



**HAL**  
open science

# Orientation des élèves en difficulté à la fin de l'école primaire : étude du rôle du milieu social de l'élève sur les propositions d'orientation des enseignants du premier degré

Natacha Serour, Mickaël Jury, Marie-Christine Toczek

## ► To cite this version:

Natacha Serour, Mickaël Jury, Marie-Christine Toczek. Orientation des élèves en difficulté à la fin de l'école primaire : étude du rôle du milieu social de l'élève sur les propositions d'orientation des enseignants du premier degré. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2021, 50 (2), pp.287-310. hal-03258173

**HAL Id: hal-03258173**

**<https://uca.hal.science/hal-03258173>**

Submitted on 5 Oct 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Orientation des élèves en difficulté à la fin de l'école primaire : étude du rôle du milieu social de l'élève sur les propositions d'orientation des enseignant.e.s du premier degré**

Natacha Serour, Doctorante, Université Clermont Auvergne, ACTé, F-63000 CLERMONT-FERRAND, FRANCE

Mickaël Jury, Maître de conférences, Université Clermont Auvergne, ACTé, F-63000 CLERMONT-FERRAND, FRANCE

Marie-Christine Toczec-Capelle, Professeure des universités, Université Clermont Auvergne, ACTé, F-63000 CLERMONT-FERRAND, France

Ce papier a été accepté pour publication dans l'Orientation Scolaire et Professionnelle en 2021. Cette version est la version post-print.

**Résumé**

En France, les élèves de milieux défavorisés sont surreprésenté.e.s dans les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). L'objectif de cette étude expérimentale était de comprendre comment le milieu social de l'élève en difficulté peut influencer les propositions d'orientation des enseignant.e.s, notamment vers la 6<sup>e</sup> SEGPA. Les enseignant.e.s ( $n = 213$ ) devaient, à partir du profil fictif d'un élève en difficulté, se prononcer sur l'orientation en 6<sup>e</sup> (ordinaire ou SEGPA) de ce dernier. Nos résultats indiquent qu'à compétences scolaires équivalentes, les enseignant.e.s tendent à proposer davantage la filière ordinaire à l'élève de milieu favorisé par comparaison avec l'élève de milieu défavorisé. Cependant, le milieu social de l'élève n'a pas d'effet sur les propositions d'orientation vers la filière adaptée. La présente étude conduit à penser que le rôle du milieu social de l'élève en difficulté sur les propositions d'orientation des enseignant.e.s n'est pas univoque mais dépend de la filière proposée à l'orientation.

*Mots clés* : orientation scolaire ; milieu social ; difficulté scolaire ; SEGPA ; enseignant ; premier degré

## Introduction

Aujourd'hui, le poids des inégalités sociales à l'école n'est plus à démontrer. Plusieurs statistiques issues d'évaluations nationales ou internationales révèlent, de manière récurrente, qu'un.e élève issu.e d'un milieu défavorisé a significativement moins de chances de réussir son parcours scolaire qu'un.e élève issu.e d'un milieu favorisé (Organisation de Coopération et de Développement Économique, 2019). En France, même si ces disparités semblent se réduire, elles restent cependant très prégnantes (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2020). Le milieu social est ainsi un facteur déterminant dans la réussite scolaire des élèves (Dubet et al., 2010). Par exemple, un.e enfant de cadre a 11 fois moins de risque de quitter le système scolaire sans diplôme qu'un.e enfant d'inactif.ve (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2020). Toutefois, ces inégalités ne se limitent pas à la réussite des élèves et s'observent également dans les propositions d'orientation qui leur sont faites (Duru-Bellat & Mingat, 1993). Cela est notamment particulièrement le cas pour les élèves en grande difficulté scolaire.

Au sein du système scolaire français, les élèves en difficulté scolaire grave et persistante peuvent se voir proposer une orientation vers une section d'enseignement général et professionnel adapté<sup>1</sup> (SEGPA, Circulaire n°2015-176, 2015). Si la difficulté scolaire est à la base de toute proposition d'orientation vers cette dernière, il semble que cela ne soit pas le seul élément déterminant (Zaffran, 2010). Ainsi, à la rentrée 2019, les élèves de milieux défavorisés représentaient par exemple les trois quarts des effectifs de ces filières contre moins de 10% pour ceux.celles de milieux favorisés (une constante depuis plusieurs années, voir les rapports annuels de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance entre 2009 et 2019), une disparité qui interroge quand on sait que ces élèves représentent respectivement 40% et 33% des effectifs des classes ordinaires du collège.

L'explication de cette disparité est bien sûr complexe et implique plusieurs niveaux d'analyse (Dhume & Dukic, 2012). Ainsi, des

<sup>1</sup> La SEGPA accueille des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes qui n'ont pas pu être résolues par des actions de prévention, d'aide et de soutien. Ces élèves ne maîtrisent pas

réponses peuvent être trouvées au niveau du public (par ex., le contexte culturel et familial de l'élève, Lahire, 2019), du territoire (par ex., le contexte de scolarisation, le contexte économique et social du lieu de résidence, Berlioux & Maillard, 2019) ou de l'action des agents de l'institution (par ex., jugements et pratiques différenciées, Bressoux & Pansu, 2003). Si nous reconnaissons l'importance de ces trois niveaux, la présente étude a choisi de se centrer sur le dernier avec pour ambition d'examiner, expérimentalement, la manière dont le milieu social de l'élève peut influencer les propositions d'orientation des enseignant.es dans un contexte peu étudié dans la littérature, celui de la grande difficulté scolaire

Dans les parties suivantes, nous proposons donc de synthétiser des travaux ayant étudié les liens entre le milieu social de l'élève et les propositions d'orientation des enseignant.e.s avant de se focaliser spécifiquement sur ceux concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers afin de formuler nos hypothèses.

## Rôle du milieu social de l'élève sur les propositions d'orientation et de parcours scolaire

En étudiant un panel d'élèves français.es suivis de leur entrée au collège jusqu'à leur passage au lycée, Barg (2013) a montré que, même si les décisions des enseignant.e.s sont en premier lieu motivées par les demandes des familles, leurs propositions d'orientation sont aussi fortement influencées par le milieu social de l'élève. En effet, à demandes des familles et compétences scolaires équivalentes, il semble que les enseignant.e.s sont plus susceptibles de proposer le lycée général aux élèves de milieux favorisés par rapport aux élèves de milieux défavorisés. De manière similaire, Channouf et al. (2005) avaient montré, dans une étude expérimentale, qu'un.e élève supposément issu.e d'un milieu favorisé se voyait davantage proposer la filière générale du lycée que celui.celle supposément issu.e d'un milieu défavorisé, alors que l'inverse se vérifiait pour la filière professionnelle.

Ces effets ne semblent pas spécifiques au contexte français puisqu'ils ont été montrés en Suisse (à compétences scolaires strictement

l'ensemble des compétences et connaissances attendues dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux.

égales, les enseignant.e.s ont considéré que la filière la moins exigeante convenait mieux à un.e élève de milieu défavorisé par rapport à un.e élève de milieu favorisé, inversement pour la filière la plus exigeante, Batruch et al., 2019), en Belgique (à l'issue du primaire, les élèves de milieux favorisés sont plus susceptibles de recevoir des propositions de parcours optionnels à visée théorique que les élèves tout aussi capables de milieux défavorisés, voir Boone et al., 2018) ou encore aux Pays-Bas (les élèves de milieux défavorisés ont tou.te.s reçu des propositions des filières moins exigeantes à l'issue du primaire indépendamment de leurs compétences scolaires, Timmermans et al., 2018). Concernant ce dernier exemple, les auteur-trices suggèrent que ces propositions d'orientation formulées par les enseignant.e.s sont même relativement stables c'est-à-dire qu'à performances égales aux tests de fin d'études, les élèves de milieux défavorisés ont systématiquement moins de possibilités d'accéder aux filières de l'enseignement secondaire supérieur que les élèves de milieux favorisés.

Nous pensons que ces disparités pourraient s'expliquer par au moins deux raisons. Premièrement, les enseignant.e.s semblent avoir des attentes initiales en matière de capacités scolaires plus basses pour les élèves de milieux défavorisés par rapport aux élèves de milieux favorisés (voir par ex., Gershenson et al., 2016; Sorhagen, 2013) ce qui les amèneraient à projeter pour eux.elles un risque d'échec scolaire plus grand (Broccolichi & Sinthon, 2011; Girard & Bastide, 1963) même lorsque leurs compétences scolaires sont similaires (Auwarter & Aruguete, 2008). De la même manière, ils.elles semblent juger plus défavorablement les compétences scolaires actuelles des élèves de milieux défavorisés par rapport à leurs homologues de milieux favorisés (voir par ex., Auwarter & Aruguete, 2008; Bressoux & Pansu, 2001; Duru-Bellat & Mingat, 1993). Deuxièmement, de nombreux travaux témoignent d'un phénomène d'autosélection sur les vœux d'orientation formulés par les élèves et leur famille. En effet, des études montrent qu'à compétences scolaires comparables les élèves de milieux défavorisés ont davantage de chance de demander des filières plus modestes par comparaison aux élèves de milieux favorisés (Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2016 ; Duru-Bellat & Jarousse, 1993 ; Girard & Bastide, 1963). Or, des études montrent que les propositions d'orientation des enseignant.e.s pouvaient

coïncider avec les demandes d'orientation des élèves et de leur famille (Duru-Bellat & Mingat, 1993; Girard & Bastide, 1963; Roux & Davailon, 2001), ou être guidées par l'anticipation, par les enseignant.e.s, d'un éventuel refus de la famille (Barg, 2013). Aussi, ces relations pourraient en retour renforcer les effets du milieu social sur les parcours scolaires (Barg, 2013; Le Bastard-Landrier, 2002). Cependant, l'importance accordée à la demande ou à la décision des familles pourrait dépendre des pratiques d'orientation, variables d'un pays à l'autre. En effet, dans le contexte français, le processus d'orientation scolaire repose sur un « dialogue » entre les familles et les enseignant.e.s tandis qu'en Allemagne, par exemple, ce sont exclusivement les familles qui décident du parcours scolaire de l'élève à la fin de l'école élémentaire, et ce en fonction des recommandations des enseignant.e.s (Guichard & Huteau, 2006).

Il convient toutefois de noter que certaines des études évoquées précédemment sont dites d'observation impliquant que les disparités constatées pourraient ne pas nécessairement provenir du fait que les enseignant.e.s évaluent les élèves strictement sur la base de leur milieu social. Il est ainsi possible qu'elles soient également déterminées par le fait que les enseignant.e.s jugent les élèves sur la base de caractéristiques individuelles dont certaines seraient valorisées, car favorables à la réussite scolaire et elles-mêmes corrélées aux caractéristiques sociodémographiques des élèves (Geven et al., 2018).

Malgré ces incertitudes, l'ensemble de ces résultats semblent suggérer que les propositions d'orientation formulées par les enseignant.e.s pourraient être influencées par le milieu social de l'élève. Notons, toutefois, que les études précédentes ont été réalisées dans des circonstances où l'orientation ne dépend pas *a priori* de la faiblesse des performances relative à des difficultés scolaires évidentes de l'élève. Qu'en est-il dans ces situations de difficulté scolaire, lorsque les éléments de prise de décision impliquent des besoins éducatifs particuliers de l'élève ?

### **Orientation des élèves à besoins éducatifs particuliers**

Dans les systèmes éducatifs signataires de la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées (Organisation des Nations unies, 2006), l'ensemble des élèves,

indépendamment de leurs spécificités, doit pouvoir bénéficier d'une scolarité ordinaire au milieu de leurs pairs. Pourtant, malgré des aménagements et transformations, il arrive que les systèmes scolaires ordinaires ne soient pas en mesure de bien accompagner certains élèves dits à besoins éducatifs particuliers<sup>2</sup>, posant alors la question de leur orientation vers des dispositifs adaptés à leurs besoins (par ex., en France, la SEGPA, Roiné, 2011).

Si la décision d'orienter des élèves vers ce type de dispositifs devrait se baser sur les difficultés effectives rencontrées par l'élève, il semble pourtant que celle-ci dépende aussi de la perception que se font les enseignant.e.s des capacités scolaires des élèves (Banks et al., 2012; Begeny et al., 2008). Or, comme évoqué précédemment, la perception des capacités scolaires de l'élève, tout comme l'identification de ses besoins éducatifs particuliers, semble dépendante du milieu social (Gershenson et al., 2016; Sorhagen, 2013). Par exemple, en comparaison aux élèves de milieux favorisés, ceux.celles de milieux défavorisés ont davantage de chance d'être identifié.e.s par les enseignant.e.s comme ayant des difficultés d'apprentissage (Anders et al., 2011), des handicaps multiples (McCoy et al., 2012) ou des troubles émotionnels ou comportementaux, ce à compétences scolaires équivalentes (Banks et al., 2012). Cette suridentification pourrait alors contribuer à biaiser les propositions d'orientation vers des dispositifs de type SEGPA et ainsi générer des disparités selon le milieu social.

En soutien à cette proposition, une étude expérimentale réalisée par Podell et Soodak (1993) a d'ailleurs montré que, pour les élèves en difficulté scolaire et de milieux défavorisés, la filière ordinaire était perçue comme moins appropriée par les enseignant.e.s dont le niveau de sentiment d'efficacité personnelle était plus faible que par ceux.celles dont le niveau de sentiment d'efficacité personnelle était plus élevé. Notons toutefois que l'efficacité personnelle n'a pas influencé les jugements des enseignant.e.s concernant l'orientation des élèves de milieux favorisés.

Pris ensemble, ces résultats semblent amener à penser que les enseignant.e.s pourraient estimer que, du fait de leur appartenance sociale et de la « vulnérabilité

sociale » qui pourrait leur être associée (absence d'aide de la famille, manque de ressources familiales, Gremion & Gremion, 2018), les élèves à besoins éducatifs particuliers et de milieux défavorisés auraient davantage de difficultés à s'intégrer dans un système scolaire moins adapté à leurs besoins que leurs homologues présentant les mêmes difficultés, mais de milieux favorisés.

Il est à noter que les études évoquées dans cette section ne nous renseignent toutefois pas sur l'existence d'éventuelles de disparités dans les propositions d'orientation des enseignant.e.s selon le milieu social de l'élève.

### **Objectif de l'étude**

Comme évoqué précédemment, plusieurs études, dans le contexte ordinaire, semblent constater des différences quant aux propositions d'orientation des enseignant.e.s en fonction du milieu social de l'élève (voir par ex., Batruch et al., 2019; Duru-Bellat & Mingat, 1993; Girard & Bastide, 1963). Cependant, l'existence d'éventuelles disparités dans les propositions d'orientation à l'égard des élèves à besoins éducatifs particuliers paraît moins évidente. Par exemple, si l'étude de Podell et Soodak (1993) semble confirmer que les décisions d'orientation des enseignant.e.s pourraient être déterminées par des variables qui ne sont pas uniquement liées aux difficultés scolaires spécifiques de l'élève (par ex., l'interaction entre l'efficacité personnelle et le milieu social de l'élève), nous ignorons si celles-ci diffèrent pour l'élève de milieu défavorisé par comparaison à l'élève de milieu favorisé ou si, au contraire, elles sont comparables. Cet article questionne, de manière singulière, le rôle joué par le milieu social de l'élève en difficulté sur les propositions d'orientation formulées par les enseignants. Cette étude porte à la fois sur les comportements des enseignant.e.s au travers des propositions d'orientation qu'ils formulent (6<sup>e</sup> SEGPA et 6<sup>e</sup> ordinaire), mais également sur leurs jugements à l'égard de la pertinence de l'orientation et de l'épanouissement attendu de l'élève pour chacune des filières. Notre objectif est donc d'examiner si ces comportements et ces jugements peuvent être déterminés par le milieu social de l'élève. Nous chercherons plus particulièrement à mesurer l'existence de disparités ou de similitudes dans les propositions d'orientation formulées par les enseignant.e.s

<sup>2</sup> Les élèves à besoins éducatifs particuliers constituent une population d'élèves très diversifiée qui rencontrent davantage d'obstacles aux

apprentissages que la plupart des élèves du même âge en raison de leur situation particulière ou de leur handicap.

entre l'élève de milieu défavorisé et l'élève de milieu favorisé. Pour cela, nous avons choisi d'adopter une approche expérimentale. Celle-ci comporte certaines limites dans l'approche d'un phénomène aussi complexe que l'orientation scolaire, mais elle présente cependant l'intérêt d'isoler notre facteur d'intérêt (le milieu social de l'élève) tout en limitant l'influence de facteurs externes à celui-ci.

### Hypothèses

Nous étudierons l'influence du milieu social de l'élève sur trois variables dépendantes. La première concerne la proposition d'orientation de l'enseignant.e (6<sup>e</sup> ordinaire vs 6<sup>e</sup> SEGPA). Les études citées précédemment montrent, dans le milieu ordinaire, qu'à compétences équivalentes l'élève de milieu défavorisé se voit davantage proposer une filière moins exigeante par comparaison à l'élève de milieu favorisé alors que ce dernier ou cette dernière se voit davantage proposer une filière plus exigeante par comparaison à l'élève de milieu défavorisé (voir par ex, Channouf et al., 2005). Dès lors, de la même façon, nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'élève de milieu défavorisé devrait se voir davantage proposer une orientation vers la 6<sup>e</sup> SEGPA par comparaison à l'élève de milieu favorisé tandis que ce dernier devrait se voir davantage proposer une orientation vers la 6<sup>e</sup> ordinaire par comparaison à l'élève de milieu défavorisé. Par ailleurs, une étude citée précédemment montre que les enseignant.e.s pourraient s'attendre, ou supposer, que les parents dont le milieu social est plutôt favorisé s'opposent davantage à des propositions d'orientation moins exigeantes que les parents dont le milieu est plutôt défavorisé (Barg, 2013). Ainsi, en nous appuyant sur cette idée, nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'élève de milieu favorisé devrait se voir davantage proposer une orientation vers la 6<sup>e</sup> ordinaire par comparaison à une orientation vers la filière adaptée tandis que l'inverse se produira pour l'élève de milieu défavorisé.

Par ailleurs, nous avons choisi de compléter la mesure de l'orientation scolaire par la mesure de l'estimation par l'enseignant.e de la pertinence de l'orientation et par la mesure de l'estimation par l'enseignant.e de l'épanouissement de l'élève dans la filière. Comme évoqué précédemment, les enseignant.e.s semblent estimer que, du fait de son milieu social, l'élève en difficulté de milieu défavorisé éprouve davantage de difficulté à

s'intégrer dans un système scolaire qui n'est pas adapté à ses besoins en comparaison à celui.e de milieu favorisé (Gremion & Gremion, 2018). L'enseignement ordinaire serait ainsi jugé moins pertinent pour un élève de milieu défavorisé (Podell & Soodak, 1993). En revanche, les enseignant.e.s ont tendance à prédire que l'élève de milieu favorisé possède davantage de caractéristiques pertinentes pour la réussite scolaire (Tobisch & Dresel, 2017). À ce titre, nous pensons que l'enseignant.e pourrait supposer que l'élève de milieu favorisé possède de meilleures aptitudes pour suivre et s'épanouir dans la filière ordinaire que l'élève de milieu défavorisé. C'est pourquoi nous formulons l'hypothèse selon laquelle la 6<sup>e</sup> ordinaire devrait être jugée plus pertinente et plus épanouissante pour l'élève de milieu favorisé par comparaison à l'élève de milieu défavorisé. En revanche, la 6<sup>e</sup> SEGPA devrait être jugée plus pertinente et plus épanouissante pour l'élève de milieu défavorisé par comparaison à l'élève de milieu favorisé. En outre, la 6<sup>e</sup> ordinaire devrait être jugée plus pertinente et plus épanouissante que la 6<sup>e</sup> SEGPA pour l'élève de milieu favorisé alors que l'inverse se produira pour l'élève de milieu défavorisé.

### Méthode

#### Participants

L'échantillon comprend 213 enseignant.e.s du 1<sup>er</sup> degré. Sur l'ensemble des participant.e.s, il y avait 175 femmes et 18 hommes, 1 individu s'est positionné dans la catégorie « autre » et 19 données étaient manquantes. L'âge moyen des participant.e.s était de 39,7 ans ( $ET = 9,15$ ) et l'ancienneté moyenne était de 15 ans ( $ET = 8,29$ ).

#### Mesures

##### *Variables indépendantes et dépendantes*

Une variable indépendante inter-sujets a été manipulée. Cette variable concerne le milieu social de l'élève et comporte deux modalités : milieu favorisé *versus* milieu défavorisé. Six variables dépendantes ont été mesurées sur une échelle de Likert en 10 points allant de (1) « Pas du tout » à (10) « Tout à fait » : variables relatives à l'orientation dans lesquelles les participants devaient estimer dans quelle mesure ils.elles conseilleraient une orientation en 6<sup>e</sup> ordinaire puis en 6<sup>e</sup> SEGPA ; variables relatives à la pertinence de l'orientation dans lesquelles les participant.e.s devaient envisager dans quelle mesure l'orientation pourrait être une bonne

solution pour permettre à l'élève de progresser à son rythme (6<sup>e</sup> ordinaire puis 6<sup>e</sup> SEGPA) ; variables relatives à l'épanouissement de l'élève en fonction de l'orientation dans lesquelles les participant.e.s devaient considérer dans quelle mesure l'élève pourrait s'épanouir (en 6<sup>e</sup> ordinaire puis en 6<sup>e</sup> SEGPA).

### **Groupes expérimentaux**

Deux groupes expérimentaux ont été constitués selon une répartition aléatoire. Un premier ( $n = 103$ ) devait donner son avis quant à l'orientation d'un élève en difficulté de milieu favorisé. Le deuxième ( $n = 110$ ) devait se positionner quant à l'orientation d'un élève en difficulté de milieu défavorisé.

### **Procédure**

Un questionnaire en ligne a été diffusé par courrier électronique, mais également via les réseaux sociaux d'enseignant.e.s du 1<sup>er</sup> degré. Dans un premier temps, les participant.e.s ont été informé.e.s que l'étude portait sur la question de l'orientation à la fin de l'école primaire. Avant d'exprimer leur consentement, ils.elles ont été informé.e.s sur la confidentialité et l'anonymat des données ainsi que le droit de refuser et de se retirer de l'étude sans conséquence. Ensuite, ils.elles prenaient connaissance de la situation d'un élève fictif. Ils.elles apprenaient qu'il s'agissait d'un élève de CM2 pour lequel son enseignant.e s'interrogeait sur la nécessité d'une pré-orientation vers la 6<sup>e</sup> SEGPA et sollicitait leur avis sur cette question. Il leur était proposé de prendre connaissance du livret scolaire unique (LSU) de l'élève et des conclusions fictives d'un psychologue de l'Éducation nationale. Globalement, les participant.e.s apprenaient que l'élève présentait des difficultés scolaires notamment en français, en mathématiques et en langue vivante. En revanche, dans les autres matières, ses acquis paraissaient plus solides. L'élève était présenté comme agréable et n'ayant pas de problèmes de comportement. Par ailleurs, le psychologue de l'Éducation nationale mettait l'accent sur l'opportunité que pourrait apporter à l'élève une pré-orientation en 6<sup>e</sup> SEGPA en rapport avec son profil de compétences. Après avoir pris connaissance de ces informations, chaque participant.e avait pour tâche de remplir les différents questionnaires.

### **Manipulation du milieu social de l'élève**

Mesurer des inégalités sociales à l'école c'est se confronter à l'aspect multidimensionnel du milieu social (Goudeau et al., 2017; Meuret &

Morlaix, 2006). En effet, les compétences scolaires sont davantage en lien avec le contexte psychosociologique et le niveau de stimulation intellectuelle plutôt qu'avec le statut socio-économique de la famille (Iverson & Walberg, 1982). C'est pourquoi nous avons choisi d'induire un milieu social de l'élève (plutôt qu'un statut socio-économique de la famille). Le milieu social de l'élève a été manipulé au moyen d'une série d'indicateurs multidimensionnels, ayant pour certains d'entre eux déjà fait leurs preuves (Channouf et al., 2005), répartis dans son LSU et dans les conclusions du psychologue de l'Éducation nationale à savoir : le prénom de l'élève (Gaspard pour le milieu favorisé et Ryan pour le milieu défavorisé), ses activités extrascolaires (tennis / piano pour le milieu favorisé vs football / boxe pour le milieu défavorisé) et les modalités de l'aide aux devoirs choisies par ses parents (embauche d'une étudiante pour le milieu favorisé vs association de quartier pour le milieu défavorisé). Par ailleurs, des activités neutres, identiques quelle que soit la condition, ont été ajoutées (intérêt pour les jeux vidéo et le temps passé entre amis).

### **Résultats**

#### **Effet du milieu social sur la proposition d'orientation**

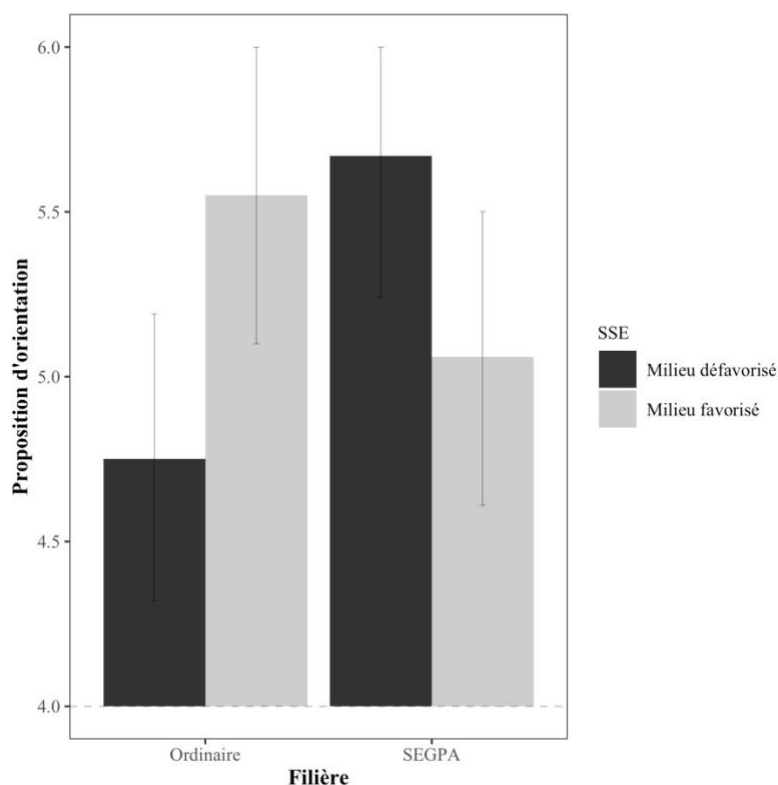
Une analyse de variances à mesures répétées a été réalisée. Cette dernière intègre une mesure répétée intra-participant, l'orientation de l'élève (6<sup>e</sup> ordinaire et 6<sup>e</sup> SEGPA) et, une variable indépendante inter-participants relative au milieu social de ce dernier (favorisé vs défavorisé).

Dans un premier temps, l'analyse montre qu'indépendamment du milieu social de l'élève, les participant.e.s conseillent autant l'orientation ordinaire ( $M = 5.15$ ,  $ES = 0.16$ ) que l'orientation en SEGPA ( $M = 5.36$ ,  $ES = 0.16$ ),  $F(1,211) = 0.56$ ,  $p = .46$ ,  $\eta_p^2 = .00$ . Toutefois, l'analyse révèle un effet d'interaction significatif entre le milieu social de l'élève et les propositions d'orientation,  $F(1,211) = 6.26$ ,  $p = .013$ ,  $\eta_p^2 = .03$ . Comme l'illustre la figure 1, des comparaisons post hoc utilisant la correction de Tukey ont indiqué un effet tendanciel du milieu social sur les propositions d'orientation vers la filière ordinaire. Plus précisément, l'élève de milieu favorisé se voit tendanciellement davantage proposer une orientation vers la 6<sup>e</sup> ordinaire que l'élève de milieu défavorisé ( $\Delta M = 0.80$  ;  $p = .06$ ). Les résultats montrent également que l'élève de milieu défavorisé se voit tendanciellement plus

proposer une orientation vers la 6<sup>e</sup> SEGPA par comparaison à une orientation vers la 6<sup>e</sup> ordinaire ( $\square M = 0.92$  ;  $p = .09$ ). Les autres comparaisons ne sont pas significatives (tous les  $p$ s  $> .21$ ).

**Figure 1.**

*Positionnement moyen des participant.e.s sur l'orientation de l'élève (ordinaire et SEGPA) en fonction du milieu social.*



### Effets du milieu social sur la pertinence de l'orientation

Une analyse similaire à la précédente a été réalisée sur la pertinence de l'orientation. Celle-ci révèle qu'indépendamment du milieu social de l'élève, l'orientation de l'élève en 6<sup>e</sup> SEGPA ( $M = 5,81$  ;  $ES = 0,16$ ) est jugée significativement plus pertinente que l'orientation de l'élève en 6<sup>e</sup> ordinaire ( $M = 4.60$  ;  $ES = 0.16$ ),  $F(1,211) = 17.80$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .08$ . En outre, notre analyse révèle un effet d'interaction tendanciel entre le milieu social de l'élève et l'évaluation de la pertinence de l'orientation,  $F(1,211) = 3.35$ ,  $p = .069$ ,  $\eta_p^2 = .02$ . Des tests post hoc ont indiqué que, pour l'élève de milieu défavorisé, la 6<sup>e</sup> SEGPA est jugée

significativement plus pertinente que la 6<sup>e</sup> ordinaire ( $\square M = 1,75$  ;  $p < .001$ ). Toutes les autres comparaisons n'étaient pas significatives (tous les  $p$ s  $> .28$ ).

### Effets du milieu social sur l'épanouissement de l'élève

Enfin, l'analyse à mesures répétées a été répliquée sur l'épanouissement attendu de l'élève. L'analyse ne révèle pas de différence sur cette mesure entre la 6<sup>e</sup> SEGPA ( $M = 5.43$  ;  $ES = 0.16$ ) par rapport à la 6<sup>e</sup> ordinaire ( $M = 5.13$  ;  $ES = 0.16$ ),  $F(1,211) = 1.23$ ,  $p = 0.27$ ,  $\eta_p^2 = .01$ , ni d'effet du milieu social de l'élève en fonction de l'orientation,  $F(1,211) = 1.85$ ,  $p = .18$ ,  $\eta_p^2 = .01$ .



## Discussion

L'objectif principal de cette étude était de comprendre comment le milieu social de l'élève en difficulté peut contribuer à influencer les propositions d'orientation des enseignant.e.s, notamment vers la 6<sup>e</sup> SEGPA. Nous avons choisi de discuter nos résultats en trois parties. Dans la première, nous aborderons la question de l'influence du milieu social de l'élève sur les propositions d'orientation vers la 6<sup>e</sup> ordinaire. Dans la deuxième, cette influence sera traitée au regard des propositions d'orientation vers la 6<sup>e</sup> SEGPA. Enfin, nous discuterons nos résultats relatifs aux filières privilégiées par les enseignant.e.s.

Conformément à nos hypothèses, à compétences scolaires égales, les enseignant.e.s tendent à proposer davantage la filière ordinaire à l'élève de milieu favorisé par comparaison à l'élève de milieu défavorisé. Ce premier résultat nous invite à penser que les enseignant.e.s semblent plus susceptibles de proposer une filière plus exigeante à l'élève de milieu favorisé par rapport à l'élève de milieu défavorisé (Broccolichi & Sinthon, 2011; Duru-Bellat & Jarousse, 1993; Geven et al., 2018). Nous suggérons qu'un milieu favorisé pourrait indiquer implicitement à l'enseignant.e que l'élève possède des caractéristiques personnelles davantage propices à une scolarisation réussie vers l'ordinaire qu'un.e élève de milieu défavorisé (voir par ex., Broccolichi & Sinthon, 2011; Gremion & Gremion, 2018; Tobisch & Dresel, 2017) car plus proches des attentes scolaires (Bourdieu & Passeron, 1964). En outre, les enseignant.e.s pourraient minimiser les difficultés scolaires de l'élève de milieu favorisé ou les considérer comme passagères (Gremion & Gremion, 2018).

Cependant, et de manière inattendue, nos résultats semblent indiquer que le milieu social de l'élève en difficulté n'a pas influencé les propositions d'orientation des enseignant.e.s vers la filière adaptée. Autrement dit, à compétences scolaires égales, les enseignant.e.s proposent tout aussi bien une orientation en 6<sup>e</sup> SEGPA à l'élève de milieu défavorisé qu'à l'élève de milieu favorisé. Ce deuxième résultat semble ainsi se distinguer d'un grand nombre d'études, principalement dans le milieu ordinaire, montrant que les enseignant.e.s semblent plus susceptibles de proposer une filière moins exigeante à l'élève de milieu défavorisé par comparaison à l'élève de milieu favorisé (Geven

et al., 2018). Ces divergences pourraient s'expliquer par le facteur contextuel de la difficulté scolaire dans lequel s'inscrit notre étude. Nous pensons que ce contexte de difficulté scolaire pourrait venir atténuer les effets du milieu social de l'élève sur les propositions d'orientation des enseignant.e.s. En effet, on peut supposer que les enseignant.e.s puissent se sentir davantage responsables lorsqu'ils.elles sont confronté.e.s à des propositions d'orientation vers la filière adaptée dans la mesure où la procédure d'orientation implique que les enseignant.e.s justifient la proposition d'orienter l'élève vers la filière adaptée (par ex., auprès des parents de l'élève). En effet, une personne se sent davantage responsable de ses actions lorsqu'elle est appelée à les justifier et à les expliquer (Lerner & Tetlock, 1999). Or, des études montrent que, dans des conditions de responsabilité, les jugements et les décisions des enseignant.e.s sont davantage appuyés sur l'individualisation des informations (Pit-ten Cate et al., 2016) plutôt que sur des croyances ou des stéréotypes (Krolak-Schwerdt et al., 2013). Par ailleurs, nous supposons que les enseignant.e.s pourraient avoir conscience du caractère durable d'une orientation en SEGPA et de ses conséquences sur les trajectoires scolaires (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2017). Aussi, ils.elles pourraient davantage s'appuyer sur les compétences scolaires effectives des élèves lorsqu'il s'agit de proposer ou non une orientation en SEGPA. Ces résultats pourraient donc suggérer que le rôle joué par le milieu social de l'élève en difficulté sur les propositions d'orientation des enseignant.e.s n'expliquerait que marginalement l'iniquité observée dans les filières adaptées à la grande difficulté scolaire. D'autres dimensions et facteurs, parfois difficilement observables, sont très probablement à l'œuvre pour expliquer ces disparités (par ex., écarts réels de réussite scolaire, décisions des parents vis-à-vis de l'orientation proposée).

Enfin, nous avons évalué la filière privilégiée par les enseignant.e.s (ordinaire vs segpa) pour l'élève de milieu défavorisé puis pour l'élève de milieu favorisé. Conformément à nos hypothèses, les enseignant.e.s ont tendance à davantage proposer la filière adaptée par comparaison à la filière ordinaire à l'élève de milieu défavorisé. Cependant et contrairement à nos attentes, les enseignant.e.s n'ont pas proposé davantage la filière ordinaire par rapport à la filière adaptée à l'élève de milieu favorisé. Ces résultats sont à rapprocher de ceux relatifs à

l'estimation par les enseignant.e.s de la pertinence d'une orientation. En effet, et de manière analogue, lorsque l'élève est issu.e d'un milieu défavorisé, les enseignant.e.s semblent juger la filière adaptée significativement plus pertinente que la filière ordinaire alors que pour l'élève de milieu favorisé aucune différence entre ces deux filières n'a été constatée. Pris ensemble, ces résultats nous amènent à penser que les enseignant.e.s pourraient identifier davantage de besoins éducatifs particuliers chez l'élève de milieu défavorisé par comparaison à l'élève de milieu favorisé (pour des résultats similaires, voir McCoy et al., 2012). Nous pensons qu'une appartenance sociale défavorisée pourrait renforcer le sentiment d'impuissance des enseignant.e.s et affaiblir la perception qu'ils.elles auraient de leur capacité à intervenir efficacement auprès de cet élève en difficulté (Do, 2007), qu'ils.elles jugeraient plus « vulnérables socialement » par comparaison à l'élève de milieu favorisé (Gremion & Gremion, 2018). Or, comme évoqué précédemment, pour l'élève de milieu défavorisé, les enseignant.e.s dont l'efficacité personnelle est plus faible semblent plus susceptibles de juger la filière ordinaire moins pertinente que ceux dont l'efficacité personnelle est plus élevée (Podell & Soodak, 1993). Enfin, nous pensons que les enseignant.e.s pourraient s'attendre ou supposer que les parents dont le milieu social est plutôt défavorisé auront tendance à moins s'opposer ou au contraire à davantage demander une orientation vers l'enseignement adapté par comparaison aux parents dont le milieu social est plutôt favorisé (voir par ex., Barg, 2013; Hillmert & Jacob, 2010). Néanmoins, compte tenu de nos résultats, la décision ou la demande supposée de la famille de l'élève de milieu favorisé pourrait ne pas être pas aussi déterminante sur les propositions d'orientation des enseignant.e.s que nous l'avons présumé.

Il est à noter que la variable relative à l'épanouissement attendu de l'élève en 6<sup>e</sup> ordinaire puis en 6<sup>e</sup> SEGPA, ne nous a pas permis de mieux comprendre le rôle du milieu social sur les comportements des enseignant.e.s en matière de propositions d'orientation de l'élève en difficulté. Cela pourrait s'expliquer par le contexte français dans lequel s'inscrit cette étude. En effet en fonction des pays, la question de l'orientation ne se pose pas dans les mêmes termes. En Allemagne, par exemple, l'orientation est au croisement de l'enseignement généraliste et de la formation professionnelle dans le milieu de l'entreprise. Aussi, les décisions d'orientation

ont principalement pour dynamique de favoriser les choix effectués tout en s'assurant de la cohérence de ceux-ci (Guichard & Huteau, 2006). En France, les décisions d'orientation prennent principalement appui sur l'évaluation des compétences scolaires par les enseignant.e.s (Broccolichi & Sinthon, 2011). Aussi, l'enjeu fondamental de l'orientation scolaire ne serait donc pas de déterminer dans quelle filière l'élève sera le plus épanoui, compte tenu de ses aspirations et de ses projets professionnels, mais de savoir si son niveau scolaire lui permettra de suivre dans telle ou telle filière (principalement au regard de son niveau supposé de difficulté scolaire, Guichard & Huteau, 2006).

Néanmoins, il importe de rester prudent sur l'analyse de ces résultats. Premièrement, si la situation fictive à laquelle ont été soumis les participant.e.s nous a permis d'isoler notre facteur d'intérêt (le milieu social de l'élève) tout en limitant l'influence de facteurs externes à celui-ci, il faut reconnaître que ces derniers sont constitutifs du contexte dans lequel l'enseignant.e inscrit habituellement son jugement (par ex., niveau de l'école, niveau de la classe, connaissance plus fine des élèves). Par conséquent, il n'est pas possible de déterminer si les réponses données par les enseignant.e.s dans cette étude auraient été les mêmes si les données avaient été récoltées dans un contexte de classe où les enseignant.e.s connaissent bien leurs élèves et interagissent avec eux quotidiennement (Rubie-Davies, 2014). Cependant, pour minorer cette critique, il faut rappeler que dans cette étude, le scénario a été conçu de manière à se rapprocher des procédures actuelles en matière d'orientation vers les enseignements adaptés (les informations contenues dans le LSU étaient suffisamment détaillées pour permettre à l'enseignant.e de se positionner sur le niveau de compétences scolaires de l'élève). Une étude récente montre que l'utilisation de vignettes de cas peut donner des résultats écologiquement valables dans le domaine des propositions d'orientation des enseignant.e.s (Krolak-Schwerdt et al., 2018). En outre, il convient de noter que l'accessibilité à l'enseignement adapté sur le territoire n'est pas homogène (par ex., SEGPA trop éloignée du domicile de l'élève). Ces disparités territoriales pourraient avoir influencé les propositions d'orientation formulées par nos participant.es selon qu'ils.elles aient l'habitude d'orienter en SEGPA sur leur territoire. D'une manière générale, le caractère décontextualisé de cette étude, s'il permet d'expliquer, en partie, les

disparités d'orientation en simplifiant la complexité du phénomène, reste donc une limite dans la mesure où le processus d'orientation en SEGPA ne fonctionne pas de façon aussi mécanique. Ensuite, dans notre étude, l'attitude globale de l'élève paraissait plutôt positive. Comme nous l'avons évoqué précédemment, certaines caractéristiques liées à l'élève pourraient atténuer l'effet du milieu social sur les propositions d'orientation des enseignant.e.s. Le comportement d'un.e élève, jugé positif, pourrait réduire les disparités d'orientation entre l'élève de milieu favorisé et l'élève de milieu défavorisé. En effet, les comportements positifs seraient plus diagnostiques pour la dimension de compétence (Reeder & Brewer, 1979). La valence des comportements pourrait constituer une perspective intéressante de recherches futures.

Malgré les limites de cette recherche, nous pensons que les résultats présentés viennent toutefois accroître et compléter la base de connaissance sur la question du rôle du milieu social de l'élève en difficulté sur les propositions d'orientation des enseignant.e.s. En particulier, nous retiendrons l'effet relatif du milieu social sur les propositions d'orientation dans une situation de difficulté scolaire. En effet, nos résultats nous amènent à souligner le fait que l'influence du milieu social de l'élève en difficulté sur les propositions d'orientation semble varier en fonction de la filière proposée. Plus précisément, le milieu social de l'élève en difficulté semble influencer les enseignant.e.s lorsqu'il s'agit de proposer à cet.e élève une orientation vers la filière ordinaire. En revanche, lorsqu'il s'agit de proposer à l'élève la filière adaptée, les enseignant.e.s semblent moins enclins à se baser sur le milieu social de l'élève dans leurs propositions d'orientation. Aussi, il nous paraît pertinent d'examiner plus attentivement comment les enseignant.e.s jugent les compétences scolaires et les besoins éducatifs particuliers de l'élève en difficulté en fonction du milieu social de ce dernier afin de mieux comprendre leurs comportements face aux propositions d'orientation. Par ailleurs, la question se pose de savoir dans quelles circonstances les enseignant.e.s peuvent être plus ou moins enclins à se baser sur le milieu social de l'élève. À ce titre, nous pensons que certaines caractéristiques intrinsèques à l'élève ou certains facteurs contextuels pourraient atténuer ou au contraire exacerber l'influence du milieu social sur les propositions d'orientation. Par exemple, et comme évoqué précédemment, en raison de l'appartenance sociale de l'élève, les

enseignant.e.s pourraient supposer que le contexte familial dans lequel évolue l'élève est plus ou moins propice aux apprentissages. Une étude montre qu'indépendamment du milieu social de l'élève, les enseignant.e.s proposent des filières plus exigeantes aux élèves dont les parents apportent un soutien plus important à leur enfant en cas de difficultés survenant à l'école (Krolak-Schwerdt et al., 2018). En retour, nous supposons qu'en induisant un contexte familial jugé favorable aux apprentissages, les écarts constatés entre l'élève de milieu favorisé et l'élève de milieu défavorisé pourraient se réduire. Enfin, appréhender les facteurs qui contribuent à l'adhésion des familles à l'égard de l'orientation en SEGPA pourrait également participer à une meilleure compréhension des conditions qui rendent possible une orientation en SEGPA. En effet, et comme évoqué en introduction, il pourrait exister une concordance entre les demandes et les décisions d'orientation des familles et les propositions d'orientation des enseignant.e.s qui pourrait s'expliquer par le « dialogue » engagé tout au long du processus d'orientation entre les familles et les enseignant.e.s.

Si en raison des limites pointées précédemment, il convient d'être très prudent quant aux implications de cette recherche, nous pensons que nos résultats peuvent toutefois participer aux questionnements relatifs aux pratiques et aux processus de prise de décision en matière d'orientation. En effet, si une partie des disparités d'orientation en fonction du milieu social de l'élève en grande difficulté scolaire sont susceptibles de s'expliquer par le rôle joué par le système scolaire, elles pourraient donc être corrigées par une action de ce système. Ces corrections pourraient notamment porter sur la clarification des prescriptions institutionnelles. En effet, du point de vue de sa définition institutionnelle, un élève de SEGPA est un élève dont les difficultés sont « graves » et « persistantes ». Il nous semble essentiel, pour davantage objectiver les propositions d'orientation des enseignant.e.s, d'apporter des éléments de réponse aux enseignant.e.s quant à la détermination du caractère grave et persistant des difficultés scolaires.

### **Conclusion**

Notre étude avait pour ambition de comprendre comment le milieu social de l'élève en difficulté pouvait influencer les propositions d'orientation des enseignants, notamment vers la 6<sup>e</sup> SEGPA. Au terme de cet article, il apparaît que

dans un contexte de difficulté scolaire, le rôle du milieu social de l'élève en difficulté sur les propositions d'orientation pourrait dépendre de la filière proposée à l'orientation. Si des disparités semblent s'observer pour la filière ordinaire, cela ne paraît pas être le cas pour la filière adaptée. Globalement, ces résultats pourraient apporter un regard plus nuancé concernant l'influence du milieu social l'élève. Dans cette étude, cet effet relatif pourrait s'expliquer, en partie, par la responsabilité qu'engageraient l'orientation vers les filières adaptées pour les enseignant.e.s. Nous supposons, toutefois, que d'autres facteurs puissent atténuer ou exacerber les effets du milieu social sur les propositions d'orientation des enseignant.e.s et qu'ils seront important à étudier dans de futurs travaux.

### Références

- Anders, Y., Sammons, P., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., & Siraj-Blatchford, I. (2011). The influence of child, family, home factors and pre-school education on the identification of special educational needs at age 10. *British Educational Research Journal*, 37(3), 421-441. <https://doi.org/10.1080/01411921003725338>
- Auwarter, A. E., & Aruguete, M. S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101(4), 242-246. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.4.243-246>
- Banks, J., Shevlin, M., & McCoy, S. (2012). Disproportionality in special education: Identifying children with emotional behavioural difficulties in Irish primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 219-235. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.669111>
- Barg, K. (2013). The influence of students' social background and parental involvement on teachers' school track choices: Reasons and consequences. *European Sociological Review*, 29(3), 565-579. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr104>
- Batruch, A., Autin, F., Bataillard, F., & Butera, F. (2019). School selection and the social class divide: How tracking contributes to the reproduction of inequalities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(3), 477-490. <https://doi.org/10.1177/0146167218791804>
- Begeny, J. C., Eckert, T. L., Montarello, S. A., & Storie, M. S. (2008). Teachers' perceptions of students' reading abilities: An examination of the relationship between teachers' judgments and students' performance across a continuum of rating methods. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 43-55. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.43>
- Berlioux, S., & Maillard, E. (2019). *Les invisibles de la République*. Robert Laffont.
- Boone, S., Thys, S., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2018). Class composition as a frame of reference for teachers? The influence of class context on teacher recommendations. *British Educational Research Journal*, 44(2), 274-293. <https://doi.org/10.1002/berj.3328>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Les Editions de Minuit.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2001). Effet de contexte, valeur d'intériorité et jugement scolaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30(3), 353-371. <https://doi.org/10.4000/osp.5133>
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Presses Universitaires de France.
- Broccolichi, S., & Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, 175, 15-38. <https://doi.org/10.4000/rfp.3017>
- Channouf, A., Mangard, C., Baudry, C., & Perney, N. (2005). Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 55(3), 217-223.

- <https://doi.org/10.1016/j.erap.2005.02.003>
- Conseil national d'évaluation du système scolaire. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires?* Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/10/1610927\\_Rapport\\_Cnesco\\_Inegalites-4.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/10/1610927_Rapport_Cnesco_Inegalites-4.pdf)
- Dhume, F., & Dukic, S. (2012). Orientation scolaire et inégalités de traitement selon "l'origine": Une synthèse critique des connaissances. *Diversité-VEI*, 167, 165-175.
- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2017). *Après leur entrée en sixième en 2007, près de quatre élèves de Segpa sur dix sortent diplômés du système éducatif*. Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <https://www.education.gouv.fr/media/11087/download>
- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2019). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche : année 2019*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse - Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation. <https://www.education.gouv.fr/media/11165/download>
- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2020). *Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômé mais au terme de parcours scolaires encore socialement différenciés*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/t-l-charger-la-version-imprimable-de-la-note-20-07-51789.pdf>
- Do, C.-L. (2007). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants, année scolaire 2005-2006*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Seuil.
- Duru-Bellat, M., & Jarousse, J.-P. (1993). *La classe de seconde : Une étape décisive de la carrière scolaire*. CNRS.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Presses Universitaires de France.
- Gershenson, S., Holt, S. B., & Papageorge, N. W. (2016). Who believes in me? The effect of student–teacher demographic match on teacher expectations. *Economics of Education Review*, 52, 209-224. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.03.002>
- Geven, S., Batruch, A., & van de Werfhorst, H. (2018). *Inequality in teacher judgements, expectations and track recommendations: A review study*. Universiteit van Amsterdam.
- Girard, A., & Bastide, H. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population*, 18(3), 435-472. <https://doi.org/10.2307/1526719>
- Goudeau, S., Autin, F., & Croizet, J.-C. (2017). Etudier, mesurer et manipuler la classe sociale en psychologie sociale : Approches économiques, symboliques et culturelles. *International Review of Social Psychology*, 30(1), 1-19. <https://doi.org/10.5334/irsp.52>
- Gremion, F., & Gremion, L. (2018). Effet essentialisant de la vulnérabilité sociale sur la difficulté scolaire. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 44(2), 89-108. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0089>
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'éducation*. Dunod.
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2010). Selections and social selectivity on the academic track: A life-course analysis of educational attainment in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 59-76.

- <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.12.006>
- Iverson, B. K., & Walberg, H. J. (1982). Home environment and school learning : A quantitative synthesis. *The Journal of Experimental Education*, 50(3), 144-151. <https://doi.org/10.1080/00220973.1982.11011815>
- Krolak-Schwerdt, S., Böhmer, M., & Gräsel, C. (2013). The impact of accountability on teachers' assessments of student performance : A social cognitive analysis. *Social Psychology of Education*, 16(2), 215-239. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9215-9>
- Krolak-Schwerdt, S., Hörstermann, T., Glock, S., & Böhmer, I. (2018). Teachers' assessments of students' achievements : The ecological validity of studies using case vignettes. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 515-529. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1370686>
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Le Bastard-Landrier, S. (2002). *Les effets du contexte scolaire sur la réussite des élèves en classe de seconde*. (Thèse de doctorat de 3<sup>ème</sup> cycle, Université de Bourgogne).
- Lerner, J. S., & Tetlock, P. E. (1999). Accounting for the effects of accountability. *Psychological Bulletin*, 125(2), 255-275. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.255>
- McCoy, S., Banks, J., & Shevlin, M. (2012). School matters : How context influences the identification of different types of special educational needs. *Irish Educational Studies*, 31(2), 119-138. <https://doi.org/10.1080/03323315.2012.669568>
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : Par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, 47(1), 49-79. <https://doi.org/10.3917/rfs.471.0049>
- Organisation de Coopération et de Développement Économique. (2019). *Rapport PISA : année 2019*. Organisation des Nations unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*.
- Pit-ten Cate, I. M., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2016). Accuracy of teachers' tracking decisions : Short- and long-term effects of accountability. *European Journal of Psychology of Education*, 31(2), 225-243. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0259-4>
- Podell, D. M., & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 247-253. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941836>
- Reeder, G. D., & Brewer, M. B. (1979). A schematic model of dispositional attribution in interpersonal perception. *Psychological Review*, 86, 61-79. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.86.1.61>
- Roiné, C. (2011). Les spécificités des élèves de SEGPA à l'épreuve des évaluations nationales. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 25, 69-87. <https://doi.org/10.4000/dse.1012>
- Roux, S., & Davailon, A. (2001). Le processus d'orientation en fin de troisième. Observation des comportements des acteurs et analyses des causalités. *Education & formations*, 60, 41-53.
- Rubie-Davies, C. M. (2014). *Becoming a high expectation teacher : Raising the bar*. Routledge.
- Sorhagen, N. S. (2013). Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 465-477. <https://doi.org/10.1037/a0031754>
- Timmermans, A. C., de Boer, H., Amsing, H. T. A., & van der Werf, M. P. C. (2018). Track recommendation bias : Gender, migration background and SES bias over a 20-year period in the Dutch context. *British Educational Research Journal*, 44(5), 847-874. <https://doi.org/10.1002/berj.3470>

- Tobisch, A., & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education, 20*(4), 731-752. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z>
- Zaffran, J. (2010). Entrer en segpa et en sortir ou la question des inégalités transposées. *Formation emploi, 109*(1), 85-97. <https://doi.org.ezproxy.uca.fr/10.4000/formationemploi.2804>