



L'orientation scolaire et professionnelle

42/3 | 2013
Varia

Redoublement et stigmatisation : conséquences pour l'image de soi des élèves

Grade retention and stigmatization: Consequences for pupils' self-image

Marion Dutrévis et Marcel Crahay



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4150>

DOI : 10.4000/osp.4150

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 7 septembre 2013

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Marion Dutrévis et Marcel Crahay, « Redoublement et stigmatisation : conséquences pour l'image de soi des élèves », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 42/3 | 2013, mis en ligne le 07 septembre 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4150> ; DOI : 10.4000/osp.4150

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Redoublement et stigmatisation : conséquences pour l'image de soi des élèves

Grade retention and stigmatization: Consequences for pupils' self-image

Marion Dutrévis et Marcel Crahay

Introduction

- 1 Il existe une longue tradition de recherche sur les effets du redoublement sur les apprentissages des élèves. Concernant les effets cognitifs du redoublement, la majorité des recherches s'inscrivent dans une démarche quasi expérimentale : elles comparent l'évolution de groupes d'élèves de niveau équivalent, ayant ou non redoublé (cf. Crahay, 2004). La littérature francophone offre plusieurs supports empiriques qui confortent les effets négatifs mis en évidence dans les travaux anglo-saxons (pour une revue, Crahay, 2007). Les recherches menées concernent différents degrés de l'école primaire, ainsi que les premiers degrés du secondaire. Dans la littérature anglo-saxonne, on trouve plusieurs méta-analyses (Holmes, 1989 ; Holmes & Matthews, 1984 ; Jimerson, 2001) qui mesurent l'ampleur de l'effet du redoublement. Toutes attestent que les redoublants progressent moins que les non-redoublants (ou élèves promus) bien que les uns et les autres présentent, au moment où le redoublement des premiers est décidé, des niveaux de performances scolaires équivalents. De plus, dans les rares recherches qui rapportent des effets positifs chez les élèves redoublants, les résultats montrent que ces effets ne s'observent qu'à très court terme (i.e., durant l'année du redoublement). La méta-analyse effectuée par Jimerson (2001) illustre parfaitement cette affirmation. Sur les 169 analyses recensées, seules 5 % font état de différences significatives en faveur des élèves redoublants (pour 47 % de différences significatives en faveur des élèves promus). De plus, deux tiers de ces analyses positives montrent que les effets s'estompent après la première année. Bref, qu'il s'agisse des travaux anglo-saxons ou francophones, la conclusion est la même : le redoublement n'a que très rarement des effets positifs sur

l'évolution des performances scolaires des élèves « faibles » ; au contraire. En définitive, le constat est sans appel : du point de vue des apprentissages de l'élève, le redoublement n'est pas bénéfique. Notons, cependant, qu'aucun modèle théorique n'a été élaboré pour tenter d'expliquer l'absence d'effets positifs du redoublement, les chercheurs se contentant d'établir des constats convergents.

- 2 Dans la présente recherche, l'intérêt se portera sur les effets socio-affectifs du redoublement et, plus particulièrement, sur la façon dont les élèves redoublants se perçoivent et sont perçus par leurs pairs non-redoublants. Nous chercherons ainsi à déterminer si les redoublants sont victimes de stéréotypes négatifs et s'ils y adhèrent. Par ailleurs, nous examinerons dans quelle mesure le statut de redoublant affecte l'image de soi des élèves. De manière générale, nous voulons explorer l'hypothèse d'effets négatifs du redoublement sur le plan socio-affectif, effets imputables à un mécanisme de stigmatisation.

Les redoublants : un groupe stigmatisé ?

- 3 La stigmatisation dont sont la cible certains élèves, ou plutôt groupes d'élèves, les rend sensibles à différents phénomènes psychosociaux qui peuvent nuire à leurs apprentissages, à leurs parcours scolaires, et à leur estime de soi (e.g., Crocker, Major, & Steele, 1998 ; Croizet & Martinot, 2003 ; Steele, Spencer, & Aronson, 2002). Intériorisation des valeurs accordées à son groupe d'appartenance, sensibilité aux attentes différenciées des enseignants et de l'entourage, simple peur de confirmer l'image que l'on a de soi et de son groupe, autant de phénomènes qui peuvent s'avérer coûteux pour l'élève concerné.
- 4 Depuis les travaux de Goffman (1963), le stigmaté, défini comme un attribut qui discrédite la personne et lui confère une identité sociale dévalorisée, a fait l'objet de nombreux écrits, travaux, et définitions (pour une revue, cf. Link & Phelan, 2001). En accord avec la définition de Croizet et Leyens (2003), le stigmaté sera considéré ici comme une « caractéristique associée à des traits et stéréotypes négatifs qui font en sorte que ses possesseurs subiront une perte de statut et seront discriminés au point de faire partie d'un groupe particulier ; il y aura "eux", qui ont une mauvaise réputation, et "nous", les normaux » (pp.13-14). Dans le champ éducatif, de nombreux groupes sociaux sont victimes de stéréotypes négatifs qui peuvent les conduire à des expériences de stigmatisation. Ainsi, les élèves de classes sociales défavorisées sont réputés peu intelligents, paresseux, etc. (Bullock, 1995). De même, les minorités ethniques sont souvent victimes de stéréotypes négatifs touchant à la dimension intellectuelle (e.g., Chateigner, Dutrévis, Nugier, & Chekroun, 2009 ; Katz & Braly, 1933 ; Steele & Aronson, 1995). Les filles quant à elles sont réputées moins douées que les garçons pour les disciplines scientifiques (Dardenne, Dumont, & Bollier, 2007). Ces groupes sociaux se voient donc prescrire des attributs stéréotypiques qui permettent de légitimer leur statut, c'est-à-dire leur moindre réussite par rapports aux autres élèves (Delacollette, Dardenne, & Dumont, 2010). Les travaux concernant les stéréotypes dont les élèves redoublants pourraient être la cible sont, à notre connaissance, peu nombreux (Crisafulli, Guida, Perreard Vité, & Crahay, 2002). Néanmoins, de nombreux travaux montrent que le redoublement a, au-delà de ses conséquences sur le plan cognitif, des répercussions négatives également sur des aspects sociaux et affectifs (Jimerson, 2001 ; Martin, 2011). L'existence de stéréotypes négatifs envers les redoublants pourrait contribuer à expliquer ces conséquences sociales et affectives du redoublement. Il est donc légitime de

s'interroger : les élèves redoublants sont-ils eux aussi victimes d'un stéréotype négatif ? Si oui, sur quelle(s) dimension(s) ?

- 5 Une recherche menée par Crisafulli et al. (2002) apporte des premiers éléments de réponses à ces questions. Ces auteurs ont réalisé une étude auprès d'élèves non-redoublants inscrits en 2^e, 4^e, ou 6^e primaire (âgés de 8 à 13 ans) dans le canton de Genève. Ils ont mis en évidence l'existence de stéréotypes de la part des non-redoublants à l'égard de leurs pairs redoublants. Les traits négatifs qui ressortent particulièrement de cette recherche concernent principalement l'intelligence et le comportement des élèves redoublants. Cette étude a été répliquée au Val d'Aoste avec les mêmes résultats (Farcoz, 2003, cité par Crahay, 2007). Sur la base de ces résultats, l'existence d'un stéréotype négatif envers les élèves redoublants semble donc avérée. Si ces résultats méritent d'être confirmés, il apparaît également essentiel d'aller plus loin pour mieux appréhender les conséquences possibles de la stigmatisation des élèves redoublants. Une question importante concerne la généralité du stéréotype des redoublants. Les élèves qui ont eux-mêmes redoublé connaissent-ils les attributs stéréotypiques conférés à leur groupe social par les élèves non-redoublants ? Ceci est essentiel d'un point de vue théorique. En effet, les stéréotypes se définissent comme des croyances socialement partagées et c'est du fait qu'ils sont partagés par ceux qui en sont victimes et les autres qu'ils produisent leurs effets délétères (Leyens, Yzerbit, & Schadron, 1996). Du fait même de cette définition, nous faisons l'hypothèse que les redoublants ne diffèrent pas des non-redoublants du point de vue de la connaissance des stéréotypes. Notre première hypothèse, fondamentale comme souligné ci-dessus, peut se formuler comme suit : quel que soit leur statut (redoublants ou non), les élèves attribuent plus de caractéristiques négatives que positives aux redoublants (hypothèse 1).
- 6 Au-delà de cette simple connaissance, il importe de se demander si les redoublants adhèrent aux stéréotypes attachés à leur statut. Autrement dit, ont-ils intériorisé ces caractéristiques comme faisant partie intégrante de leur identité ? Si tel est le cas, ces caractéristiques constitueraient dès lors des éléments de définition personnelle qui guideraient leurs attitudes et comportements en classe (Allport, 1954 ; Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece, & Midgley, 1983). Cette distinction entre connaissance et adhésion ou intériorisation renvoie à la distinction entre connaissance des stéréotypes et croyances personnelles (Devine, 1989). Nous pouvons faire l'hypothèse que l'adhésion des élèves aux stéréotypes sera moins élevée que leur connaissance, et ce d'autant plus pour les élèves redoublants (hypothèse 2). En effet, de nombreux courants théoriques postulent que les individus sont à la recherche d'une identité ou d'une image de soi positive (Crocker, Major, & Steele, 1998 ; Steele, 1988 ; Tajfel & Turner, 1979). De plus, les membres de groupes stigmatisés ne sont pas des acteurs passifs, au contraire : ils peuvent chercher à lutter contre la stigmatisation dont ils sont la cible (Crocker et al., 1998). Il semble donc logique de supposer que les redoublants rechigneront à s'auto-attribuer les qualificatifs négatifs associés à leur statut.

Redoublement, estime de soi, et gestion de l'image de soi

- 7 Chacun de nous a besoin de se percevoir et d'être perçu de manière favorable par autrui (Baumeister, 1995 ; Steele, 1988 ; Tesser, 1988). Tous les individus, stigmatisés ou non,

sont motivés à maintenir et à protéger leur estime de soi (Croizet & Martinot, 2003 ; Martinot, 2008 ; Pelham, 1995 ; Tesser, 2000).

- 8 La psychologie sociale a largement étudié les conséquences de la discrimination sur le bien-être psychologique des individus stigmatisés (Crocker & Major, 1989 ; Crocker et al., 1998 ; Croizet & Martinot, 2003). Or, *a priori*, être la cible d'un stéréotype négatif constitue un obstacle à l'élaboration ou au maintien d'une image et à une estime positives de soi. En effet, par définition, être stigmatisé, c'est posséder une identité sociale dévalorisée, jugée inférieure par des autres (Crocker et al., 1998 ; Link & Phelan, 2001). Sur la base de cette définition, on peut inférer que le statut de stigmatisé affecte grandement la valeur personnelle que l'individu s'accorde. De ce fait, les populations exposées de manière récurrente à des situations de discrimination devraient montrer un niveau d'estime de soi inférieur à celui des populations de statut supérieur. Cependant, les résultats dans ce domaine sont controversés (Major, Barr, Zubek, & Babey, 1999). Ainsi, de façon *a priori* contre-intuitive, diverses recherches montrent que les individus appartenant à des groupes de faible statut social ont une estime de soi équivalente à celle des individus de statut supérieur (Crocker & Major, 1989) voire supérieure (Dif, Guimond, Martinot, & Redersdorff, 2001). Au contraire, d'autres travaux vont dans le sens d'une estime de soi plus faible chez les populations stigmatisées (e.g., Harter, 1993 ; Major et al., 1999). Au regard de la littérature, il semble que le rapport entre stigmatisation et estime de soi dépendent de plusieurs facteurs, tels que la visibilité du stigmaté, la fréquence dans les rapports avec les membres des groupes non stigmatisés, ou encore la stabilité de la discrimination (Croizet & Martinot, 2003).
- 9 Concernant les élèves redoublants, vu le manque d'études à ce sujet, il n'existe pas de méta-analyse de référence. Il est donc légitime de s'interroger sur la façon dont ces élèves gèrent leur propre image face aux stéréotypes les concernant. Notre hypothèse est que les élèves redoublants manifestent une estime de soi scolaire inférieure à celle des élèves qui n'ont jamais redoublé (hypothèse 3). Cette hypothèse ne va pas de soi. Dans une étude menée auprès d'élèves de primaire, Pierrehumbert (1992) s'est intéressé à l'image de soi d'élèves dont le cursus scolaire variait : un tiers suivait un cursus normal sans retard scolaire, un tiers présentait un retard scolaire d'1 ou 2 ans mais suivait un cursus normal, et un tiers suivait un cursus spécialisé. Les élèves devaient compléter un questionnaire permettant de mesurer différentes dimensions de l'image de soi. Les résultats montrent que les élèves redoublants ont une image d'eux-mêmes qui ne diffère pas de celle des non-redoublants dans le domaine des compétences scolaires¹. Ils présentent même un niveau d'estime de soi supérieur en ce qui concerne les compétences sociales, physiques, ainsi que l'apparence. Néanmoins, plusieurs raisons nous incitent à formuler l'hypothèse d'un effet négatif du redoublement sur l'estime de soi. D'une part, le redoublement n'engendre pas forcément un stigmaté visible. Dès lors, le support des pairs qui partagent le même stigmaté est moins aisé. Comme en attestent les travaux de Frable, Platt, et Hoey (1998), les individus porteurs d'un stigmaté invisible sont particulièrement sujets à une image de soi dévalorisée. Par ailleurs, le rapport permanent avec le groupe non stigmatisé (i.e., les non-redoublants) constitue également un facteur aggravant pour la détérioration de l'estime de soi (Croizet & Martinot, 2003).
- 10 Enfin, concernant spécifiquement les élèves redoublants, nous pouvons nous interroger sur l'impact identique ou différent de la connaissance du stéréotype d'une part, et de l'adhésion au stéréotype d'autre part, sur leur niveau d'estime de soi. Connaître ou

adhérer au stéréotype a-t-il une influence sur l'estime de soi des élèves redoublants ? Nous procéderons à une analyse exploratoire pour répondre à cette question.

Présentation de la recherche

- 11 Dans la présente étude, nous avons demandé à des élèves de fin de primaire de remplir un questionnaire. Celui-ci comportait deux sections portant sur : 1) une mesure du stéréotype des élèves redoublants et 2) une mesure d'estime de soi. Notre premier objectif était de confirmer l'existence d'un stéréotype des élèves redoublants, connu selon nous de tous les élèves. Au-delà de cette simple connaissance, nous voulions aussi déterminer si les élèves adhéraient ou non à ce stéréotype. Notre second objectif, lié au premier, était d'interroger le niveau d'estime de soi des élèves en fonction de leur statut redoublant vs non-redoublant. Nous pensons en effet que les redoublants devraient montrer un niveau d'estime de soi plus faible que les non-redoublants et, ce, notamment en raison de leur appartenance à un groupe négativement stéréotypé.

Méthode

Participants

- 12 Deux cent cinquante et un élèves de 5-6P (âgés de 10 à 13 ans), inscrits dans le canton de Genève, ont pris part à cette recherche. Cet échantillon est composé de 140 élèves non-redoublants et de 111 redoublants. Les élèves non-redoublants ont été choisis aléatoirement, dans la mesure où nous ne disposons pas des notes scolaires des élèves. Parmi les non-redoublants, on compte 46 garçons et 94 filles et, parmi les redoublants, 71 garçons et de 40 filles. Cette répartition entre filles et garçons reflète le déséquilibre traditionnellement observé dans les statistiques sur le redoublement (Crahay, 2007). Du fait de cette inégale répartition filles/garçons parmi les non-redoublants et les redoublants, nous avons contrôlé l'effet du genre en l'incluant comme covariable dans les analyses. La variable « genre » n'ayant aucun effet sur les résultats obtenus, elle ne sera pas abordée dans la présentation des résultats.

Matériel

- 13 *Estime de soi*. Les élèves ont complété le questionnaire d'estime de soi de Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987, traduit de Harter, 1982) qui comporte 6 sous-échelles de 5 items chacune. Chaque sous-échelle mesure une dimension de l'estime de soi : école, sociale, physique, apparence, conduite et valeur (Pierrehumbert et al., 1987). Ce questionnaire est particulièrement adapté pour de jeunes répondants et permet de limiter les risques de désirabilité sociale. En effet, le format des questions permet de présenter chaque choix de réponse comme relativement équiprobable chez les élèves. Par exemple, les élèves doivent dans un premier temps choisir s'ils sont « comme les enfants qui ont l'impression de bien travailler à l'école » ou « comme les enfants qui se demandent s'ils travaillent suffisamment » (exemple d'item d'estime de soi école). Une fois ce premier choix opéré, ils doivent encore préciser s'ils sont « vraiment » comme le groupe d'enfants choisi ou « à peu près » comme lui. Chaque item est codé de 1 à 4 : plus le score est élevé, plus l'élève rapporte une image positive de soi.

- 14 *Connaissance et adhésion au stéréotype des redoublants.* Concernant les mesures de stéréotype envers les élèves redoublants, nous nous sommes appuyés sur la recherche réalisée par Crisafulli et al. (2002). Conformément à ces travaux, nous avons proposé aux élèves 24 paires de mots. Chacune met en opposition deux qualificatifs sur une même dimension (e.g., bon/mauvais, méchant/gentil, courageux/peureux, ...)². Pour chaque paire de mots, l'élève devait choisir celui qui décrivait le mieux les élèves redoublants. Chaque élève a réalisé cette tâche à deux reprises, avec des consignes différentes afin d'obtenir une mesure de connaissance vs d'adhésion au stéréotype (pour une méthodologie similaire, voir e.g., Croizet, Desprès, Gauzins, Huguet, Leyens, & Méot, 2004). La consigne d'adhésion au stéréotype se présentait comme suit : « *Sur chaque ligne, tu peux lire deux mots. Tu dois entourer le mot qui, selon toi, décrit le mieux un enfant redoublant* ». Pour mesurer la connaissance du stéréotype, la consigne suivante était proposée aux élèves : « *Sur chaque ligne, tu peux lire deux mots. Tu dois entourer le mot que, selon toi, les gens en général utiliseraient pour décrire un enfant redoublant* ». L'ordre de ces deux tâches était contrebalancé : la moitié des élèves commençaient par la consigne d'adhésion et l'autre moitié par la consigne de connaissance.

Procédure

- 15 L'étude s'est déroulée dans le cadre d'un travail de recherche réalisé avec les étudiants de 2^e année de sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Chaque étudiant devait contacter et faire passer les questionnaires à un élève doublant et à un élève non doublant. Les étudiants prenaient contact avec les directeurs d'école ou directement avec des familles de leur connaissance. Ils rencontraient ensuite les élèves en dehors de la classe et de manière individuelle. Dans un premier temps, ils expliquaient aux élèves comment compléter le questionnaire à travers des exemples. Ensuite, les élèves travaillaient seuls, remplissaient tout d'abord le questionnaire relatif à l'estime de soi puis les mesures de connaissance et d'adhésion au stéréotype. Il nous semblait important que la mesure du stéréotype intervienne en dernier lieu afin de ne pas influencer les réponses au questionnaire d'estime de soi. À la fin de l'étude, les élèves recevaient des explications sur les objectifs de l'étude et étaient remerciés pour leur participation.

Résultats

Connaissance et adhésion au stéréotype en fonction du statut des élèves

- 16 Dans un premier temps, nous avons demandé à deux juges « aveugles » (i.e., non au fait des objectifs de l'étude) d'indiquer, pour chaque paire de mots, si le premier terme présenté décrivait plus négativement un élève que l'autre terme. Pour cela, les juges disposaient d'une échelle en 7 points. Pour les 24 paires de mots, l'un des deux termes est dans tous les cas perçu plus négativement que l'autre (tous les scores différaient significativement de 4.5, c'est-à-dire de la moyenne de l'échelle), y compris pour la paire « souriant-sérieux » qui présentait la particularité de proposer deux termes non reliés à une même dimension. Toutes les paires de mots ont donc été conservées.

- 17 Dans un second temps, nous avons comparé les résultats obtenus à ceux de Crisafulli et al. (2002). Pour rappel, dans l'étude de Crisafulli et al. (2002), les participants étaient tous des élèves non-redoublants. Pour cela, nous avons eu recours aux mêmes critères de sélection des items que ces auteurs : seuls les termes sur lesquels plus de deux-tiers des participants s'accordaient ont été sélectionnés comme révélateurs d'un stéréotype à l'égard des redoublants. Les analyses descriptives permettent de dégager un profil type de l'élève redoublant. Le tableau 1 propose un récapitulatif des attributs stéréotypiques retenus dans la présente étude par les élèves redoublants et non-redoublants, en

Tableau 1

Connaissance et adhésion au stéréotype en fonction du statut des élèves

	Crisafulli et al. (2002)	Connaissance (%)		Adhésion (%)	
		Non redoublants	Redoublants	Non redoublants	Redoublants
Mauvais	83.3	93.5	86.4	79.8	60.9
Fainéant	93.3	92.1	84.7	76.8	58.6
Bête	70.8	83.9	75.7	65.2	40.8
Distrait	90.8	95.7	83.6	87.6	72.7
Lent	83.3	90.8	82.8	80.6	68.8
Souriant	90.8	79.1	74.3	86.2	77.1
Rouge		82.5	69.4	69.9	56.6
Petit	70.8	52.6	49.1	51.5	41
Antipathique		56.5	36.7	30.9	10.9
Pauvre		69.7	61.5	58.6	49.5
Triste		72.7	66.4	55.6	45.8
Honteux	73.3	80.7	78.8	74.8	64.2
Fâché	83.3	83.3	71.8	69.3	50.5
Gros		49.2	50	41.7	31.4
Méchant		57.4	41.8	36.6	9.9
Mal poli	70.8	72.3	49.1	53.7	18.3
Faible		74.6	70.4	64.8	49.1

Peureux	73.3	61	50.9	49.6	28.7
Timide	73.3	71.7	61.5	63.2	57.8
Désobéissant	83.3	84.9	67.8	69.9	40.4
Garçon	83.3	85.8	76.9	78.3	76.8
Énervé	83.3	79.7	58.2	69.2	34.9
Différent	73.3	74.8	69.4	50.7	60.2
Difficile	90.8	83.8	74.1	72.6	51.4
N négatif	17.8	19.8	14.8	12.8	4.
N positif				1	5.

18 *Note.* Les cellules grisées foncées indiquent que le pourcentage est inférieur au 2/3 des élèves.

19 Les cellules grisées claires indiquent un stéréotype inversé : 2/3 des élèves ont coché l'item opposé.

Table 1

Knowledge and endorsement of the stereotype regarding pupils' status

20 fonction de la consigne connaissance versus adhésion, de même que les données obtenues auprès d'élèves non-redoublants de 6P par Crisafulli et al. (2002). Plusieurs éléments ressortent de ce tableau :

21 – Lorsqu'ils sont interrogés sur leur connaissance du stéréotype, les non-redoublants utilisent 19 termes négatifs sur 24 pour décrire les élèves redoublants. Ce nombre passe à 14 lorsqu'on recense les réponses des élèves redoublants. Conformément à notre première hypothèse, le portrait de l'élève redoublant est donc fortement négatif. Ceci est particulièrement vrai pour les élèves non-redoublants. Les résultats observés sont proches de ceux de Crisafulli et al. (2002) (17 termes négatifs).

22 – Concernant l'adhésion au stéréotype, le nombre d'items négatifs utilisés baisse largement. Il passe à 12 pour les élèves non-redoublants, avec de plus l'intégration d'une caractéristique positive (i.e., « sympathique ») dans le profil type. Pour les élèves redoublants, la baisse est encore plus marquée : il chute à 4. Les items négatifs concernés sont : distrait, lent, souriant, et garçon. De surcroît, 5 items positifs apparaissent dans le profil type : sympathique, maigre, gentil, poli, et courageux.

23 Afin de tester la validité de nos hypothèses, un score total de connaissance du stéréotype et un score total d'adhésion au stéréotype ont été calculés en sommant les réponses aux 24 items. Nous avons réalisé une ANOVA mixte avec le statut des élèves (non-redoublants vs redoublants) comme facteur inter-sujet et le niveau de mesure des stéréotypes (connaissance vs adhésion) comme facteur intra-sujet (cf. figure 1). Les résultats confirment

Figure 1. Connaissance et adhésion aux stéréotypes en fonction du statut des élèves

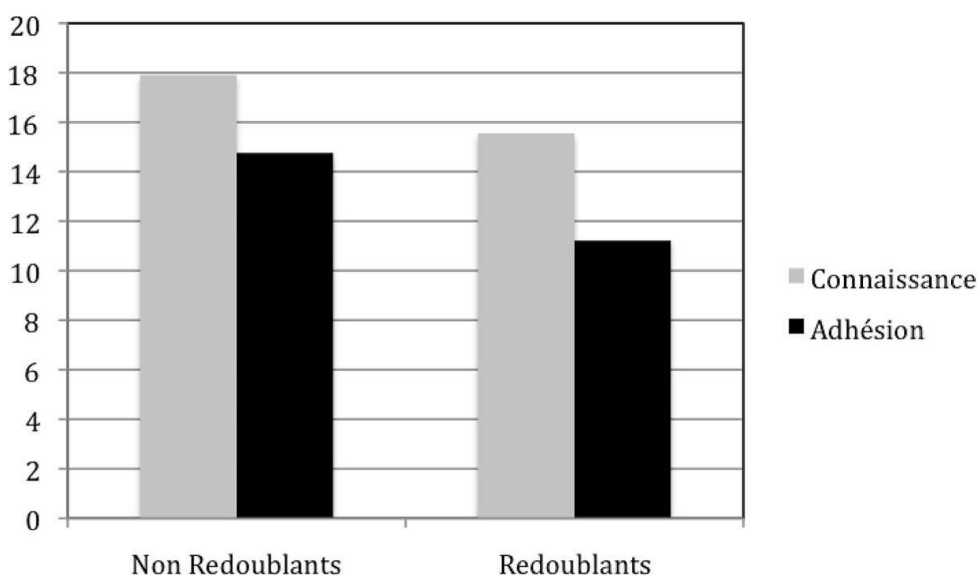


Figure 1. Knowledge and endorsement of the stereotype regarding pupils' status

- 24 partiellement notre seconde hypothèse. Pour rappel, celle-ci postulait que : 1) l'adhésion des élèves aux stéréotypes serait moins élevée que leur connaissance de ces mêmes stéréotypes et 2) que ceci serait d'autant plus vrai pour les élèves redoublants. Conformément à ce que nous attendions, les analyses font apparaître un effet principal du statut des élèves : les élèves non-redoublants ($M = 16.34$) rapportent plus de stéréotypes que les élèves redoublants ($M = 13.38$), $F(1,249) = 35.13$, $p < .001$, $\eta^2 = .12$. Les analyses révèlent également un effet principal du niveau de mesure des stéréotypes : les élèves rapportent un niveau de connaissance du stéréotype ($M = 16.87$) supérieur à leur niveau d'adhésion ($M = 13.19$), $F(1,249) = 100.59$, $p < .001$, $\eta^2 = .29$. Mais, contrairement à notre seconde hypothèse, l'effet d'interaction n'est pas significatif, $F(1,249) = 2.51$, $p < .11$, $\eta^2 = .01$. Autrement dit, l'écart entre connaissance et adhésion au stéréotype ne diffère pas significativement en fonction du statut des élèves.

Estime de soi et redoublement

- 25 Les alphas de Cronbach étant satisfaisants pour les 6 sous-dimensions d'estime de soi (tous $> .60$), des scores moyens ont été calculés (cf. tableau 2). Sur cette base, une ANOVA a été conduite sur chaque moyenne d'estime de soi. Les résultats montrent un effet du statut de l'élève sur l'estime de soi école ($F(1,248) = 59.4$, $p < .001$, $\eta^2 = .195$), l'estime de soi conduite ($F(1,248) = 8.63$, $p = .005$, $\eta^2 = .034$), et la valeur de soi ($F(1,248) = 16.11$, $p < .001$, $\eta^2 = .061$). Conformément à l'hypothèse 3, sur ces dimensions, les élèves redoublants rapportent un niveau d'estime de soi inférieur (respectivement pour les 3 dimensions citées ci-dessus $M = 2.4$, $M = 2.65$, et $M = 2.99$) à celui des élèves non-redoublants (respectivement $M = 2.98$, $M = 2.92$, et $M = 3.23$). Sur les dimensions sociale, physique, et apparence, aucun effet du statut n'est constaté (tous les $p > .26$).
- 26 De manière exploratoire, les liens entre estime de soi et connaissance du stéréotype d'une part, et entre estime de soi et adhésion au stéréotype d'autre part, ont été examinés. Pour cela, nous avons calculé, d'une part, un score moyen d'estime de soi « Scolaire » (école +

conduite + valeur, $\alpha = .72$) et, d'autre part, un score moyen d'estime de soi « Sociale » (sociale + physique + apparence, $\alpha = .68$). Les analyses révèlent que la connaissance du stéréotype n'a pas d'effet sur l'estime de soi des élèves redoublants, qu'il s'agisse des dimensions scolaires ou sociales ($p > .20$). En revanche, l'adhésion au

Tableau 2

Scores moyens d'estime de soi (ES) en fonction du statut des élèves

	Alpha	Non-redoublants	Redoublants
ES école	.75	2.98	2.40
ES sociale	.82	3.21	3.19
ES physique	.82	2.77	2.87
ES apparence	.77	2.95	30.0
ES conduite	.60	2.92	2.65
ES Valeur	.72	3.23	2.99

Table 2

Mean scores of self-esteem regarding pupils' status

- 27 stéréotype est liée négativement à l'estime de soi scolaire, $\beta = -.293$, $t(109) = -3.19$, $p < .005$. Mais elle n'est pas liée à l'estime de soi sociale. Ainsi, le seul lien qui ressort de ces analyses est celui qui lie l'adhésion au stéréotype aux dimensions scolaires de l'estime de soi : plus les élèves redoublants adhèrent au stéréotype négatif décrivant leur groupe social, plus leur niveau d'estime de soi est faible.

Discussion

- 28 L'objectif de la présente recherche était d'étudier le vécu du redoublement par les élèves dans une perspective de stigmatisation. Pour cela, 251 élèves de 5-6P, redoublants ou non-redoublants, ont complété un questionnaire destiné à mesurer leur connaissance et leur adhésion au stéréotype des redoublants et leur niveau d'estime de soi.
- 29 Dans un premier temps, les résultats de cette recherche confirment l'existence de stéréotypes négatifs à l'égard des élèves redoublants. De manière générale, les élèves non-redoublants rapportent plus de stéréotypes que leurs pairs redoublants, mais tous les élèves, indépendamment de leur statut, ont connaissance de l'image négative associée aux redoublants, ce qui confirme notre hypothèse 1. Plus spécifiquement, ces caractéristiques concernent différentes dimensions telles que les compétences scolaires (e.g., bête, mauvais, fainéant), les attitudes en classe (e.g., désobéissant, distrait, timide), des émotions (e.g., honteux, fâché, énervé). Ces résultats rejoignent ceux de Crisafulli et al. (2002) ainsi que ceux de Farcoz (2003, cité par Crahay, 2007) obtenus auprès d'élèves non-redoublants. Par ailleurs, ces résultats font écho aux différences de niveau d'estime

de soi « école et conduite » observées entre redoublants et non-redoublants, sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement. Prises ensemble, ces études témoignent de l'existence d'un stéréotype envers le groupe des élèves redoublants. Ainsi, il existe effectivement, au regard des données recueillies, des croyances générales à propos des caractéristiques du groupe des élèves redoublants. Ces caractéristiques ne sont pas uniquement connues des élèves dont le parcours scolaire n'a pas été marqué par un redoublement (Crisafulli et al., 2002 ; Farcoz, 2003, cité par Crahay, 2007), mais également, comme en témoigne notre recherche, des élèves redoublants. Il s'agit là d'un point important dans la mesure où la simple connaissance des stéréotypes peut avoir un effet délétère sur la réussite des membres de groupes stéréotypés (cf. notamment les travaux sur la menace du stéréotype, Croizet, Désert, Dutrévis, & Leyens, 2003 ; Steele et al., 2002).

- 30 À l'avenir, il serait également pertinent d'interroger les autres acteurs éducatifs, et en premier lieu les enseignants, à propos de ce stéréotype. Comme le montre la littérature, les enseignants peuvent avoir des attentes différenciées quant aux compétences de leurs élèves, attentes qui peuvent avoir une influence sur le parcours scolaire des ces derniers (Rosenthal & Jacobson, 1968). Ces attentes peuvent émaner du passé scolaire des élèves, mais également des appartenances groupales stéréotypées de ceux-ci (Croizet & Claire, 2003). Si les enseignants, comme leurs élèves, connaissent le stéréotype des élèves redoublants, alors cette connaissance pourrait avoir, de manière indirecte, des effets sur les apprentissages scolaires des redoublants. L'existence d'un stéréotype envers les élèves redoublants contribuerait ainsi à expliquer les résultats plus que décevants quant à l'efficacité de cette pratique pédagogique en matière de réduction des difficultés scolaires, et ceci malgré le fait que les enseignants croient que le redoublement offre une seconde chance aux élèves en difficulté (Marcoux & Crahay, 2008).
- 31 Si tous les élèves connaissent les réputations négatives rattachées aux redoublants, ils ne les partagent pas pour autant. Leur niveau d'adhésion aux stéréotypes est significativement inférieur à leur niveau de connaissance pour une grande majorité des items (20 items sur 24). Bien plus, certaines caractéristiques positives sont attribuées aux redoublants tant par les redoublants eux-mêmes que par les non-redoublants. Ainsi, ces derniers perçoivent par exemple les membres de leur groupe comme sympathiques (ce que font aussi les non-redoublants) et gentils. Du point de vue des élèves non-redoublants, ces données rejoignent certains travaux récents qui suggèrent que, pour compenser les stéréotypes négatifs associés à certains groupes sociaux, les individus tendent à utiliser des stéréotypes positifs sur d'autres dimensions (Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002). Ceci peut également expliquer l'absence d'adhésion au stéréotype de la part des redoublants dans la mesure où, s'attribuant des caractéristiques positives, ils peuvent accepter ces singularités négatives tout en préservant une certaine positivité à leur image de soi. Mais, du point de vue de ces derniers, il peut également s'agir d'une résistance active à la description en des termes négatifs de son groupe social d'appartenance, également avec le souci de préserver leur estime d'eux-mêmes.
- 32 Il convient néanmoins de noter certaines limites quant à ces mesures de connaissance et d'adhésion au stéréotype. Une première limite concerne l'utilisation d'un score global de stéréotypes. L'interprétation des résultats doit également être tempérée compte tenu des caractéristiques stéréotypiques choisies. Ce choix était guidé par la volonté d'effectuer une comparaison avec les résultats antérieurs de Crisafulli et al. (2002). Il serait intéressant de sélectionner des items qui correspondent à des domaines parallèles à ceux pris en considération pour mesurer les différentes dimensions d'estime de soi. Cela

permettrait d'affiner le rôle joué par les stéréotypes dans le vécu du redoublement. Une autre limite tient au type de mesure recueillie. Le recours à une mesure auto-rapportée de connaissance et d'adhésion au stéréotype conduit à une interprétation prudente des résultats. Ces mesures sont en effet difficiles à réaliser, tant il est peu désirable socialement de discriminer tel ou tel groupe social (e.g., Dambrun & Guimond, 2003 ; Devine, 1989). À l'avenir, des mesures implicites permettraient de contrer cette limite.

- 33 Au-delà de la mesure de stéréotypes, cette recherche avait également pour objectif d'évaluer le niveau d'estime de soi des élèves redoublants vs non-redoublants. Les analyses effectuées ici révèlent que différentes dimensions de l'estime de soi des élèves redoublants sont touchées par leur vécu scolaire. Il en va ainsi pour l'estime de soi scolaire, l'estime de soi conduite, et l'estime de soi valeur. Les autres dimensions (sociale, physique, et apparence) ne font ressortir aucune différence en fonction du statut des élèves.
- 34 Ces résultats diffèrent de nombreux résultats antérieurs qui montrent que les individus stigmatisés ne souffrent pas d'une estime de soi plus faible que les individus non stigmatisés (Crocker & Major, 1989 ; Croizet & Martinot, 2003 ; Major et al., 1999 ; Pierrehumbert, 1992). Le cas des élèves redoublants peut s'avérer particulier comparativement à celui d'autres groupes stigmatisés dans la mesure où, dans chaque classe, la proportion d'élèves redoublants est très faible. La probabilité pour un élève redoublant d'être le seul membre de son groupe d'appartenance est élevée et, ce, encore plus au primaire qu'au secondaire. Cette faiblesse numérique renvoie notamment aux travaux sur le statut solo qui désigne le fait de se retrouver, dans une situation donnée, le seul représentant de son groupe, ce qui augmente la sensibilité aux stéréotypes (Pollak & Niemann, 1998 ; Sekaquaptewa & Thompson, 2002). Cela peut alors générer un sentiment de responsabilité pour l'ensemble du groupe. Cela peut également priver l'élève redoublant de certaines stratégies de protection de soi. L'élève redoublant est ainsi privé de comparaisons endogroupes, alors même que les individus stigmatisés se comparent de manière préférentielle et protectrice à des membres de leur groupe d'appartenance (Frable et al., 1998 ; Harter, 1986). Pour mieux appréhender la question de l'influence des pairs, il serait pertinent de reproduire cette recherche avec des classes entières, ce qui permettrait des analyses multiniveaux susceptibles de mieux rendre compte des relations groupales entre élèves redoublants et non-redoublants au sein de la classe.
- 35 Au-delà de ces aspects théoriques, une limite méthodologique doit être soulevée. Les élèves non-redoublants de notre étude ont été choisis au hasard. Aucun contrôle n'a pu être exercé sur leurs résultats scolaires, faute de possibilité d'accès à cette information. De ce fait, il est fort probable que la distinction redoublants/non-redoublants cache également une distinction bon élève/élève en difficulté. Si tel est le cas, le niveau scolaire des élèves, au-delà de leur appartenance au groupe des redoublants ou des non-redoublants, pourrait expliquer une part des différences observées en matière d'estime de soi. Le lien entre l'adhésion au stéréotype et l'estime de soi va néanmoins dans le sens d'un rôle spécifique joué par le sentiment de « faire partie des redoublants ». Néanmoins, si le niveau scolaire n'a pu être contrôlé dans cette recherche, il conviendra de reproduire cette recherche en constituant un échantillon dont les notes scolaires pourront être contrôlées, afin d'isoler l'effet du stéréotype concernant les redoublants de celui du niveau scolaire des élèves.
- 36 Dans un dernier temps, nous nous sommes spécifiquement intéressés au vécu des élèves redoublants. Plus spécifiquement, nous avons examiné le lien entre la connaissance/

l'adhésion au stéréotype et l'estime de soi des élèves redoublants. Compte-tenu du débat dans la littérature concernant le niveau d'estime de soi des groupes stigmatisés, nous avons choisi de mener ces analyses de manière exploratoire. Concernant la connaissance du stéréotype, il apparaît que cette variable n'affecte pas l'estime de soi des élèves redoublants, que ce soit dans les domaines scolaires ou non scolaires. L'adhésion au stéréotype, quant à elle, est significativement liée au niveau d'estime de soi des élèves redoublants, mais uniquement dans les domaines scolaires. Nous pouvons faire l'hypothèse que, connaissant l'image négative de leur groupe, les redoublants recourent à des stratégies pour protéger leur image. Si, comme évoqué plus haut, les stratégies collectives sont difficilement accessibles pour les élèves redoublants, ils peuvent néanmoins s'appuyer sur des stratégies individuelles (Crocker & Major, 1989). Ainsi, il est possible qu'ils remettent en cause la décision de redoublement ou les notes obtenues. En remettant en cause leur responsabilité dans le redoublement, ils pourraient dissocier leur estime de soi de leur situation de « redoublants ». Ces attributions externes pourraient par ailleurs faciliter chez les élèves redoublants un processus de distanciation par rapport à ce groupe social négativement stéréotypé. Ces stratégies leur permettraient de maintenir une distance entre leur statut d'élève redoublant et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes dans le domaine scolaire. Ces stratégies ne seraient plus à l'œuvre chez les élèves redoublants qui adhèrent au stéréotype de leur groupe d'appartenance. Les caractéristiques négatives attribuées à leur groupe deviendraient des éléments de définition de soi, qui se traduiraient par une estime de soi plus faible dans le domaine scolaire.

- 37 Dans l'ensemble, les résultats de la présente étude peuvent contribuer au débat sur l'estime de soi des groupes stigmatisés. Les redoublants témoignent d'une estime de soi inférieure à celle de leurs pairs non-redoublants dans les domaines scolaires, ce qui va par exemple dans le sens de Harter (1993), mais qui entre en contradiction avec d'autres travaux (e.g., Crocker & Major, 1989). Le rôle des stéréotypes semble ici jouer un rôle. Lorsque les redoublants connaissent le stéréotype de leur groupe social, ceci n'est pas lié à leur niveau d'estime de soi. En cas d'adhésion à ce même stéréotype, les conséquences semblent plus coûteuses pour l'image qu'ils ont d'eux-mêmes dans le domaine scolaire.

Conclusion

- 38 Si de nombreuses recherches se focalisent sur les conséquences du redoublement en matière d'apprentissages scolaires, cette expérience peut également avoir des conséquences délétères sur le bien-être des élèves. La présente recherche confirme que tous les élèves, les redoublants y compris, sont conscients des caractéristiques essentiellement négatives attribuées aux redoublants. Cette recherche révèle également que les élèves redoublants de 5P et 6P adhèrent au moins en partie à cette description fortement négative d'eux-mêmes. Les recherches passées sur le redoublement font état de ce que certains auteurs appellent « la loi du silence » (Crahay, 2007). Ceci traduit l'absence de communication entre les acteurs éducatifs à propos de cette pratique pédagogique : lorsqu'un élève redouble, lui et sa famille manquent souvent d'informations, de justifications sur les raisons qui ont conduit au redoublement. Il est possible que ce phénomène puisse expliquer pourquoi les redoublants sont perçus et se perçoivent pour certains en termes négatifs dans le domaine scolaire et au-delà.

- 39 Comme nous en faisons l'hypothèse, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes n'est pas insensible à la situation qu'ils vivent, en témoignent leur niveau d'estime de soi dans les domaines scolaires, et le lien entre leur niveau d'estime de soi et le niveau d'adhésion au stéréotype. Contrairement à ce que peuvent révéler les enquêtes menées auprès des enseignants (Crahay, 2007 ; Marcoux & Crahay, 2008), le redoublement n'est pas sans conséquences psychologiques et affectives pour les élèves. Faire recommencer une année à un élève, c'est aussi prendre le risque de générer chez lui des problèmes de confiance en soi contreproductifs pour ses apprentissages scolaires futurs.
- 40 Combinés aux effets sur l'apprentissage, les résultats présentés ici renforcent les conséquences négatives du redoublement pour les élèves. Comme évoqué dans la discussion, les conséquences cognitives et affectives de cette pratique sont sans doute liées. Dans tous les cas, ces derniers résultats renforcent les réticences de nombreux chercheurs concernant l'efficacité du redoublement, et offrent des arguments supplémentaires en faveur d'interventions moins discriminantes.

BIBLIOGRAPHIE

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Baumeister, R. F. (1995). Self and identity: An introduction. In A. Tesser (Ed.), *Advanced social psychology* (pp. 51-98). New York: McGraw-Hill.
- Bullock, H. E. (1995). Class acts: Middle-class responses to the poor. In B. Lott & D. Maluso (Eds.), *The social psychology of interpersonal discrimination* (pp. 118-159). New York: Guilford.
- Chateignier, C., Dutrévis, M., Nugier, A., & Chekroun, P. (2009). French-Arab students and verbal intellectual performance: Do they really suffer of a negative intellectual stereotype? *European Journal of Psychology of Education*, 24, 219-234.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue Française de Pédagogie*, 148, 11-23.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3^e édition). Bruxelles : De Boeck.
- Crisafulli, G., Guida, C., Perreard Vité, A., & Crahay, M. (2002). Stéréotypes du redoublant chez des enfants non-redoublants d'une école primaire genevoise. *Revue de Psychologie de l'éducation*, 5, 18-40.
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96, 608-630.
- Crocker, J., Major, B., & Steele, C. M. (1998). Social stigma. In D. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology*. Boston: McGraw Hill.
- Croizet, J.-C., & Claire, T. (2003). Les enseignants contribuent-ils aux inégalités sociales. In J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (éd.), *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 145-175). Paris : Armand Colin.

- Croizet, J.-C., Désert, M., Dutrévis, M., & Leyens, J.-P. (2003). L'impact des réputations d'infériorité sur les performances intellectuelles. *Revue Internationale de Psychologie Sociale (International Review of Social Psychology)*, 16, 97-124.
- Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2003). Mauvaises réputations. Les réalités et les enjeux de la stigmatisation sociale. Paris : Armand Colin.
- Croizet, J.-C., & Martinot, D. (2003). Stigmatisation et estime de soi. In J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (éd.), *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 25-59). Paris : Armand Colin.
- Croizet, J.-C., Desprès, G., Gauzins, M.-E., Huguet, P., Leyens, J.-P., & Méot, A. (2004). Stereotype threat undermines intellectual performance by triggering a disruptive mental load. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 721-732.
- Dambrun, M., & Guimond, S. (2003). Les mesures implicites et explicites des préjugés et leur relation : Développements récents et perspectives théoriques. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 57, 52-73.
- Dardenne, B., Dumont, M., & Bollier, T. (2007) Insidious dangers of benevolent sexism: Consequences for Women's performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 764-779.
- Delacollette, N., Dardenne, B., & Dumont, M. (2010). Stéréotypes prescriptifs et avantages des groupes dominants. *L'Année Psychologique*, 110, 127-156.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Dif, S., Guimond, S., Martinot, D., & Redersdorff, S. (2001). La théorie de la privation relative et les réactions au handicap : le rôle des comparaisons interpersonnelles dans la gestion de l'image de soi. *International Journal of Psychology*, 36, 314-328.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, G. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Perspective on achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often) mixed stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 879-902.
- Frable, D. E., Platt, L., & Hoey, S. (1998). Concealable stigma and positive self-perceptions: Feeling better around similar others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 909-922.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1986). Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and the self. *Social Cognition*, 4, 119-151.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.
- Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 54, 225-236.
- Holmes, C. T. (1989). Grade level retention effects: A meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking Grades. Research and policies on retention* (pp. 16-33). Bristol: Falmer Press.

- Jimmerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30, 420-437.
- Katz, D., & Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 28, 280-290.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V. Y., & Schadron, G. (1996). *Stéréotype et cognition sociale*. Liège : Mardaga.
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363-385.
- Major, B., Barr, L., Zubek, J., & Babey, S. H. (1999). Gender and self-esteem: A meta-analysis. In W. B. Swam, J. H. Langlois, & L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 223-254). Washington, DC: APA.
- Marcoux, G., & Crahay, M. (2008). Mais pourquoi continuent-ils à faire redoubler ? Essai de compréhension du jugement des enseignants concernant le redoublement. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 30, 501-518.
- Martin, A. (2011). Holding back and holding behind: grade retention and students' non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal*, 37, 739-763.
- Martinot, D. (2008). *Le soi, les autres et la société*. Grenoble : Presses Universitaires.
- Pelham, B. W. (1995). Self-investment and self-esteem: evidence for a Jamesian model of self-worth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1141-1150.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37, 359-377.
- Pierrehumbert, B. (1992). *Échec à l'école. Échec de l'école*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Pollack, K. I., & Niemann, Y. F. (1998). Black and White tokens in academia: A difference of chronic versus acute distinctiveness. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 954-972.
- Rosenthal, R., & Jacobson, E. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sekaquaptewa, D., & Thompson, M. (2002). The differential effects of solo status on members of high- and low-status groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 694-707.
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 261-302). New York: Academic Press.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Contending with a stereotype: African-American intellectual test performance and stereotype threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype threat and social identity threat. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 277-341). San Diego, CA: Academic Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-48), Monterey, CA: Brooks / cole.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 21, pp. 181-227). New York: Academic Press.
- Tesser, A. (2000). On the confluence of self-esteem maintenance mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 290-299.

NOTES

1. Dans une étude complémentaire, utilisant la technique du Q-Sort, Pierrehumbert (1992) a invité des élèves du cursus normal et ceux du cursus spécialisé à se décrire selon une double perspective : comme ils se perçoivent, d'abord ; comme ils souhaiteraient être, ensuite. En réponse à la consigne du premier type, les élèves suivant le cursus spécialisé se déclarent moins satisfaits que ceux du cursus normal. La différence entre les deux groupes n'est toutefois pas significative. En revanche, en réponse à la consigne du deuxième type (idéal de soi), les scores des élèves fréquentant le cursus spécialisé sont très largement supérieurs à ceux du cursus normal.

2. Notons ici que, à des fins de comparaison, les 24 paires de mots ont été conservées. Mais, comme nous y reviendrons dans les résultats, certaines paires de mots ne sont pas unidimensionnelles.

RÉSUMÉS

Dans le champ de recherche dédié au redoublement, les recherches s'intéressent principalement aux conséquences cognitives. L'intérêt de cette recherche est de se focaliser sur les conséquences psychologiques du redoublement. Pour cela, des élèves redoublants et non-redoublants ont complété un questionnaire destiné à : 1) mesurer les stéréotypes rattachés aux redoublants, 2) comparer l'estime de soi des élèves redoublants à celle de leurs pairs non-redoublants. Les résultats montrent que les redoublants sont victimes de stéréotypes négatifs qui peuvent affecter leur estime de soi. Les résultats sont ensuite discutés et des pistes de réflexion et d'amélioration sont avancées.

Research regarding grade retention has mainly been interested in its consequences on pupils' cognitive competencies. This study focuses on the consequences of grade retention on pupils' psychological well-being. Retained as well as promoted pupils had to complete a questionnaire designed to: 1) measure stereotypes related to pupils that repeat a year, 2) compare their level of self-esteem with non-retained pupils' one. Results show that retained pupils are negatively stereotyped and that such a discrimination may affect their self-esteem. Findings are then discussed and future research directions are proposed.

INDEX

Keywords : Grade retention, stereotypes, self-esteem

Mots-clés : redoublement, stéréotypes, estime de soi

AUTEURS

MARION DUTRÉVIS

est Maître-Assistante en Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève. Thématiques de recherche : échec scolaire, stigmatisation, stéréotypes et image de soi. Contact : FPSE, Unimail, Boulevard du Pont d'Arve, 40, CH-1205 Genève. Courriel : Marion.Dutrevis@unige.ch

MARCEL CRAHAY

est Professeur Ordinaire en Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève. Thématiques de recherche : échec scolaire, redoublement, processus d'enseignement et d'apprentissage. Contact : FPSE, Unimail, Boulevard du Pont d'Arve, 40, CH-1205 Genève. Courriel : Marcel.Crahay@unige.ch