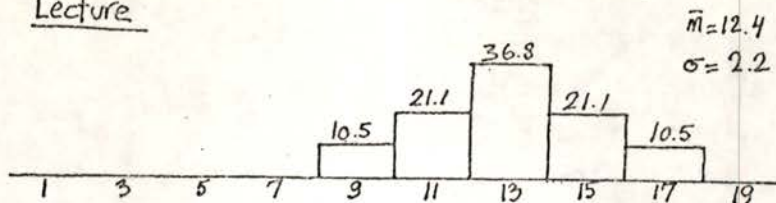
$$\bar{m} = 10.6$$

$$\sigma = 3.4$$

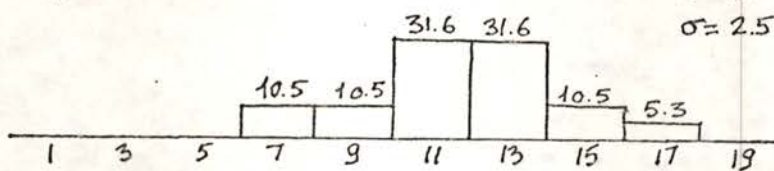


# GRAPHIQUE 8 HISTOGRAMMES des PERFORMANCES des PORTUGAIS

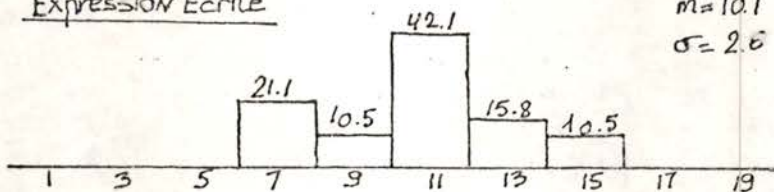
Lecture



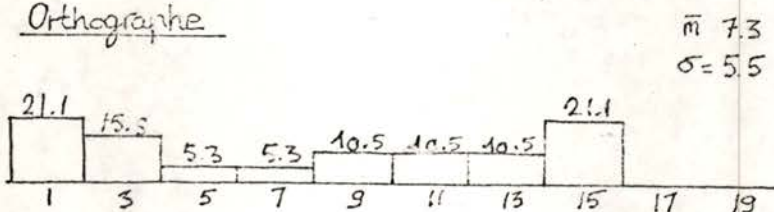
Expression Orale



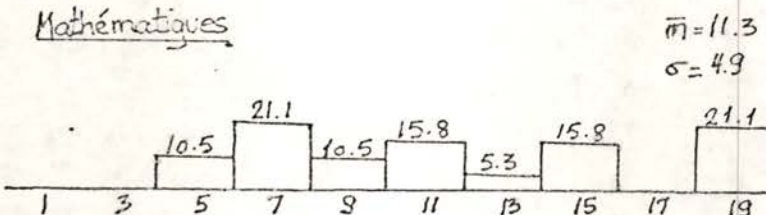
Expression Ecrite



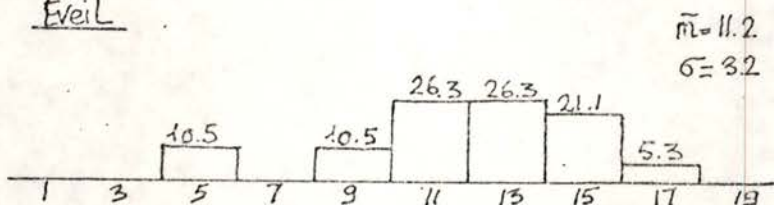
Orthographe



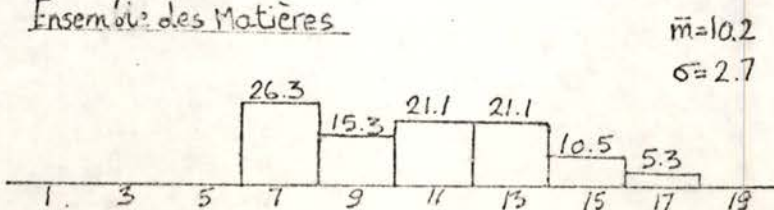
Mathématiques



Eveil



Ensemble des Matières

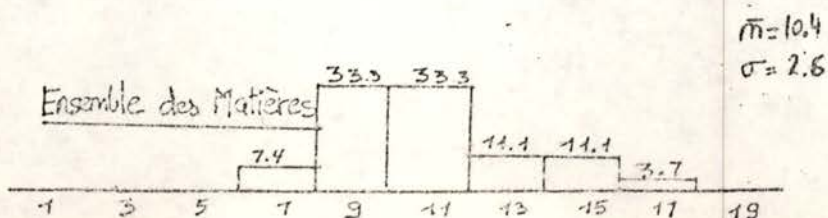
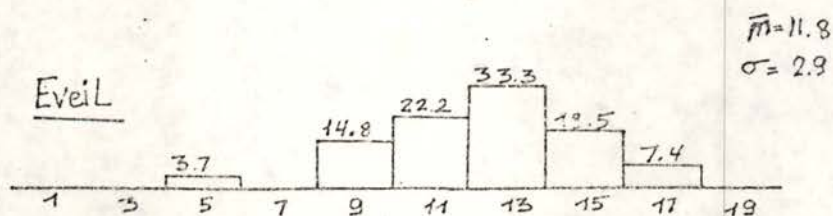
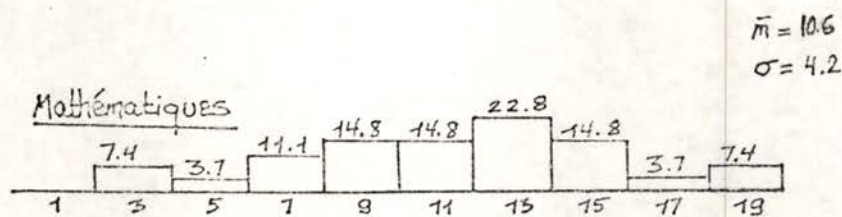
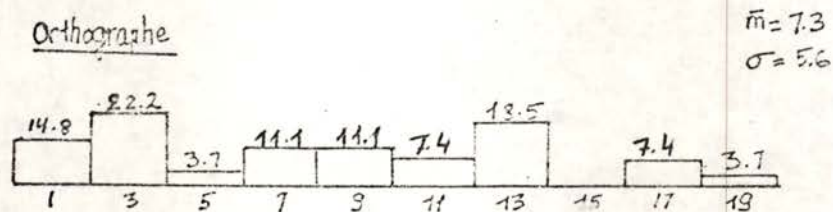
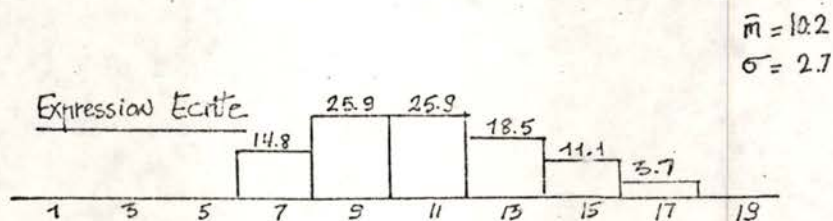
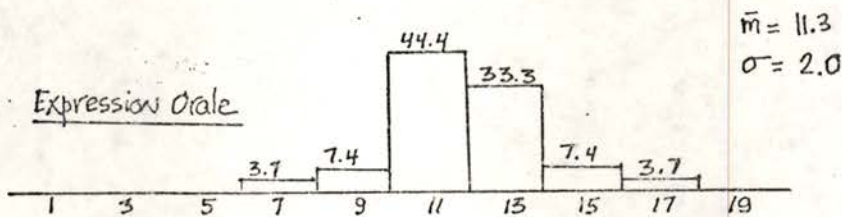
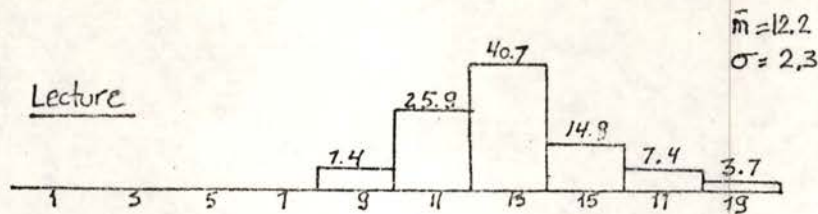


ces élèves n'obtiennent pas d'aussi mauvais scores dans les autres matières "littéraires" (lecture, expression orale, expression écrite). L'effectif limité de ce groupe ne permet pas que la forme particulière de la distribution des notes en orthographe et en mathématiques ne soit interprétée autrement que comme la conséquence de la dispersion que tous les groupes connaissent dans ces matières dotées d'un grand pouvoir sélectif.

En regard de l'ensemble du groupe des étrangers, les performances des Portugais se distinguent par une moyenne plus élevée en mathématiques et sensiblement plus faible en orthographe. Leurs performances sont, dans les autres disciplines, très proches de celles du groupe de référence.

- Français musulmans (graphique 9).

En lecture, expression orale et écrite, les écarts-types sont particulièrement faibles pour ce groupe. Cette singularité est le fait de l'absence de performances inférieures à 5. Ceci ne saurait surprendre puisque ce groupe "étranger" est, paradoxalement, de nationalité française. L'histoire familiale de ces élèves implique généralement que, s'ils ne sont pas nés en France, ils y sont arrivés dès leur plus jeune âge. On peut, par ailleurs, supposer que le choix de la nationalité française est corrélatif à un ensemble de comportements dans le milieu familial qui peuvent privilégier





l'usage de la langue française.

Les particularités propres au système de notation de l'orthographe expliquent pour une part la grande dispersion et l'extrême faiblesse de certaines des performances dans cette matière par rapport à l'ensemble des disciplines "littéraires". Si le rapport qu'entretiennent ces élèves à la langue française leur permet d'éviter de très mauvaises performances en lecture, expression orale et écrite, il ne leur permet cependant pas de les éviter en orthographe.

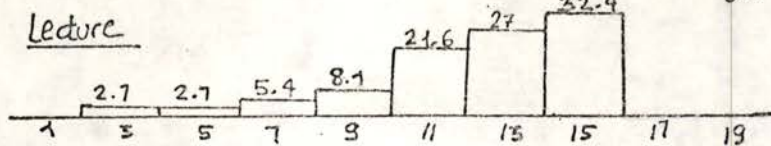
Les histogrammes relatifs aux autres matières ne traduisent pas de particularités. Performances, dispersions et distributions, hormis les remarques précédentes, ne se distinguent pas de celles du groupe étranger. Les dispersions et les distributions ne diffèrent pas significativement de celles des Français.

La caractéristique principale de ce groupe - son appartenance nationale - ne lui assure pas en regard des performances, une position proche, tant s'en faut, du groupe témoin.

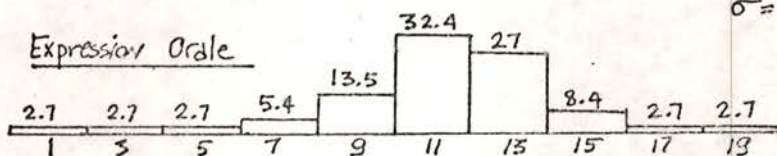
- Tunisiens (graphique 10).

En lecture, expression orale et expression écrite, les formes de la distribution des notes expriment une certaine particularité. C'est plus précis encore pour la distribution des notes en lecture : la courbe en -J- témoigne de l'absence de notes supérieures à 15. L'absence de très bonnes perfor-

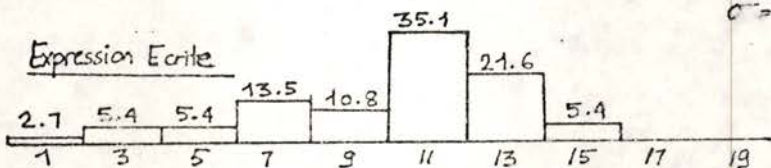
$\bar{m} = 11.5$   
 $\sigma = 3.1$



$\bar{m} = 10.5$   
 $\sigma = 3.4$

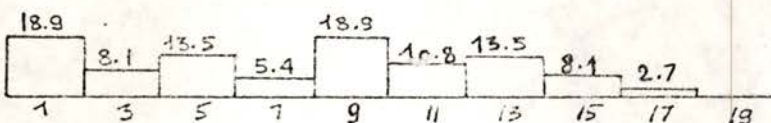


$\bar{m} = 9.3$   
 $\sigma = 3.4$



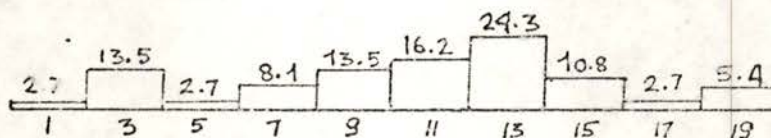
Orthographe

$\bar{m} = 7.3$   
 $\sigma = 5.0$

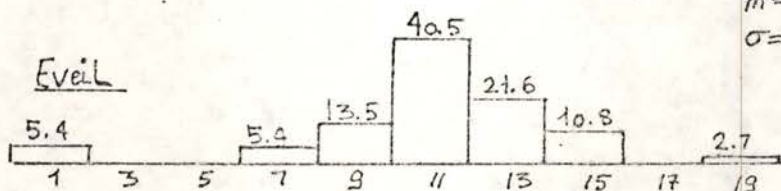


Mathématiques

$\bar{m} = 9.7$   
 $\sigma = 4.5$

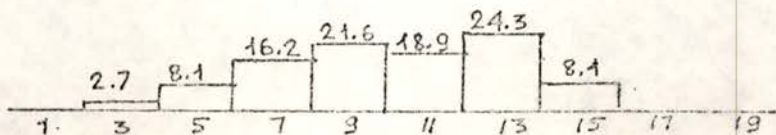


$\bar{m} = 10.3$   
 $\sigma = 3.4$



Ensemble des Matières

$\bar{m} = 9.4$   
 $\sigma = 3.0$



mances est cependant commune à ces trois matières.

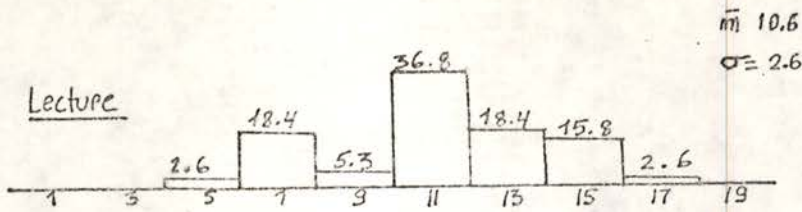
Dans l'ensemble, en comparaison avec le groupe étranger, les performances des Tunisiens sont basses. Les dispersions des notes ne diffèrent significativement ni de celles du groupe étranger ni de celles des Français.

- Marocains (graphique 11).

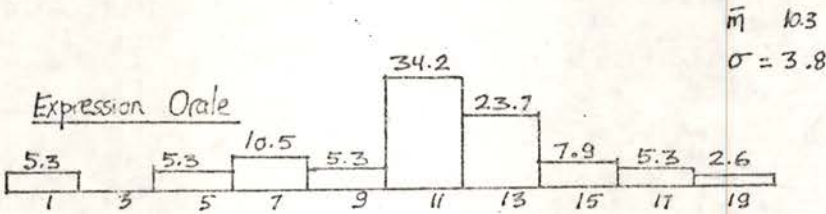
Par rapport à l'un et l'autre des groupes de référence, les Marocains cumulent les plus mauvaises performances dans toutes les matières. Bien que leurs scores soient légèrement supérieurs à ceux des Tunisiens, on peut cependant considérer que ces deux groupes se situent au même plan dans l'échelle des performances du groupe étranger.

La position des Marocains et, à un degré moindre, celle des Tunisiens, sont la conséquence de l'immigration récente de certaines des familles dont ces élèves sont issus.

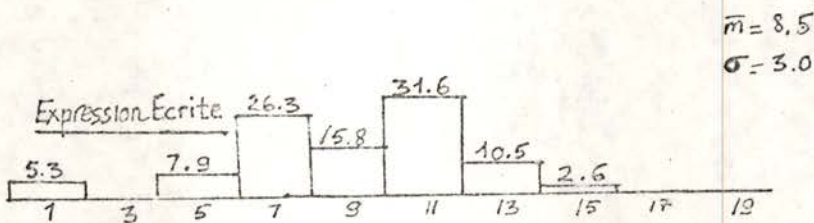
La relative hétérogénéité du groupe étranger s'exprime dans les différences entre les performances des divers groupes nationaux dans chacune des matières. Ces différences, à une seule exception près - la faible performance des Algériens en mathématiques - hiérarchisent les groupes selon un même ordre dans toutes les matières (voir tableau 4). Ce classement des nationalités se laisse interpréter, partiellement du moins, comme l'effet de la conjonction de deux facteurs : la proxi-



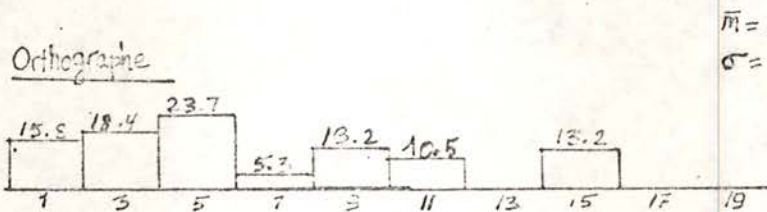
$\bar{m} = 10.6$   
 $\sigma = 2.6$



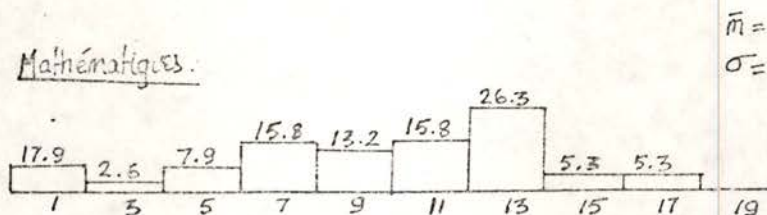
$\bar{m} = 10.3$   
 $\sigma = 3.8$



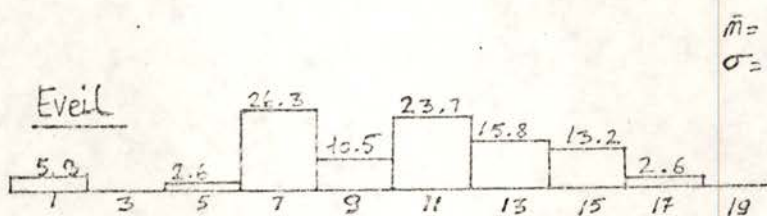
$\bar{m} = 8.5$   
 $\sigma = 3.0$



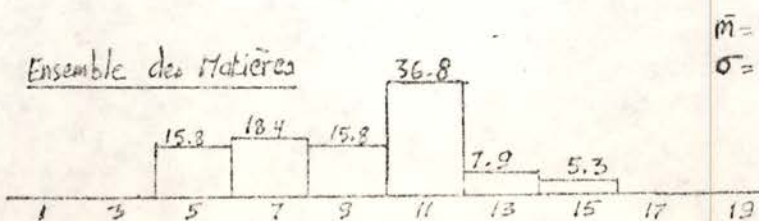
$\bar{m} = 6.0$   
 $\sigma = 4.5$



$\bar{m} = 9.3$   
 $\sigma = 4.2$



$\bar{m} = 9.5$   
 $\sigma = 3.7$



$\bar{m} = 8.8$   
 $\sigma = 2.7$

mité culturelle et l'ancienneté de l'immigration. On peut distinguer :

- a) - Les Italiens pour qui une grande proximité culturelle s'ajoute à une immigration ancienne ; c'est un groupe dont les membres bien souvent ne sont pas perçus comme étrangers.
- b) - Les Algériens, Portugais et Français musulmans : trois groupes qui, pour des raisons différentes, occupent une même position. Algériens et Français musulmans - qui, pour la très grande majorité d'entre eux sont d'origine algérienne - appartiennent à un courant migratoire ancien ; ces élèves sont souvent nés en France ou arrivés à leur jeune âge ; la colonisation française a pu accoutumer leurs familles à une pratique de la langue française. Les Portugais, quant à eux, doivent cette position à une immigration récente.
- c) - Les Tunisiens et les Marocains : ils sont doublement pénalisés, et par leur origine maghrébine, et par leur appartenance à un courant migratoire qui compte des arrivées récentes.

A la diversité toute relative des performances (tableau 4) correspondent de légères différences entre les écarts-types (tableau 5) et dans les formes de distributions. Le graphique 5 et les commentaires de la rubrique "Ensemble des matières" en ont mesuré la portée.

Il demeure toutefois que les variations des écarts-types entre chacune des matières pour chaque groupe national suivent les régularités déjà observées tant pour le groupe français que pour le groupe étranger.

#### 2.2.1.3 Egalité formelle et discrimination.

L'examen des performances et par conséquent l'examen du système de notation, révèlent que les scores moyens des étrangers sont inférieurs, dans toutes les matières (1) à ceux du groupe témoin français et que les indices de dispersion des scores autour de la moyenne (écarts-types) sont identiques matière par matière, pour les deux groupes.

Inégalité des moyennes et égalité des dispersions sont des indices du type de scolarité que connaissent les enfants de travailleurs immigrés. Afin d'avancer dans son explicitation il paraît opportun d'élaborer, en regard des formes potentielles des moyennes et indices de dispersion du groupe étranger dans leur comparaison à celles du groupe témoin, les divers modèles qui pourraient le décrire.

Pour ce faire il faut, au plan de la notation, se référer à deux dimensions : la production des performances et la notation :

a - le processus d'acquisition des connaissances et de production des performances peut prendre deux formes :

---

(1) A l'exception de l'éducation physique qui n'a pas été retenue et dont on sait le peu de poids dans l'appréciation de la réussite scolaire.

a,a : l'Ecole définit pour cette population des objectifs propres qui se réfèrent à leurs particularités, nécessitent la mise en oeuvre d'une pédagogie appropriée, amènent à la redéfinition des exigences (dans la maîtrise de la langue française tout particulièrement), suscitent enfin des types de contrôle (exercices, etc..) spécifiques.

Les performances ne sont plus alors comparables à celles des Français, mais une même note, sur l'échelle de 0 à 20, a le même poids dans le processus d'orientation sur l'un et l'autre groupe. Les deux populations ont des moyennes équivalentes :  $m_{\text{étranger}} = m_{\text{français}}$ .

a,a,a : L'Ecole ne définit pas d'objectifs pédagogiques propres à ces élèves. Les conditions et les formes de la scolarité des étrangers ne se distinguent en rien de celles des Français. Leurs divers "handicaps" - linguistiques, sociaux, culturels - conduisent à des performances inférieures : les deux populations obtiennent des moyennes différentes :

$$m_{\text{étranger}} < m_{\text{français}}.$$

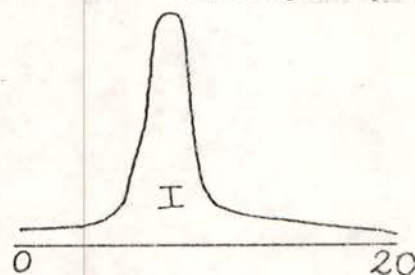
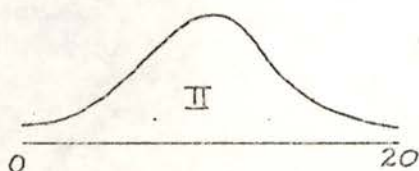
b - Les procédures de quantification des performances - la notation - qui permettent l'utilisation de celles-ci dans

le processus d'orientation pouvant être également de deux sortes :

b,b : Le pouvoir discriminant de chaque matière est le même pour chacun des groupes. La dispersion des notes autour des moyennes respectives est identique. Les écarts-types ( $\sigma$ ) des étrangers sont égaux à ceux des Français

$$\sigma_{\text{étranger}} = \sigma_{\text{français.}}$$

b,b,b : Puisque les élèves étrangers sont les plus "handicapés" et que leurs difficultés ne sont pas dans leurs variations même la conséquence de caractéristiques personnelles telles que des différences de "capacités intellectuelles", le système de notation produit un éventail de notes, plus resserré autour des performances moyennes. La notation est moins discriminante pour les étrangers. La distribution de leur note correspond à la courbe I et non II, les écarts-types sont différents  $\sigma_{\text{étrangers}} < \sigma_{\text{français.}}$



La combinaison de ces éléments permet de dégager quatre modèles de scolarité.

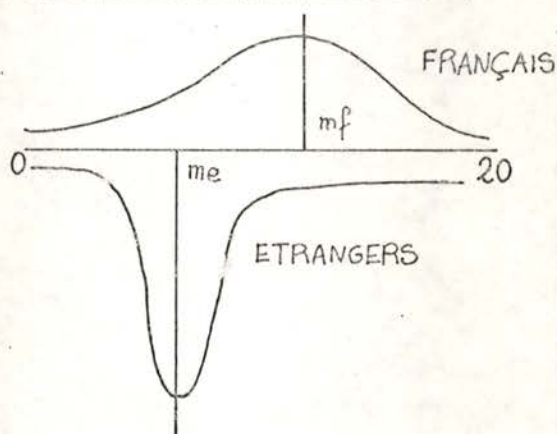


	des objectifs	pas d'objectifs	
notation discriminante	$m_e = m_f$ 1 $\sigma_e = \sigma_f$	$m_e < m_f$ 4 $\sigma_e = \sigma_f$	$m_e$ = moyenne des étrangers $m_f$ = moyenne des Français
notation non discriminante	$m_e = m_f$ 2 $\sigma_e < \sigma_f$	$m_e < m_f$ 3 $\sigma_e < \sigma_f$	$\sigma_e$ = écarts-types des étrangers $\sigma_f$ = écarts-types des Français

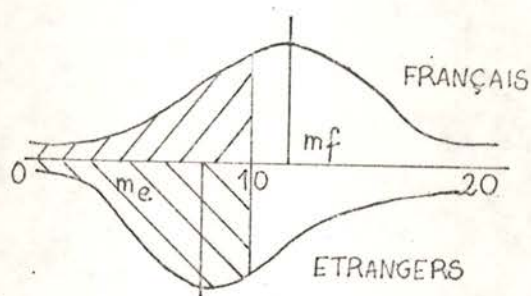
i.- La case 1 traduit un type de scolarisation qui ne voit le statut social, pas/les différences culturelles et les difficultés dans la maîtrise de la langue française se transformer en "handicaps" scolaires. La pédagogie permet une même intégration des différents groupes sociaux et culturels. Les performances sont identiques et dans leurs moyennes et dans leurs dispersions.

ii.- Le second modèle, case 2, implique la mise en oeuvre d'une pédagogie de soutien et d'une notation moins discriminante. L'adaptation et des objectifs pédagogiques et de la notation, permet une meilleure intégration des élèves étrangers à l'Ecole.

iii.- Le troisième modèle, case 3, a pour seule particularité la mise en oeuvre d'une notation de compensation qui tend à regrouper les performances des plus "handicapés" des élèves étrangers autour de la moyenne de leur groupe. Le schéma suivant montre la position respective des deux groupes au plan de la notation.



iiii.- Le quatrième modèle, case 4, exprime des conditions de scolarité formellement égales, mais non égalitaires. La pédagogie, aussi bien que le système de notation, ne tiennent pas compte de la présence de ce public scolaire particulier. Ce type de scolarité est très discriminatoire envers les élèves étrangers comme l'indique la comparaison entre les courbes de distribution des performances des uns et des autres.



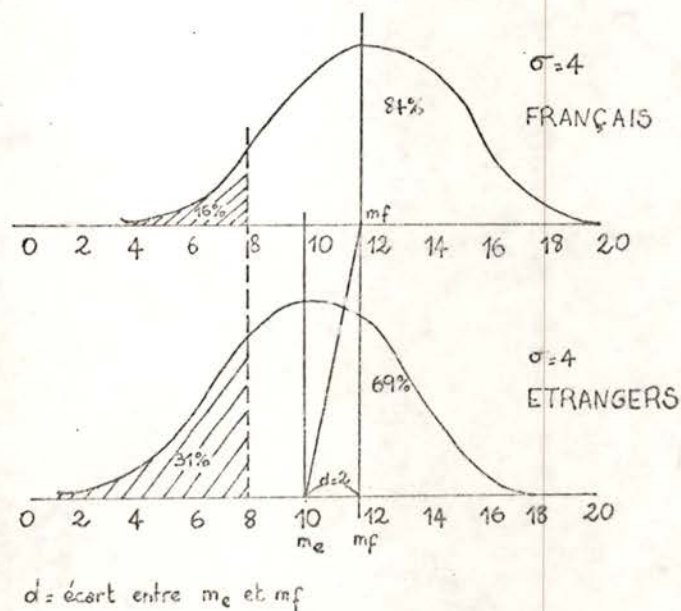
Or, l'analyse des données permet de penser que tout se passe comme si le quatrième modèle correspondait aux conditions de la scolarité des enfants de travailleurs immigrés. Les caractéristiques de ces groupes sont traduites dans l'univers scolaire en "handicaps" qu'aucun objectif pédagogique ne tend à réduire (1). Dès que cette transformation est opérée, c'est en toute "égalité" qu'est utilisé le pouvoir discriminant de la notation.

Si l'on représente sur deux histogrammes un exemple de distribution des notes de chacun des groupes (i.e. des distributions dotées de moyennes différentes - dans cet

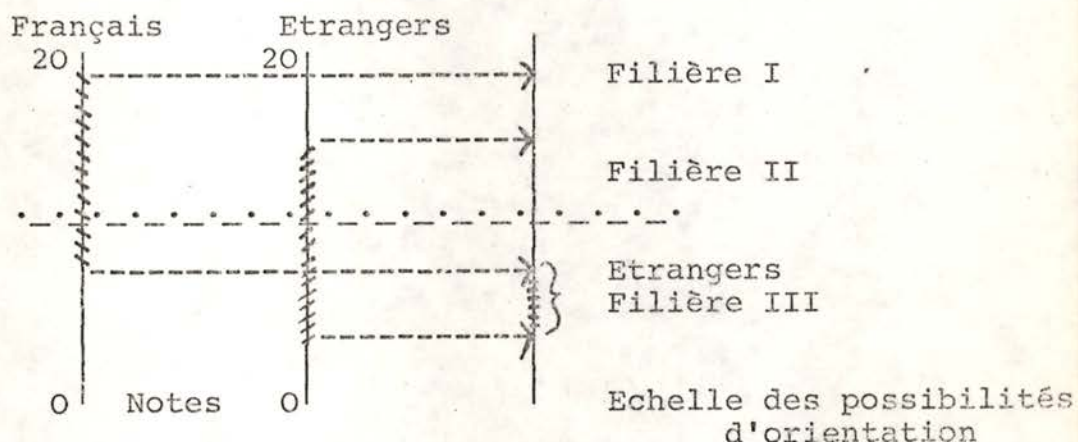
---

(1) L'efficacité pédagogique des "classes d'initiation à la langue française" (C.L.I.N.) est d'autant plus incertaine que cette forme de soutien se limite à la langue.

exemple 12. pour les Français et 8. pour les étrangers - et d'écart-types égaux  $\sigma = 4$ . - qui sont équivalents à deux fois la différence des moyennes comme ce fut souvent observé), il apparaît que ce n'est pas l'écart entre les moyennes qui importe, mais la fréquence dans chacune des populations des performances nettement inférieures à un seuil institutionnalisé (le 10/20). Une même dispersion place un plus grand nombre d'élèves étrangers dans une situation critique (dans cet exemple, les étrangers sont deux fois plus nombreux que les Français à obtenir des performances inférieures à 8.).



Comme l'exprime le schéma ci-après, l'indifférenciation dans les objectifs pédagogiques et dans l'appréciation des performances offre la possibilité d'orienter massivement ces élèves étrangers vers les filières les plus dévalorisées du système éducatif.

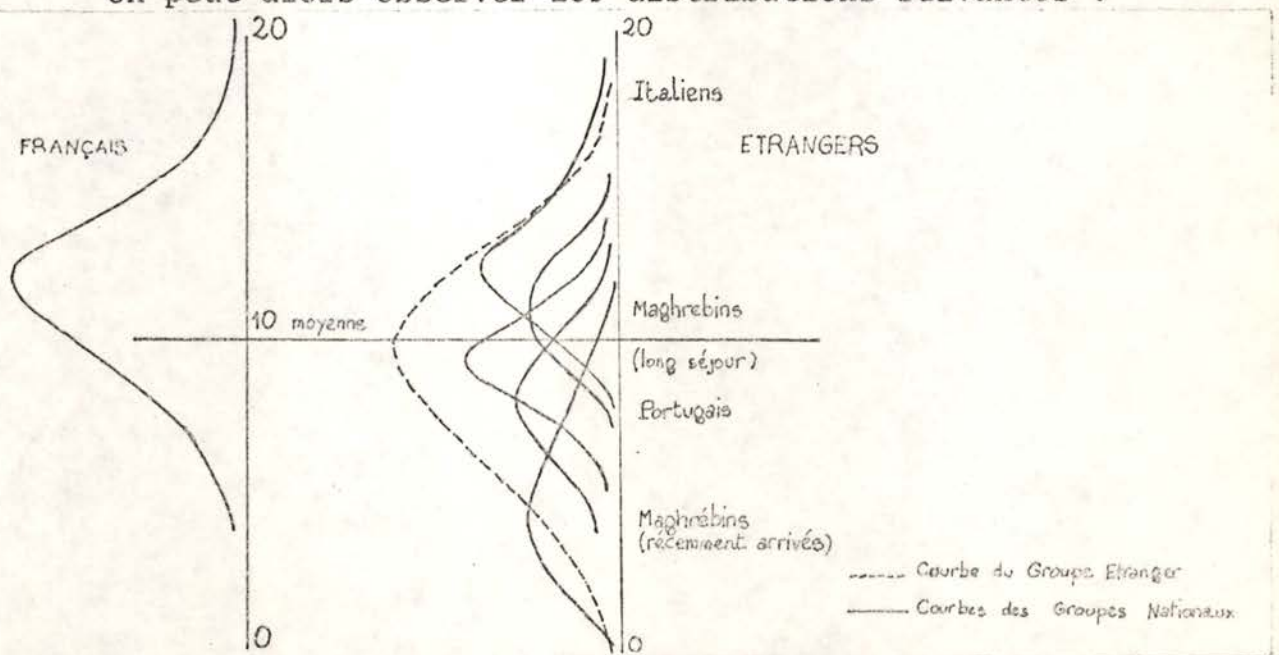


On peut s'étonner de ce que les notes des élèves étrangers ne sont ni plus ni moins dispersées autour de la moyenne que les notes des Français. L'hétérogénéité de ce groupe, qui fut notamment relevée lors du commentaire de ses performances à la rubrique "ensemble des matières", ne devrait-elle pas s'opposer à l'égalisation des écarts-types des deux populations ?

Autrement dit, quel est l'équivalent pour le groupe étranger du facteur qui disperse les performances du groupe relativement homogène que constitue notre population témoin française et que nous désignons provisoirement par l'expres-

sion "différences de capacités" ? (1).

Il semble bien que la tendance du système de notation soit d'égaliser les dispersions des deux populations. Quel que soit le niveau respectif de leurs performances, celles-ci sont distribuées selon des écarts identiques. On peut faire l'hypothèse que les éléments qui différencient les élèves étrangers, aussi bien en termes d'appartenance culturelle et nationale qu'en termes de durée de séjour en France, sont à la base de ce phénomène. Transformés en "handicaps" plus ou moins forts, ils opèrent comme des aptitudes inégalement réparties et sont à l'origine de la hiérarchie des performances entre les divers groupes nationaux. Selon que le groupe est de culture maghrébine ou latine, selon qu'il est homogène ou non dans la durée de séjour en France, les performances seront moyennes ou mauvaises et les indices de dispersion plus ou moins grands. On peut alors observer les distributions suivantes :



(1) Si les conditions de la production de ces différences ne peuvent être évoquées ici, le recours à cette expression ne doit cependant pas être perçu comme une allégeance à une quelconque théorie des "dons".

### 2.2.2. L'âge : une performance particulière.

Les analyses de Baudelot et Establet (1) ont montré l'importance de l'âge dans le processus d'orientation en classe de sixième :

"Les enquêtes existantes imposent une constatation : c'est l'âge plus ou moins avancé, auquel les enfants sortent de CM2, qui décide massivement de leur orientation dans celle ou telle section" (2).

Ils ont démontré sa prééminence sur les résultats scolaires :

"Nous découvrons là, à un niveau très précoce, une des grandes constantes du système français d'enseignement et d'orientation : ce qui compte pour choisir 'sa' sixième (...), c'est moins le résultat scolaire obtenu précédemment que l'âge auquel il a été obtenu" (3).

Plus encore, ils ont fait apparaître que :

"L'entrée en sixième (...) qui est institutionnellement décidée par l'âge de l'enfant, est en fait déterminée par son origine sociale.  
(...) La condition sociale (...) se traduit à l'école, soit par le retard scolaire, soit par les "mauvais" résultats, et le plus souvent par les deux à la fois" (4).

---

(1) BAUDELLOT (Christian), ESTABLET (Roger). - *L'école capitaliste en France*. Maspéro, Paris, 1971 (Collection Cahiers Libres 213-214), 340 p.

(2) *Id.*, *ibid.*, p. 54.

(3) *Id.*, *ibid.*, p. 61.

(4) *Id.* *ibid.*, p. 69 et 70.

Il importe donc, dans la mesure où le processus d'orientation tend à l'assimiler à une performance, de connaître la distribution de l'âge dans nos deux populations. Cette démarche ne préjuge pas, à cette étape de l'analyse, de la nature de la contribution de l'âge à l'orientation des élèves étrangers.

Si la lecture des moyennes et des indices de dispersion ne laisse somme toute apparaître que de faibles écarts entre le groupe des Français et celui des étrangers, aussi bien qu'entre les différents groupes étrangers, il ne faut pas omettre dans leur interprétation que les possibilités d'écart à "l'âge normal" requis pour l'entrée en classe de sixième, sont réduites ainsi qu'en atteste la faiblesse des indices de dispersion.

Tableau 6.- Moyennes et écarts-types des âges de chaque groupe national et du groupe des étrangers (1).

	Français	Etrangers	Italiens	Algériens	Fran. musul	Portugais	Tunisiens	Marocains
Moyenne	11.	11.5	11.3	11.4	11.5	11.6	11.7	11.8
Ecart type	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.8	0.7	0.8

(1) L'analyse de l'âge des deux populations se réfère à l'âge atteint au 31 Décembre de leur année de Cours Moyen 2<sup>o</sup> année. Lorsque des élèves proviennent soit de classe de perfectionnement, soit directement d'un Cours Moyen 1<sup>o</sup> année, ou d'une autre classe, et qu'ils sont orientés vers l'enseignement secondaire au "bénéfice l'âge", c'est l'âge atteint au 31 Décembre de l'année qui a précédé leur entrée en 6<sup>o</sup> qui est retenu ; il s'agit cependant là d'un phénomène mineur. Les moyennes aussi bien que les valeurs portées sur les histogrammes sont à référer à l'âge "normal" qu'un élève doit avoir en cours de CM2 : i.e. être dans sa dixième année.



Tableau 7.- Position par rapport à "l'âge normal" à l'entrée en sixième (en pourcentages).

	- 1 an	Age normal	+ 1 an	+ 2 ans	+ 3 ans et +
Etrangers	0.5	18.7	51.4	27.1	2.3
Français	4.5	51.6	32.6	11.2	0.

⇒ 100%

← Avance | Retard →

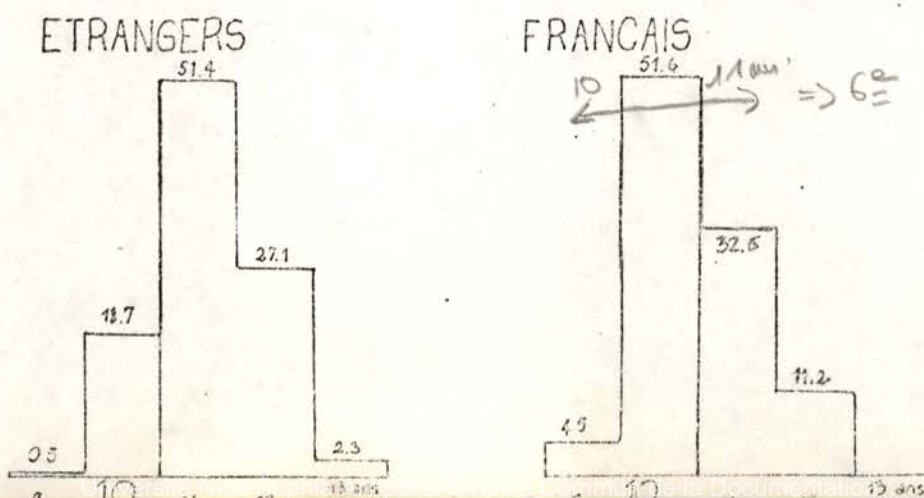
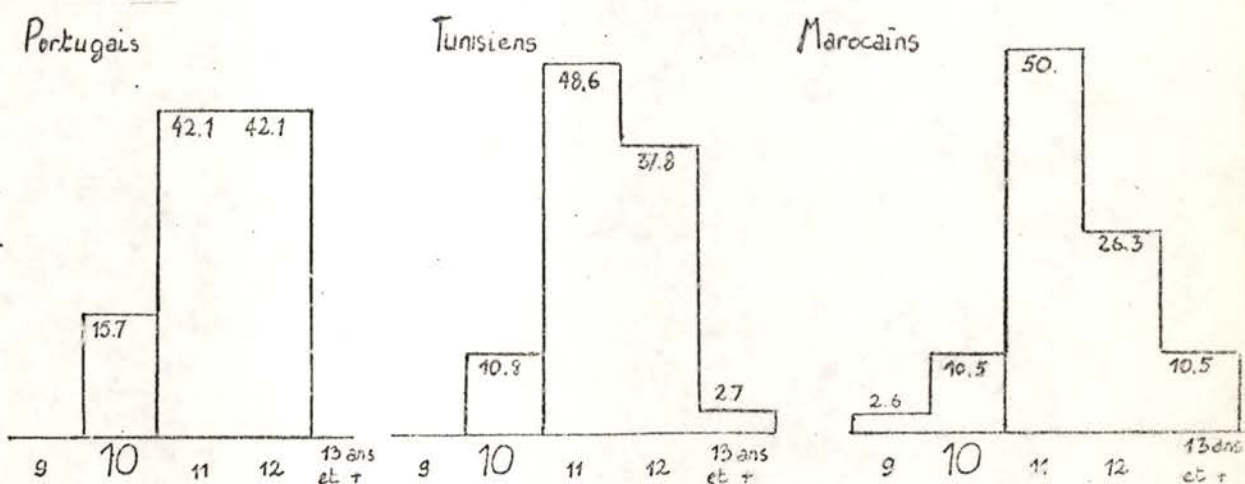
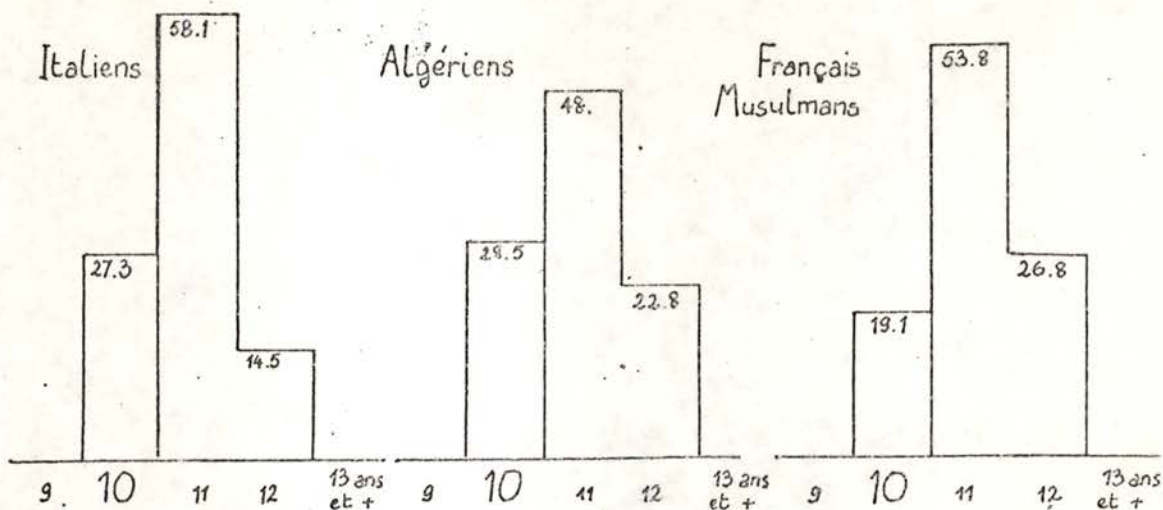
Le groupe témoin français a en moyenne un an de retard dans son cursus scolaire, alors que les étrangers sont affectés d'un retard moyen de 1.5 an.

L'examen des histogrammes (graphique 12) et la lecture du tableau 7 révèlent plus explicitement les différences entre Français et étrangers.

De la comparaison des deux groupes, il ressort que :

- a) - La moitié de la population témoin a un âge normal alors que ce n'est le cas que de 1/5 des étrangers ;
- b) - Etre "en avance" dans sa scolarité est un phénomène rare chez les Français (4.5%) et presque inexistant chez les étrangers (0.5%) ;
- c) - Pour les étrangers, le retard scolaire est non seulement plus fréquent, mais aussi d'une intensité plus grande : si 80% de ces élèves sont en retard, celui-ci

## Graphique 12 - HISTOGRAMMES des AGES - (en %)



est d'1 an pour 51% et de 2 ans et plus pour environ 29% ; si 32.6% des Français ont un retard scolaire, il n'est de 2 ans et plus que pour 11.2%.

d) - 2.3% des étrangers qui entrent en sixième ont 3 ans de retard alors que ce n'est le cas d'aucun Français.

Si le retard scolaire des élèves français du groupe témoin est loin d'être négligeable (1), celui des élèves étrangers lui est nettement supérieur. L'hétérogénéité de cette population conduit à l'analyse des histogrammes d'âge par nationalité (graphique 12) qui, plus que les valeurs moyennes, témoignent des particularités d'un groupe par rapport aux autres et de sa diversité interne même.

Tableau 8.- Positions par rapport à "l'âge normal" à l'entrée en sixième des différents groupes nationaux (en pourcentages).

	- 1 an	Age normal	+ 1 an	+ 2 ans	+ 3 ans et +
Italiens	0.	27.3	58.	14.4	0.
Algériens	0.	28.5	48.	22.8	0.
Français Musulmans	0.	19.1	53.8	26.8	0.
Portugais	0.	15.8	42.0	42.0	0.
Tunisiens	0.	10.8	48.6	37.8	2.7
Marocains	2.6	10.5	49.9	26.3	10.5

(1) Le pourcentage des élèves français "en retard" dans notre échantillon - 43.8% - est inférieur à celui qui a été calculé par Baudelot et Establet pour les fils d'ouvriers - 63.3% - d'après les données statistiques de l'INED, op. cit., p. 69.

Bien que 72.2% d'entre eux soient en retard, les Italiens occupent la position la moins mauvaise. Ils se distinguent des Algériens, dont la position est sensiblement identique en regard de l'"âge normal", par la moindre fréquence des retards de deux ans.

Les Français musulmans, dont la distribution des âges prend une forme proche de celle des deux groupes nationaux précédents, sont cependant nettement plus nombreux à être "en retard" (80%).

Au sein des groupes dont la position est très défavorable, les Portugais se signalent par la fréquence des retards de deux ans (42.0%) ; les Tunisiens et les Marocains occupent les plus mauvaises positions ; ils sont les seuls à connaître des retards scolaires de trois ans et plus. C'est surtout le fait des Marocains qui, s'ils manifestent l'originalité de compter 2.3% d'élèves en avance d'un an, n'en comptent pas moins de 10.5% dont le retard est de trois ans ou plus.

Le classement des groupes étrangers, établi sur la base de leur retard scolaire, correspond approximativement à celui qui fut dressé à partir de leurs performances moyennes dans les diverses disciplines (cf. tableau 4). Les Italiens cumulent les meilleures performances et un moindre retard scolaire. Si Algériens, Portugais et Français musulmans produisent des performances moyennes très proches, il n'en va pas tout à

fait ainsi par rapport à l'âge. Les Algériens, comme on l'a vu, sont plus proches des Italiens que de ces deux autres groupes. A cette différence près, les classements expriment une même hiérarchie puisque Tunisiens et Marocains occupent dans l'un et l'autre cas les plus mauvaises places.

Il semblerait que l'âge connaisse une distribution semblable à celle des performances moyennes entre les divers groupes. S'il n'est pas possible de préjuger de son poids dans l'orientation, il est clair que, pour les élèves étrangers, c'est une caractéristique ambiguë. Un âge avancé peut aussi bien être la conséquence d'un ou plusieurs redoublements, c'est-à-dire de très mauvaises performances, que l'effet d'un début tardif de la scolarité en France.

Mais les conditions de la scolarité de ces élèves laissent à penser que si les redoublements traduisent une mauvaise intégration à l'École, une scolarisation tardive est elle-même à l'origine d'une intégration difficile. Qu'il en soit à l'origine ou qu'il en soit la conséquence, un âge élevé est très souvent lié à de mauvaises performances.

On peut s'attendre, cependant, à ce que l'âge n'ait pas exactement le même rôle selon qu'il s'agit d'orienter des élèves Français ou étrangers :

"[Si] la correspondance terme à terme instituée entre *les degrés de l'âge et les degrés du savoir* qui seraient approximativement atteints en fonction de l'âge" (1)

est une "évidence idéologique" qu'il convient de récuser, la validité de cette correspondance est tout particulièrement difficile à soutenir pour une population scolaire d'enfants de travailleurs immigrés. Le déroulement temporel de leur scolarité est trop évidemment affecté par les caractéristiques inhérentes à leur statut d'immigrés.

### 2.2.3. Les jugements : des pronostics parfois hésitants, mais souvent négatifs.

#### 2.2.3.1. Comparaison entre élèves Français et élèves étrangers.

##### *. Le jugement sur l'intelligence.*

L'examen des histogrammes (2) (graphique n° 13) et du tableau 9, relatifs aux jugements sur l'intelligence des

---

(1) BAUDELLOT (Christian), ESTABLET (Roger), op. cit. p. 70

(2) Ces histogrammes sont la représentation de la distribution des jugements des enseignants sur les "capacités intellectuelles" et les "capacités de travail" des élèves qui se préparent à entrer en sixième. C'est après une analyse de contenu très simple que ces jugements ont été codés selon leur valence: très positif (++), positif (+), moyen (+-), négatif (-), très négatif (--). Nous verrons plus loin ce qu'une analyse de contenu "thématique" révèle de ce système d'appréciation.

Français et des étrangers révèle d'importantes différences.

Les appréciations positives sont beaucoup plus rares chez les étrangers que chez les Français. Elles sont, pour les étrangers, aussi rares que les très mauvaises appréciations (5.5% et 4.5%). Si, pour les Français, les très bonnes appréciations (19.1%) sont beaucoup moins fréquentes que les bonnes appréciations (50.6%), elles l'emportent très nettement sur les jugements moyens et négatifs.

Les très mauvaises appréciations (--) sont aussi peu fréquentes dans un groupe que dans l'autre (4.5% et 3.3%).

Tableau 9 : Fréquences des jugements positifs, moyens et négatifs sur les "capacités intellectuelles" des élèves Français et étrangers (en pourcentages)

	+ ← → ++	+ -	-	--
Etrangers	43.1	29.3		27.5
Français	69.7	12.4		18.

L'ampleur de l'écart (16.9%) entre les appréciations de valencemoyenne portées sur les étrangers (29.3%) et celles qui sont portées sur les Français (12.4%) est remarquable. Si, pour les Français, ce type de jugement reste dans un ordre de grandeur comparable aux jugements défavorables et très défavorables, pour les étrangers, il se situe, en fréquences, à égale distance des jugements positifs et négatifs (voir graphique 13).

Ces différences attestent d'une variation dans le statut du jugement moyen selon qu'il s'applique aux Français ou aux étrangers. S'il traduit, pour une part, aussi bien pour les uns que pour les autres, le sentiment qu'un élève a des capacités intellectuelles moyennes, il exprime de plus la prudence et l'incertitude de quelques enseignants quant à l'évaluation des aptitudes de certains élèves étrangers.

Il est vraisemblable que l'appréciation des capacités intellectuelles des élèves étrangers pose problème aux enseignants. En regard des caractéristiques de cette population, la relation habituellement admise entre le niveau des performances et les "capacités intellectuelles" est perturbée. Les différences de performances, tant entre Français et étrangers qu'entre étrangers eux-mêmes, peuvent aussi bien renvoyer à une maîtrise plus ou moins bonne de la langue française et à une intégration plus ou moins profonde à l'univers scolaire qu'à des différences de capacités.

Il demeure cependant que les capacités intellectuelles des Français sont plus fréquemment appréciées positivement et très positivement (69.7%) que ne le sont celles des étrangers (43.1%).

Si la grande fréquence des jugements "moyens" portés sur les étrangers est vraisemblablement l'expression de l'incertitude d'enseignants qui s'interdisent de porter des jugements



plus affirmatifs dans un sens ou dans l'autre, il est toutefois clair que les capacités des élèves étrangers sont perçues comme inférieures à celles de leurs homologues Français.

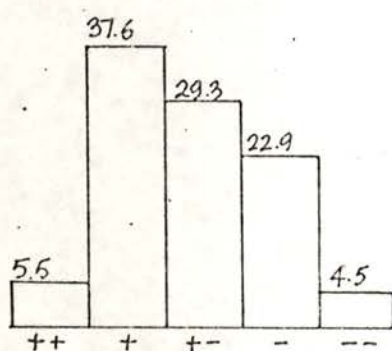
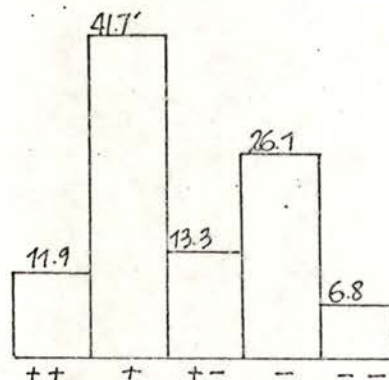
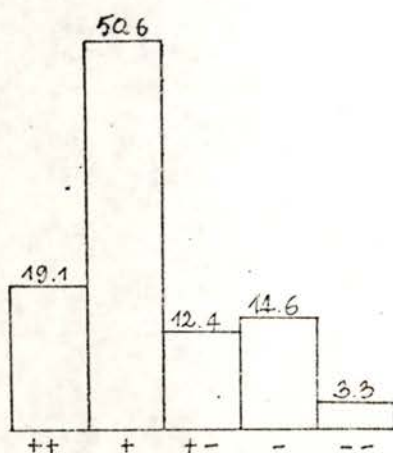
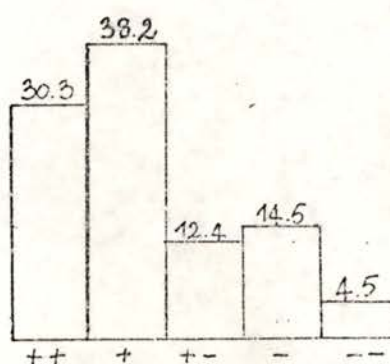
On peut s'étonner de ce que le corps enseignant ne manifeste pas plus de réserve dans la formulation de jugements sur l'"intelligence" d'élèves pour lesquels, encore plus que pour les Français, les seules performances ne sont pas des indices suffisants de leurs "capacités intellectuelles".

*. Le jugement sur le travail.*

La forme de la distribution (graphique 13) des jugements portés sur les "capacités de travail" des élèves Français et étrangers diffère nettement de celle des jugements sur les "capacités intellectuelles". C'est au sein du groupe des étrangers que la différence entre les jugements est la plus évidente. Elle est la conséquence de la diminution très forte (-26%) des appréciations moyennes. Cette catégorie de jugement à la différence de l'usage qui en est fait dans l'appréciation de "l'intelligence", ne traduit ici ni l'incertitude ni le refus de se prononcer, mais exprime directement et seulement le jugement de valeur porté par l'enseignant. Il est d'ailleurs significatif à cet égard que l'écart entre les appréciations moyennes formulées sur les capacités de travail des Français (12.4%) et sur celles des étrangers (12.3%) est

## Graphique 13

HISTOGRAMMES des JUGEMENTS  
sur l'INTELLIGENCE et sur le TRAVAIL  
GROUPE ETRANGER et GROUPE FRANCAIS  
(en %)

GROUPE ETRANGERJugement sur l'IntelligenceJugement sur le TravailGROUPE FRANCAISJugement sur l'IntelligenceJugement sur le Travail

négligeable.

Les Français reçoivent dans cette rubrique encore, le plus grand nombre de jugements positifs et très positifs ; l'écart est d'environ 15% en leur faveur (voir tableau n° 10). Inversement, ils ne recueillent que 19.1% de jugements négatifs et très négatifs ; l'écart entre les deux groupes est alors de 14% à l'avantage des Français. La différence est encore plus sensible dans la comparaison des seuls jugements très positifs ; s'ils correspondent à 30% des jugements portés sur les Français, ils ne représentent qu'environ 12% de ceux des étrangers.

Tableau 10 : Fréquences des jugements - positifs, moyens, négatifs - sur les capacités de travail des Français et des étrangers (en pourcentages).

	++	+	+-	-	--
Français		68.5	12.4		19.1
Etrangers		53.6	13.3		32.9

Enfin, par rapport aux jugements sur "l'intelligence", les appréciations très positives sont en augmentation d'environ 6% chez les étrangers, alors que, pour cette même catégorie de jugement, l'augmentation est de 20% pour le groupe témoin.

Il ressort de l'examen des jugements formulés par les enseignants que seulement 43.1% des étrangers ont de bonnes capacités intellectuelles et que 53.6% ont une attitude positive envers le travail. Or 69.7% des Français sont appréciés positivement quant à leurs capacités intellectuelles et 68.5% pour leur attitude par rapport au travail.

Il est remarquable et surprenant que, tant sur le plan des capacités intellectuelles que sur celui du travail, les élèves étrangers soient, dans l'ensemble, plus mal jugés que les élèves Français. On peut supposer qu'une telle régularité révèle une confusion entre performance et capacité, ainsi que le refus de prendre en compte les caractéristiques particulières de la population étrangère avant de conclure de la faiblesse des performances à des capacités médiocres et/ou à un travail insuffisant.

#### 2.2.3.2. Comparaison entre groupes étrangers.

##### *. Le jugement sur l'intelligence.*

Si nous nous référons à la hiérarchie établie entre les groupes nationaux sur la base de leurs performances moyennes (tableau 4) dans les diverses disciplines, nous constatons qu'un classement effectué en regard des appréciations sur les capacités intellectuelles introduit une série de modifications

Tableau 11 : Fréquences des jugements sur l'intelligence selon les valences et les nationalités (en pourcentages)

(1)	+	++ rang	+-- rang	-	-- rang	
Italiens	46.6	(3)	37.0	(1)	20.9	(6)
Algériens	51.4	(1)	20.6	(6)	28.5	(3)
Portugais	47.3	(2)	21.5	(5)	31.1	(2)
Français musulmans	40.7	(5)	37.0	(1)	22.2	(5)
Tunisiens	37.8	(6)	21.6	(4)	39.5	(1)
Marocains	42.1	(4)	31.5	(3)	26.3	(4)

(1) Hiérarchie des Groupes Nationaux établie à partir de chacune des matières.

La colonne des appréciations positives révèle que les Algériens l'emportent sur les Portugais et les Italiens, et que Marocains, Français musulmans et Tunisiens s'ordonnent ensuite selon des scores décroissants. Dans la colonne des appréciations négatives (- ; --) les Tunisiens se détachent nettement devant les Portugais, les Algériens et les Marocains. En dernière position, Français musulmans et Italiens sont très proches.

Le bouleversement de la hiérarchie des nationalités, tel qu'il apparaît dans la rubrique des appréciations positives, est nettement moins important si l'on se réfère aux appréciations négatives. Les appréciations moyennes dont on sait le statut particulier pour ces groupes et dont la fréquence varie selon les nationalités, sont à l'origine de cette dissymétrie dans la hiérarchie respective des rubriques positives et négatives.

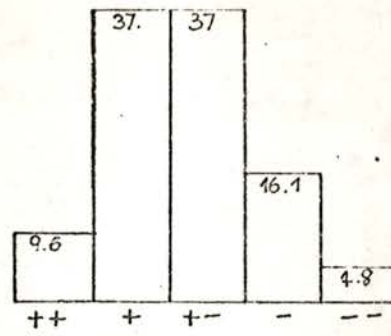
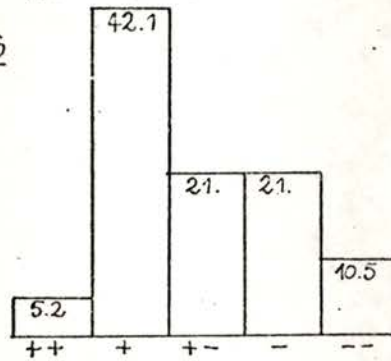
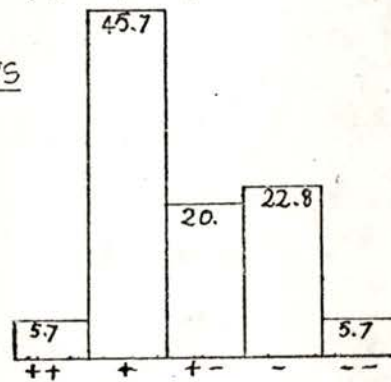
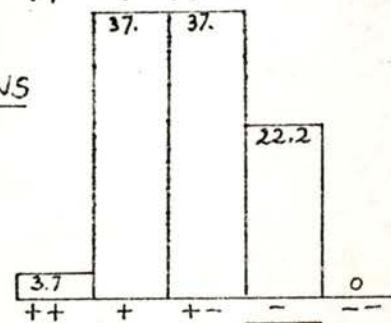
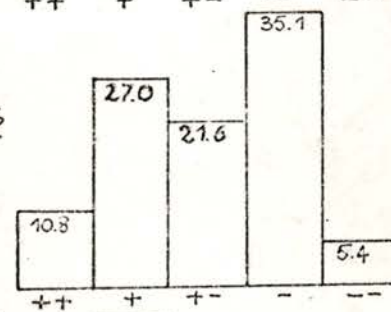
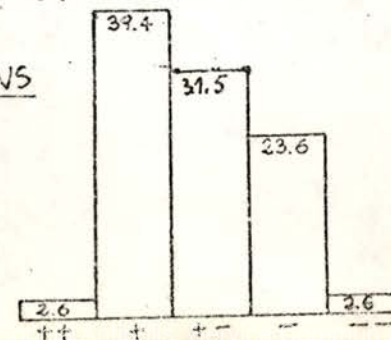
Les Italiens, qui cumulent le minimum des scores négatifs avec le maximum des scores moyens, tout en conservant une bonne position dans les scores positifs, se révèlent être le groupe qui, dans son ensemble, est le mieux apprécié.

Les Français musulmans sont également affectés des scores les plus faibles dans les mauvaises appréciations et d'une fréquence élevée de jugements moyens. L'histogramme du jugement sur l'intelligence (graphique n° 14) ne compte aucune appréciation très négative (--). Rappelons que, hors l'orthographe, ils présentent la particularité de n'avoir pas de très faibles performances dans les disciplines scolaires.

Les jugements sur l'intelligence se distribuent de façon identique pour les Italiens et les Français musulmans, la différence portant sur les très bonnes appréciations (++) en faveur des Italiens.

## Graphique 14 HISTOGRAMMES des JUGEMENTS

Sur L'INTELLIGENCE, Par NATIONALITES (en %)

ITALIENSPORTUGAISALGERIENSFRANCAIS  
MUSULMANSTUNISIENSMAROCAINS

Portugais et Algériens, qui occupent des positions très proches dans la hiérarchie des performances moyennes, sont ici l'objet de jugements plus tranchés. Ils ont la particularité de connaître une forte dispersion des appréciations ; c'est le fait de la moindre fréquence des jugements moyens.

La légère prééminence des jugements négatifs sur les jugements positifs et la relative sous-représentation des jugements moyens, résumant pour les Tunisiens la distribution de ces jugements.

Pour les Marocains, enfin, les jugements se distribuent de façon décroissante entre les valences positives (+), moyennes (+-) et négatives (-). Les jugements très négatifs (--) et très positifs (++) sont très rares.

Dans l'analyse du jugement sur "l'intelligence", l'accent est mis sur l'usage plus intensif, envers les élèves étrangers, de la catégorie moyenne (+-). L'examen de l'utilisation qui en est faite à l'égard des divers groupes nationaux étrangers ne remet pas en question nos commentaires précédents. Si l'on émet l'hypothèse que le recours fréquent à ce type de jugement exprime, pour une part, l'incertitude ou la prise en considération des difficultés propres à cette catégorie d'élèves, un usage intensif de cette catégorie ne saurait surprendre ; que cet usage soit fréquemment observé pour les Marocains - groupe qui compte parmi ses membres les immigrés les plus récents - n'incitera pas, pour les mêmes raisons, à reconsidérer la per-



tinence de l'hypothèse. Mais que son utilisation soit la plus fréquente pour les Italiens et les Français musulmans - qui constituent les groupes les plus anciennement immigrés - souligne la complexité de la gènese de ces jugements. Ne pourrait-on pas, alors, formuler l'hypothèse que les élèves Italiens et Français musulmans, aux performances aussi médiocre que celles des autres étrangers, bénéficient d'un tel préjugé favorable que s'en trouve limité l'usage des catégories négatives en faveur des catégories moyennes sinon positives ?

S'il est aisé de comprendre que la relation entre les performances et le jugement sur l'intelligence ne s'inscrit pas dans une interdépendance totale, il est singulier, cependant, que la relative autonomie du jugement se manifeste avec le plus d'intensité pour les Italiens et les Français musulmans

. *Le jugement sur le travail.*

Tableau 12 : Fréquences des jugements sur le travail selon les valences et les nationalités (en pourcentages).

	+	++ rang	+ - rang	-	-- rang	
Italiens	71.5	(1)	11.9	(5)	16.6	(6)
Algériens	51.4	(4)	14.2	(4)	34.2	(4)
Portugais	57.8	(2)	5.2	(6)	36.8	(3)
Français musulmans	55.5	(3)	14.8	(3)	29.6	(5)
Tunisiens	29.7	(6)	16.2	(1)	54.1	(1)
Marocains	44.7	(5)	15.7	(2)	39.4	(2)

Le "jugement sur le travail" répartit les nationalités étrangères en quatre groupes.

. Le premier ne compte que les Italiens qui obtiennent, et de loin, les meilleures appréciations. Ils sont l'objet de peu de jugements moyens et de la fréquence la plus faible de jugements négatifs (16%, rang 6).

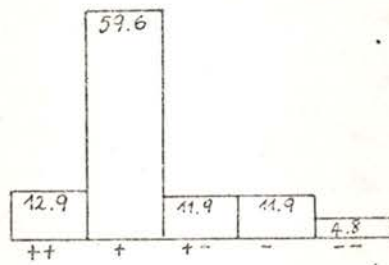
. Portugais, Français musulmans et Algériens constituent le second groupe. Ils occupent des positions très proches et nettement distinctes de celle des Italiens (l'écart est de plus de 24%) sur les bonnes appréciations comme sur les mauvaises. Les jugements pour chacun de ces groupes se distribuent de façon identique sur les histogrammes ; les Français musulmans se distinguent cependant par des pourcentages plus faibles d'appréciations négatives et très négatives, dont la somme n'est que de 29.6%.

. Le troisième groupe ne rassemble que les Marocains. Ils reçoivent un nombre de jugements favorables nettement inférieur à celui du groupe précédent.

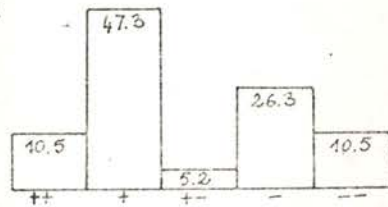
. Les Tunisiens composent le quatrième groupe. Ils sont les seuls à obtenir un score de plus de 50% d'appréciations négatives et très négatives (cf. la forme en "J" de l'histogramme : graphique n° 15).

Graphique 15 HISTOGRAMMES des JUGEMENTS  
sur le TRAVAIL, par NATIONALITES (en %)

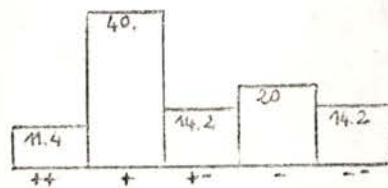
ITALIENS



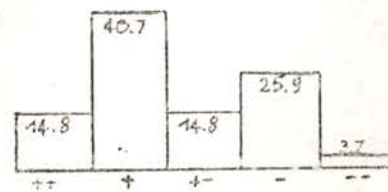
PORTUGAIS



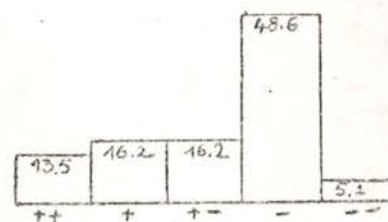
ALGERIENS



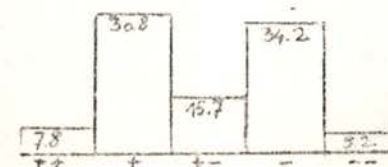
FRANÇAIS  
MUSULMANS



TUNISIENS



MAROCAINS



Nous avons vu, dans la comparaison entre Français et étrangers, que la structure sous-jacente au jugement sur le travail semble être identique pour l'un et l'autre groupe et qu'un jugement moyen n'y a pas le même statut que dans le cadre du jugement sur les capacités intellectuelles des étrangers. Pour tous les groupes nationaux, la catégorie de jugement à valence moyenne est utilisée avec une fréquence uniformément basse. Les jugements sur le "travail" sont plus affirmatifs.

Pour la première fois, tant par rapport aux performances que par rapport à l'appréciation des capacités intellectuelles, un groupe étranger - les Italiens - obtient un score supérieur à celui des Français sur les valeurs les plus fortes (jugements positifs et très positifs). A cette exception près, qui confirme le statut particulier des Italiens, chacun des autres groupes nationaux est l'objet, une fois encore, d'appréciations qui, dans l'ensemble, sont inférieures à celles des Français.

C'est là une régularité qui, si elle ne déroge pas à ce qui a été observé plus haut, n'en demeure pas moins étonnante.

2.2.4. "Type d'enseignement conseillé" et "Affectation" : les deux dernières étapes du processus d'orientation.

#### 2.2.4.1. Français et étrangers : des sorts différents

Ces deux rubriques sont les dernières étapes du processus d'orientation tel, du moins, qu'il se laisse décrypter dans le dossier d'entrée en sixième. L'une traduit dans les catégories de l'orientation la synthèse du dossier. Elle est rédigée par l'enseignant de la dernière classe fréquentée dans l'enseignement primaire, généralement le CM2. L'autre rubrique, complétée au cours de la réunion de la commission d'admission en classe de sixième, reflète d'un certain usage du dossier, contient soit la décision d'affectation à l'une des filières ou en S.E.S., soit la décision de maintien dans le cycle élémentaire. Le type d'enseignement conseillé par l'instituteur ou l'institutrice est en quelque sorte la conclusion de ce bilan de la scolarité dans l'enseignement primaire ; la décision d'affectation en est la conséquence sur la suite du cursus scolaire.

Bien que ces deux rubriques ne soient pas remplies aux mêmes étapes du processus d'orientation, nous avons choisi de les examiner simultanément pour deux raisons :

- elles font toutes deux explicitement référence aux possibilités d'orientation ;
- on peut faire l'hypothèse d'une étroite liaison entre les propositions de l'instituteur et les décisions de la commission, dans la mesure où il tend à régler ses conseils

sur les potentialités effectives d'orientation et ne tente pas d'obtenir des affectations aberrantes eu égard aux normes implicites et explicites qui régissent l'orientation. La lecture du tableau 13 et l'examen du graphique 16 confirment cette hypothèse.

Tableau 13 : Orientations comparées des Français et des étrangers (en pourcentages).

	I + II	I	II	Redou- blement	III	S.E.S.
Etrangers	57.7	30.2	27.5	1.3	38.	2.7
	56.8	23.8	33.	0.	42.6	0.4
Français	83.	61.8	21.4	0.	14.6	2.2
	82.	59.6	22.4	0.	18.	0.

Nota Bene : l'affectation est imprimée en caractères droits, le type d'enseignement conseillé en italiques.

83% des Français sont proposés pour les filières "normales" (I + II) (1) ; 16.8% pour la filière III ; 82% sont affectés en I et II, 18% le sont en III. L'écart entre propositions et affectations, de l'ordre de 1%, est négligeable.

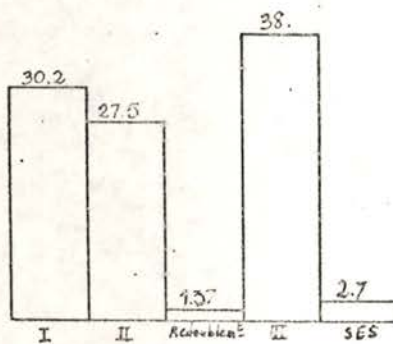
---

(1) Nous avons regroupé les filières I et II parce que l'Ecole ne reconnaît plus officiellement la distinction entre type I et type II, et que ces deux types forment la filière "normale", en opposition à la filière III qui doit recueillir les élèves particulièrement déficients.

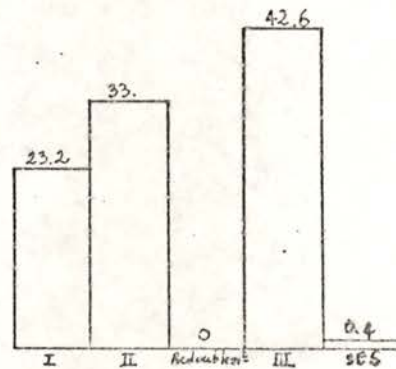
Graphique 16 HISTOGRAMMES des TYPES D'ENSEIGNEMENT  
CONSEILLÉS et des AFFECTATIONS pour  
les ELEVES ETRANGERS et FRANÇAIS  
(en %)

ETRANGERS

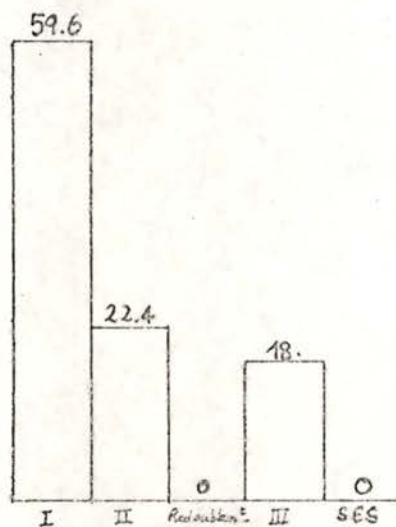
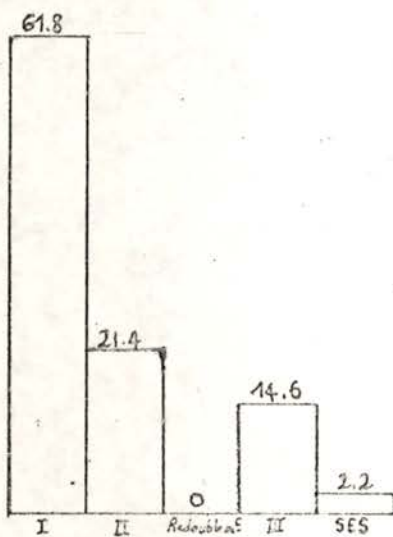
Type d'Enseignement Conseillé



Affectation



FRANCAIS



L'affectation est, pour les élèves étrangers, très légèrement défavorable par rapport aux propositions d'orientation : les écarts sont de - 6% pour la filière I, de + 5.5% pour la filière II, et de + 4.6% pour la filière III. L'évolution de la distribution sur les histogrammes témoigne du sort spécifique des étrangers. Pour les Français, les distributions sont en "i", alors que pour les étrangers, on observe le passage d'une distribution en "u" pour le "type d'enseignement conseillé", à une distribution en "j" pour "l'affectation", significative de la diminution de l'orientation en filière I, à l'avantage des filières II et III.

Sans infirmer l'hypothèse d'une étroite relation entre propositions d'orientation et affectation, ces observations confirment une fois encore le statut particulier des élèves étrangers.

Si environ 82% des Français sont en filière I et II, ce n'est le cas que pour 57% des étrangers ; bien plus, 60% des Français sont orientés vers la filière I, contre 24% seulement des étrangers dont un fort pourcentage - 43% - est relégué en filière III, alors que l'on n'y compte que 18% des Français.

Redoublement et orientation vers une Section d'Education Spécialisée (S.E.S., qui relève des filières de "l'enfance handicapée") sont des phénomènes mineurs du processus d'orientation. Eu égard au nombre très limité de places disponibles



et aux conditions de recueil des dossiers, il n'est pas surprenant que les propositions d'orientation et d'affectation en S.E.S. soient si peu fréquentes. Quant au redoublement, s'il n'est que très rarement proposé pour les élèves étrangers (1.3%), il n'est jamais requis pour les élèves du groupe témoin. Conformément aux directives du Ministère de l'Education (1), et avec plus de rigueur même, du moins pour nos deux échantillons, il n'est jamais accordé.

Les vœux des enseignants, aussi bien que les décisions de la commission, ne font que préciser et renforcer les acquis de l'analyse des autres rubriques du dossier et confirment que la position des élèves étrangers est systématiquement défavorable et inférieure à celle du groupe témoin. Il importe de vérifier si, une fois encore, cette régularité est observable

---

(1) "Les décisions de maintien dans le cycle élémentaire devront garder un caractère exceptionnel : la scolarité obligatoire est une continuité et la diversité des formules pédagogiques du premier cycle a précisément été conçue pour répondre à la situation des élèves à l'issue du cycle élémentaire

Le passage d'un cycle à un autre ne doit pas entraîner de redoublements plus fréquents que le passage d'une classe à une autre du cycle élémentaire. On ne le décidera pas sans un examen attentif des conséquences que ce retard d'un an aura sur les conditions dans lesquelles l'enfant pourra achever sa scolarité obligatoire. On les limitera donc au maximum en dehors des cas où le maintien dans le cycle élémentaire s'imposera pour des raisons particulières :

- . élèves du CM2 âgés de douze ans et retardés pour cause de maladie ou *en raison de leur nationalité* ;

- . élèves de onze ans d'intelligence normale fréquentant une classe inférieure au CM2 et retardés pour des raisons de santé ou pour des motifs familiaux" (nos italiques).

Ministère de l'Education Nationale. Admission en sixième. Circulaire du 10 Mars 1972.

indépendamment de l'appartenance nationale des étrangers.

2.2.4.2. Les types d'enseignement conseillés et les affectations selon les groupes étrangers.

Tableau 14 : Orientation des différents groupes nationaux (en pourcentages).

Nationalités	Filières I et II	Filière I	Filière II	Redoublement	Filière III	S.E.S.
Français	82.0	<i>61.8</i> 59.6	<i>21.4</i> 22.4	0. 0.	<i>14.6</i> 18	2.2 0.
Etrangers	56.8	<i>30.2</i> 23.8	<i>27.5</i> 33.	1.3 0.	<i>38.</i> 42.6	2.7 0.5
Italiens	72.4	<i>33.8</i> 29.4	<i>38.7</i> 43.	1.6 0.	<i>24.2</i> 27.4	1.6 0.
Français Musul.	62.7	<i>40.3</i> 22.	<i>22.2</i> 40.7	0. 0.	<i>37.</i> 37.	0. 0.
Algériens	54.2	<i>34.2</i> 28.5	<i>17.1</i> 25.7	2.8 0.	<i>37.1</i> 45.7	8.6 0.
Tunisiens	51.3	<i>32.4</i> 24.3	<i>18.9</i> 27.	0. 0.	<i>43.2</i> 45.9	5.4 2.7
Portugais	47.3	<i>26.3</i> 26.3	<i>21.</i> 21.	5.2 0.	<i>47.3</i> 52.6	0. 0.
Marocains	39.4	<i>13.15</i> 10.5	<i>34.2</i> 28.9	0. 0.	<i>52.6</i> 60.5	0. 0.

- en italiques : les fréquences relatives au type d'enseignement conseillé.

- en droit : les fréquences relatives à l'affectation.

Si les filières I et II sont regroupées en une même colonne, la hiérarchie des groupes nationaux qui se dégage de la comparaison de leurs affectations réciproques reproduit, avec cependant deux modifications notables, celle qui a été construite en regard des performances moyennes de chacun de ces groupes (cf. tableau 4). Les Français musulmans passent de 4° en 2° position. Avant de s'interroger sur le sens de ces modifications, il convient d'examiner par le détail la position de chaque groupe tant par rapport à l'orientation conseillée que par rapport à la décision d'affectation.

- Italiens.

Ce groupe se distingue des autres étrangers tout aussi bien par de meilleures propositions d'orientation que par de meilleures affectations. Les distributions sur les histogrammes (graphique 17) des propositions et des décisions d'orientation ne diffèrent que fort peu. Les affectations en filière I sont légèrement inférieures aux propositions correspondantes ; en revanche, la filière II reçoit un nombre d'affectations supérieur à celui des propositions.

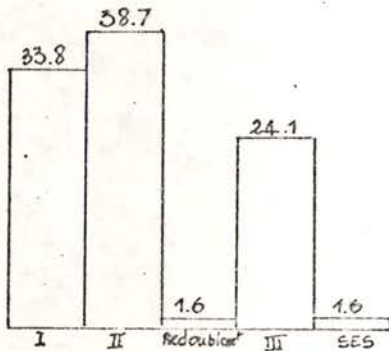
- Français musulmans.

Leurs histogrammes (graphique 17) révèlent le passage d'une distribution en "u" pour la rubrique "type d'enseignement

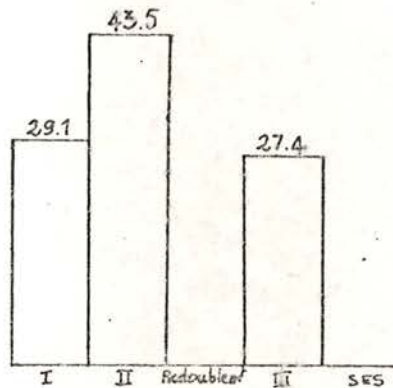
Graphique 17 HISTOGRAMMES des TYPES d'ENSEIGNEMENT CONSEILLES et des AFFECTATIONS pour les ELEVES ITALIENS, FRANÇAIS MUSULMANS et ALGERIENS (en %)

ITALIENS

Type d'Enseignement Conseillé

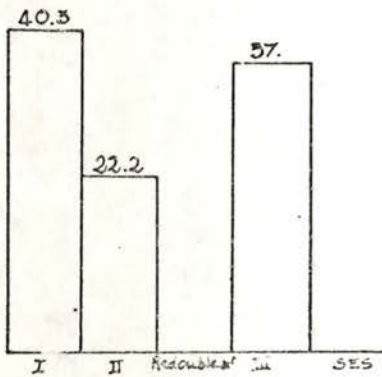


Affectation



FRANÇAIS MUSULMANS

Type d'Enseignement Conseillé

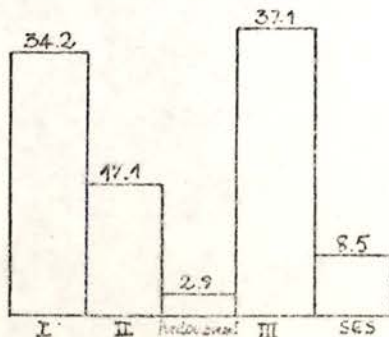


Affectation

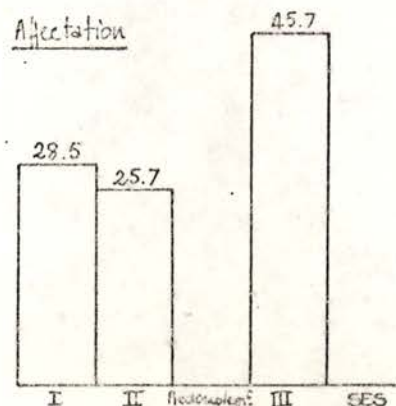


ALGERIENS

Type d'Enseignement Conseillé



Affectation



conseillé", à une distribution "en cloche" des décisions d'affectation. Cette transformation est le fait d'un renversement des pourcentages entre filière I et filière II de chacune des rubriques. Alors que 40% des conseils d'orientation proposent pour ces élèves une scolarité en filière I contre 22% en filière II, 22% d'entre eux sont affectés en type I et 40% en type II. Une telle inadéquation entre conseils et décisions d'orientation n'est observée que pour ce groupe ; elle est d'ailleurs limitée au cycle normal (filières I et II).

- Algériens (graphique 17).

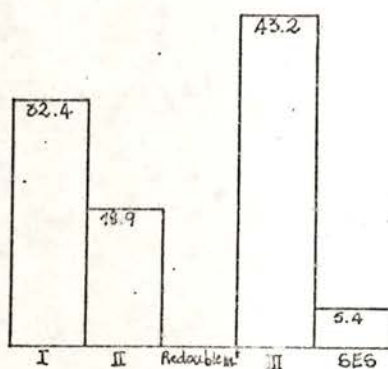
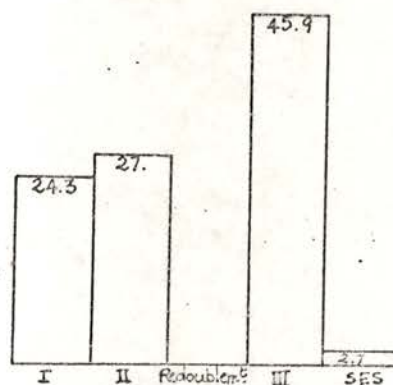
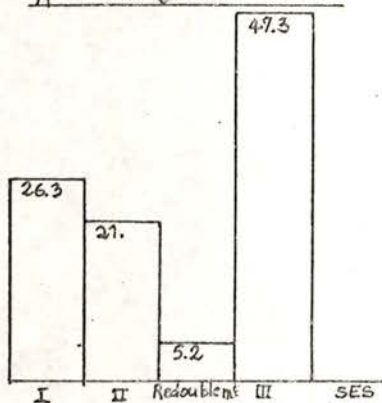
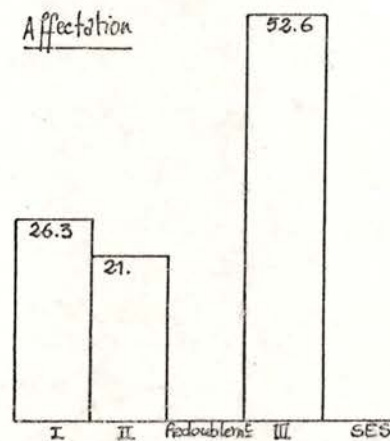
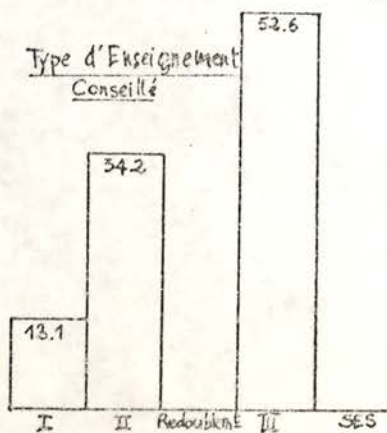
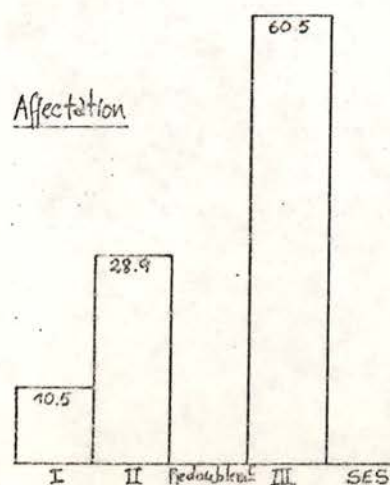
Les orientations conseillées se distribuent en "u" avec des fréquences très proches pour la filière I (34.2%) et la filière III (37.1%). A cela se substitue une forme de distribution proche du "j" pour les décisions d'affectation. Elle correspond à une diminution des fréquences en filière I, avec un report sur la filière II. De plus, les propositions de redoublement pourraient avoir été transformées en affectation en type II ; de même, les propositions d'orientation en S.E.S. semblent avoir conduit à une affectation en type III.

- Tunisiens (graphique 18).

Une fois encore, on observe un changement dans les histogrammes : la distribution en "u" des conseils des enseignants

## Graphique 18

HISTOGRAMMES des TYPES D'ENSEIGNEMENT  
CONSEILLÉS et des AFFECTATIONS pour les  
ELEVES TUNISIENS, PORTUGAIS et MAROCAINS  
(en %)

TUNISIENSType d'Enseignement ConseilléAffectationPORTUGAISType d'Enseignement ConseilléAffectationMAROCAINSType d'Enseignement  
ConseilléAffectation

fait place à une distribution en "j" de l'affectation. Les décisions d'affectation se distinguent des voeux formulés par une diminution de 8% en filière I et une augmentation correspondante en filière II, ainsi que, d'une part, par la diminution des affectations en S.E.S. et, d'autre part, par une augmentation d'une égale ampleur en filière III.

- Portugais (graphique 18).

Ce groupe se caractérise par l'apparition d'une forme de distribution limite, <sup>entre</sup> "u" et "j", dès la rubrique "type d'enseignement conseillé". La persistance de cette distribution atteste à la fois de la forte adéquation entre les propositions et les décisions d'orientation, et du caractère particulièrement négatif de l'orientation.

- Marocains (graphique 18).

Les distributions, pour ce groupe, présentent l'originalité d'être en "j" tant pour les propositions d'orientation que pour les décisions d'affectation. Les fréquences dans l'un et l'autre cas vont croissantes de la filière I à la filière III. Les affectations se caractérisent par une diminution des pourcentages en filière I (- 3%) et en filière II (- 2%) au bénéfice de la filière III. Une orientation très médiocre coïncide avec une forte adéquation entre les propositions et les décisions d'orientation.

On ne peut, sur la base de ces statistiques élémentaires, qu'émettre des hypothèses quant à la nature des transferts de pourcentages. Il semble bien, cependant, que les propositions d'orientation en S.E.S. donnent lieu à des affectations en sixième de type III et que les propositions de redoublement conduisent plutôt à des affectations en sixième de type II.

Les seuls groupes pour lesquels il y a adéquation entre les formes de la distribution des propositions et des décisions d'orientation, sont ceux qui connaissent les plus mauvaises orientations : les Portugais et les Marocains. Il semblerait donc que les conseils d'orientation des enseignants du primaire soient d'autant mieux suivis qu'ils sont plus sélectifs : le pourcentage des propositions d'orientation en filières I et II est d'autant plus respecté qu'il est faible.

Si, en nous référant aux résultats des analyses précédentes, nous reproduisons sur un même tableau les rangs de chacun des groupes nationaux pour chacune des rubriques (cf. tableaux 5-8-11 et 12), la position des Portugais et des Français musulmans, au plan de l'affectation, paraît singulière.

Le déclassement des Portugais par rapport à l'affectation ne correspond à leurs rangs ni dans les performances et l'âge,



Tableau 15 : Groupes nationaux et rangs dans les rubriques du dossier.

	Marocains	Portugais	Tunisiens	Algériens	Français Musul.	Italiens
Affectation	6	5	4	3	2	1
Performance	6	3-4	5	2	3-4	1
Age	6	4	5	2	3	1
Jugement Intelligence	4	2	6	1	5	3
Jugement travail	5	2	6	4	3	1

ni dans les appréciations. Or, les statistiques nationales (1) révèlent qu'ils ne sont que 2.5% à 4% à suivre un enseignement secondaire long contre, en moyenne, 10% de chacun des autres groupes d'immigrés européens. Une fréquentation aussi réduite des filières de l'enseignement long tend à

---

(1) Voir § 1.4. ; tableau 9.

confirmer ce qui est observé pour l'entrée en classe de sixième. Rien de ce que rend manifeste le dossier d'orientation ne permet de saisir la cause de cette relative dépréciation lors de l'affectation. Seraient-ils victimes de préjugés défavorables ? Seule l'analyse de la dynamique des commissions d'admission permettrait de répondre à cette question.

Les Français musulmans sont, au contraire, relativement bien affectés et occupent une position qui, en regard des rangs obtenus par ailleurs, reviendrait aux Algériens. Nous émettions déjà - pour rendre compte de l'utilisation intensive de la catégorie moyenne dans le "jugement sur l'intelligence" - l'hypothèse qu'un préjugé favorable opère envers ce groupe. Le privilège de la nationalité jouerait-il encore une fois pour l'affectation ?

\*\*\*

Nous avons examiné tour à tour les performances, les âges et les orientations. Dans chacune de ces rubriques, le groupe des élèves étrangers a été comparé au groupe témoin français ; les groupes nationaux étrangers ont été comparés entre eux. Les régularités qui ont été dégagées de ces analyses établissent, par rapport au groupe témoin français, que les performances des élèves étrangers sont inférieures, que les

appréciations qu'ils suscitent sont plus négatives et qu'ils sont plus fréquemment orientés vers les filières les moins "nobles" du système d'enseignement.

Nous avons également constaté l'hétérogénéité du groupe étranger et - dans la mesure où l'Ecole transpose ces diversités en différences de performances et de compétences - nous avons attribué aux effets conjugués de l'appartenance culturelle et nationale et de l'ancienneté de l'immigration les différences dans l'intégration au monde scolaire. Nous ne pouvons cependant pas, dans le cadre de cette enquête, engager le processus de vérification de cette hypothèse.

Au-delà de cette relative hétérogénéité, la position systématiquement inférieure des élèves étrangers dans chacune des rubriques analysées, permet qu'ils soient comparés, comme une population homogène, au groupe témoin français. C'est le parti que nous prendrons dans la suite de nos analyses. Il importe, en effet, de dépasser le constat que la statistique élémentaire a permis de dresser pour expliciter la nature du processus d'orientation.

\*

### 3. LE PROCESSUS D'ORIENTATION.

La description des différents éléments du dossier d'admission en classe de sixième est riche d'enseignement sur la position des enfants de travailleurs immigrés dans l'institution scolaire ; elle n'épuise cependant pas la question de l'orientation de ces élèves. Si nous avons pu soulever quelques problèmes et avancer dans l'explicitation du caractère discriminatoire de certaines pratiques relatives à l'appréciation des performances et à la formulation des jugements, nous n'en avons pas pour autant analysé le processus d'orientation. Après avoir dressé un bilan, fort négatif, de l'enseignement primaire, il convient d'analyser, toujours dans une perspective comparative, la logique du processus d'orientation mis en oeuvre à partir d'une telle situation d'échec scolaire.

Nous avons montré que les étrangers sont moins bien orientés que les Français. Cette observation n'est d'aucune originalité ; elle ne fait que confirmer ce que diverses études ont déjà établi. Il convient de se demander si la *causalité* de l'affectation, dans ses déterminations et dans son mécanisme, diffère ou non entre les deux populations.

Rappelons que les performances moyennes des élèves étrangers sont systématiquement moins bonnes que celles des Français et que, pour chacune des matières, l'égalité des

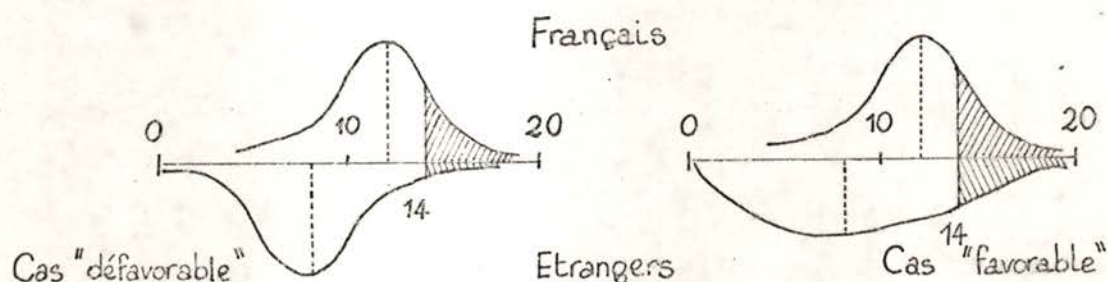
indices de dispersion - les écarts-types - atteste que les deux populations sont jugées selon un même barème (les performances sont échelonnées sur des intervalles d'étendue sensiblement égale d'une matière à l'autre). Du point de vue de la dispersion des performances, tout se passe comme si étrangers et Français étaient extraits d'une même population. L'égalité rigoureuse des dispersions, jointe à l'inégalité systématique des moyennes, constitue une indication statistique très précise de l'insertion assimilatrice des élèves étrangers dans l'école primaire.

Avant de s'interroger sur le mécanisme réel de l'affectation, i.e. d'analyser les relations entre les éléments du dossier et l'orientation vers telle ou telle filière, il convient - en conséquence de ce qui fut développé plus haut (1) - de remarquer que cette forme de notation est, *a priori*, défavorable aux étrangers en termes de chances d'accéder à une "bonne" sixième. Il suffit, en effet, que l'orientation vers une "bonne" sixième soit déterminée par un seuil, une note limite (14 par exemple) pour que, automatiquement, le pourcentage d'étrangers bien orientés soit inférieur au pourcentage de Français bien orientés. Au contraire, une

---

(1) Voir 2.2.1.3. : Egalité formelle et discrimination.

plus grande dispersion des performances des étrangers aurait pu leur valoir une probabilité de réussite égale à celle des Français, tout en ayant dans l'ensemble de moins bonnes notes, comme le montrent les deux schémas suivants :



### 3.1. Les premiers indices d'un processus différentiel. Analyse de quelques corrélations.

Qu'en est-il de la relation entre les éléments du dossier et l'orientation, et, plus particulièrement, qu'en est-il de la relation entre les performances et l'orientation ? Deux hypothèses sont à tester.

La première, que nous appellerons "*hypothèse méritocratique large ou stricte*", correspond à l'idée que le système éducatif n'est que tendanciellement inadapté à l'accueil et à la formation des enfants d'immigrés. Il suffira, par exemple, d'améliorer la pédagogie, la communication avec les familles, pour résorber les injustices, les inégalités des chances, qui ne sont que conjoncturelles.

La seconde, "*l'hypothèse de la sélection différentielle*", suppose qu'il est dans la nature de l'Ecole de pourvoir le marché du travail en main d'oeuvre non qualifiée - de même qu'en ouvriers qualifiés, cadres, ingénieurs et savants - et que cette fonction de l'Ecole se traduit pour les élèves étrangers, par rapport aux enfants du prolétariat français, par une procédure particulière d'orientation en classe de sixième.

La première hypothèse implique une relation particulière entre les performances et l'orientation : la corrélation performance-orientation ne peut être supérieure, pour les étrangers, à celle qu'on observe pour les Français. En effet, après "*l'insertion assimilatrice*" dans l'école, première "*erreur*" du système pédagogique, il est "*juste*" de traiter, au plan de l'orientation, les étrangers comme on traite les Français, i.e. à tout le moins de ne pas survaloriser, dans la décision d'orientation, la part des performances. Les décisions d'orientation seront donc réglées sur les *mérites* des uns comme sur ceux des autres.

Si le "*mérite*" est compris *au sens large*, la décision sera réglée sur des indices extérieurs à l'ensemble des performances au sens strict et s'intégrera dans une stratégie de rattrapage et de compensation (on pourra, par exemple, bien orienter un élève étranger "*faible*", sous

condition que l'appréciation de ses capacités assure des possibilités de "rattrapage") ; la corrélation performance-orientation sera alors *inférieure* à celle des Français.

Si, par contre, le "mérite" n'est apprécié qu'en regard des seules performances, il sera "juste" que les corrélations soient *identiques* pour les deux populations. On pourra donc dire que, contrairement à la pédagogie, le processus d'orientation ne fonctionne pas ici de manière discriminatoire.

Les corrélations simples entre les performances et les jugements d'une part, et les affectations d'autre part, paraissent confirmer l'hypothèse méritocratique stricte : pour les étrangers, ces corrélations sont en effet toutes identiques, à quelques centièmes près, à celles qui sont observées sur les Français.

Corrélation : *Affectation/Performance, jugement.*

	Lect.	Exp écr.	Exp orale	Ortho	Math	Eveil	En- semble	Jug. intel.	Jug. travail
Français	.66	.57	.53	.59	.60	.41	.68	.62	.47
Etrangers	.57	.60	.60	.63	.60	.51	.71	.58	.54



Toutefois, la comparaison révèle, pour les étrangers, une corrélation plus faible de la lecture et plus forte du jugement sur le travail avec l'affectation. Ces différences tendent à prouver que le mérite est également compris au sens large : accorder plus de poids au jugement sur le travail et moins de poids à la performance en lecture, c'est dépasser la performance pour interroger le comportement, la motivation. Mais le caractère limité de ces différences ne permet pas d'affirmer que ce soit là une pratique systématique, au contraire.

Dans le détail, on constate que, mise à part la note en éveil - matière dont la corrélation avec l'affectation est la plus faible pour les deux groupes et qui est marquée, semble-t-il, d'un statut inférieur dans le processus d'orientation - c'est la note en lecture qui produit la différence la plus importante entre les corrélations et ce, dans le sens prévu plus haut : alors que de mauvaises prestations en lecture peuvent être "pardonnées" à un élève étranger, elles sont, pour l'élève français, rédhitoires. C'est ainsi qu'il faut lire la corrélation plus élevée entre lecture et affectation pour le groupe français.

Pour les matières d'expression, l'orthographe, les mathématiques et la note <sup>d'ensemble</sup>, les corrélations sont, chez

les étrangers, légèrement supérieures. Les corrélations obtenues quant aux jugements (1) ne diffèrent elles aussi que peu entre elles et seraient également interprétables dans le cadre de l'hypothèse du "mérite" (2) et de la prise en considération des particularités des élèves étrangers : les jugements sur les capacités de travail (au contraire des jugements sur l'intelligence) sont d'un poids déterminant dans leur orientation.

Parmi les données et les résultats dont il a été fait état jusqu'ici, certains éléments sont de nature à mettre en doute l'hypothèse "méritocratique" : la différence entre l'orientation moyenne des Français et des étrangers est plus marquée que les différences de performances elles-mêmes (1). En effet, sous l'hypothèse que les deux échantillons proviennent d'une même population en ne différant que par leur niveau moyen, on peut calculer la variation relative entre ces niveaux en rapportant la différence des moyennes à l'écart-type de l'échantillon français. La moyenne de l'orientation des Français est de 7.44, celle des étrangers est de 5.78 : l'écart-type de l'échantillon français

---

(1) Les quantifications des valences du jugement sur l'intelligence et du jugement sur le travail, ainsi que celles de l'orientation, sont présentées en annexe.

(2) C'est toutefois à une acceptation nuancée de cette hypothèse qu'il convient de se référer. La survalorisation du jugement sur le travail n'est-elle pas également interprétable comme un indice d'une orientation différencielle ?

est de 2.25 (1).

La variation dans l'affectation des élèves français et étrangers est calculée ainsi :

$$d_{\text{affectation}} = \frac{7.44 - 5.78}{2.25} = .74$$

On obtient, par le même procédé, la variation relative pour chaque performance et pour chacun des jugements :

$$\begin{array}{lll} d_{\text{lecture}} = .55 & d_{\text{expression}} = .47 & d_{\text{expression}} = .59 \\ & \text{orale} & \text{écrite} \\ d_{\text{math.}} = .59 & d_{\text{éveil}} = .50 & d_{\text{ensemble}} = .58 \\ d_{\text{jugement}} = .37 & d_{\text{jugement}} = .35 \\ \text{intelligence} & \text{travail} \end{array}$$

Ces différences ne s'inscrivent pas dans le modèle d'une liaison homogène (régression linéaire) entre performance et affectation pour deux populations qui n'en formeraient qu'une seule, bien que leurs niveaux moyens soient différents.

---

(1) La quantification de l'orientation est exposée en annexe.

La lecture des simples intercorrélations de l'ensemble des éléments du dossier (tableaux 16 et 17) (1) n'apporte pas, par contre, de réponse aussi affirmée que les corrélations entre les performances dans les diverses matières et l'affectation.

a) Le sexe est ici un facteur tout à fait mineur ; sa corrélation tant avec l'affectation qu'avec chacun des éléments du dossier est toujours très faible, sinon la plus faible. Ceci s'observe pour les deux populations.

b) La corrélation de l'âge avec les diverses variables - à l'exception du sexe où elle est presque nulle - est toujours négative : plus l'âge est élevé, plus les performances, les jugements et l'affectation tendent à être mauvais. Les corrélations avec les performances sont plus fortes que les corrélations avec les "évolutions" dans chacune des matières. Toutefois, pour les élèves étrangers, les corrélations avec les performances (.200 à .400) sont nettement plus faibles que pour les Français (.400 à .500). Il en est de même de la corrélation avec l'affectation qui est de -. 574 pour les Français et de -. 439 pour les étrangers. Ces écarts, dans leur faible ampleur même, attestent que l'âge peut avoir un statut

---

(1) La rubrique "type d'enseignement conseillé" n'a pas été retenue pour l'analyse du processus d'orientation. L'étroite correspondance entre les propositions d'orientation et les décisions d'affectation a conduit à la suppression de cette variable qui est plus une synthèse des éléments du dossier que l'un de ceux-ci ; c'est à ce titre qu'elle est redondante avec l'affectation.

Tableau 16 : Matrice des corrélations des variables du dossier d'entrée en sixième.  
Elèves étrangers (n = 225).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Sexe		.119	.112	.086	.058	.092	.033	.125	.180	.163	.056	.040	.107	.060	.108	.162	.071	.081	.082
2. Affectation			.585	.541	.238	.329	.428	.400	.395	.323	.349	.439	.565	.601	.595	.626	.596	.507	.713
3. Jugement Intelligence				.522	.179	.378	.346	.312	.435	.277	.398	.312	.453	.551	.486	.488	.564	.399	.599
4. Jugement Travail					.301	.389	.351	.405	.462	.449	.491	.223	.475	.508	.463	.535	.534	.509	.616
5. Evolution Lecture						.477	.411	.485	.386	.533	.585	.171	.331	.275	.212	.238	.124	.191	.281
6. Evol.Exp.Or.							.623	.514	.443	.560	.643	.165	.365	.406	.276	.220	.322	.288	.361
7. Evol.Exp.Ec.								.608	.461	.548	.559	.204	.344	.373	.449	.360	.379	.337	.455
8. Evol. Ortho.									.474	.541	.613	.149	.305	.298	.268	.451	.337	.292	.417
9. Evol. Math.										.464	.594	.190	.314	.308	.276	.389	.523	.306	.461
10. Evol. Eveil											.562	.117	.366	.288	.269	.327	.249	.431	.360
11. Evol. Ens.												.202	.403	.415	.354	.353	.434	.365	.482
12. Age													.400	.348	.330	.280	.208	.150	.373
13. Note Lect.														.720	.692	.558	.519	.608	.774
14. Exp. orale															.753	.533	.581	.592	.759
15. Exp. écrite																.694	.609	.668	.832
16. Orthographe																	.571	.520	.797
17. Mathématiques																		.556	.787
18. Eveil																			.731
19. Ensemble																			

Tableau 17 : Matrice des corrélations des variables du dossier d'entrée en sixième.  
Elèves Français (n = 89).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Sexe		.083	.027	.109	.146	.139	.013	.321	.160	.141	.226	.009	.223	.001	.106	.216	.035	.162	.230
2. Affectation			.621	.472	.155	.356	.369	.351	.312	.197	.377	.574	.657	.571	.532	.593	.600	.402	.677
3. Jugement Intelligence				.641	.287	.381	.428	.383	.422	.338	.564	.450	.675	.633	.685	.683	.757	.452	.780
4. Jugement Travail					.272	.437	.375	.487	.426	.309	.509	.283	.585	.483	.561	.538	.542	.389	.674
5. Evolution Lecture						.482	.520	.469	.521	.393	.518	.021	.310	.266	.277	.276	.208	.053	.266
6. Evol. Exp.Or.							.481	.447	.595	.481	.590	.118	.258	.550	.369	.361	.399	.265	.432
7. Evol. Exp.Ec.								.550	.548	.442	.620	.179	.322	.432	.519	.376	.451	.250	.419
8. Evol.Ortho.									.514	.543	.761	.085	.363	.360	.312	.388	.352	.295	.455
9. Evol.Math.										.487	.787	.012	.282	.401	.382	.381	.524	.272	.466
10. Evol.Eveil											.565	.103	.187	.398	.323	.258	.352	.370	.361
11. Evol.Ens.												.122	.344	.476	.412	.461	.568	.327	.528
12. Age													.504	.424	.379	.433	.374	.281	.467
13. Note Lect.														.563	.672	.672	.548	.426	.772
14. Exp. orale															.763	.597	.623	.548	.737
15. Exp. écrite																.733	.721	.455	.823
16. Orthographe																	.689	.391	.849
17. Mathématiques																		.568	.826
18. Eveil																			.672
19. Ensemble																			

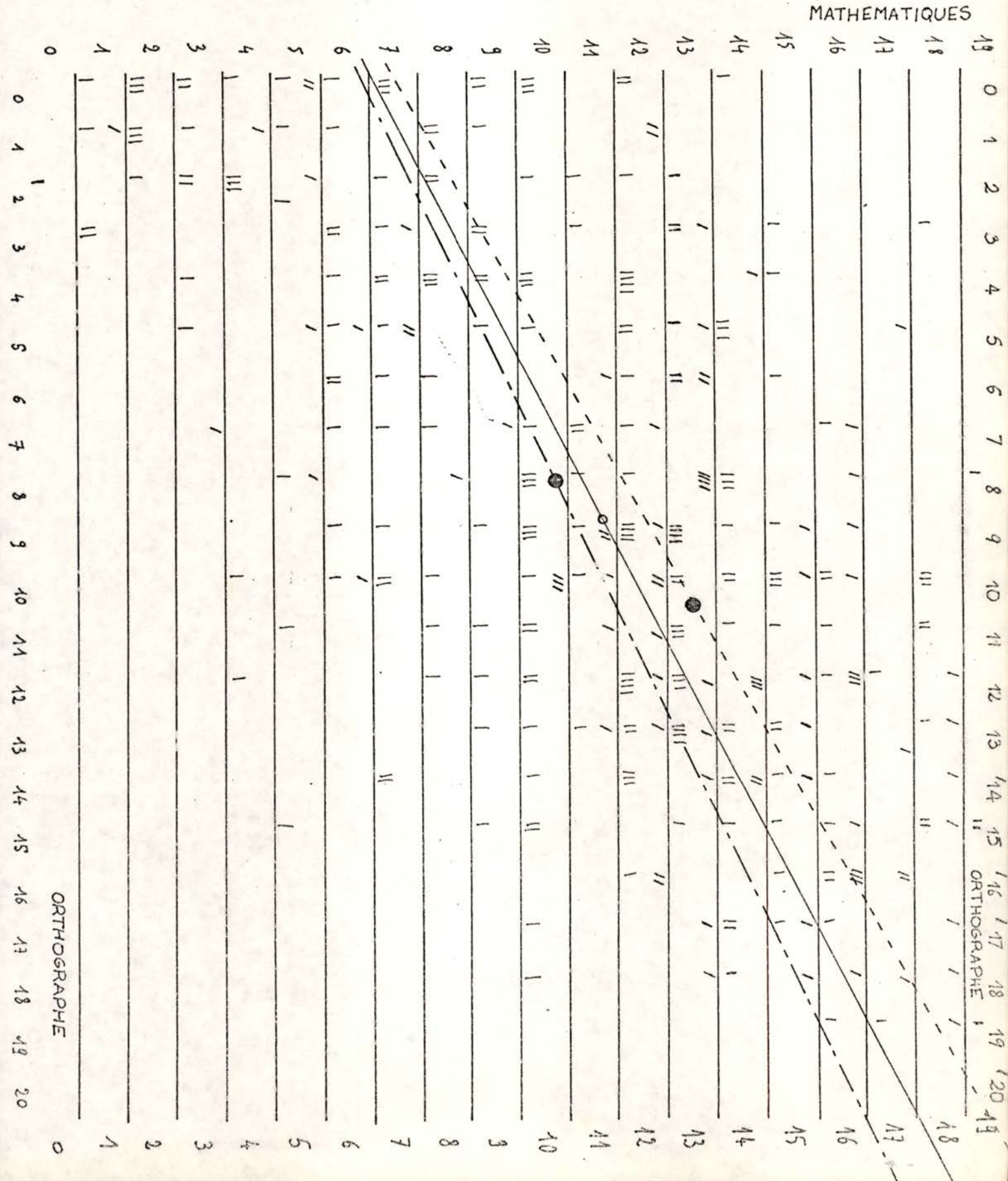
particulier pour l'orientation des élèves étrangers.

c) Le jugement sur l'intelligence est plus fortement corrélé avec les performances qu'avec les "évolutions", mais la corrélation avec les performances est plus forte pour les Français (.600 à .800) que pour les étrangers (.450 à .600).

d) Si le jugement sur le travail est également davantage corrélé avec les performances qu'avec les "évolutions", les corrélations sont de même ordre pour les deux groupes.

e) Pour les Français, les performances ont entre elles des coefficients de corrélation variant de .600 à .700. Dans le cas des élèves étrangers, les corrélations sont plus faibles, mais on peut supposer que, dans une certaine mesure, ce qui est observable entre les notes en mathématiques et les notes en orthographe s'applique aux relations entre et avec les autres matières. On remarque, en effet, sur le diagramme de corrélation entre les mathématiques et l'orthographe (tableau n° 18) que la plus faible corrélation, observée pour les étrangers, est la conséquence du faible pouvoir prédictif, dans leur cas, d'une très mauvaise note en orthographe sur la note en mathématiques. Or ils sont nombreux à avoir une très mauvaise note en orthographe et le coefficient de corrélation s'en trouve affecté ; il est de .571 contre .624 pour les Français.

Droites de régression ——— Population totale  $n = 624$  / : Français  
 - - - - - Français  $n = 689$  | : Étrangers  
 - · - · - Étrangers  $n = 571$





Ces quelques observations n'ont pas la même portée que le constat précédemment établi de l'absence de liaison homogène, pour les deux groupes, entre les performances et l'affectation. Elles n'infirment ni ne confirment l'hypothèse d'une orientation différentielle, mais révèlent que la complexité du processus d'orientation ne peut être saisi par le seul examen des corrélations simples. Le recours à des techniques d'analyse plus synthétiques est alors nécessaire.

### 3.2. Nationalité et probabilité d'accès aux différentes sixièmes.

#### 3.2.1. Prééminence des performances et des "évolutions".

Le graphe qui représente les deux premiers axes de l'analyse en composantes principales (1) (graphique n° 19)<sup>bis</sup>, syn-

---

(1) L'analyse factorielle permet d'intégrer en une même analyse chaque individu et les variables qui le définissent : la performance et l'"évolution" dans chacune des matières, les jugements, l'affectation et, en variables supplémentaires, le sexe et l'âge. Les données sont présentées sous la forme d'une matrice qui associe une série de scores à chaque individu (élève). L'analyse opère une réduction de l'information et élabore des graphes qui présentent la projection des points-individus et des axes variables sur les axes principaux, i.e. les axes selon lesquels le nuage ainsi formé se disperse le plus. L'analyse factorielle qui a été utilisée est une analyse en composantes principales - ACP - normée : les valeurs des variables sont transformées en écarts aux moyennes et comptées en unités d'écart-type.

La présentation de cette technique et de sa mise en oeuvre est développée en annexe. Pour plus de détails, on peut se

.../..

thétise, confirme et complète les remarques que l'examen des corrélations avait suscitées.

i - Le premier axe, qui est unipolaire, oppose bonnes et mauvaises performances dans les différentes matières. Il révèle que la notation est cohérente en ce sens que le rassemblement des matières en un même point *indique* qu'elles sont toutes de bons indices d'une même dimension : la réussite scolaire. La position des individus sur cet axe est l'équivalent d'une distribution sur une échelle de performances.

ii - L'âge est en corrélation négative avec les notes, les jugements, l'affectation et les évolutions.

iii - Le deuxième axe oppose l'affectation, les jugements et les notes aux "évolutions" ; cette opposition visualise la faiblesse de la liaison entre ces variables.

iiii - Affectation, notes, jugements et évolutions sont indépendants du sexe.

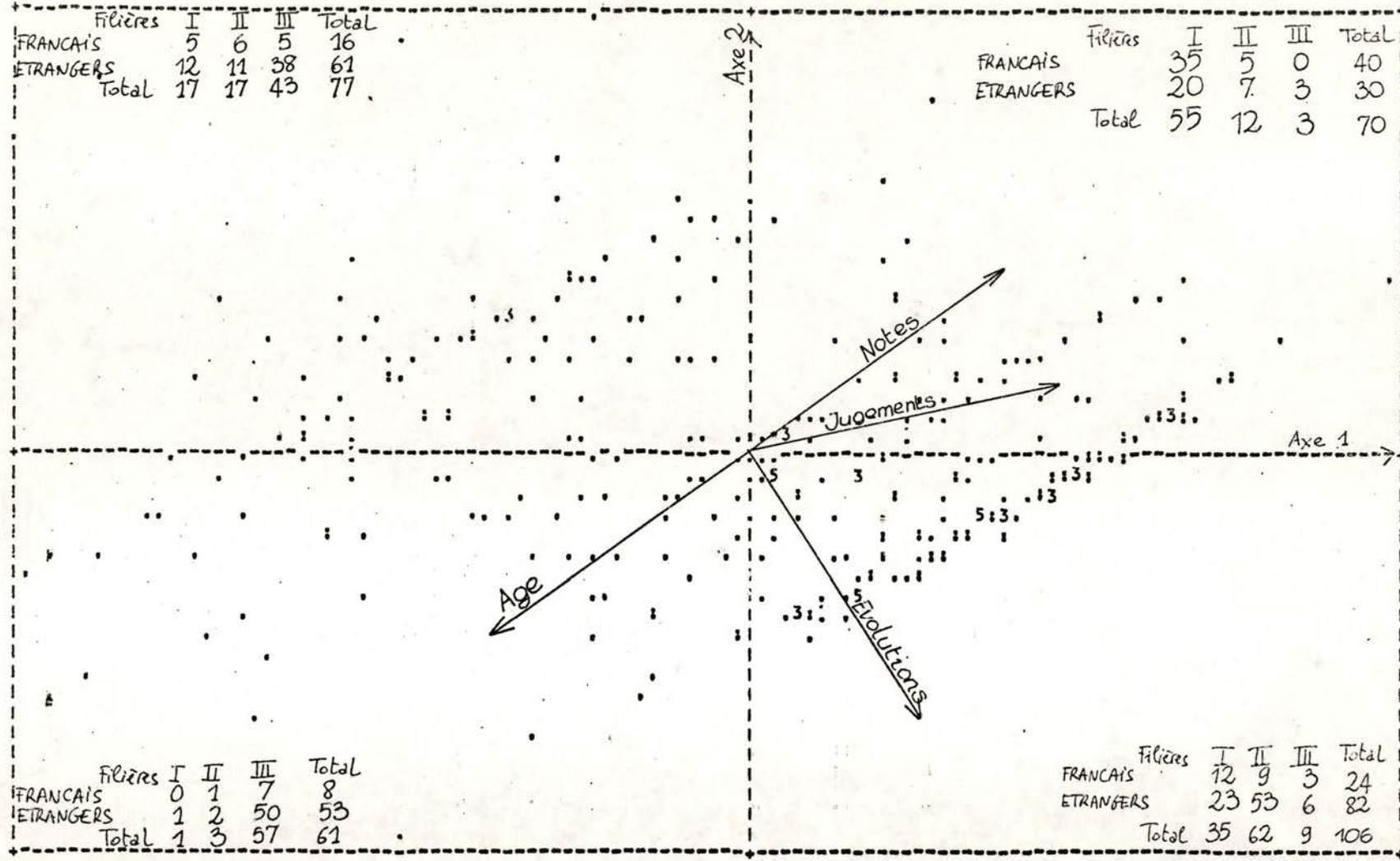
---

(suite note page précédente) : référer à :  
 - NOVI (Michel).- Méthodes d'analyse des "données". Technique et critique des composantes principales. *Cahiers des Utilisateurs de Machines à des Fins d'Information et de Documentation*, n° 11, juin 1977. 142 p. (publié par l'association CUMFID et l'UER Lettres et Sciences Humaines de Nice).  
 - HERAUX (Pierre), NOVI (Michel).- Une étude factorielle de l'idéologie. Problèmes méthodologiques. *Revue française de Sociologie*, avril-juin 1974, p. 217-235.

Graphique 19bis : Analyse en Composantes Principales  
(ACP) sur l'ensemble de la population (N = 314)

V 1<sup>er</sup> 8,27286 XX= 13,83272  
V 2<sup>nd</sup> 2,28580 YY= 10,50565

COMPOSANTES PRINCIPALES - POPULATION TOTALE  
CORRELATIONS (1233114110 336 POINTS PLOTTED)



1 0 1  
1 0 1  
0 0 1  
1 0 1  
1 0 1  
1 0 1  
1 0 1  
3 0 1  
3 0 1  
4 0 1  
7 0 1  
9 0 1  
11 0 1  
17 0 1  
13 0 1  
15 0 1  
12 0 1  
22 0 1  
34 0 1  
23 0 1  
29 0 1  
18 0 1  
26 0 1  
16 0 1  
19 0 1  
10 0 1  
11 0 1  
5 0 1  
1 0 1  
2 0 1  
2 0 1  
1 0 1  
0 0 1  
0 0 1  
0 0 1  
0 0 1  
1 0 1  
0 0 1

Quelques remarques à propos du graphique 19bis de la p. 134.

Il n'a pas été possible en raison des dimensions du graphe de faire imprimer le code qui identifie chacun des élèves ainsi que chacun des éléments du dossier retenu pour l'analyse (les variables). Individus et variables sont représentés par des points. Un chiffre indique le nombre d'individus, de variables ou d'individus et de variables qui occupent une même position.

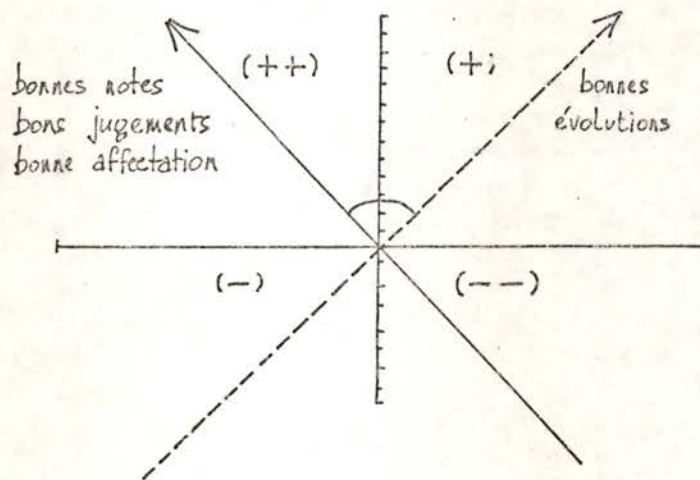
Le programme d'analyse factorielle en composantes principales donne la position de chacun des points individus et variables sur les axes. Ces informations ainsi que la lecture des graphes de plus grande dimension sur lesquels sont imprimés les codes, permettent d'interpréter le système d'axes.

Les variables qui sont toutes positionnées à proximité du centre de gravité (intersection des axes) ont été portées, pour accroître la lisibilité, sur des vecteurs sans que les différentes matières, aussi bien pour les notes que pour les évolutions, aient été indiquées, sans que les deux types de jugement aient été distingués.

La variable "sexe" n'a pu être représentée : elle occupe le centre de gravité.

Dans chacun des cadrants, un tableau détaille l'affectation des élèves Français et des élèves étrangers dans les différentes filières de la classe de sixième. L'affectation n'a pas, dans cette analyse, été traitée comme une variable : elle est lue comme une caractéristique de chacun des points-individus.

La disposition des variables sur les quadrants permet, au moins en première approximation, de les définir et d'interpréter la présence des individus sur chacun d'eux.



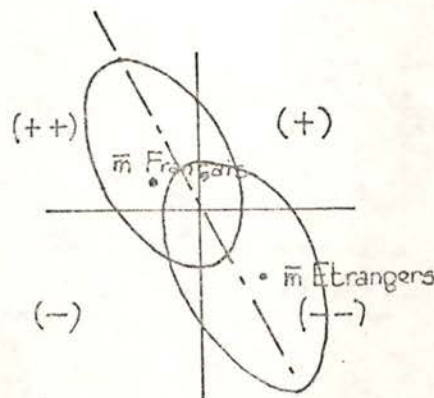
- Le quadrant très positif (++) accueille les élèves qui ont de bonnes notes et des "évolutions" quelconques.
- Le quadrant positif (+) est celui des notes moyennes et des "évolutions" positives.
- Le quadrant négatif (-) comprend les élèves à notes moyennes et à mauvaises "évolutions".
- Le quadrant très négatif (--) rassemble les élèves qui obtiennent de mauvaises notes et des "évolutions" moyennes (1).

---

(1) Cette identification tient compte du fait que les "évolutions" ne sont pas sans corrélation avec les performances ni sans corrélation avec les jugements et l'affectation, mais que ces dernières corrélations sont les plus faibles.

## 3.3.2.2. Les effets de la nationalité.

Elèves français et étrangers constituent-ils une seule et même population dans la phase du processus d'orientation qui associe des orientations à des performances ? (1) Si l'on émet l'hypothèse qu'il en est ainsi - hypothèse nulle - la probabilité d'obtenir une bonne affectation doit augmenter lorsque la performance augmente, et si étrangers et Français forment une population homogène, il n'y a aucune raison pour que la *forme* de la liaison performances/probabilités d'affectation ne soit pas la *même* au sein de chaque groupe. Il convient toutefois de préciser que le niveau moyen de la population étrangère est *a priori* inférieur au niveau moyen du groupe français et que l'on doit s'attendre à un décalage entre les deux nuages de points qui les représentent sur le graphe factoriel.



(1) Le terme "performances" est compris ici en un sens large ; il désigne les performances en notes, en "évolutions", et en jugements.

Admettons, dans un premier temps, que la différence des moyennes des deux groupes :  $\bar{m}_F$  et  $\bar{m}_E$ , est seule responsable de la différence des niveaux moyens d'affectation. Rappelons que la probabilité d'accès en filière I est de .58 pour un Français, et de .24 pour un élève étranger (ce qui peut être noté ainsi :  $P(I/F) = .58$  ; et  $P(I/E) = .24$ ).

Il faut alors déduire de l'hypothèse de l'homogénéité - hypothèse nulle - qu'un étranger qui aura de très bonnes notes verra ses chances d'accès en sixième de type I augmentées dans les mêmes conditions qu'un Français. Il en sera de même pour les autres sixièmes. Bien plus, on pourrait déduire de l'hypothèse nulle qu'un élève étranger très bien noté (++) , en référence au niveau moyen des étrangers, devrait être considéré comme plus méritant qu'un Français très bien noté (++) et donc avoir une probabilité d'accès en type I supérieure à celle d'un Français aussi bien noté. Il n'est pas nécessaire de développer cette déduction ; on va montrer que loin d'être avantagés, les élèves étrangers sont lésés et qu'un même accroissement de performance n'a pas les mêmes effets sur leur orientation que sur celle des élèves français.

Que choisir comme indice du gain en orientation apporté par de bonnes notes ? La démarche la plus simple est de calculer et de comparer les pourcentages d'élèves étrangers et

français qui, positionnés dans le quadrant (++), sont orientés en sixième de type I ; il s'agit en fait de dégager les estimations des probabilités conditionnelles :

$P(I/E++)$  : probabilité d'accès en type I si l'élève est étranger et dans le quadrant "++"

$P(I/F++)$  : probabilité d'accès en type I si l'élève est Français et dans le quadrant "++".

Il est possible alors de comparer trois couples de probabilités pour le quadrant "++", i.e. les différences de probabilités d'accès en type I-II-III (1) :

$$P(I/E++) = .670$$

$$P(I/F++) = .875$$

$$P(II/E++) = .230$$

$$P(II/F++) = .125$$

$$P(III/E++) = .100$$

$$P(III/F++) = .000$$

L'effet de la nationalité est déjà visible. De très bonnes notes prémunissent davantage un Français qu'un étranger contre une orientation en type II.

Les courbes de l'évolution des probabilités d'accès en type I, en type II et en type III par rapport aux quadrants

---

(1) Les pourcentages d'affectation dans les diverses sixièmes selon la nationalité et le quadrant (tableau 18) sont à lire comme des probabilités conditionnelles d'accès en type I, II et III.



Tableau 18 : Répartition des élèves français et étrangers par filière et par quadrant (d'après le graphe de l'ACP sur l'ensemble de la population - N = 314).

		<i>axe 1</i>									
		Etrangers		Français		Etrangers		Français			
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
6 <sup>e</sup>	I	20	67	35	87.5	6 <sup>e</sup>	I	23	28.05	12	50
6 <sup>e</sup>	II	7	23	5	12.5	6 <sup>e</sup>	II	53	64.65	9	37.5
6 <sup>e</sup>	III	3	10	0	0	6 <sup>e</sup>	III	6	7.3	3	12.5
Total		30	100%	40	100%	Total		82	100%	24	100%
<i>Quadrant I (++)</i>						<i>Quadrant II (+)</i>					
						<i>axe 2</i>					
		Etrangers		Français		Etrangers		Français			
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
6 <sup>e</sup>	I	12	19.7	5	31.25	6 <sup>e</sup>	I	1	1.9	0	0
6 <sup>e</sup>	II	11	18.	6	37.5	6 <sup>e</sup>	II	2	3.8	1	12.5
6 <sup>e</sup>	III	38	62.3	5	31.25	6 <sup>e</sup>	III	50	94.3	7	87.5
Total		61	100%	16	100%	Total		53	100%	8	100%
<i>Quadrant III (-)</i>						<i>Quadrant IV (--)</i>					

ordonnés selon la succession suivante : --, -, +, ++ (1), permettent de formuler l'hypothèse que l'orientation en type II ne correspond pas à un mobile identique selon qu'il s'agit des étrangers ou des Français. Les probabilités d'affectation en type II évoluent en effet différemment selon les populations (graphique n° 20).

. *Quadrant (++)* : On a déjà vu que la différence  $P(I) - P(II)$  est beaucoup plus élevée pour les Français (.75) que pour les étrangers (.44).

Etre sur ce quadrant garantit deux fois plus un élève français qu'un élève étranger contre une orientation en type II.

. *Quadrant (+)* : De bonnes évolutions assorties de notes moyennes semblent prémunir encore les étrangers comme les Français d'une orientation en type III. Mais la différence entre les différences est très nette :  $P(II) - P(I) = .37$  pour les étrangers, contre .125 pour la population témoin ; le type II peut donc être une "bonne" filière pour les élèves étrangers moyens.

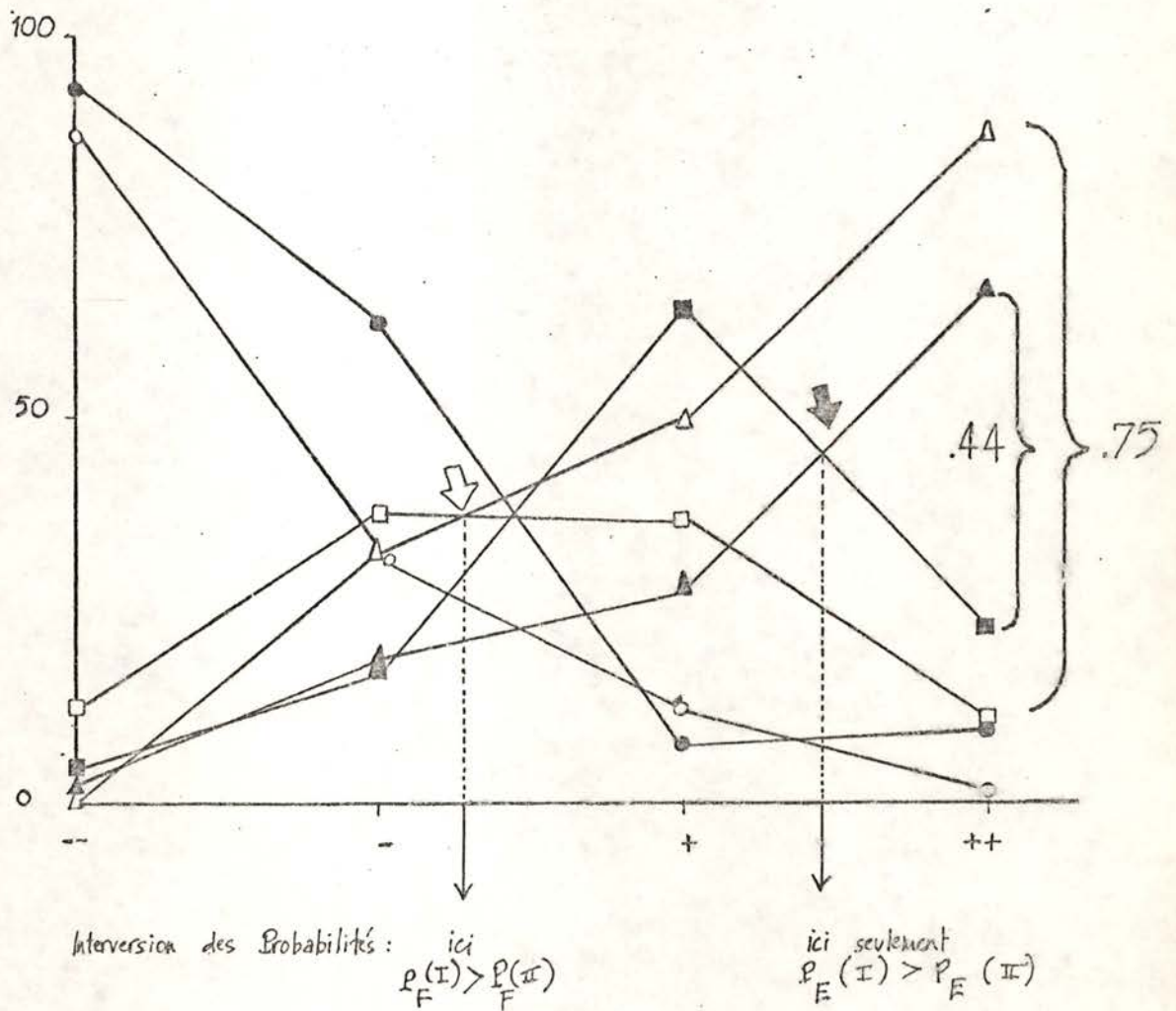
Du quadrant (++) au quadrant (+), on constate une nette

---

(1) La régularité de PI (E ou F) en fonction de --/-/+ /++ justifie *a posteriori* le choix de cette échelle.

## Graphique 20

Probabilités d'accès dans les diverses Sixièmes,  
selon les nationalités et le type de performances indiqué par l'analyse factorielle  
(d'après A.C.P. sur l'ensemble de la population - N=314)  
- Données "brutes" -



$\Delta$  = 6<sup>e</sup> I  
 $\square$  = 6<sup>e</sup> II  
 $\circ$  = 6<sup>e</sup> III  
 $\blacktriangle$  = Etrangers  
 $\triangle$  = Français

interversion (voir la flèche noire sur le graphique) entre le type I (pour ++) et le type II (pour +) comme filière dominante pour les étrangers, alors que, pour les Français, l'interversion a lieu entre - et + (voir la flèche blanche).

. *Quadrant (-)* : Une mauvaise performance interdit les types I et II aussi bien aux étrangers qu'aux Français [ $P(I/E) - P(II/E) = .02$  et  $P(I/F) - P(II/F) = .06$ ]. Par conséquent, le type III devient la filière de l'échec et accueille une forte proportion d'étrangers [ $P(III/E) - P(III/F) = .31$ ].

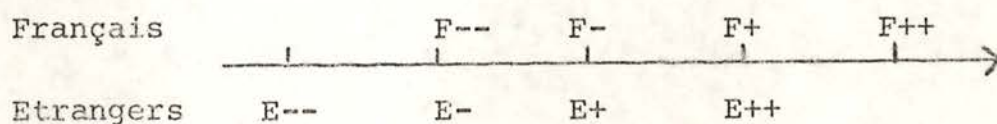
. *Quadrant (--)* : Les différences entre les deux groupes s'estompent à l'occasion des très mauvaises performances. Français et étrangers ont une aussi forte probabilité d'affectation en type III, la filière de l'échec total.

Il se confirme que la nature de la relation entre la performance et l'orientation diffère pour les deux groupes qui ne sauraient, par conséquent, constituer une population homogène face au processus d'orientation.

Puisqu'un même seuil de performances ne prémunit pas contre une orientation en sixième de type II selon que l'élève est Français ou étranger, on peut supposer que cette filière (type) a une fonction différente dans la scolarité des uns et des autres.

Etant donné que, pour des raisons qui restent à déterminer, les performances des étrangers ne sont pas "lues" de la même manière que celles des Français, et/ou que la signification de la filière II est différente, il est alors justifié de faire des analyses factorielles séparées pour les étrangers et pour les Français. Nous y gagnerons, pour deux raisons, en précision quant aux relations entre les performances et l'orientation :

- tout d'abord pour une "raison quantitative" : l'échelle des performances par rapport à laquelle on comparera étrangers et Français sera composée de cinq points au lieu de quatre, dans la mesure où l'on admettra que les deux échelles (--, -, +, ++) construites à partir des positions des élèves dans les deux systèmes de quadrants seront grossièrement décalées "d'une unité", ainsi que l'indique ce schéma :



- pour une "raison qualitative" : même si, dans l'ensemble, les notes "prédissent" la filière aussi bien pour les Français que pour les étrangers, il est probable que certaines matières doivent être des prédicteurs spécifiques à chaque population (sinon spécifiques, à tout le moins d'un poids plus fort dans la liaison avec l'affectation). La *lecture* pour les Français, *l'orthographe* pour les étrangers, jouent par exemple ce rôle, comme semblent en témoigner les différences entre les simples corrélations :

- . corrélation lecture-affectation = .565 (étrangers) et  
.657 (Français)
- . corrélation orthographe-affectation = .626 (étrangers) et  
.593 (Français)

Il en résultera que la position des étrangers sur les quadrants et par rapport à l'affectation sera plus exacte, dans la mesure où les variables les plus déterminantes pour les étrangers n'auront pas à subir le "bruit" des Français dans leur tâche de répartition de ces élèves. L'indice de "gain" apporté par la performance dans le processus d'orientation, se doit ici d'être différentiel puisque les deux groupes sont étudiés séparément. Les probabilités conditionnelles sont rapportées aux niveaux moyens d'affectation dans les filières, indépendamment de la performance (c'est-à-dire de la position dans un quadrant). Ce gain différentiel est obtenu en soustrayant à la probabilité d'accès à une filière selon le

quadrant -  $P(I/E++)$  par exemple - la probabilité d'accès à la même filière pour l'ensemble d'un groupe ; on procède ainsi pour les deux populations (1) :  $P(I/E++) - P(I/E) = d$  ;  $P(I/F++) - P(I/F) = d$ , etc..., et l'on obtient les gains différentiels suivants :

*Etrangers*

	Type I	Type II	Type III
Quadrant ++ d =	28.7	1.8	- 30.5
Quadrant + d =	2.	29.6	- 31.6
Quadrant - d =	- 8.3	- 16.8	25.1
Quadrant -- d =	- 24.4	- 28.1	52.5

*Français*

	Type I	Type II	Type III
Quadrant ++ d =	28.6	- 14.9	- 13.7
Quadrant + d =	14.3	- 5.4	- 89.
Quadrant - d =	- 17.2	11.7	5.5
Quadrant -- d =	- 52.2	20.2	32.

(1) Les tableaux n° 19 et 20 donnent, pour chacun des groupes, la répartition des individus sur chacun des quadrants des graphes des analyses factorielles. Les probabilités d'affectation (en pourcentages) y sont portées, que ce soit par rapport à la position dans les quadrants ou non.

Tableau 19 : Répartition des élèves étrangers  
par quadrant et par filière  
(d'après le graphe de  
l'ACP sur les étrangers - Répartition par filière  
N = 225)

6 <sup>I</sup>	n = 55	24.4 %
6 <sup>II</sup>	n = 74	32.9%
6 <sup>III</sup>	n = 96	42.7%
N	=225	100 %

axe 1

	n	% QAD	% TOT	% FIL		n	% QAD	% TOT	% FIL
6 <sup>I</sup>	26	53.1	11.6	47.3	6 <sup>I</sup>	19	26.4	8.4	34.5
6 <sup>II</sup>	17	34.7	7.6	23.	6 <sup>II</sup>	45	62.5	20.	60.8
6 <sup>III</sup>	6	12.2	2.7	6.3	6 <sup>III</sup>	8	11.1	3.6	8.3
Total	49	100 %	21.9		Total	72	100%	32.	

Quadrant I (++)

Quadrant II (+)

axe 2

	n	% QAD	% TOT	% FIL		n	% QAD	% TOT	% FIL
6 <sup>I</sup>	10	16.1	4.4	18.2	6 <sup>I</sup>	0	0	0	0
6 <sup>II</sup>	10	16.1	4.4	13.5	6 <sup>II</sup>	2	4.8	.9	2.7
6 <sup>III</sup>	42	67.7	18.7	43.8	6 <sup>III</sup>	40	95.2	17.8	41.7
Total	62	100%	27.5		Total	42	100%	18.7	

Quadrant III (-)

Quadrant IV (--)

Dans chaque quadrant : la première colonne indique les effectifs bruts, la seconde, les pourcentages par rapport à l'effectif du quadrant, la troisième, les pourcentages par rapport à l'ensemble de la population, la quatrième colonne, enfin, indique en pourcentages la "représentation" de chacune des filières dans chacun des quadrants.



Tableau 20 : Répartition des élèves français par quadrant et par filière (d'après le graphe de l'ACP sur les Français - N = 89).

Répartition par filière		
6 <sup>I</sup>	n = 52	58.4 %
6 <sup>II</sup>	n = 21	23.6 %
6 <sup>III</sup>	n = 16	18.0 %
N	= 89	100 %

					axe 1				
					axe 2				
6 <sup>I</sup>	n	% QAD	%TOT	% AFF	6 <sup>I</sup>	n	%QAD	%TOT	% AFF
6 <sup>II</sup>	20	87.	22.7	38.5	6 <sup>II</sup>	24	72.7	27.3	46.2
6 <sup>III</sup>	2	8.7	2.3	9.5	6 <sup>III</sup>	6	18.2	6.8	28.6
Total	1	4.3	1.1	6.2	Total	3	9.1	3.4	18.8
Quadrant I (++)					Quadrant II (+)				
6 <sup>I</sup>	n	%QAD	%TOT	%AFF	6 <sup>I</sup>	n	%QAD	%TOT	% AFF
6 <sup>II</sup>	7	41.2	7.9	13.5	6 <sup>II</sup>	1	6.2	1.1	1.9
6 <sup>III</sup>	6	35.3	6.7	28.6	6 <sup>III</sup>	7	43.8	8.	33.3
Total	4	23.5	4.5	25.	Total	8	50.	9.1	50.
Quadrant III (-)					Quadrant IV (--)				
Total	17	100%	19.1		Total	16	100%	18.0	

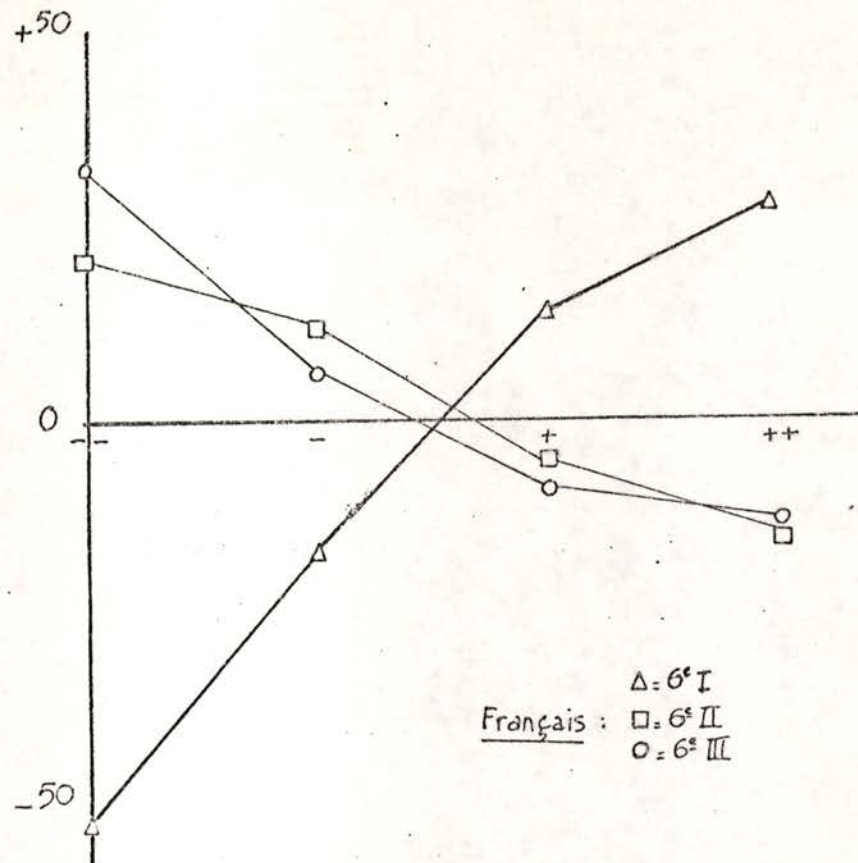
Dans chaque quadrant : la première colonne indique les effectifs bruts ; la seconde, les pourcentages par rapport à l'effectif du quadrant ; la troisième, les pourcentages par rapport à l'ensemble de la population ; la quatrième colonne, enfin, indique en pourcentages la "représentation" de chacune des filières dans chacun des quadrants.

Les courbes d'affectation différentielle des Français (graphique 21) montrent que la sixième de type II fonctionne à l'égal de III, comme une filière qui accueille les élèves en situation d'échec, le type III ne se distinguant que par l'accueil des élèves aux performances très mauvaises.

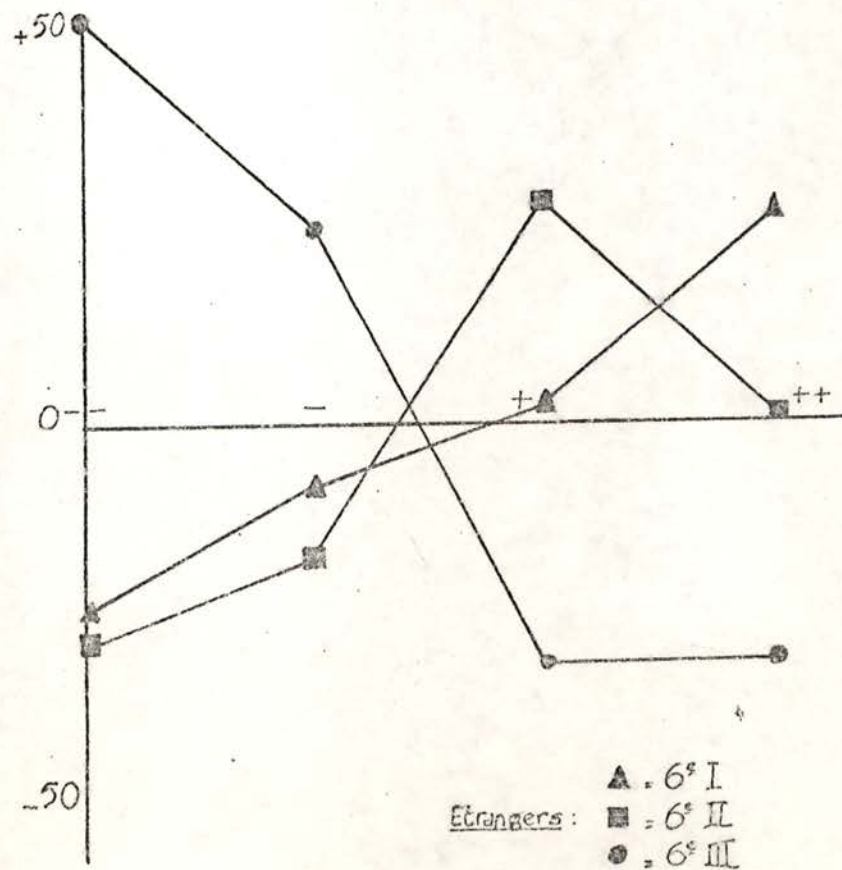
Les courbes d'affectation différentielle des étrangers (graphique 21) montrent que, dans leur cas, c'est la seule sixième de type III qui reçoit les élèves dotés de mauvaises performances. La différence de probabilité d'accéder à une sixième I et la différence de probabilité d'accéder à une sixième II sont identiques dans chacun des quadrants (-) et (--). Mais, pour un élève moyen, situé dans le quadrant (+), la probabilité d'orientation en type I n'est pas marquée d'un accroissement consécutif à sa position dans ce quadrant ; sa probabilité d'accès en type II est, par contre, fortement accrue (+ 29.6). Inversement, pour un bon élève - situé dans le quadrant(++) - le gain de probabilité d'accéder en type II est nul, alors que le gain de probabilité d'accéder en type I est de 28.7. Si la sixième de type I constitue la filière des bons élèves, de bonnes notes n'assurent cependant pas un élève étranger contre une affectation en type II. Il faut en conclure que la sixième II est tout à la fois une filière de "repêchage" des élèves moyens et une filière acceptable pour les meilleurs élèves lorsqu'ils sont étrangers.

## Graphiques 21

## Courbes d'Affectation Différentielle des Elèves Français



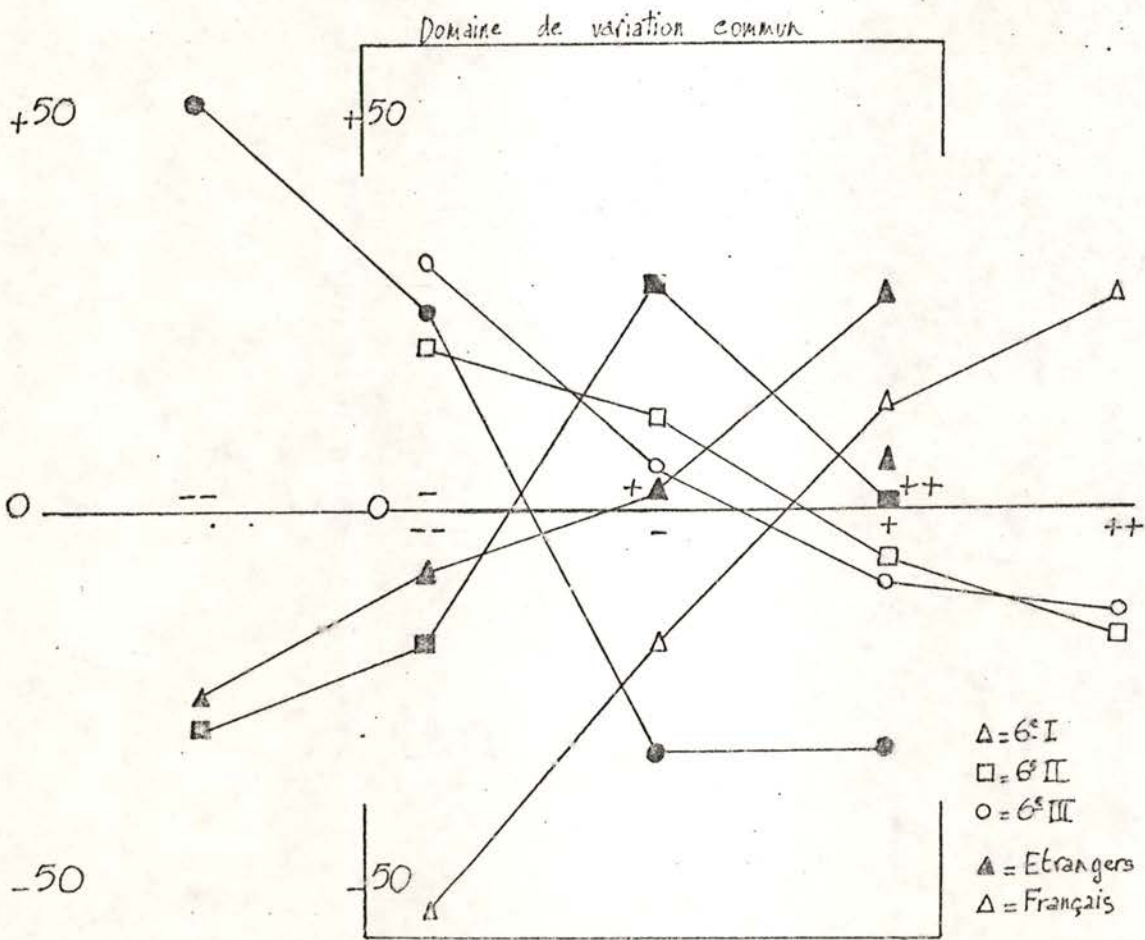
## Courbes d'Affectation Différentielle des Elèves Etrangers



Le graphique n° 22 présente une superposition des deux courbes précédentes. Le décalage exprime la différence du niveau moyen des performances (et, par conséquent, le décalage des centres de gravité de chacun des deux nuages de points-individus que produisent les analyses factorielles de chacun des groupes). Dans un domaine de variation des performances, commun aux élèves étrangers et Français, d'où sont exclues à la fois les très bonnes performances et les très mauvaises, la superposition des courbes établit clairement le statut particulier de la sixième de type II dans le processus d'orientation des élèves étrangers. Si les élèves français en situation d'échec scolaire sont, selon l'ampleur de cet échec, destinés aux classes de sixième de type II et de type III, il n'en est pas ainsi pour les élèves étrangers qui, dans une même situation, sont orientés vers les sixièmes de type III. Pour les étrangers, l'affectation en type II est, tendanciellement, le sort non seulement des élèves "moyens", mais aussi des "bons" élèves.

*Tout se passe comme si être fils ou fille de travailleur immigré était un handicap et que ce handicap n'altérerait l'effet des performances sur l'orientation que lorsque celles-ci sont moyennes ou bonnes.*

Graphique 22



### 3.3. Des structures causales nettement différenciées.

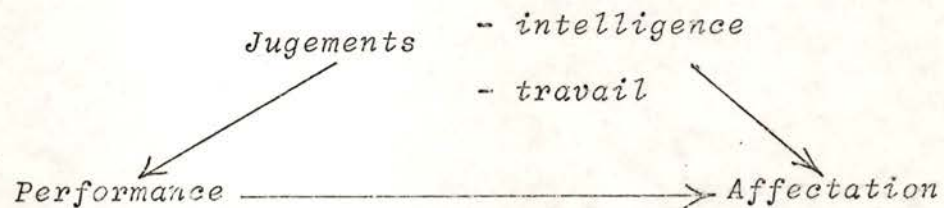
Si l'analyse factorielle et la comparaison des probabilités d'affectation ont permis d'établir le caractère différentiel de l'orientation, il faut poursuivre l'analyse pour en expliquer la dynamique et expliciter le processus selon lequel le "handicap" qu'est, dans ce cadre, la nationalité étrangère peut peser plus particulièrement sur l'orientation lorsque les performances sont d'un niveau satisfaisant.

Les résultats précédents permettent de reformuler avec plus de précision l'hypothèse de la sélection différentielle : après l'uniformité des objectifs scolaires et de leur contrôle, on peut supposer que les performances qui en dérivent vont être l'objet d'une lecture originale qui pourra donner argument à une orientation vers une filière dévalorisée. Or le dossier d'admission en classe de sixième se prête à cette pratique, puisque l'instituteur doit y porter un "jugement" global sur la valeur de l'élève, tant sur le plan du travail que sur celui de l'intelligence. Il est donc possible que les jugements affectent la relation entre les performances "brutes" (les notes dans les différentes matières) et la décision d'orientation et permettent, contrairement à ce que laisserait croire une interprétation superficielle des corrélations du premier ordre, que *la*

*nationalité soit parfois lue comme une performance.*

### 3.3.1. Effets inégaux des jugements dans les processus d'orientation.

L'identification des quadrants sur lesquels se dispersent les deux populations dans le cadre de l'analyse factorielle, repose sur les notes et les appréciations d'évolution pour chacune des matières (voir 2.3.2.). Les considérations précédentes amènent à introduire les "jugements" à titre de variables intermédiaires entre les "causes" - les notes et l'âge (1) - et "l'effet" - l'affectation - et à tester, par le moyen des calculs de coefficients de corrélation multiple (2), le schéma causal suivant (les flèches indiquent des rapports possibles de causalité) :



Dans une première approche des intercorrélations entre ces trois variables, nous avons calculé pour chaque population,

---

(1) Les résultats de l'analyse en composantes principales justifient l'élimination des appréciations d'évolution dont la corrélation avec l'affectation est faible comparativement aux corrélations des autres variables.

(2) Selon la méthode de Simon-Blalock présentée dans BLALOCK (H.M) (editor) - *Causal models in the social sciences*. Londres, Macmillan, 1971 - 515 p.

trois coefficients de corrélation multiple :

R *performance-jugement sur "l'intelligence"* ;

R *performance-jugement sur le "travail"* ;

R *performance-affectation.*

La performance regroupe l'ensemble des notes en lecture, expression orale, expression écrite, orthographe, mathématiques et éveil. L'âge y est associé dans la mesure où cette variable est lue comme une performance au même titre que les notes.

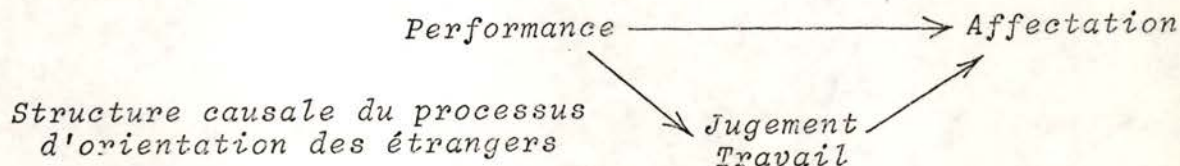
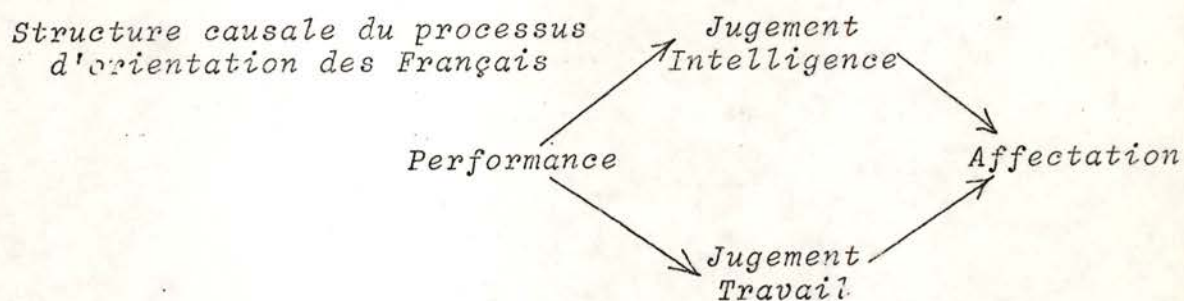
Il apparaît que :

- la corrélation multiple performance-affectation est légèrement supérieure pour les étrangers :  $R = .72$ , contre  $R = .68$  pour les Français ; c'est une confirmation de ce que révélaient les corrélations simples ;
- la corrélation multiple avec le jugement sur le travail est pratiquement identique pour chacune des populations :  $.63$ , contre  $.61$  pour les Français ;
- la corrélation multiple avec le jugement sur l'intelligence est beaucoup plus forte pour le groupe témoin français ( $.804$ ) que pour le groupe étranger ( $.642$ ) ; soit, lorsque ces coefficients sont élevés au carré pour apprécier la part de variance des jugements dont les notes rendent compte, 64.2% de variance expliquée par les cinq notes/matières et l'âge pour les Français, contre seulement



41.2% pour les étrangers. La différence est de 23.4%.

Ces résultats suggèrent que le jugement sur l'intelligence est l'élément différenciateur entre les structures causales de l'orientation de chacun des groupes :



Pour saisir le rôle exact des variables intermédiaires, il est nécessaire de calculer les coefficients de corrélation entre performance et affectation après élimination de l'effet des variations du jugement sur "l'intelligence", puis de procéder une seconde fois ainsi, en neutralisant l'effet des variations du jugement sur le "travail". On obtient de cette façon des coefficients de corrélation partielle du premier ordre, dont la notation est :

$r$  performance-affectation/jugement sur l'intelligence

$r$  performance-affectation/jugement sur le travail (1)

Il convient ensuite de calculer les coefficients du deuxième ordre pour lesquels les effets des jugements sur l'intelligence et sur le travail sont neutralisés simultanément :

$r$  performance-affectation/jugements sur le travail et sur l'intelligence

La performance est successivement, dans chacun des cas, en lecture, la note en expression écrite, expression orale, orthographe et mathématiques, ainsi que l'âge.

Il faut alors comparer les corrélations ordinaires aux corrélations partielles correspondantes, par exemple :

$r$  Expression-Affectation écrite à  $r$  Expression-Affectation/jugement sur l'intelligence

Si le jugement sur l'intelligence est un *intermédiaire causal* entre la performance en expression écrite et la déci-

---

(1) Les corrélations simples ou multiples auxquelles nous avons eu recours ne sont, par rapport aux corrélations partielles, que des valeurs "marginales" comme les moyennes le sont elles-mêmes par rapport aux corrélations simples.

sion d'orientation, *alors* le deuxième coefficient doit être inférieur au premier. Si le jugement sur l'intelligence représente le *seul lien causal* entre performance et orientation, *alors* le coefficient de corrélation partielle doit être nul. Autrement dit : si le coefficient de corrélation partielle est, par exemple, inférieur au coefficient brut, on conclura que les observations, dans ce cas, ne sont pas incompatibles avec la définition proposée ci-dessus de la structure causale de l'orientation des Français.

Tableau 21 : L'effet du "jugement sur l'intelligence"  
Comparaison de corrélations "brutes" et  
partielles.

	FRANÇAIS		ETRANGERS	
	Corrélations partielles	Corrélations "brutes"	Corrélations partielles	Corrélations "brutes"
Expression écrite	.29	.57	.41	.60
Expression orale	.19	.53	.44	.60
Orthographe	.29	.59	.48	.63
Mathématiques	.25	.60	.40	.60
Lecture	.41	.66	.41	.57
Eveil	.18	.41	.37	.51
Age	-.42	-.57	-.33	-.44

Les résultats du contrôle de l'effet du jugement sur l'intelligence permettent les interprétations suivantes :

- i - C'est, au principal, pour l'expression écrite, l'expression orale, l'orthographe et les mathématiques et, à un degré moindre, pour l'éveil que le jugement sur l'intelligence peut jouer le rôle d'intermédiaire causal entre la performance et l'orientation (les pourcentages d'explication de la variance de l'affectation - que l'on obtient en élevant au carré les coefficients de corrélation - passent approximativement de 33% à 7% pour les Français, et de 37% à 19% pour les étrangers) ;
- ii - La diminution du coefficient est beaucoup plus limitée dans le cas de la performance en lecture des Français : de faibles performances en lecture seraient un obstacle suffisant à l'orientation vers une filière "noble", sans qu'il soit besoin d'invoquer, avec insistance, des carences dans les capacités intellectuelles ;
- iii - Pour les élèves français, l'âge, performance particulière, connaît aussi une moindre diminution du coefficient comme s'il était nécessaire d'être "jeune" pour accéder aux meilleures classes, de sorte que la relation causale :

*âge* → *jugement sur l'intelligence* → *affectation*

qui aurait pu les différencier des étrangers (dont l'âge élevé n'est pas nécessairement la conséquence de redoublements dans l'enseignement primaire) n'est pas confirmée.

La répétition des mêmes comparaisons, en contrôlant l'effet du jugement sur le travail, puis l'effet des deux jugements à la fois, confirme et précise les schémas causaux.

- j - Le contrôle de l'effet du jugement sur "le travail" apporte une diminution faible et uniforme de la corrélation performance-affectation pour les deux populations ;
- jj - Le contrôle simultané des deux variables équivaut, dans le cas du groupe français, au seul contrôle de l'effet du jugement sur "l'intelligence" (c'est ce qu'atteste la comparaison des colonnes encadrées des tableaux 21 et 22).
- jjj - Pour les étrangers, la neutralisation de l'un ou l'autre des jugements a des effets équivalents ; leur contrôle simultané laisse, par rapport aux Français, environ deux fois plus de pourcentages de variation de l'affectation inexplicée (dans le

Tableau 22 : L'effet du "jugement sur le travail" et l'effet des deux jugements.  
Comparaison des corrélations "brutes" et partielles.

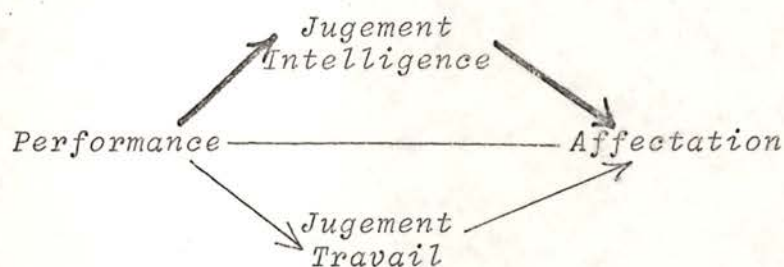
	FRANÇAIS			ETRANGERS		
	Jugement travail	Corréla- tions "brutes"	Jugements travail Intelligence	Jugement travail	Corréla- tions "brutes"	Jugements travail Intelligence
Expression écrite	.44	(.57)	.28	.45	(.60)	.34
Expression orale	.36	(.53)	.17	.46	(.60)	.38
Orthographe	.46	(.59)	.28	.47	(.63)	.40
Mathématiques	.46	(.60)	.24	.43	(.60)	.32
Lecture	.53	(.66)	.40	.42	(.57)	.34
Eveil	.28	(.41)	.17	.32	(.51)	.27
Age	-.52	(-.57)	-.42	-.39	(-.44)	-.33

Pour chaque population, la première colonne rassemble les coefficients de corrélation partielle du premier ordre, la seconde les coefficients de corrélation "brute" et la troisième les coefficients de corrélation partielle du deuxième ordre.

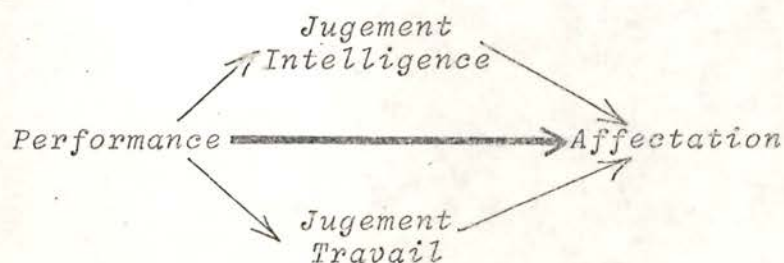
cas de l'orthographe, la corrélation partielle du deuxième ordre est de .28 pour les Français, contre .40 pour le groupe étranger ; cela fait respectivement  $.28^2 = 8\%$  de variance inexpliquée dans un cas, et  $.40^2 = 16\%$  dans l'autre).

En conséquence et en toute rigueur, on peut représenter la structure causale avec des flèches d'épaisseur variable selon l'intensité de la causalité comme suit :

Français.

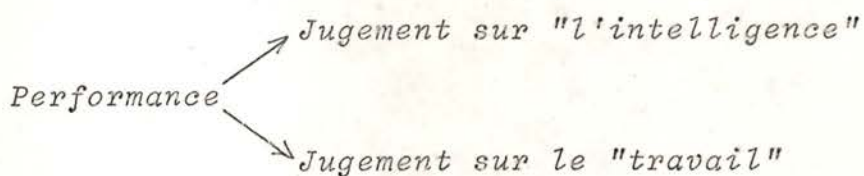


Etrangers.



Mais, jusqu'à présent, nous n'avons pas supposé de lien causal direct entre le jugement sur "l'intelligence" et le

jugement sur le "travail" ; nous avons supposé qu'ils dépendaient de la performance et qu'ils pesaient sur l'affectation, indépendamment l'un de l'autre. Or, la corrélation entre le jugement sur "l'intelligence" et le jugement sur le "travail" - .641 pour les Français et .522 pour les étrangers - ne peut s'expliquer par leur commune détermination par la performance, selon :

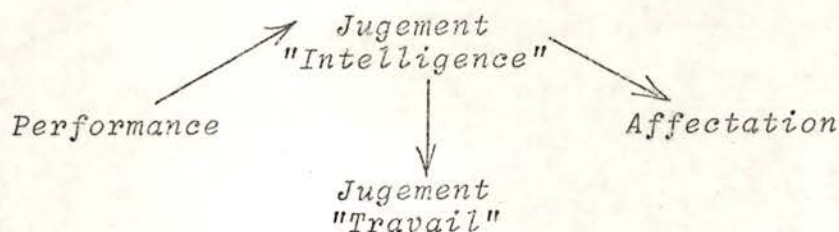


Avec l'expression écrite, on obtient par exemple, le coefficient de corrélation partielle suivant :

$$r_{\text{Jug. Intelligence-Jug. Travail/Performance}} = \begin{array}{l} .495 \\ \text{(Français)} \\ .337 \\ \text{(Etrangers)} \end{array}$$

Il en est de même pour toutes les autres performances. Retenons que si, pour les élèves français, il est fait abstraction de la performance, les variations du jugement sur l'intelligence expliquent encore près de 25% ( $.495^2 = 25\%$ ) des variations du jugement sur le travail. Ces résultats suggèrent un schéma causal, liant les deux jugements, propre aux élèves français :





La validité de ce schéma est confirmée par les corrélations partielles :

- entre la performance et le jugement sur le "travail" :

$$r_{\text{Performance-Jug. "Travail"/Jug. "Intelligence"}} = .13 \text{ (expression écrite), } .11 \text{ (mathématiques), etc...}$$

alors que ces mêmes coefficients sont de .31, .34, etc... pour les élèves étrangers ;

- entre l'affectation et le jugement sur le "travail" :

$$r_{\text{Affectation-Jug. "Travail"/Jug. "Intelligence"}} = .12$$

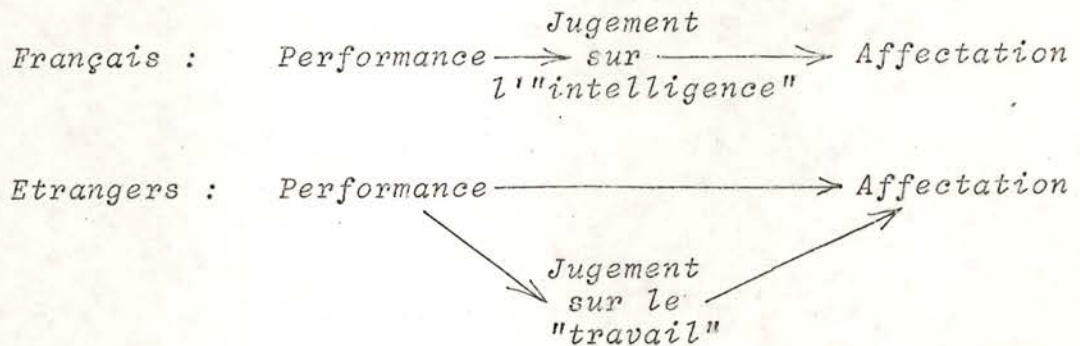
(contre .34 pour les étrangers) ;

- entre l'affectation et le jugement sur "l'intelligence" :

$$r_{\text{Affectation-Jug. "Intelligence"/Jug. "Travail"}} = .47.$$

L'écart entre ces deux derniers coefficients atteste du rôle dissymétrique des deux jugements dans le processus d'orientation des élèves Français.

Ces constatations permettent de simplifier les schémas causaux des deux populations et, en ne retenant que ce qui les différencie, de définir les structures causales suivantes :



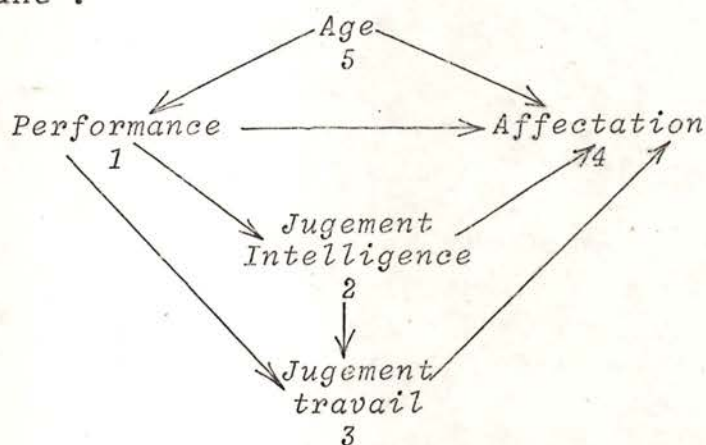
L'élimination du jugement sur l'"intelligence" du schéma causal des étrangers ne se justifie que par comparaison avec la structure causale de l'orientation des élèves français. La structure causale de l'orientation des élèves étrangers paraît reposer sur un effet fort et non fallacieux du jugement sur le travail, auquel s'adjoint un effet résiduel direct de la performance sur l'affectation. Il reste cependant un effet non négligeable de la performance sur le jugement des capacités intellectuelles et de ce jugement sur l'affectation.

.3.3.2. "Capacités" des Français et "Performances" des étrangers. Analyse de dépendance. Quantification et vérification des influences causales.

Les raisonnements précédents s'appuient sur l'examen des écarts entre corrélations brutes et corrélations partielles. Ces écarts ont été interprétés en termes de différences de pouvoir explicatif des variations de l'affectation.

Pour vérifier et quantifier les résultats précédents, nous disposons de la méthode présentée par R. Boudon (1), sous le nom d'*Analyse de dépendance*.

Dès lors, le modèle causal qu'il convient de tester est du type suivant :



(1) L'analyse de dépendance :

- fournit directement des coefficients -dij- d'influence causale, dont le carré est *interprétable* comme le pourcentage de variance de j *spécifiquement* expliqué par i dans l'hypothèse causale ;

- permet que soit augmenté à loisir le nombre de variables entrant dans le modèle causal sans le rendre invérifiable ;

- est plus "précise" que la méthode des corrélations partielles (méthode de Simon-Blalock) au sens où, dans le cadre de cette dernière, et contrairement à l'analyse de dépendance, à un même système de coefficients de corrélations partielles correspondent en général plusieurs structures causales entre lesquelles la méthode ne permet pas de trancher.

BOUDON (Raymond). - *L'analyse mathématique des faits sociaux*. Paris, Plon, 1967. - 462 p.

Il est appliqué successivement à l'échantillon français et étranger.

Les données sont les vingt intercorrélations suivantes :

- les dix intercorrélations entre les cinq variables de l'échantillon français (1) ;
- les dix intercorrélations entre les cinq variables de l'échantillon étranger (1).

La méthode permet d'obtenir seize coefficients d'influence causale ( $d_{ij}$ ) :

- Huit pour l'échantillon français :

- $d_{12}$  = influence causale de la performance sur le jugement sur l'intelligence.
- $d_{13}$  = influence causale de la performance sur le jugement sur le travail.
- $d_{14}$  = influence causale de la performance sur l'affectation.
- $d_{24}$  = influence causale du jugement sur l'intelligence sur l'affectation.
- $d_{34}$  = influence causale du jugement sur le travail sur l'affectation.
- $d_{23}$  = influence causale du jugement sur l'intelligence sur le jugement sur le travail.
- $d_{51}$  = influence causale de l'âge sur la performance.
- $d_{54}$  = influence causale de l'âge sur l'affectation.

---

(1) La performance (les notes obtenues pour chacune des matières prises tour à tour, à l'exception de l'éveil dont les corrélations avec l'affectation sont les plus faibles), le jugement sur l'intelligence, le jugement sur le travail, l'affectation et l'âge.

- Huit coefficients d'influence causale pour l'échantillon étranger.

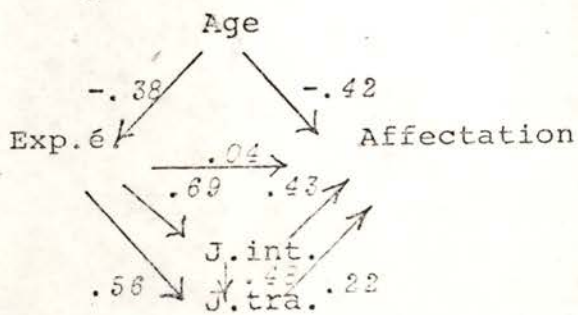
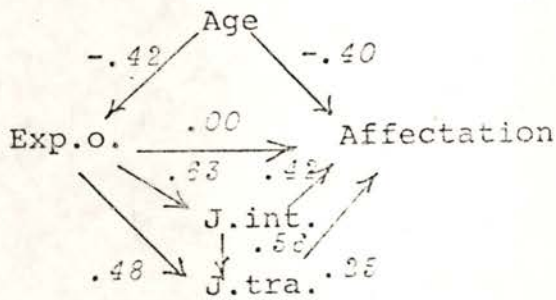
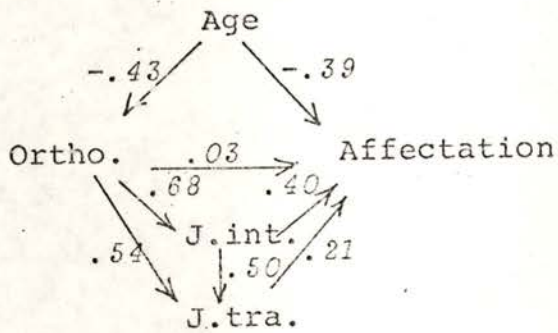
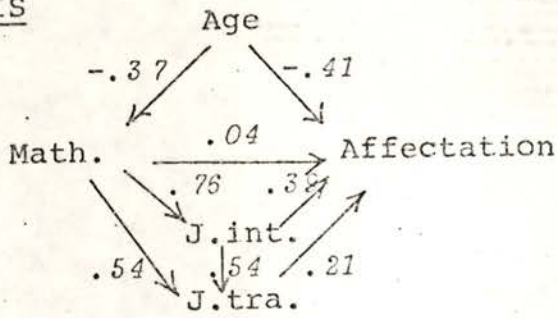
La comparaison de ces coefficients permettra de constater une éventuelle différence entre les modèles causaux rendant compte du processus d'orientation. Si les différences déjà constatées lors de l'analyse des corrélations partielles étaient confirmées, nous devrions obtenir par exemple :

- pour les Français, un coefficient d'influence causale entre la performance et l'affectation :  $d_{14F} = 0$ , et pour les étrangers :  $d_{14E} \neq 0$  ;
- pour les Français, un coefficient d'influence causale du "jugement sur l'intelligence" sur l'affectation supérieur à celui des étrangers :  $d_{24F} > d_{24E}$  ;
- dans le cas du jugement sur le travail et de sa relation à l'affectation :  $d_{34F} < d_{34E}$  ;
- dans le cas de la relation entre jugement sur l'intelligence et jugement sur le travail :  $d_{23F} > d_{23E}$  .

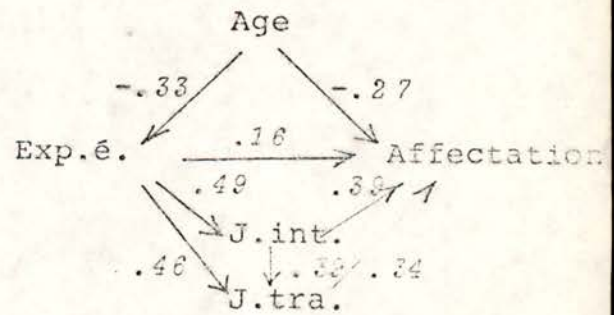
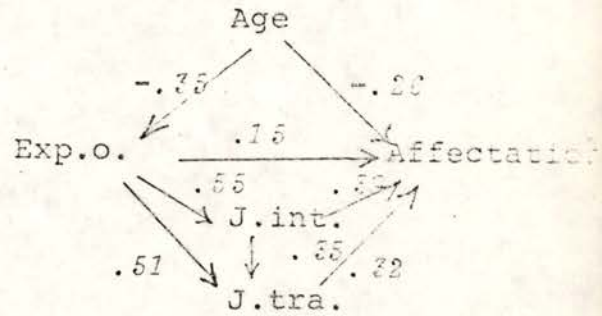
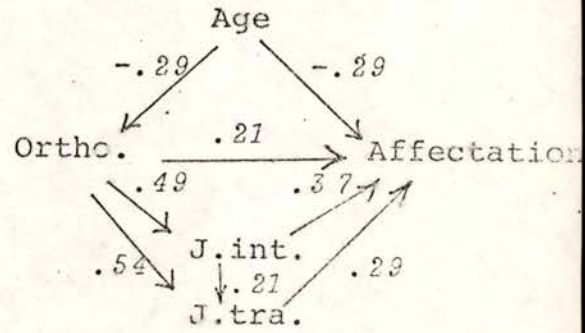
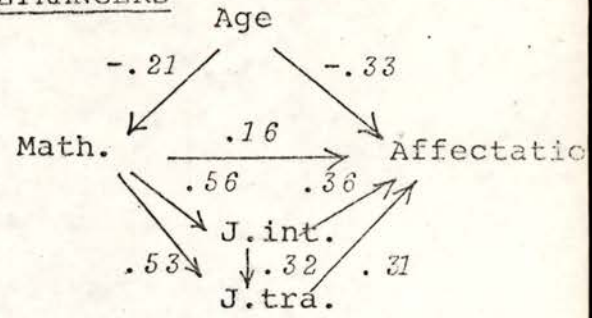
On peut s'attendre, conséquemment aux analyses relatives à la performance en lecture, à une influence particulière de cette performance sur l'affectation des élèves français.

L'analyse de dépendance a été appliquée avec, pour indicateurs successifs de la performance : la note en lecture, en expression orale, en expression écrite, en orthographe, et la note <sup>en mathématiques.</sup> Les résultats sont présentés sur les graphes de la page suivante.

FRANÇAIS



ETRANGERS



Le graphe de la performance en lecture n'a pas été retenu ; il déroge, comme prévu, à la régularité qui se dégage des autres schémas causaux. Pour cette seule matière, le coefficient d'influence de la performance sur l'affectation -  $d_{14}$  - est supérieur pour les Français à ce qu'il est pour les étrangers (.19 contre .11). Ce résultat vérifie l'hypothèse précédemment avancée quant au caractère rédhibitoire, pour les élèves français, d'une mauvaise performance en lecture.

La comparaison des coefficients d'influence causale obtenus pour chacun des groupes permet d'affirmer :

- le caractère régulier et fort de la différence entre les coefficients de l'un et l'autre groupe dans la relation entre performance et affectation, i.e. une influence directe de la performance sur l'affectation des élèves étrangers qui n'est pas observée pour les élèves français ;

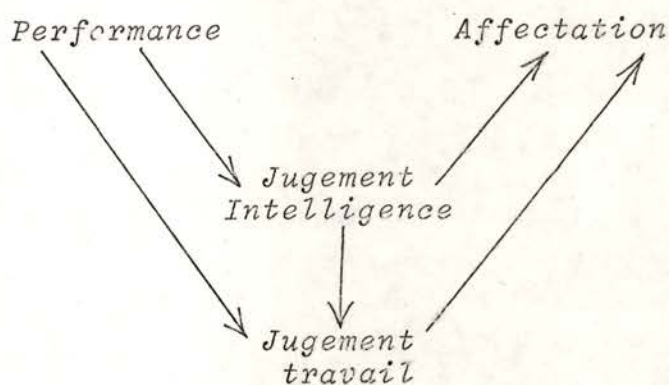
- une influence causale nettement plus forte, pour les élèves français, du jugement sur l'"intelligence" sur le jugement sur le "travail" ; on peut en inférer que, contrairement à ce qu'il en est pour les étrangers, le jugement sur le "travail" est pour les Français, dérivé du jugement sur l'"intelligence" ;

- enfin, une influence causale plus forte chez les Français que chez les étrangers de la performance sur l'appréciation

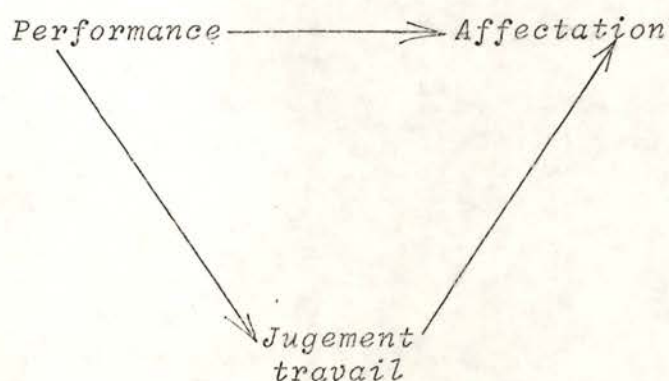
des capacités intellectuelles et de ce jugement sur l'affectation.

Si les schémas causaux relatifs à la performance en mathématiques, en orthographe, en expression orale et en expression écrite, sont redessinés en ne tenant compte que des différences les plus remarquables entre les coefficients d'influence causale, il est légitime de représenter les structures causales comme suit :

Français.



Etrangers.



Le schéma causal de l'orientation des élèves français peut



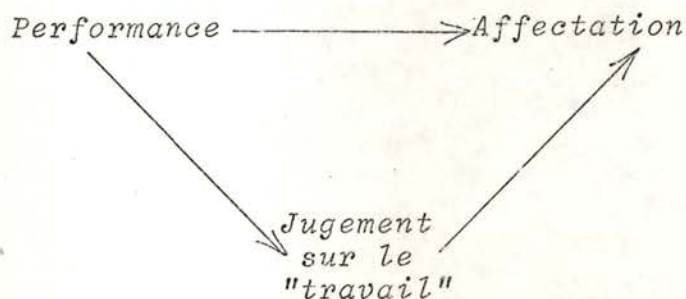
66

être simplifié par la suppression du jugement sur le "travail", dérivé du jugement sur l'"intelligence". Les schémas élaborés en référence aux coefficients de corrélation partielle sont alors *confirmés* :

Français.

Performance → Jugement sur "intelligence" → Affectation

Etrangers.



La quantification de la causalité permet, au terme de la comparaison entre les deux groupes, d'affirmer le caractère différentiel du processus d'orientation.

Si l'effet de la performance est, dans un cas, médiatisé par l'appréciation des capacités intellectuelles, il n'en va pas de même dans l'autre : la performance d'un élève étranger a, sur l'orientation, tout à la fois un effet direct et un effet qui opère par la médiation du jugement sur le "travail".

3.3.3. L'effet de l'âge l'emporte sur celui de la performance.

Pour saisir avec précision la nature d'un processus d'orientation dont les effets - les probabilités d'accès en sixième de type I et II - et la logique - les structures causales - diffèrent selon qu'il "traite" des élèves français ou étrangers, il importe d'examiner enfin avec attention le rôle de l'âge.

L'ampleur du retard scolaire des élèves étrangers et les différences de probabilité d'orientation suggèrent que c'est sur l'effet de leur retard qu'ils sont, à performance égale, orientés plus souvent que les élèves français vers une sixième de type II.

L'analyse factorielle en composantes principales a montré que la performance dans chacune des matières peut être considérée isolément comme un indicateur pertinent de la réussite scolaire. A cette étape du cursus scolaire et de l'appréciation des performances, les profils de réussite scolaire ne sont pas encore discernables : les élèves ne sont pas bons en mathématiques et mauvais en français, mais "bons", "mauvais" ou "moyens" dans toutes les disciplines. L'analyse de l'effet de l'âge repose sur la performance en mathématiques, mais des résultats analogues ont été obtenus en prenant tour à tour la performance en orthographe, lecture, expression orale et expression écrite.

Reprenons quelques données générales relatives à notre population.

- Toutes populations confondues, la corrélation est très nette entre la performance et la filière :

	I	II	III		
(+)	90	63	21	(174)	
(-)	17	34	88	(139)	(1)
				(313)	

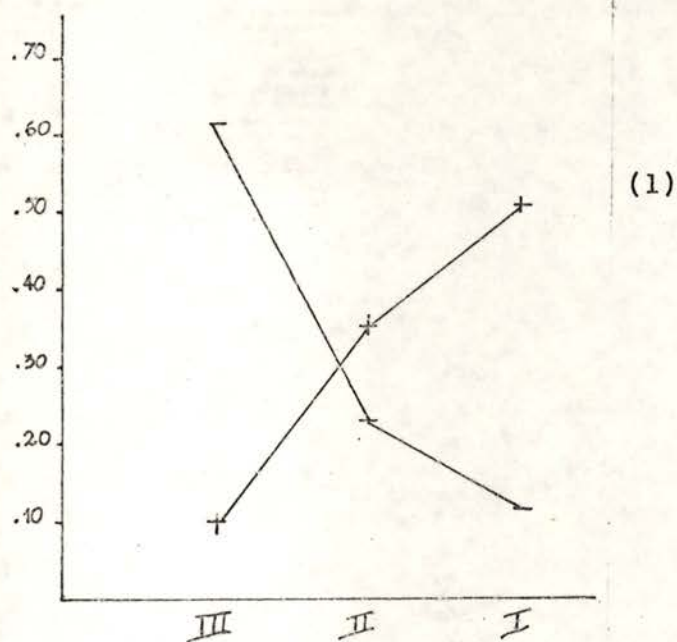
Une "bonne" performance (+) est supérieure à la médiane de l'ensemble des notes : 11.

Une "mauvaise" performance (-) est inférieure ou égale à la médiane.

Calculons, à partir de ces données, les probabilités conditionnelles d'orientation selon que la performance est bonne (+) ou mauvaise (-) :

	I	II	III	
(+)	.52	.36	.12	(100)
(-)	.12	.25	.63	(100)

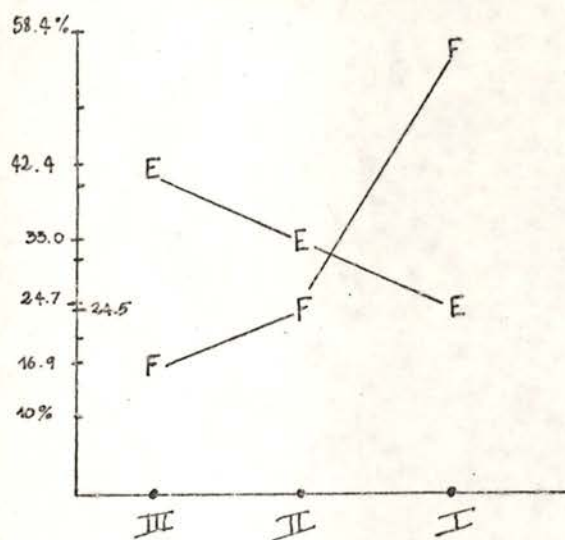
Les estimations des probabilités d'orientation conditionnelles permettent de tracer, pour l'ensemble de la population, les courbes suivantes :



- . Or, les élèves étrangers ont une réussite scolaire inférieure à celle du groupe témoin français (voir tableau 3).
- . On peut donc légitimement s'attendre à ce que les étrangers soient, plus que les Français, orientés en II et en III et, en effet, on a la statistique suivante :

	I	II	III	
Etrangers	24.6% (55)	33.0% (74)	42.4% (95)	100% (224)
Français	58.4% (52)	24.7% (22)	16.9% (15)	100% (89)

Elle permet de dessiner les courbes d'estimation des probabilités conditionnelles d'orientation :



#### Commentaires.

Une telle différence (en particulier sur l'opposition des pentes), qui traduit la variation (positive pour les Français et négative pour les étrangers) de la probabilité d'être plus ou moins bien orienté, semble inexplicable par la seule référence à la différence des niveaux moyens.

Une simple statistique montre déjà que l'apparente régularité de la corrélation indiquée par le tableau et les courbes (1) est le produit de l'irrégularité. Selon le niveau de performance, la nationalité et la filière, la distribution se décompose ainsi :

	I	II	III	
Etrangers E(+)	44	48	17	109
	=====			
Etrangers E(-)	11	27	77	115
-----				
	I	II	III	
Français F(+)	46	15	4	65
	=====			
Français F(-)	6	7	11	24

Le sort des bons élèves, selon qu'ils sont étrangers ou Français, constitue la différence la plus importante :

- s'ils sont "bons" et *étrangers* :

$$P(I) = \frac{44}{109} = 40\% ; P(II) = \frac{48}{109} = 44\% \text{ et la différence entre}$$

la probabilité d'orientation en filière I et la probabilité d'orientation en filière II n'est que de :  $40\% - 44\% = 4\%$  ;

- s'ils sont "bons" et *Français* :

$$P(I) = \frac{46}{65} = 71\% ; P(II) = \frac{15}{65} = 23\% \text{ et la différence entre}$$

les probabilités d'orientation est alors de :  $71\% - 23\% = 48\%$ .

[Remarquons également que, toujours pour de bons élèves, les probabilités d'être orientés vers une sixième de type III

sont très différentes selon qu'ils sont étrangers ou Français :

$$P(\text{III}/\text{E}+) = \frac{17}{109} = 16\%$$

$$P(\text{III}/\text{F}+) = \frac{4}{65} = 6\% \quad \text{seulement]}$$

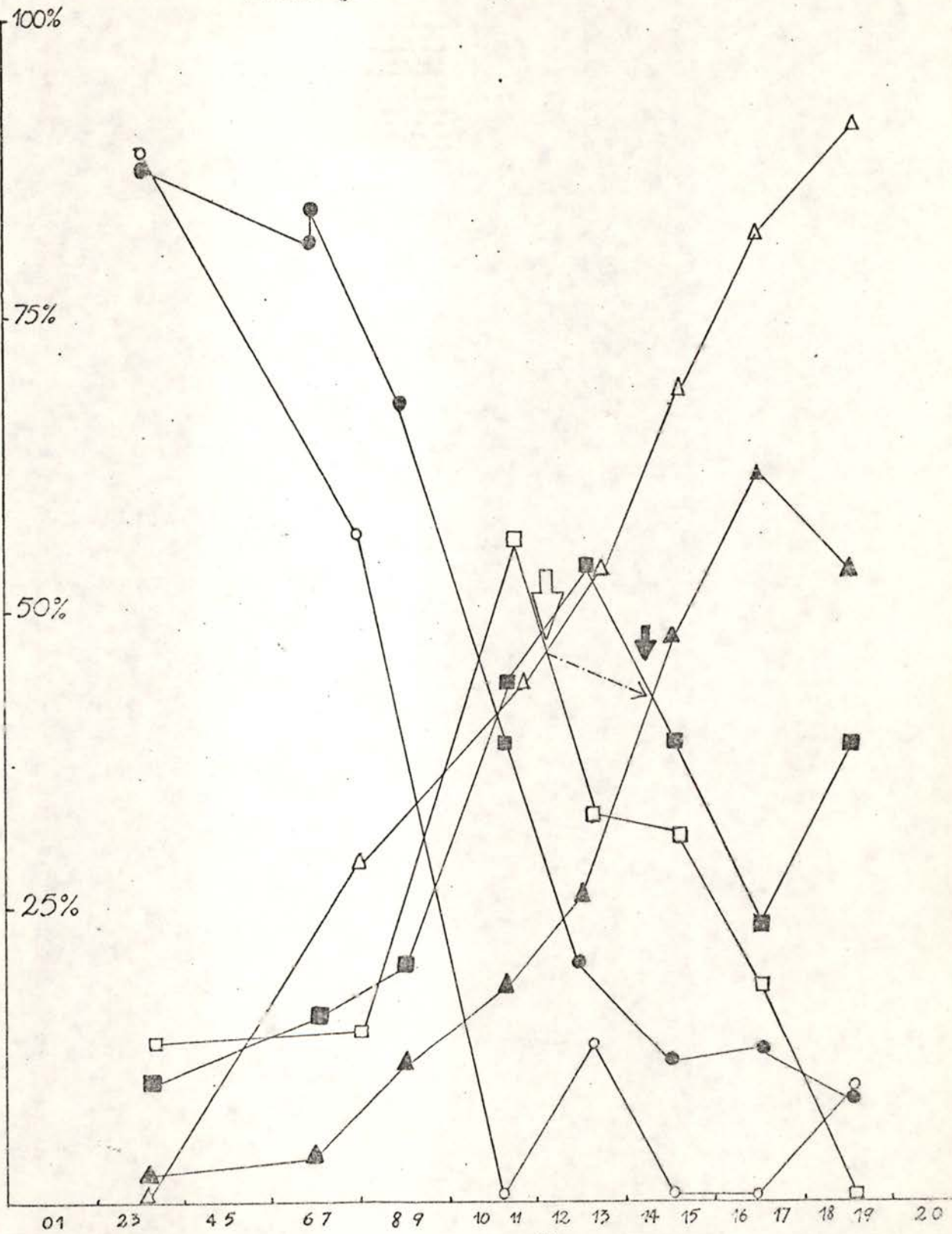
Les élèves étrangers sont donc, en référence à leur performance en mathématiques, *extrêmement désavantagés*.

Examinons les courbes (graphique n° 23) qui donnent - par tranche de deux points (de la note en mathématiques) - les probabilités d'accès dans les filières : outre le décalage constant, quelle que soit la note, entre les courbes de la filière I [ $P(\text{I}/\text{E})$  est *toujours* inférieure à  $P(\text{I}/\text{F})$ ] et de la filière III [ $P(\text{III}/\text{E})$  est *toujours* supérieure à  $P(\text{III}/\text{F})$ ], le décalage entre les deux courbes de la filière II montre bien qu'il faut un écart de 2,5 points sur 20 (c'est un écart considérable, il est de l'ordre de l'écart-type de la note en mathématiques) pour rétablir les "chances" d'un étranger. *Un élève étranger doit avoir plus de 14 pour que ses chances d'aller en I surpassent celles d'aller en II. Pour un Français, la "barre" n'est qu'à 11.5...*



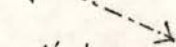
Est-ce le fait du retard scolaire du groupe étranger ?

Graphique 23

Probabilités d'Accès aux trois types de Sixième  
— Etrangers et Français —



Etrangers	Français
I : ▲	△
II : ■	□
III : ●	○


 : points où les chances sont plus grandes d'être orientés en type I plutôt qu'en type II.  
 représente un décalage de 2 à 3 points sur 20.



Les tableaux n° 23 et n° 24 ventilent étrangers et Français par filière, par performance - les "bons élèves" (+) ont une note supérieure ou égale à 12, les autres (-) ont une note inférieure à 12 - et par âge : N = âge normal, +1 = retard d'un an, +2 = retard de deux ans ou plus.

Tableau 23 : Orientation des élèves français selon l'âge et la performance. (Effectifs bruts).

FILIÈRES	A G E						
	N		+1		+2		
	+	-	+	-	+	-	
I	37	3	7	3	2	0	52
II	8	1	7	6	0	0	22
III	0	0	0	8	4	3	15
	45	4	14	17	6	3	89

Tableau 24 : Orientation des élèves étrangers selon l'âge et la performance. (Effectifs bruts).

FILIÈRES	A G E						
	N		+1		+2		
	+	-	+	-	+	-	
I	21	5	19	5	4	1	55
II	14	10	25	16	9	1	75
III	0	7	10	41	8	28	94
	35	22	54	62	21	30	224

i- La différence entre les estimations de probabilités conditionnelles mesure l'apport différentiel d'une bonne note dans la probabilité d'accès à une sixième de type I.

- La probabilité d'accès en sixième I est :

. pour un Français :  $P(I/F) = \frac{52}{89} = .58$

. pour un Français "bon élève" :

$$P(I/F \text{ et } +) = \frac{46}{68} = .68$$

. l'apport d'une bonne note en termes de probabilité d'accès en sixième I est de :  $.68 - .58 = .10$

- La probabilité d'accès en sixième I est :

. pour un étranger :  $P(I/E) = \frac{55}{224} = .25$

. pour un étranger ayant une bonne note :

$$P(I/E \text{ et } +) = \frac{44}{109} = .40$$

. l'apport d'une bonne note accroît dans ce cas la probabilité de :  $.40 - .25 = .15$

Les apports d'une bonne note sont à peu près identiques pour chacune des populations.

ii - Mesurons de même l'effet de l'âge.

- La probabilité d'être orienté vers une sixième de type I est :

. pour un Français qui a un âge normal :

$$P(I/F \text{ et } N) = \frac{37 + 3}{45 + 4} = .82 ;$$

$$\text{et } P(I/F \text{ et } N) - P(I/F) = .82 - .58 = .24$$

. pour un étranger qui a un âge normal :

$$P(I/E \text{ et } N) = \frac{21 + 5}{35 + 22} = .46 ;$$

$$\text{et } P(I/E \text{ et } N) - P(I/E) = .46 - .25 = .21$$

Les apports d'un âge normal sont sensiblement égaux (.24 et .21) pour les deux groupes.

iii - Mesurons l'apport conjoint de l'âge et de la performance :

$$P(I/F \text{ et } N \text{ et } +) = \frac{34}{45} = .82 ;$$

alors que :

$$P(I/E \text{ et } N \text{ et } +) = \frac{21}{35} = .60$$

Dans le cas des Français, l'apport conjoint d'un âge normal et d'une bonne note est identique à celui de l'âge seul :  $d = .82 - .82 = 0$ , alors qu'il n'en est pas ainsi pour les étrangers puisque l'écart est de :  $.60 - .46 = .14$ .

Pour les Français, la note n'apporte aucun gain quant à la probabilité d'orientation parce que, pour un élève français, être jeune équivaut à une bonne performance.

Pour les étrangers, note et âge sont des variables beaucoup plus indépendantes.

De sorte que le mécanisme hypothétique d'orientation qu'on peut induire des résultats prend des formes diverses selon chacun des groupes :

- si l'élève est *Français*, si ses performances sont bonnes, *et/ou* si son âge est normal, alors il accède à une sixième de type I ;
- si l'élève est *étranger*, si ses performances sont bonnes *et* s'il n'a aucun retard scolaire, alors il accède à une sixième de type I.

En effet, les résultats de l'orientation des deux groupes (tableau n° 25) sont compatibles avec ces mécanismes :

Tableau 25 : Distribution des élèves selon la nationalité, la performance, l'âge et le type de sixième (en pourcentage).

Etrangers (+)				Etrangers (-)			
	I	II	III		I	II	III
N	59	41	-	N	23	45	32
+1	35	46	19	+1	8	26	66
+2	19	43	38	+2	3	3	93

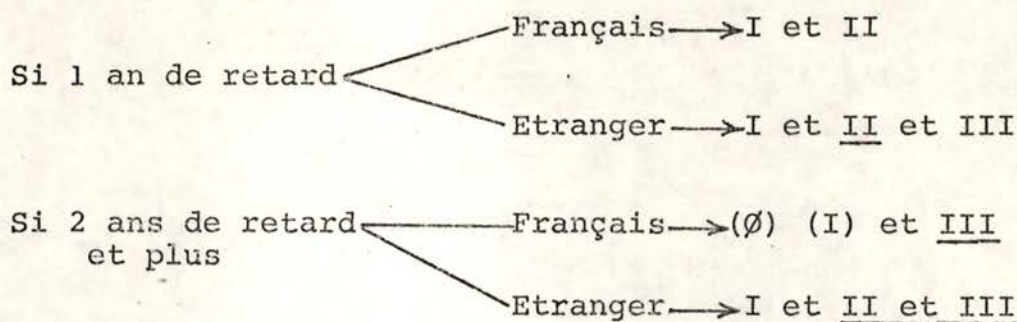
  

Français (+)				Français (-)			
	I	II	III		I	II	III
N	81	19	-	N	75	25	-
+1	50	50	-	+1	18	36	47
+2	33	-	67	+2	0	0	(100)

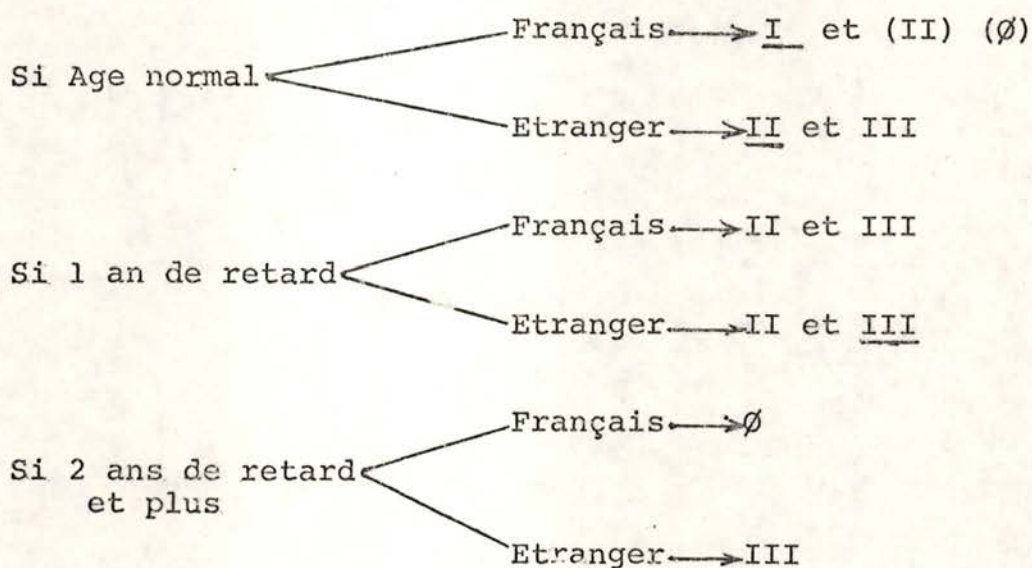
Le rôle différentiel de l'âge peut être formalisé de la façon suivante :

*L'élève a une bonne note :*

si âge normal  $\left\{ \begin{array}{l} \text{Français} \longrightarrow \text{Filières I et (II)} \\ \text{Etranger} \longrightarrow \text{I et II} \end{array} \right.$

Filières

*L'élève a une mauvaise note :*

Filières

N.B : Une filière souligné est une filière "privilégiée", une filière entre parenthèses est une filière "secondaire" ; ∅ signifie soit qu'aucun cas n'a été relevé, soit que les effectifs sont très faibles.

Puisque, pour un élève étranger, un âge "normal" n'équivaut pas, comme pour un Français, à une bonne performance, tout se passe comme si un "bon" âge était une condition supplémentaire d'accès à une "bonne" classe de sixième.

Loin de neutraliser ou de compenser l'effet du retard dans le cursus scolaire, le processus d'orientation des élèves étrangers le prend en compte de façon privilégiée. Il en résulte une orientation massive des élèves étrangers vers les filières les plus dévalorisées. Ce processus opère donc avec des critères qui, loin de se référer exclusivement aux performances scolaires, établissent une confusion entre celles-ci et des caractéristiques liées directement au fait migratoire.

\* \* \*

#### 4. CONCLUSION.

L'indifférenciation des objectifs pédagogiques et du mode d'appréciation des performances met, au regard des normes de l'institution scolaire, les élèves étrangers dans une position qui conduit à leur orientation massive vers les filières les plus dévalorisées du système éducatif. L'égalité formelle est une forme de discrimination.

Il semble que les différences culturelles et les différences de position dans le statut migratoire qui décrivent l'hétérogénéité du groupe étranger soient réinterprétées par l'Ecole comme des différences d'"aptitudes". Mais cette hétérogénéité se dissout dans l'opposition à un groupe témoin d'enfants de travailleurs français.

Le processus même de l'orientation est discriminatoire : à performances égales, les probabilités d'accès à une classe de sixième "noble" (type I) sont, comparativement à la population témoin, inférieures pour les élèves étrangers.

Bien plus, tout se passe comme si être fils ou fille d'immigrés était un handicap qui n'altérerait l'effet des performances sur l'orientation que lorsque celles-ci sont moyennes ou bonnes. Le mécanisme qui permet d'accorder un tel poids à la nationalité repose d'une part sur les différences qui marquent les structures causales de l'orientation des uns et des autres et, d'autre part, sur le fait qu'une



bonne orientation ne peut être acquise par un élève étranger que par l'effet combiné de *bonnes performances et d'un âge "normal."*

Nous sommes donc face à un processus original dont nous proposons les interprétations suivantes :

- Evoquant généralement les difficultés linguistiques de ces élèves et parfois leur origine culturelle, les enseignants ne se prononcent souvent qu'avec réserve sur leurs capacités intellectuelles, mais insistent beaucoup - ainsi que nous allons le montrer par la suite - sur leur comportement, non seulement envers le travail scolaire comme le laisse supposer l'intitulé - que nous avons reproduit - de la rubrique du dossier scolaire, mais aussi à l'égard de l'Ecole.

- Tout se passe comme si, quand les performances "parlent mal", elles étaient écoutées sans le recours à un interprète et conduisaient automatiquement vers les classes et les filières les plus dévalorisées.

Quand elles "parlent moins mal", c'est alors en fonction de l'âge et des appréciations portées sur le comportement que se joue l'orientation.

L'originalité du processus de l'orientation des enfants de travailleurs immigrés est démontrée. L'absence de différenciation et dans la définition des objectifs scolaires et

dans la mesure des performances, débouche sur une structure discriminatoire de l'orientation.

Elle est discriminatoire parce que les éléments qui sont à l'origine de la faiblesse des performances scolaires (différence culturelle, difficultés linguistiques, scolarité incomplète en France, situation migratoire.) devraient conduire à dépasser ce premier niveau - les performances - pour interroger les capacités (comme c'est le cas pour les Français pour qui le "jugement sur l'intelligence" est un intermédiaire causal entre les performances et la décision d'orientation). Laisser jouer les performances entre bien dans un processus discriminatoire qui a pour effet d'orienter massivement cette catégorie d'élèves vers les filières les plus dévalorisées - parce que sans espoir de promotion sociale - du système éducatif.

Le processus de l'orientation est discriminatoire, car l'importance du jugement porté sur le comportement de l'élève étranger envers l'Ecole montre qu'un arbitraire particulier sous-tend son orientation. A performances égales dans leur médiocrité, c'est l'adéquation entre le comportement "général" de l'élève et les attentes du pédagogue et de l'institution qui définira si le candidat est digne ou non d'accéder à un ordre d'enseignement "noble". Ce sont, au principal, des conditions de comportement et non de performance ou de capacité qui définissent si un élève étranger est susceptible ou non de bénéficier d'une bonne orientation.

Le traitement "formel" des enfants de travailleurs immigrés par l'institution scolaire, n'est qu'un des aspects de leur scolarité ; il se développe sur la base d'une insertion plus ou moins difficile selon les groupes nationaux, dans l'univers scolaire.

Les formes de cette insertion ainsi que les aspects "non formels" de la scolarité sont analysés dans le tome 2.

## Liste des ouvrages cités

-----

- ABOU SADA (G.), GALLOO (F.), JACOB (R.), TRICART (J.P.)  
La condition de la deuxième génération des immigrés. Rapport de Recherche - CRESGE. Lille, 1976, 159 p.
- BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.)  
L'Ecole capitaliste en France. Paris : Ed. Maspéro (Coll. Cahiers Libres 213-214), 1971, 340 p.  
L'Ecole primaire divise... Paris : Ed. Maspéro, 1975, 119 p.
- BLACOCK (H.M.) Ed.  
Causal models in the social sciences. London : MacMillan, 1971, 515 p.
- BOUDON (R.)  
L'analyse mathématique des faits sociaux. Paris : Plon, 1967, 462 p.  
L'inégalité des chances. Paris : A. Colin, 1973, 237 p.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.)  
La reproduction. Paris : Ed. de Minuit, 1970, 279 p.  
Les héritiers. Paris : Ed. de Minuit, 1964, 179 p.
- CHAZALETTE (A.)  
La deuxième génération d'immigrants dans la région Rhône-Alpes (Jeunes Algériens et Portugais). Groupe de Sociologie Urbaine. Lyon, 1977, 148 p.
- C.R.E.D.I.F.  
"Scolarisation des enfants étrangers". Enseignement public. France métropolitaine. Statistiques 1976/1977. Décembre 1977, n° 34.

DANNEQUIN (C.), HARDY (H.), PLATONE (F.)

"Le concept de handicap linguistique : Examen critique".  
In C.R.E.S.A.S. n° 12, 1975. I.N.R.D.P. Paris.

EHRlich (S.), FLAMENT (C.)

Précis de statistique. Paris : P.U.F. Coll. SUP. 1970, 218 p.

HERAUX (P.), NOVI (M.)

Une étude factorielle de l'idéologie. Problèmes méthodologiques. Revue Française de Sociologie, Avril-Juin 1974.

LAWLER (J.)

Intelligence - Génétique - Racisme. Le quotient intellectuel est-il héréditaire ? Paris : Ed. Sociales, 1978, 232 p.

MACMANARA (J.)

The effects of instruction in a weaker language. Journal of Social Issues. Vol. XXIII, n° 2, 1967.

NOVI (M.)

Méthode d'analyse des données. Technique et critique des composantes principales. Cahiers des Utilisateurs de Machines à des Fins d'Information et de Documentation. N° 11 Juin 1977, 142 p.  
Publié par l'Association CUMFID et l'UER Lettres et Sciences Humaines de Nice.

ORIOl (M.)

"Transposition et rupture des structures familiales dans les communautés immigrées". Document pour le Séminaire de 3e cycle ; Université de Nice : IDERIC, 1977, 5 p.

"Les cultures en mouvement : propos épistémologiques à l'écoute des communautés immigrées ? In Pluriel, n° 14, 1978, pp. 13-27.

TORT (M.)

Le quotient intellectuel. Paris : Ed. Maspéro (Coll. Cahiers Libres). 1974, 184 p.

LES ANNEXES SONT REPORTEES

A LA FIN DU TOME 2

