



L'orientation scolaire et professionnelle

37/2 | 2008
Varia

Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil

Learning disabilities: A measure of stereotypes

Caroline Desombre, Gérald Delelis, Marc Lachal, Eugène Urban, Louis Roye, Françoise Gaillet et Laura Antoine



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1673>

DOI : 10.4000/osp.1673

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2008

Pagination : 215-239

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Caroline Desombre, Gérald Delelis, Marc Lachal, Eugène Urban, Louis Roye, Françoise Gaillet et Laura Antoine, « Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37/2 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1673> ; DOI : 10.4000/osp.1673

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil¹

Learning disabilities: A measure of stereotypes

Caroline Desombre, Gérald Delelis, Marc Lachal, Eugène Urban, Louis Roye, Françoise Gaillet et Laura Antoine

- 1 La réussite et l'échec sont, sans nul doute, les préoccupations les plus importantes de l'institution scolaire. De tous temps, ces questions ont mobilisé les enseignants et les responsables de l'Éducation nationale et ont alimenté le débat public (Monteil & Huguet, 2002). Chacun peut spontanément donner une conception du « bon élève » et du « mauvais élève », raccourcis de « élève en réussite » et de « élève en difficulté scolaire ». Cette représentation sociale ne se cantonne pas aux facilités ou aux difficultés d'apprentissage ; elle fait également référence à des caractéristiques de personnalité, à des styles relationnels, à des comportements, etc. Ce sont ces représentations, et plus précisément les stéréotypes de la difficulté scolaire, que nous proposons d'étudier dans cet article. Notre objectif est de construire un outil de recueil des stéréotypes de l'élève en difficulté scolaire à l'école primaire applicable à des groupes divers. Cet outil permettra d'isoler les caractéristiques attribuées à ces élèves et d'apporter une meilleure compréhension des comportements de l'entourage à leur égard. Nous présenterons, dans un premier temps, le concept de stéréotype et ses implications sociales. Dans un deuxième temps, nous tenterons de définir la difficulté scolaire. Des recherches ayant trait à l'impact des stéréotypes en milieu scolaire seront développées dans un troisième temps. Enfin, nous exposerons la manière dont nous avons élaboré notre outil auprès de six groupes ayant des liens différents avec la difficulté scolaire : des psychologues scolaires, des étudiants, des parents d'élèves, des élèves de cycle 3, des enseignants spécialisés et des stagiaires professeurs des écoles (PE2). La discussion sera l'occasion de présenter différentes utilisations de cet outil.

Stéréotypisation, catégorisation et essentialisme

- 2 Le terme de stéréotype a été introduit par Lippmann (1922) pour décrire les « images dans la tête » que nous avons à propos des groupes sociaux. Selon lui, ces croyances rigides permettent aux individus de simplifier la réalité et de s'adapter à la complexité de l'environnement social.
- 3 Depuis cette première définition, l'intérêt des psychologues sociaux pour le processus de stéréotypisation ne s'est jamais démenti et le concept de stéréotype s'en est trouvé de mieux en mieux connu, d'où une profusion actuelle de définitions (Yzerbyt & Schadron, 1994). Un relatif consensus semble néanmoins se dégager autour de la définition que donnent Leyens, Yzerbyt et Schadron (1994). Ceux-ci considèrent les stéréotypes comme « un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements propres à un groupe de personnes » (p. 129). Les stéréotypes sont donc applicables aux individus, membres d'un groupe social ou perçus comme tels. Le simple fait de percevoir un individu comme membre d'une catégorie, d'un groupe, d'un ensemble social, suffit à activer automatiquement des croyances stéréotypées (Bargh, Chen & Burrows, 1996 ; De La Haye, 1998 ; Devine, 1989).
- 4 Cette assignation dans un groupe est nommée « catégorisation sociale ». Elle désigne la tendance à ordonner l'environnement en termes de catégories (groupes de personnes, d'événements, etc.). Selon Tajfel (1981), la catégorisation est un « processus mettant ensemble des objets sociaux ou des événements qui sont équivalents en regard des actions individuelles, des intentions individuelles et des systèmes de croyances » (p. 254). C'est dans ce cadre qu'émergent les stéréotypes. La stéréotypisation offre ainsi aux individus non seulement un contenu évaluatif des membres d'un groupe mais également l'explication de ce contenu (Schadron, 2006). En conséquence, les stéréotypes sont appréhendés comme reflétant la nature véritable des gens comme si l'appartenance à un groupe était sous-tendue par une essence (Brewer, Hong & Li, 2004 ; Corneille & Leyens, 1994 ; Haslam, Bastian & Bissett, 2004 ; Haslam, Rothschild & Ernst, 2000, 2004 ; Rothbart & Park, 2004 ; Yzerbyt & Schadron, 1996).
- 5 Cette « essentialisation » des catégories, et donc des différences entre les personnes et entre les groupes, a pour effet de maintenir et de justifier les inégalités intergroupes. La participation des stéréotypes dans le maintien du *statu quo* a été avancée par Jost et Banaji (1994) dans le cadre de la théorie de la justification du système (voir aussi Jost, Banaji & Nosek, 2004). Ces théories essentialistes peuvent, par exemple, justifier d'un point de vue naturel le fait qu'un élève soit catégorisé comme « mauvais élève ». Cette catégorisation – arbitraire – sera pourtant traitée comme une catégorie naturelle, catégorie dont les traits sont des faits établis. En conséquence, le label « élève en difficulté » va apparaître comme une catégorisation qui révélerait la nature profonde de l'élève. Cet élève sera ainsi considéré comme possédant les caractéristiques de son groupe d'appartenance. Son statut et les comportements à son égard seront également justifiés par le stéréotype.
- 6 Les stéréotypes influencent effectivement notre manière de nous comporter (voir Salès-Wuillemin, 2006), la manière dont nous interprétons les comportements d'autrui, la manière dont nous nous remémorons les agissements d'autrui ou les informations à son égard (Hamilton & Rose, 1980 ; Snyder & Uranowitz, 1978) ainsi que la manière dont nous agissons envers cet autrui (par exemple Word, Zanna & Cooper, 1974). Les stéréotypes

concernant la difficulté scolaire devraient de manière logique influencer nos perceptions et nos comportements. Mais que signifie, pour les professionnels de l'éducation, la difficulté scolaire ?

La difficulté scolaire

- 7 La catégorisation en « élèves en difficulté » et en « élèves en réussite » découle directement du fonctionnement du système éducatif : cette dichotomie est logique dans une institution qui classe et qui sélectionne les individus (Trottier, 1983). La catégorie « élèves en difficulté » est néanmoins une catégorie dont les limites sont mal définies et qui sont circonscrites par les normes du système éducatif. C'est en effet l'école qui désigne les élèves en réussite et les élèves en difficulté en fonction des exigences posées. De fait, les frontières de la difficulté scolaire sont dépendantes des enseignants qui l'évaluent et de leurs perceptions du « bon élève » et du « mauvais élève ». Les diverses conceptions de la difficulté scolaire ainsi que les différentes méthodologies utilisées pour sélectionner les élèves en difficulté témoignent de ce manque d'unité dans la définition. Dans un rapport au Haut Conseil de l'évaluation de l'école², Hussenet et Santana (2004) présentent plusieurs méthodes pour estimer le nombre des élèves en échec scolaire. Il peut s'agir des jeunes qui quittent l'école sans qualification ou sans diplôme, des jeunes qui sont orientés dans des structures autres que les classes de quatrième et troisième générales, ou encore des jeunes qui présentent des difficultés de lecture persistantes. Ces critères génèrent des proportions différentes de jeunes en difficulté ou en échec allant de 5 % à 20 %.
- 8 Cette classification est davantage liée au secondaire, comme si la difficulté scolaire ne pouvait être quantifiée qu'après un laps de temps suffisant. Néanmoins, on ne peut occulter le fait que des élèves du primaire sont désignés – ou tout au moins considérés – comme étant en difficulté scolaire. Dès lors, la difficulté scolaire à l'école primaire peut être appréhendée à partir des réponses institutionnelles ou des besoins éducatifs particuliers.
- 9 Au cours de ces trente dernières années, des structures et des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté se sont multipliés (Hussenet & Santana, 2004). Les élèves en difficulté scolaire qui ne présentent pas de handicap³ sont pris en charge par le Réseau d'aide aux élèves en difficulté (RASED), réseau visant à prévenir et à réduire les difficultés rencontrées par les élèves. En cas de difficulté, le maître de la classe, les parents et/ou l'enfant peuvent adresser une demande d'aide au réseau composé d'un psychologue scolaire, d'un enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante rééducative, d'un enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique. L'aide à dominante pédagogique, délivrée dans les écoles durant le temps scolaire, peut revêtir des formes variées : aides ponctuelles dans la classe, aides ponctuelles avec regroupement hors classes, aides continues, etc.
- 10 Le concept de besoins éducatifs particuliers (BEP) peut également être utile dans la définition de la difficulté scolaire. L'analyse des BEP est réalisée à partir de l'évaluation des besoins spécifiques de l'élève, d'une réflexion sur les apports d'une intervention spécialisée et sur une logique de parcours scolaire qui s'inscrit dans un projet de vie. Trop longtemps négligé en France (Hussenet & Santana, 2004), ce concept permet pourtant d'apporter des réponses progressives. Dans ce cadre, la difficulté scolaire peut être formalisée comme un *continuum* allant de difficultés légères et passagères à des difficultés

importantes et persistantes. Les réponses adaptées sont donc fonction des difficultés et évoluent avec la progression de l'élève.

- 11 Même si l'unanimité ne se fait pas autour de la définition de la difficulté scolaire, il n'en reste pas moins que chacun possède une représentation de ces élèves. Connaître la signification accordée par des groupes divers aux « bons » et aux « mauvais » élèves est incontournable pour apprécier les incidences factuelles et sociales de cette catégorisation.

La stéréotypisation dans le domaine de l'éducation

- 12 L'institution scolaire n'est pas immunisée contre l'émergence des stéréotypes et leurs impacts sur les comportements. Une des recherches de psychologie sociale les plus célèbres au sein de l'éducation est certainement celle sur l'effet Pygmalion⁴ menée par Rosenthal et Jacobson (1968) sur les prophéties auto-réalisatrices. Dans cette étude, ces auteurs ont montré que les attentes des maîtres agissent de manière déterminante sur le comportement des élèves. Plus précisément, les élèves qui bénéficient d'attentes favorables font davantage de progrès intellectuels que les élèves qui n'en bénéficient pas. Les résultats obtenus par Rosenthal et Jacobson ont cependant été controversés (pour une revue, voir Jussim & Harber, 2005). Les critiques les plus récurrentes sont le test d'intelligence utilisé et son inadaptation à l'âge des élèves testés (Carlier & Gottesdiener, 1975), la faible validité écologique de l'étude (Bressoux & Pansu, 2003) et l'influence du moment de passation (Bressoux & Pansu, 2003 ; Raudenbush, 1984). En effet, les enseignants peuvent ne pas être également sensibles aux fausses informations délivrées par le chercheur selon qu'elles sont dispensées en début d'année (quand ils ne connaissent pas les élèves) ou en fin d'année (quand ils les connaissent). Par ailleurs, rien n'atteste de la confiance des enseignants envers le jugement du chercheur. Malgré ces critiques, la plupart des recherches confirment l'existence de ces prophéties auto-réalisatrices en milieu scolaire même si leurs effets sont souvent fragiles et réduits (Bressoux & Pansu, 2003 ; Jussim & Harber, 2005).
- 13 Les attentes positives ou négatives ne sont pas forcément déterminées par l'appartenance sociale des élèves ; les stéréotypes sociaux ne sont donc pas directement impliqués dans l'effet Pygmalion ou, en tous les cas, ils ne sont pas les seuls responsables de cet effet. Il semble cependant que les membres de groupes stigmatisés tels que les élèves en difficulté scolaire soient plus sensibles aux attentes (Croizet & Claire, 2003). Cette sensibilité serait due, non pas aux attentes plus négatives des enseignants, mais à un manque de ressources des élèves eux-mêmes pour résister à l'effet Pygmalion (Madon, Jussim & Eccles, 1997). De plus, comme le soulignent Rosenthal et Jacobson (1968), comparativement aux membres de groupes favorisés, les membres de groupes défavorisés risquent davantage d'induire des attentes défavorables et, par voie de conséquence, de restreindre les possibilités de progrès. Potvin et Rousseau (1993) ont d'ailleurs montré que les enseignants ont des attitudes moins positives envers les élèves en difficulté scolaire qu'envers les élèves « ordinaires ». De la même manière, des études ont permis de constater que des élèves présentant un retard scolaire sont, à performance effective égale, jugés plus sévèrement par les enseignants que ceux qui ne présentent pas de retard. Ces résultats ont été obtenus à la fois à l'école élémentaire (Jarlégan, 1999, cité par Bressoux & Pansu, 2003 ; Bressoux & Pansu, 2001, 2003) et au collège (Duru-Bellat & Mingat, 1993).

- 14 D'autres recherches ont montré l'influence directe des stéréotypes sur le devenir des écoliers. Par exemple, Channouf, Mangard, Baudry et Perney (2005) se sont intéressés aux conséquences des stéréotypes liés à l'origine sociale sur les décisions d'orientation scolaire (voir aussi Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992 ; Mangard & Channouf, 2007 ; Mosconi, 2004). Ils montrent qu'à dossier égal, les élèves d'origine sociale défavorisée ont plus de probabilité d'être orientés vers une seconde professionnelle que les élèves d'origine sociale favorisée. Symétriquement, les élèves d'origine sociale défavorisée ont moins de probabilité d'être orientés vers une seconde générale que les élèves d'origine sociale favorisée.
- 15 Une littérature importante a également été consacrée aux stéréotypes sexués en milieu scolaire. De manière quasi-unanime, les résultats des recherches en ce domaine indiquent que l'institution scolaire participe au maintien de ces stéréotypes (Baudoux & Noircent, 1993 ; Dagenais, 1996 ; Durand-Delvigne, 1996 ; Morin-Messabel, 2004 ; Mosconi, 2004 ; Solar, 1992 ; Zaidman, 1996). Ils montrent en outre que, dans leurs interactions avec les élèves, les enseignants participent eux-mêmes au renforcement des stéréotypes.
- 16 Enfin, certaines recherches sur la menace du stéréotype (Steele & Aronson, 1995) ou sur l'amorçage et les effets de l'accessibilité du stéréotype (voir par exemple Follenfant, Légal, Marie Dit Dinard & Meyer, 2005) ont permis de montrer que les stéréotypes ont un impact sur les performances des individus. Plus précisément, la production d'un membre de groupe stigmatisé peut être défaillante en raison de l'existence d'un stéréotype (Désert, 2003).
- 17 La menace du stéréotype a été confirmée auprès de nombreux groupes et dans des domaines variés tels que le sexe et les aptitudes mathématiques (Désert & Leyens, 2002 ; Shih, Pitinski & Ambady, 1999 ; Spencer, Steele & Quinn, 1999), la nationalité et les aptitudes en mathématiques (Aronson *et al.*, 1999 ; Shih *et al.*, 1999), le sexe et la gestion des affects (Leyens, Désert, Croizet & Darcis, 2000), le niveau socio-économique et les aptitudes verbales (Croizet & Claire, 1998), la couleur de la peau et les performances athlétiques (Stone, Lynch, Sjomeling & Darley, 1999). Même si la menace du stéréotype concerne davantage les personnes les plus motivées et les plus performantes de leur groupe (Steele, 1997), n'importe quelle personne qui est la cible d'une réputation négative peut un jour ou l'autre en faire l'expérience (Désert, 2003). Autrement dit, les élèves en difficulté scolaire peuvent, eux aussi, en raison de leur insertion dans la catégorie « mauvais élèves », être sujets à la menace du stéréotype.
- 18 Ces recherches montrent, sans équivoque, que les stéréotypes se manifestent dans le système éducatif et ont des conséquences sur les élèves et les enseignants. Les résultats mettent à mal la conception de l'école égalitaire pour tous. Ces axes de recherche présentent néanmoins, selon nous, deux lacunes majeures. Tout d'abord, ces travaux indiquent que l'appartenance à certains groupes sociaux peut participer à la reproduction des inégalités sociales en général et aux difficultés scolaires en particulier. En d'autres termes, ils démontrent qu'être issu(e) d'une minorité ethnique ou d'une classe sociale défavorisée par exemple prédispose à une moindre réussite scolaire en raison des stéréotypes associés à ces catégories sociales. C'est le cas dans les études démontrant l'influence des stéréotypes sur les orientations scolaires qui, on le sait, déterminent, pour une part, le devenir des individus. Néanmoins, il n'existe pas, à notre connaissance, de recherches sur l'impact des stéréotypes de la difficulté scolaire sur la difficulté scolaire elle-même. Cette problématique peut paraître surprenante mais il s'agit, en quelque

sorte, d'étudier la manière dont cette catégorisation avec son corollaire inévitable, la stéréotypisation des élèves, peut aggraver les difficultés scolaires.

- 19 De plus, la littérature sur les stéréotypes ne définit que très rarement le contenu des stéréotypes. En effet, de manière générale, les chercheurs activent les stéréotypes en rendant saillante la catégorie sans jamais définir précisément ce qui a été activé. La connaissance du contenu des stéréotypes est susceptible d'offrir une compréhension plus fine des comportements à l'égard des cibles stéréotypées. Par exemple, le comportement d'un enseignant peut être différent selon qu'il pense que les difficultés des élèves sont liées à un manque de travail ou à un environnement social peu propice aux apprentissages. La recherche présentée ici a pour objectif de combler ces deux lacunes.
- 20 Elle vise aussi à l'élaboration d'un outil permettant de définir le contenu des stéréotypes des élèves en difficulté scolaire à l'école primaire auprès de groupes divers. Cet outil, qui pourra être utilisé dans des contextes différents, permettra de spécifier les stéréotypes. Par ailleurs, il offre des pistes de recherche sur la difficulté scolaire et sur l'impact de cette catégorisation sur les comportements scolaires.

Méthode

- 21 Nous avons recueilli auprès de psychologues scolaires, d'étudiants, de parents d'élèves, d'élèves, d'enseignants spécialisés et de stagiaires professeurs des écoles, les traits associés à la difficulté scolaire. Notre objectif était de construire un outil qui pourrait être employé pour identifier les stéréotypes de la difficulté scolaire auprès de groupes divers ainsi que d'avoir la possibilité d'en étudier le contenu en fonction des groupes interrogés. Les répondants ont été choisis en fonction de leurs liens avec la difficulté scolaire. Tout d'abord, nous avons ciblé des professionnels ayant un contact direct d'une proximité plus ou moins importante avec des élèves en difficulté scolaire (enseignants spécialisés, psychologues scolaires) et des professionnels qui anticipent – et souvent appréhendent – ce contact (stagiaires PE2). Il nous apparaissait également important d'interroger des parents d'élèves qui peuvent être affectés par la difficulté scolaire de leur(s) enfant(s) ; leur regard sur la difficulté scolaire peut également être déterminant pour les enfants. Les élèves, quant à eux, sont les premiers concernés par la difficulté scolaire : ils peuvent à la fois s'auto-stéréotyper de la sorte et/ou être en contact direct avec des élèves en difficulté. De plus, la crainte d'être catégorisé(e) comme étant en difficulté scolaire peut modifier leur regard. C'est pour toutes ces raisons que nous les avons inclus dans notre analyse. Enfin, nous souhaitions interroger des participants n'ayant pas de lien direct avec les élèves en difficulté scolaire : notre choix s'est porté sur des étudiants de première année de psychologie.

Participants

- 22 Cent soixante-sept participants – vingt-quatre psychologues scolaires en formation à l'université de Lille (Nord de la France) âgés de 27 à 52 ans ($M = 38$ ans et 2 mois ; $SD = 6,2$), vingt-neuf étudiants en première année de psychologie de l'université de Lille âgés de 18 à 23 ans ($M = 19$ ans et 5 mois ; $SD = 0,82$), seize parents d'élèves scolarisés en cycle 3 dans le Nord de la France âgés de 34 ans à 50 ans ($M = 39$ ans et 2 mois, $SD = 14,7$), 53 élèves de CM2 âgés de 8 ans et 6 mois à 11 ans et 6 mois scolarisés dans une école du Nord de la France ($M = 9$ ans et 8 mois, $SD = 0,35$), dix-huit enseignants spécialisés en formation

continue à l'IUFM de Lille âgés de 25 à 38 ans ($M = 38$ ans ; $SD = 15,67$) et vingt-sept stagiaires professeurs des écoles en formation initiale deuxième année (que nous nommerons stagiaires PE2) de l'institut universitaire de formation des maîtres de Douai (Nord de la France) âgés de 21 à 43 ans ($M = 24$ ans et 2 mois ; $SD = 16,86$) – ont pris part volontairement et bénévolement à cette recherche.

Procédure

- 23 L'expérimentateur indiquait aux participants que, dans le cadre d'une recherche, nous avons besoin de leur opinion sur la difficulté scolaire. Chaque participant disposait d'une feuille sur laquelle il devait indiquer les mots ou les expressions qui lui venaient à l'esprit lorsqu'il pensait à un élève en difficulté scolaire en cycle 3⁵ sans limite de temps ni de nombre de mots. L'expérimentateur insistait sur le fait qu'il n'y avait ni bonne, ni mauvaise réponse. Par ailleurs, il était vivement recommandé aux participants de répondre spontanément à cette question sans censurer leur pensée.
- 24 La consigne était la même pour l'ensemble des répondants. Les conditions de passation étaient toutefois légèrement différentes en fonction des groupes. Les psychologues scolaires, les étudiants de première année de psychologie, les élèves de CM2, les enseignants spécialisés ainsi que les stagiaires PE2 ont été interrogés au début d'un cours, sur leur lieu d'apprentissage donc. Les parents, quant à eux, ont été interrogés chez eux ou dans l'école dans laquelle leur(s) enfant(s) étai(en)t scolarisé(s).

Résultats

Analyse des mots utilisés pour décrire la difficulté scolaire en fonction des groupes

- 25 *Nombre de mots énoncés et consensus.* Tout d'abord, le nombre moyen de mots énoncés par participant diffère d'un groupe à l'autre : $F(5, 161) = 10,54$; $p < .001$. Le nombre moyen de mots énoncés est de 8,75 pour les psychologues scolaires ($SD = .51$), 7,44 pour les parents ($SD = .63$), 6,28 pour les enseignants spécialisés ($SD = .59$), 6,00 pour les étudiants en psychologie ($SD = .47$), 5,74 pour les stagiaires PE2 ($SD = .48$) et 4,52 pour les élèves de CM2 ($SD = .35$). L'analyse des contrastes *post hoc* (HSD de Tukey) révèle que les psychologues scolaires énoncent statistiquement plus de mots que les enseignants spécialisés ($p = .05$), que les étudiants ($p = .001$), que les stagiaires PE2 ($p < .001$) et que les élèves de CM2 ($p < .001$). Les parents ont également rapporté plus de mots que ne l'ont fait les élèves ($p < .001$).
- 26 Suite à cette première analyse, nous avons déterminé le nombre de mots différents énoncés dans les groupes pour décrire la difficulté scolaire⁶. Ce nombre varie en fonction des groupes : il est de 26 pour les enseignants spécialisés, 34 pour les stagiaires PE2, 53 pour les parents, 56 pour les étudiants et les psychologues scolaires et 104 pour les élèves. Ces informations doivent néanmoins être nuancées en raison du nombre non équivalent de participants dans chaque groupe et du nombre de mots différents énoncés par les participants. Nous avons donc réalisé, pour chaque participant, le rapport entre le nombre de mots énoncés par le participant et le nombre de mots différents énoncés par son groupe d'appartenance. Il s'agit, en quelque sorte, d'une première idée de la

consistance des stéréotypes⁷, c'est-à-dire du consensus. Ce changement de référent a un triple objectif. Ce rapport permet de pondérer ces valeurs en fonction du nombre de répondants et en fonction du nombre total de mots énoncés. En effet, les stéréotypes peuvent être considérés comme moins consensuels dans le groupe si, pour chaque participant, 10 traits sont différents parmi un total de 30 traits énoncés que parmi un total de 10 traits. Ainsi, plus le rapport est faible, moins le stéréotype est consensuel. Cela permet également de réaliser une analyse de variance sur la moyenne des indices individuels pour chaque groupe.

- 27 L'analyse de variance est significative, $F(5, 161) = 54,25$; $p < .001$. Le ratio moyen est de 0,24 pour les enseignants spécialisés ($SD = .01$), 0,17 pour les stagiaires PE2 ($SD = .009$), 0,16 pour les psychologues scolaires ($SD = .01$), 0,14 pour les parents d'élèves ($SD = .012$), 0,11 pour les étudiants ($SD = .009$), et 0,04 pour les élèves ($SD = .007$). L'analyse *post hoc* des contrastes (HSD de Tukey) indique que les élèves emploient plus de traits différents pour décrire les élèves en difficulté scolaire que les répondants des cinq autres groupes ($p < .001$ pour l'ensemble des contrastes). Les étudiants utilisent, eux aussi, plus de traits dans leurs descriptions que les stagiaires PE2 ($p < .01$) et les psychologues scolaires ($p < .001$). À l'autre extrême, les enseignants spécialisés emploient moins de traits différents pour décrire les élèves en difficulté scolaire que les répondants des cinq autres groupes ($p < .001$ pour l'ensemble des contrastes).
- 28 *Sélection du corpus.* À partir de l'ensemble des traits énoncés, nous avons procédé à une analyse et opéré une sélection. Parmi les 255 mots différents produits, nous avons retenu les 49 qui sont cités par au moins 10 % de l'effectif d'un groupe (voir Lacassagne, Salès-Wuillemin & Castel, 2001). Les 49 traits sont rassemblés dans l'annexe A. Ils sont mutuellement exclusifs même si certains peuvent apparaître proches. Par exemple, le trait « sa famille ne l'aide pas » fait référence à l'absence d'aide de la part de l'entourage familial dans le travail ou dans la vie scolaire alors que le trait « problèmes familiaux » recouvre les problèmes relationnels dans la famille, les difficultés familiales, etc. De la même manière, « difficultés à apprendre des choses nouvelles » renvoie aux difficultés d'apprentissage d'un point de vue général et « difficultés à apprendre ses leçons », à des problèmes de mémorisation. L'obtention de ces deux traits s'est faite en deux étapes. Les traits que nous avons initialement recueillis correspondaient aux termes « problème d'apprentissage » et « difficultés de mémorisation ». Lors d'un test complémentaire réalisé auprès d'enfants de cycle 3, nous nous sommes rendu compte que ces termes leur étaient difficilement compréhensibles. Nous avons alors demandé, dans un second temps, aux participants à l'origine des traits problématiques, de les redéfinir pour les rendre accessibles à des enfants âgés de 8 ans. D'autres traits ont également fait l'objet de modifications. Il s'agit de « besoin d'une aide adaptée à ses difficultés » (initialement, « pédagogie différenciée »), « se trouve mauvais, se juge mal » (initialement, « mauvaise estime de soi »), « ne respecte pas les règles » (initialement, « difficulté d'adaptation sociale »), « difficulté à comprendre » (initialement, « difficulté de compréhension »), « trop timide » (initialement, « inhibé »), « difficulté à se faire des amis dans la classe » (initialement, « difficulté d'intégration au groupe classe »), « difficulté à s'exprimer » (initialement, « problème de langage »), « difficultés à s'adapter à des situations nouvelles » (initialement, « difficultés d'adaptation »), « problèmes dans certaines matières » (initialement, « lacune/déficit »), « incapacité à faire mieux » (initialement, « limité »).

- 29 Afin de visualiser les traits spécifiques et les traits communs aux groupes interrogés, nous avons reporté dans le tableau 1, pour chaque trait et pour chaque groupe, le nombre de participants l'ayant indiqué ainsi que le pourcentage correspondant par groupe.

Tableau 1

Nombre et pourcentages de participants ayant exprimé le trait en fonction du groupe

Traits	Psy. Scolaires N = 24	Étudiants N = 29	Parents N = 16	Élèves N = 53	Ens. Spécialisés N = 18	Stagiaires PE2 N = 27	Total N = 167
Besoin d'aide	3 12,5 %*	7 24 %*	6 37,5 %*	12 23 %*	8 44 %*	17 63 %*	53 32 %*
Problèmes d'attention et de concentration	14 58 %*	21 72 %*	3 19 %*	1 2 %	5 28 %*	8 30 %*	52 31 %*
Manque de motivation	10 42 %*	3 10 %*	2 12,5 %*	0 0 %	9 50 %*	8 30 %*	32 19 %*
Problèmes familiaux	0 0 %	24 83 %*	2 12,5 %*	0 0 %	2 11 %*	0 0 %	28 17 %*
En échec	9 37,5 %*	8 28 %*	3 19 %*	0 0 %	6 33 %*	1 4 %	27 16 %*
Sa famille ne l'aide pas	7 29 %*	0 0 %	10 62,5 %*	0 0 %	0 0 %	8 30 %*	25 15 %*
Besoin d'une aide adaptée à ses difficultés	6 25 %*	0 0 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	19 70 %*	25 15 %*
Problèmes de comportements	0 0 %	5 17 %*	10 63 %*	4 7 %	5 28 %*	0 0 %	24 14 %*
Fainéant(e), paresseux (-euse)	0 0 %	0 0 %	3 19 %*	19 36 %*	0 0 %	0 0 %	22 13 %*
Malheureux (-euse)	9 37,5 %*	0 0 %	0 0 %	2 4 %	0 0 %	7 26 %*	18 10 %*
Rejeté(e)	0 0 %	7 24 %*	1 6 %	1 2 %	2 11 %*	5 18,5 %*	16 10 %*

Difficultés	0 0 %	9 31 %*	0 0 %	6 11 %*	0 0 %	0 0 %	15 9 %
En retard	1 4 %	3 10 %*	2 12,5 %*	2 4 %	3 17 %*	4 15 %*	15 9 %
Se trouve mauvais(e), se juge mal	2 8 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	10 56 %*	3 11 %*	15 9 %
Ne respecte pas les règles	5 21 %*	0 0 %	3 19 %*	0 0 %	5 28 %*	0 0 %	13 8 %
Difficulté à comprendre	3 12,5 %*	4 14 %*	1 6 %	3 6 %	2 11 %*	0 0 %	13 8 %
Indiscipliné(e)	0 0 %	3 10 %*	0 0 %	9 17 %*	0 0 %	0 0 %	12 7 %
Peur	1 4 %	0 0 %	4 25 %*	0 0 %	7 39 %*	0 0 %	12 7 %
Agité(e)	1 4 %	10 34 %*	0 0 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	11 7 %
Problème de lecture (dyslexie)	3 12,5 %*	2 7 %	0 0 %	5 9 %	0 0 %	1 4 %	11 7 %
Mauvaises notes	0 0 %	2 7 %	0 0 %	9 17 %*	0 0 %	0 0 %	11 6,5 %
Violent(e)	1 4 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	10 37 %*	11 7 %
Lent(e)	2 8 %	0 0 %	2 12,5 %*	0 0 %	2 11 %*	2 7 %	8 5 %
Nul(-le)	0 0 %	0 0 %	0 0 %	8 15 %*	0 0 %	0 0 %	8 5 %
Difficultés à retenir ses leçons	2 8 %	0 0 %	2 12,5 %*	1 2 %	3 17 %*	0 0 %	8 5 %

Difficultés à apprendre des choses nouvelles	3 12,5 %*	0 0 %	0 0 %	1 2 %	1 4 %	2 7 %	7 4 %
Difficultés à imaginer des choses qu'il ne voit pas (difficultés d'abstraction)	0 0 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	7 26 %*	7 4 %
Trop timide	2 8 %	2 6 %	1 6 %	0 0 %	2 11 %*	0 0 %	7 4 %
Problèmes avec l'enseignant(e)	1 4 %	1 3 %	3 19 %*	0 0 %	0 0 %	2 8 %	7 4 %
Inquiet(e), stressé(e)	4 17 %*	1 3,5 %	1 6 %	1 2 %	0 0 %	0 0 %	7 4 %
Difficultés à se faire des amis dans la classe	0 0 %	0 0 %	0 0 %	2 4 %	0 0 %	5 18,5 %*	7 4 %
Découragé(e)	0 0 %	1 3 %	1 6 %	0 0 %	4 22 %*	0 0 %	6 4 %
Difficultés à réfléchir	0 0 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	4 22 %*	1 4 %	5 3 %
Difficulté à s'intégrer	0 0 %	4 14 %*	0 0 %	0 0 %	0 0 %	1 4 %	5 3 %
A, ou a eu, une maladie	0 0 %	2 7 %	2 12,5 %*	1 2 %	0 0 %	0 0 %	5 3 %
Besoin d'être rassuré(e)	0 0 %	0 0 %	2 12,5 %*	0 0 %	3 17 %*	0 0 %	5 3 %
Pas d'avenir	0 0 %	0 0 %	3 19 %*	1 2 %	0 0 %	1 4 %	5 3 %
Difficultés à s'exprimer	1 4 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	3 17 %*	1 4 %	5 3 %

Regarde trop la télévision ou joue trop aux jeux vidéo	0 0 %	1 3 %	4 25 %*	0 0 %	0 0 %	0 0 %	5 3 %
Étranger(-ère)	0 0 %	0 0 %	3 19 %*	0 0 %	0 0 %	1 4 %	4 2 %
Fatigué(e)	3 12,5 %*	0 0 %	1 6 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	4 2 %
Manque de confiance	0 0 %	4 14 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	4 2 %
Culture différente	0 0 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	2 11 %*	1 4 %	3 2 %
Difficultés à s'adapter à des situations nouvelles	0 0 %	3 10 %*	0 0 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	3 2 %
Problèmes dans certaines matières	3 12,5 %*	0 0 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	3 2 %
Incapacité à faire mieux	0 0 %	0 0 %	3 19 %*	0 0 %	0 0 %	0 0 %	3 2 %
Peu ou pas de règles	1 4 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	2 11 %*	0 0 %	3 2 %
Seul(e)	0 0 %	3 10 %*	0 0 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	3 2 %
Âne/cancre	0 0 %	0 0 %	2 12,5 %*	0 0 %	0 0 %	0 0 %	2 1 %

30 Note. Les pourcentages supérieurs à 10 sont suivis d'un astérisque.

Table 1

Number of participants who presented the trait (percentage) as a function of the group under consideration

31 Le tableau 1 indique que seul un trait est commun à tous les groupes, c'est-à-dire exprimé par plus de 10 % de l'effectif de chaque groupe. Il s'agit de « besoin d'aide ». D'autres sont caractéristiques de cinq, quatre, trois, deux ou un seul des groupes que nous avons

interrogés. Ainsi, les traits « problèmes d'attention et de concentration » et « manque de motivation » sont, par exemple, communs aux étudiants, parents, psychologues scolaires, enseignants spécialisés et stagiaires PE2.

- 32 Certains traits sont spécifiques à un groupe interrogé, c'est-à-dire qu'ils sont représentés par plus de 10 % de l'effectif dans un seul groupe. Par exemple, les parents sont les seuls, à plus de 10 %, à livrer des traits comme « regarde trop la télévision ou joue trop aux jeux vidéo », ou « n'a pas d'avenir ». Les élèves, quant à eux, définissent les élèves en difficulté scolaire comme ayant de « mauvaises notes » ou étant « nuls ».
- 33 Les traits utilisés pour décrire les élèves en difficulté scolaire sont donc, pour une partie, partagés par plusieurs groupes et, pour une autre, spécifiques à un groupe en particulier. En résumé, le nombre de traits dont l'occurrence dans le groupe est supérieure à 10 % est de 21 pour les parents et les enseignants spécialisés, 16 pour les étudiants, 14 pour les psychologues scolaires, 12 pour les stagiaires PE2 et 6 pour les élèves. Ces disparités sont dues à la fois à la différence de consistance des représentations dans chacun des groupes et au nombre de participants. En effet, pour atteindre 10 % de l'effectif total, le nombre d'occurrences devait être de 2 pour le groupe des parents contre 6, pour le groupe des élèves. Il nous fallait donc vérifier que les traits donnés par les autres groupes représentent a minima les conceptions des élèves (même si elles ne dépassent pas 10 % de l'effectif pour les élèves). C'est effectivement ce que nous avons obtenu. Les élèves ont, par exemple, notifié les problèmes de comportement des élèves en difficulté (4 occurrences c'est-à-dire 7,5 % de l'effectif), les problèmes de compréhension (3 occurrences soit 6 % de l'effectif) et de lecture (5 occurrences c'est-à-dire 9 % de l'effectif). Au total, 45 % des traits livrés par au moins deux élèves sont représentés dans les traits retenus. Nous avons obtenu les mêmes résultats pour les étudiants, les psychologues scolaires et les stagiaires PE2 ; de nombreux traits n'atteignant pas 10 % de l'effectif sont représentés dans l'outil. Cet outil peut donc être utilisé autant pour les élèves que pour les parents ou les étudiants.

Discussion

- 34 L'analyse nous a permis d'isoler 49 traits en relation avec la difficulté scolaire. Ces traits pourront être utilisés dans des recherches futures afin de déterminer les stéréotypes entretenus à l'égard des élèves en difficulté scolaire. Dans un premier temps, nous exposerons quelques éléments spécifiques à notre outil. Ainsi, nous tenterons d'expliquer les différences de consensus des groupes interrogés et de dresser un portrait du contenu de ces stéréotypes. Dans un second temps, différentes méthodologies possibles dans le recueil des stéréotypes avec leurs avantages et leurs inconvénients seront développées.
- 35 Tout d'abord, les résultats indiquent que la loquacité à l'égard de la difficulté scolaire est différente d'un groupe à l'autre. Ce sont les élèves qui énoncent, en moyenne, le moins de traits. Cette faible production peut être liée à la pauvreté de leur vocabulaire dans le domaine concerné, leur lexique étant encore en cours d'élaboration. Les psychologues scolaires, quant à eux, expriment, en moyenne, le plus de traits. Cette attitude peut être due à leurs fonctions et à la diversité des situations qu'ils rencontrent⁸. En effet, ces professionnels de l'éducation sont amenés à rencontrer des élèves dont les difficultés proviennent de causes diverses (trouble de l'attention, souffrance personnelle ou familiale, dyslexie, etc.) et qui nécessitent des dispositifs très différents les uns des autres.

Cette pluralité peut déterminer un éventail lexical plus important. Les psychologues scolaires se démarquent, en tant que professionnels, des stagiaires PE2 et des enseignants spécialisés. Les stagiaires PE2 n'ont pas encore été confrontés à la difficulté scolaire en tant qu'enseignants. Ils exposent donc une conception déterminée, au moins en partie, par la formation qui leur est délivrée. Cette conception est, de fait, restreinte à certaines dimensions de la difficulté scolaire ou résumée à ces aspects les plus criants : pédagogie différenciée (« besoin d'une aide adaptée à ses difficultés »), ou aides aux élèves en difficulté par exemple, autant d'éléments généraux abordés dans la formation dispensée par l'IUFM. Cette influence de la formation sur les représentations sociales a déjà été mise au jour dans une étude de Lachal *et al.* (2005). Par ailleurs, les psychologues scolaires réalisent un certain nombre de rapports et, contrairement aux enseignants spécialisés, sont plus enclins à exposer des cas précis. Cette pratique pourrait les amener à un éventail lexical plus vaste dans ce domaine. Comparativement aux autres participants, les parents énoncent un nombre important de traits pour décrire la difficulté scolaire. Ce résultat reflète le manque de consistance des stéréotypes dans ce groupe. Mais la loquacité ne traduit pas toujours une représentation personnelle ou une représentation éclatée des élèves en difficulté scolaire. En effet, les psychologues scolaires sont plus loquaces que les étudiants mais ont des stéréotypes plus consistants que ces derniers.

- 36 Schématiquement, les analyses révèlent que les professionnels de l'éducation (enseignants spécialisés, stagiaires PE2, psychologues scolaires) ont des stéréotypes plus consistants que les « usagers » (parents, étudiants et élèves) avec une consistance plus prononcée pour les enseignants spécialisés. Le fait que les enseignants, futurs enseignants et anciens enseignants (psychologues scolaires) possèdent des stéréotypes consistants n'est pas étonnant. Étant des professionnels de la difficulté scolaire, ils ont, tout d'abord, un discours relatif à la difficulté scolaire plus normé. Le lexique est donc plus consensuel pour faciliter les échanges professionnels. Ces spécialistes ont, par ailleurs, des contacts directs avec les élèves en difficulté scolaire, ce qui n'est pas forcément le cas des étudiants ou des parents. Ce résultat est cohérent avec la littérature. Katz et Braly (1933) ont en effet montré que les étudiants avaient des stéréotypes plus consensuels lorsque des contacts directs existaient avec le groupe cible. Les élèves ont, eux aussi, des liens étroits avec la difficulté scolaire voire sont catégorisés de la sorte. Seulement, ils n'ont pas les mêmes liens avec ce concept. De plus, il est difficile pour eux de posséder un lexique dans ce domaine. Ces éléments peuvent être à l'origine du manque de consistance de leurs stéréotypes.
- 37 L'analyse des descriptions fait apparaître un trait commun à l'ensemble des groupes interrogés et des traits spécifiques à certains groupes particuliers. Cet aspect rejoint la définition même de la notion de stéréotypes, c'est-à-dire des impressions généralisées à l'égard d'un groupe en fonction de contacts avec ses membres, que ces contacts soient directs ou indirects. Les stéréotypes peuvent donc être communs à plusieurs groupes et spécifiques à d'autres en fonction des relations intergroupes, des possibilités de rencontres, et ainsi de suite. Une des critiques qui pourrait être formulée à l'égard de notre outil concerne la sous-représentativité des caractéristiques livrées par les élèves ou les étudiants. Nous avons cependant vérifié que près de la moitié des traits cités par au moins deux élèves ou deux étudiants était représentée dans l'outil. Cet outil peut donc être utilisé auprès de groupes divers. Par ailleurs, rien ne prouve que les traits restent spécifiques au groupe. En effet, il est plausible que les enseignants n'aient pas osé décrire les élèves en difficulté comme nuls ou comme ayant de mauvaises notes mais s'autorisent

à le faire à partir de la liste. Notre outil comporte cependant certaines limites quant à l'échantillon utilisé et à la cible du jugement (des élèves de cycle 3). Tout d'abord, notre échantillon est réduit en nombre et est issu du Nord de la France. Dès lors, on peut se demander si la localisation géographique des répondants influence le niveau de stéréotypisation et/ou le contenu des stéréotypes. La même question se pose concernant la cible du jugement : les stéréotypes de l'élève en difficulté scolaire en cycle 3 sont-ils les mêmes que ceux de l'élève en collège ou en lycée ? Il conviendrait de faire des analyses comparatives pour répondre à ces interrogations.

- 38 La notion d'élève en difficulté scolaire recouvre, de manière logique, des aspects cognitifs tels que les difficultés de compréhension ou d'expression. Mais les représentations ne se limitent pas à ces difficultés. En effet, les élèves en difficulté scolaire sont également décrits dans leurs aspects personnologiques (violent(e), trop timide, etc.), affectifs (malheureux), relationnels (problèmes avec l'enseignant) et familiaux (sa famille ne l'aide pas). En d'autres termes, la catégorie « difficulté scolaire » ne se résume pas à des difficultés d'apprentissage mais active une représentation de ces élèves en termes de comportements et de milieux de vie, par exemple. D'un point de vue général, les participants manifestent la volonté d'expliquer cette difficulté à travers des attributions internes (par exemple, paresse et découragement) et/ou externes (par exemple, problèmes familiaux et différences culturelles). Les explications internes sont cependant plus fréquentes que les explications externes. En effet, l'élève en difficulté scolaire est davantage caractérisé par ses problèmes de comportements ou ses problèmes d'apprentissage que par son environnement social et scolaire. Ces différences sont néanmoins à nuancer en fonction des groupes. Les attributions externes semblent particulièrement négligées par les élèves et les enseignants spécialisés. Sur les 6 traits énoncés par plus de 10 % des élèves, 4 sont typiquement internes (paresseux, indiscipliné, nul et difficultés). Pour les enseignants spécialisés, on peut citer, à titre d'exemple, que seuls 2 d'entre eux établissent un lien entre l'environnement familial et la difficulté scolaire. À l'inverse, le nombre d'occurrences est de 12 pour les parents d'élèves, 8 pour les stagiaires PE2 et 7 pour les psychologues scolaires, toutes difficultés familiales confondues (« besoin d'aide » et « problèmes familiaux »). La difficulté scolaire est donc expliquée différemment en fonction des groupes interrogés. Les groupes se distinguent également dans le degré de stigmatisation des élèves en difficulté scolaire. Même si globalement tous les groupes attribuent des caractéristiques négatives aux élèves en difficulté, force est de constater que les traits énoncés par les élèves sont les plus extrêmes (nul ou fainéant par exemple). Ce dernier résultat ne signifie pas forcément que le comportement des élèves à l'égard d'un élève en difficulté scolaire sera forcément plus négatif de celui des autres répondants. Les adultes (psychologues scolaires, étudiants, parents, enseignants spécialisés et stagiaires PE2) sont probablement plus sensibles à des normes de désirabilité sociale. Ils posséderaient ainsi les mêmes stéréotypes ou des stéréotypes tout aussi stigmatisants que les élèves mais ne les livreraient pas. Cette interprétation est cohérente avec le mode de construction et de transmission des stéréotypes. Les stéréotypes ne sont pas innés : la socialisation est, en partie, responsable de leur développement par le biais des médias, des parents, de l'école, des pairs, etc. (Guimond & Dambrun, 2003). De plus, les liens entre comportements et attitudes sont complexes (LaPiere, 1934). Une inclination négative à l'égard d'un groupe particulier ne donne pas toujours lieu à des comportements concordants en raison de la pression sociale, de l'accessibilité du comportement, etc. (pour une revue des variables modératrices et médiatrices, voir Armitage & Christian, 2003). Quoi qu'il en soit,

connaître le contenu des stéréotypes peut offrir une grille d'interprétation des comportements effectifs à l'égard de l'élève en difficulté scolaire au sein du système scolaire.

- 39 Nous n'irons pas plus avant dans la description des traits produits par les différents groupes interrogés et des conséquences sur les comportements. D'autres études, auprès de groupes différents, devront, par la suite, être menées pour spécifier les stéréotypes. Dans cette visée, diverses méthodologies sont possibles. Tout d'abord, la méthode de Katz et Braly (1933), utilisée avec des étudiants de l'université de Princeton, peut être répliquée avec notre outil. Dans ce cas, les participants devront, parmi la liste de 49 traits, sélectionner ceux qu'ils considèrent comme les plus caractéristiques des élèves en difficulté scolaire au cycle 3. Ils auront la possibilité d'ajouter à cette liste des traits supplémentaires. Suite à cette première sélection, ils devront choisir les 5 traits les plus typiques du groupe-cible. L'avantage de cette méthodologie est de déterminer un indice d'uniformité, c'est-à-dire la consistance des stéréotypes. Il correspond au plus petit nombre de traits requis pour inclure 50 % des assignations des participants. Il serait, par ailleurs, intéressant de déterminer l'image globale du groupe. Ainsi, comme l'ont réalisé Karlins, Coffman et Walters (1969), les participants pourront indiquer si le trait est favorable ou défavorable. Cet indice peut être utile afin de comparer les perceptions différentes des groupes sur les élèves en difficulté scolaire.
- 40 Ce mode de recueil des stéréotypes peut, cependant, être gênant pour certains participants. En effet, certains peuvent être réticents à attribuer des stéréotypes aux élèves en difficulté et/ou ne pas souhaiter faire de généralisations à l'ensemble du groupe. Cette réticence s'est manifestée fortement dans l'étude de Gilbert (1951) qui a repris la procédure de Katz et Braly (1933) près de dix-huit ans plus tard afin de mesurer la persistance des stéréotypes à travers le temps⁹.
- 41 Brigham (1971) répond à cette critique en modifiant la méthodologie. Il s'agit de demander aux participants d'indiquer, sur une échelle de 0 à 100, le pourcentage d'élèves en difficulté possédant chaque trait. Ainsi, les participants ont le loisir de mitiger leur position en ne généralisant pas la caractéristique à l'ensemble du groupe. Dans ce cadre, il convient de déterminer un seuil au-delà ou en deçà duquel le trait est considéré comme un stéréotype. Les manières de procéder sont souples ; l'important étant de garder à l'esprit qu'un stéréotype est une généralisation injustifiée. Tout d'abord, un trait pour lequel un pourcentage extrême a été attribué (au-dessus de 80 % ou au-dessous de 20 %) pourra être considéré comme un stéréotype. Une autre manière est de considérer qu'il s'agit d'un stéréotype si le trait se situe à un ou deux écarts type à la moyenne. Un score de stéréotypisation pour chaque participant comprenant le nombre et/ou l'intensité de la stéréotypisation peut également être calculé.
- 42 L'avantage de cette méthodologie est de pouvoir comparer les groupes interrogés entre eux et de déterminer un score de stéréotypisation par individu. Néanmoins, l'attribution de pourcentage peut être une démarche complexe pour de jeunes enfants. L'adaptation possible de cette méthodologie est la représentation graphique. Ainsi, un ensemble de dessins représentant de un à dix individus peut être présenté aux participants en leur demandant le dessin qui caractérise le mieux le nombre d'élèves en difficulté qui possèdent ce trait.
- 43 Il conviendrait d'appliquer ces méthodologies à des groupes ayant des liens différents avec les élèves en difficulté scolaire. La participation du système éducatif aux obstacles

d'apprentissage, ou tout au moins aux maintiens des difficultés scolaires, pourrait ainsi être illustrée.

BIBLIOGRAPHIE

- Armitage, C. J. & Christian, J. (2003). From attitudes to behaviour: basic and applied research on the theory of planned behaviour. *Current Psychology*, 22, 187-195.
- Aronson, J., Lustina, M., Good, C., Keough, K., Brown, J. L. & Steele, C. M. (1999). When white men can't do math: necessary and sufficient factors in stereotype threat. *Journal of experimental social psychology*, 35, 29-46.
- Bargh, J. A., Chen, M. & Burrows, L. (1996). Automaticity of social behaviour: direct effects of trait construct and stereotype priming on action. *Journal of personality and social psychology*, 71, 230-244.
- Baudoux, C. & Noircent, A. (1993). Rapports sociaux de sexe dans les classes du collégial québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 18, 150-167.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2001). Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 353-371.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brewer, M. B., Hong, Y. Y. & Li, Q. (2004). Dynamic entitativity: perceiving groups as Actors. In V. Yzerbyt, C. M. Judd & O. Corneille (éd.), *The psychology of group perception* (pp. 25-38). New York: Taylor & Francis.
- Brigham, J. C. (1971). Racial stereotypes, attitudes and evaluations of and behavioral intentions toward Negroes and Whites. *Sociometry*, 34, 360-380.
- Carlier, M. & Gottesdiener, H. (1975). Effet de l'expérimentateur, effet du maître : réalité ou illusion ? *Enfance*, 2, 219-241.
- 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, 217-223.
- Corneille, O. & Leyens, J.-P. (1994). Catégories, catégorisation et essentialisme psychologique. In R.-Y. Bourhis & J.-P. Leyens (éd.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 41-68). Liège : Mardaga.
- Croizet, J.-C. & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class: the intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 588-594.
- 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.
- Dagenais, L.-F. (1996). Description des approches d'égalité entre les sexes en éducation dans les provinces canadiennes. *Revue canadienne de l'éducation*, 21, 241-256.

- De La Haye, A.-M. (1998). *La catégorisation des personnes*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Désert, M. (2003). La menace du stéréotype. In J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (éd.), *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 119-143). Paris : Armand Colin.
- Désert, M. & Leyens, J.-P. (2002). La menace du stéréotype : universelle ? Inéluctable ? In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (éd.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (vol. 8). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Devine, P. (1989). Stereotype and prejudice: their automatic and controlled components. *Journal of personality and social psychology*, 56, 680-690.
- Durand-Delvigne, A. (1996). Confrontation intergroupe de sexe et identité de genre : quelques effets du contexte scolaire. In O. Lescarret & M. de Léonardis (éd.), *Séparation de sexe et compétences* (pp. 97-117). Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. & Henriot-van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : Presses universitaires de France.
- Follenfant, A., Légal, J.-B., Marie Dit Dinard, F. & Meyer, T. (2005). Effet de l'activation de stéréotypes sur le comportement : une application en contexte sportif. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 55, 121-129.
- Gilbert, G. M. (1951). Stereotype persistence and change among college students. *Journal of abnormal and social psychology*, 46, 245-254.
- Guimond, S. & Dambrun, M. (2003). La construction sociale et scolaire du stigmaté. In J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (éd.), *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 177-213). Paris : Armand Colin.
- Hamilton, D. L. & Rose, T. L. (1980). Illusory correlation and the maintenance of stereotypic beliefs. *Journal of personality and social psychology*, 39, 832-845.
- Haslam, N., Bastian, B. & Bissett, M. (2004). Essentialist beliefs about personality and their implications. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1661-1673.
- Haslam, N., Rothschild, L., & Ernst, D. (2000). Essentialist beliefs about social categories. *British Journal of social psychology*, 39, 113-127.
- Haslam, N., Rothschild, L. & Ernst, D. (2004). Essentialism and entitativity: structures of beliefs about the ontology of social categories. In V. Yzerbyt, C. M. Judd & O. Corneille (éd.), *The psychology of group perception* (pp. 61-78). New York: Taylor & Francis.
- Hussenet, A. & Santana, P. (2004). *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire* (rapport au Haut Conseil de l'évaluation de l'école). Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Jarlégan, A. (1999). *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat non publiée, université de Bourgogne.
- Jost, J. T. & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of psychology*, 26, 293-305.
- Jost, J. T., Banaji, M. R. & Nosek, B. A. (2004). A decade of system justification theory: accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology*, 25, 881-919.

- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9, 131-155.
- Karlins, M., Coffman, T. L. & Walters, G. (1969). On the fading of social stereotypes studies in three generations of college student. *Journal of personality and social psychology*, 13, 1-16.
- Katz, D. & Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of abnormal and social psychology*, 28, 280-290.
- Lacassagne, M.-F., Salès-Wuillemin, E. & Castel, P. (2001). La catégorisation d'un exogroupe à travers une tâche d'association de mots. *Papers on social representation*, 10, 7.1-7.11.
- Lachal, M., Urban, E., Favier, C., Marchois, A., Roye, L., Delbeke, M.-P. et al. (2005). Handicap mental : évolution des représentations de futurs enseignants spécialisés au cours d'une première année de formation. *La nouvelle revue de l' AIS*, 31, 111-127.
- LaPiere, R. T. (1934). Attitudes vs actions. *Social Forces*, 13, 230-237.
- Leyens, J.-P., Désert, M., Croizet, J.-C. & Darcis, C. (2000). Stereotype threat: are lower status and history of stigmatization preconditions of stereotype threat? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1189-1199.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. London : Sage.
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York: The MacMillan Compagny.
- Madon, S., Jussim, L. & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of personality and social psychology*, 72, 791-809.
- Mangard, C. & Channouf, A. (2007). Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2, 223-250.
- Monteil, J.-M. & Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Morin-Messabel, C. (2004). Contexte scolaire et mixité. *Ville, école, intégration*, 138, 73-78.
- Mosconi, N. (2004). De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire. *Ville, école, intégration*, 138, 15-22.
- Potvin, P. & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 18, 132-144.
- Raudenbush, S. W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy inductions: a synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of educational psychology*, 76, 85-97.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teacher expectations and pupils intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rothbart, M. & Park, B. (2004). The mental representation of social categories: category boundaries, entitativity, and stereotype change. In V. Yzerbyt, C. M. Judd & O. Corneille (éd.), *The psychology of group perception* (pp. 79-100). New York: Taylor & Francis.
- Salès-Wuillemin, E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Schadron, G. (2006). De la naissance d'un stéréotype à son internalisation. *Cahiers de l'Urmis*, 10-11, 41-53.

- Shih, M., Pitinski, T. L. & Ambady, N. (1999). Shifts in women's quantitative performance in response to implicit sociocultural identification. *Psychological Science*, 10, 80-90.
- Snyder, M. & Uranowitz, S. W. (1978). Reconstructing the past: some cognitive consequences of person perception. *Journal of personality and social psychology*, 36, 941-950.
- Solar, C. (1992). Dentelle de pédagogies féministes. *Revue canadienne de l'éducation*, 17, 265-285.
- Spencer, S. J., Steele, C. M. & Quinn, D. (1999). Under suspicion of inability: stereotype threat and women's math performance. *Journal of experimental social psychology*, 35, 4-28.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: how stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and African-Americans. *American Psychologist*, 52, 509-516.
- Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans. *Journal of personality and social psychology*, 69, 797-811.
- Stone, J., Lynch, C. L., Sjomeling, M. & Darley, J. M. (1999). Stereotype threat effects on Black and White athletic performance. *Journal of personality and social psychology*, 77, 1213-1227.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trottier, C. (1983). Le processus de socialisation à l'école. In R. Cloutier, J. Moisset & R. Ouellet (éd.), *Analyse sociale de l'éducation* (pp. 87-104). Montréal : Boréal Express.
- Word, C. O., Zanna, M. P. & Cooper, J. (1974). The nonverbal mediation of self-fulfilling prophecies in interracial interaction. *Journal of experimental social psychology*, 10, 109-120.
- Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1994). Stéréotypes et jugement social. In R. Y. Bourhis & J.-P. Leyens (éd.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 127-160). Liège : Mardaga.
- Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1996). *Connaître et juger autrui*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

ANNEXES

Annexe A

Traits associés à l'élève en difficulté scolaire
par plus de 10 % de l'effectif d'au moins un groupe interrogé

Besoin d'aide	Difficultés à imaginer des choses qu'il ne voit pas
Problèmes d'attention et de concentration	(difficultés d'abstraction)
Manque de motivation	Trop timide
Problèmes familiaux	Problèmes avec l'enseignant(e)
En échec	Inquiet(e), stressé(e)
Sa famille ne l'aide pas	Difficultés à se faire des amis dans la classe
Besoin d'une aide adaptée à ses difficultés	Découragé(e)
Problèmes de comportements	Difficultés à réfléchir
Fainéant(e), paresseux(-euse)	Difficulté à s'intégrer
Malheureux(-euse)	A, ou a eu, une maladie
Rejeté(e)	Besoin d'être rassuré(e)
Difficultés	Pas d'avenir
En retard (a redoublé ou risque de redoubler)	Difficultés à s'exprimer
Se trouve mauvais(e), se juge mal	Regarde trop la télévision ou joue trop aux jeux vidéo
Ne respecte pas les règles	Étranger(-ère)
Difficultés à comprendre	Fatigué(e)
Indiscipliné(e)	Manque de confiance
Peur	Culture différente
Agité(e)	Difficultés à s'adapter à des situations nouvelles
Problème de lecture (dyslexie)	Problèmes dans certaines matières
Mauvaises notes	Incapacité à faire mieux
Violent(e)	Peu ou pas de règles
Lent(e)	Seul(e)
Nul(-le)	Âne/cancre
Difficultés à retenir ses leçons	
Difficultés à apprendre des choses nouvelles	

NOTES

* IUFM de Douai, 163 rue d'Esquerchin, BP 80827, F-59508 Douai, France.

Courriel : caroline.desombre@lille.iufm.fr.

1. Cette recherche a été soutenue par l'IUFM Nord-Pas-de-Calais dans le cadre de l'action recherche intitulée « Stéréotypes et difficultés scolaires : contenus et fonctions ».

2. Le HCEE est une instance indépendante qui a pour mission de faire l'état de l'évaluation du système éducatif français. En outre, il propose régulièrement des recommandations.
 3. Dans cet article, nous nous intéressons à la difficulté scolaire sans handicap. Nous ne développerons donc pas plus avant cet aspect. Pour information, les structures françaises spécialisées dans l'accueil des élèves handicapés sont par exemple les classes d'intégration scolaire (CLIS), les instituts médico-éducatifs (IME), les unités pédagogiques d'intégration (UPI), etc.
 4. Cet effet a également été appelé « prophéties auto-réalisatrices » ou encore « effet Rosenthal ».
 5. Le cycle 3 recouvre les CE2, CM1 et CM2 de l'école élémentaire.
 6. Un trait inscrit plusieurs fois par un participant n'a été comptabilisé qu'une fois.
 7. L'indice que nous proposons permet uniquement d'avoir une première idée. Afin de mesurer précisément la consistance des stéréotypes, nous recommandons d'utiliser l'indice d'uniformité permis par la méthodologie de Katz et Braly (1933).
 8. Il est important de noter que les psychologues scolaires, anciens enseignants, n'ont jamais exercé en tant que psychologues.
 9. Cette étude indique tout d'abord que des stéréotypes se maintiennent pour certains groupes tels que les personnes de couleur noire ou celles de confession juive et se modifient pour d'autres en fonction des contextes sociaux (par exemple pour les personnes de nationalité allemande ou japonaise). Cette procédure a été reprise avec une population similaire en 1969 par Karlins, Coffman et Walters qui ont observé un niveau de stéréotypisation comparable au niveau original de 1932.
-

RÉSUMÉS

Les recherches actuelles dans le domaine de l'éducation attestent de l'influence des stéréotypes sociaux sur les résultats académiques des élèves. Afin de connaître les stéréotypes liés aux « élèves en difficulté scolaire » au cycle 3, nous avons construit un outil auprès de psychologues scolaires, d'étudiants, de parents d'élèves, d'élèves de cycle 3, d'enseignants spécialisés et de stagiaires professeurs des écoles (PE2). L'analyse a permis d'obtenir quarante-neuf traits généraux mais aussi spécifiques aux groupes interrogés. Différentes méthodologies permettant de mesurer les stéréotypes avec cet outil sont présentées en discussion.

Current research in the field of education shows the effects of social stereotypes on students' academic performances. To determine the stereotypes of "5th grade students having learning disabilities", we built an instrument with a sample of educational psychologists, undergraduate students, 5th grade students' parents, 5th grade students, specialised teachers, and student teachers. Forty-nine traits that are general and sometimes specific to the respondent groups were obtained. The discussion section presents different ways to measure these stereotypes using this instrument.

INDEX

Mots-clés : Difficulté scolaire, Outil de mesure, Stéréotype

Keywords : Learning disabilities, Measurement

AUTEURS

CAROLINE DESOMBRE

Maître de conférences en psychologie sociale, IUFM Nord-Pas-de-Calais/ université d'Artois (Arras). Thèmes de recherche : stéréotypisation, relations intergroupes, discrimination, difficulté scolaire. Contact : IUFM de Douai, 163 rue d'Esquerchin, BP 80827, F-59508 Douai. Courriel : caroline.desombre@lille.iufm.fr.

GÉRALD DELELIS

Maître de conférences en psychologie sociale, université de Lille 3. Thèmes de recherche : affiliation, régulation émotionnelle, santé, stéréotypes et conduites intergroupes.

MARC LACHAL

Docteur en psychologie, université de Paris X, MCF honoraire à l'IUFM Nord-Pas-de-Calais. Thèmes de recherche : théorie de l'esprit, représentations sociales, handicap mental, difficulté scolaire.

EUGÈNE URBAN

Docteur en sciences de l'éducation, MCF honoraire à l'IUFM Nord-Pas-de-Calais. Thèmes de recherche : autisme, handicap mental, difficulté scolaire.

LOUIS ROYE

Professeur agrégé de mathématiques, Nord-Pas-de-Calais.

FRANÇOISE GAILLET

Enseignante spécialisée titulaire du CAPSAIS option D, Nord-Pas-de-Calais.

LAURA ANTOINE

Enseignante spécialisée titulaire du CAPA-SH option D, Nord-Pas-de-Calais.