

Difficulté scolaire : ce qu'en disent élèves, parents et professionnels de l'éducation

Difficulties at school: What pupils, parents, and education professionals tell about that

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

Volume 38, numéro 2, 2009

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1096939ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1096939ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Delelis, G., Desombre, C., Lachal, M., Gaillet, F., Antoine, L. & Urban, E. (2009). Difficulté scolaire : ce qu'en disent élèves, parents et professionnels de l'éducation. *Revue de psychoéducation*, 38(2), 149–167. <https://doi.org/10.7202/1096939ar>

Résumé de l'article

Malgré une volonté d'objectivité, l'évaluation des élèves en difficulté scolaire est, en partie, influencée par les représentations sociales de la difficulté scolaire que les évaluateurs possèdent. Cette étude vise à analyser ces représentations pour divers acteurs du système éducatif à savoir des élèves, des parents d'élèves, des enseignants et des psychologues scolaires. Les résultats indiquent que la difficulté scolaire se décline sous divers aspects : problèmes liés à la famille, aux pairs, à l'école, caractéristiques personnelles (personnalité, troubles cognitifs, comportements), culture et aide à apporter. Par ailleurs, ces différentes catégories ne se retrouvent pas de manière équivalente en fonction des groupes même si les explications internes sont prédominantes dans les descriptions. Les implications de ces représentations contrastées sont discutées.

Difficulté scolaire : ce qu'en disent élèves, parents et professionnels de l'éducation

Difficulties at school: What pupils, parents, and education professionals tell about that

G. Delelis¹
C. Desombre²
M. Lachal³
F. Gaillet⁴
L. Antoine⁴
E. Urban⁵

1. Université de Lille 3, URECA - EA1059, équipe FASE (FAMille, Santé, Emotions), Université de Lille/Nord de France.
2. IUFM Nord/Pas-de-Calais et Université d'Artois, PSITEC - EA4072, équipe RESO (RElations SOciales), Université de Lille/Nord de France.
3. Université de Paris X.
4. Education Nationale, Région Nord/Pas-de-Calais
5. IUFM Nord/Pas-de-Calais.

Soutenue par l'IUMF Nord/Pas-de-Calais dans le cadre de l'action recherche portée par C. Desombre et intitulée « Stéréotypes et difficultés scolaires : contenus et fonctions ».

Correspondance :

Gérald Delelis
Université de Lille 3
UFR de Psychologie
BP 60149
F-59653 Villeneuve d'Ascq
Cedex, France
gerald.delelis@univ-lille3.fr
Tel : (+33)320416955
Fax. : (+33)320416324

Résumé

Malgré une volonté d'objectivité, l'évaluation des élèves en difficulté scolaire est, en partie, influencée par les représentations sociales de la difficulté scolaire que les évaluateurs possèdent. Cette étude vise à analyser ces représentations pour divers acteurs du système éducatif à savoir des élèves, des parents d'élèves, des enseignants et des psychologues scolaires. Les résultats indiquent que la difficulté scolaire se décline sous divers aspects : problèmes liés à la famille, aux pairs, à l'école, caractéristiques personnelles (personnalité, troubles cognitifs, comportements), culture et aide à apporter. Par ailleurs, ces différentes catégories ne se retrouvent pas de manière équivalente en fonction des groupes même si les explications internes sont prédominantes dans les descriptions. Les implications de ces représentations contrastées sont discutées.

Mots clés : représentation, difficulté scolaire, parents, élèves, professionnels de l'éducation

Abstract

In spite of a will of objectivity, the evaluation of the pupils' learning difficulties is partly influenced by the evaluators' social representations of learning difficulties. This study aims at analysing these representations for diverse actors of the education system, that is, pupils, parents, teachers, and educational psychologists. The results show that learning difficulty comes in a variety of forms: disorders related to the family, the peers, school, individual characteristics (personality, cognitive disorders, behaviors), culture, and help to provide. Moreover, these different categories are not found in an equivalent way according to the groups even though internal factors are predominant in the descriptions. The implications of these contrasted representations are discussed.

Key words: representation, difficulties at school, parents, pupils, education professionals

Introduction

Le temps scolaire est rythmé par l'évaluation des élèves avec pour finalité, leur sélection et leur orientation. L'évaluation permet à l'enseignant à la fois de juger de la performance de l'élève mais, au-delà, d'inférer des capacités (Bressoux & Pansu, 1998). Ces jugements scolaires sont des pratiques plus ou moins codifiées à partir des exigences institutionnelles (Perrenoud, 1989, 1991). En cela, ils peuvent être considérés comme des jugements valides des compétences et des capacités des élèves de la part des enseignants. La littérature révèle toutefois que ces jugements ne sont pas des mesures parfaites et sont influencés par des facteurs autres que les capacités des élèves (voir par exemple Bressoux & Pansu, 2003 ; Dompnier, Pansu & Bressoux, 2006, 2007). Les élèves sont évalués, jugés et classés sur base non seulement de leurs acquis scolaires mais aussi sur base de ces autres facteurs. Or, le classement scolaire présente des conséquences importantes pour les élèves désignés comme en réussite ou en difficulté scolaire. La difficulté scolaire des élèves, dont les causes sont multifactorielles, se traduit par des résultats jugés insuffisants en comparaison avec les compétences attendues à un âge et à un niveau scolaire donné. C'est donc l'écart à la norme dominante qui permet de circonscrire les frontières de la difficulté scolaire. La plupart du temps, l'institution scolaire met en place un certain nombre de mesures pouvant aller d'activités d'aide et de soutien à la prise en charge par un enseignant spécialisé.

Les conséquences évoquées pour les élèves désignés comme en difficulté scolaire sont en partie médiatisées par les représentations sociales développées par chaque partie prenante du système scolaire. L'objectif de cet article est d'explorer la manière dont les élèves, les parents et les professionnels de l'éducation se représentent la difficulté scolaire. Ces informations seront particulièrement utiles dans la compréhension des conséquences de la visibilité sociale de la difficulté scolaire lors de la mise en place d'aides spécifiques.

École et difficulté scolaire : un jugement codifié

Les systèmes éducatifs encouragent la réussite et l'égalité des chances pour tous les élèves. Néanmoins, les différences inter-individuelles observables parmi les élèves, et qui doivent être prises en compte par les enseignants, ne sont pas sans poser de problèmes dans le travail quotidien de ces personnels. Ces différences tiennent autant des caractéristiques personnelles des élèves ou des situations sociales, culturelles et linguistiques qui sont les leurs que de leurs parcours scolaires.

La catégorisation en élèves en difficulté est inhérente au fonctionnement éducatif (voir Trottier, 1983) même si les méthodes utilisées pour la quantifier sont très diverses (Hussenet & Santana, 2004). Le classement des élèves est réalisé par les enseignants afin, d'une part, de contrôler l'efficacité de leurs actions pédagogiques et, d'autre part, de repérer les difficultés. Weiner et Kukla (1970) ont ainsi montré que l'évaluation de la performance des élèves est influencée par le résultat à l'épreuve, élément objectif des capacités de l'élève (voir aussi Weiner, 2003). Dans le même ordre d'idée, les enseignants manifestent des attentes à l'égard des performances des élèves relativement exactes (Jussim & Eccles, 1992).

Ces évaluations qui traduisent tout de même une certaine objectivité, une certaine correspondance à une réalité sociale, peuvent en partie être expliquées par les nombreux outils utilisés par les enseignants, outils qui peuvent être proposés par le système éducatif et donc standardisés pour l'ensemble des élèves d'un même niveau (par exemple, évaluation en fin de CE2 en France ou de troisième année de primaire au Québec) ou des outils créés par les enseignants pour répondre au mieux à leurs besoins (Do & Alluin, 2007).

Malgré l'existence d'outils d'évaluation, les jugements scolaires sont loin de refléter une valeur objective du niveau scolaire des élèves (Bressoux & Pansu, 1998). Les nombreuses études à ce propos montrent que des facteurs autres que la réussite interviennent dans ces jugements.

École et difficulté scolaire : des critères psycho-sociaux

L'évaluation des élèves est, avant tout, le fait d'une comparaison intra-classe (Bressoux & Pansu, 2001). En effet, les élèves sont classés les uns en rapport aux autres en fonction du niveau de la classe. Ainsi, un élève peut être considéré comme un élève en réussite dans une classe donnée et comme un élève en difficulté dans une autre, ceci en fonction du niveau de ses camarades de classe. Il existe par ailleurs des disparités importantes entre les enseignants et leurs conceptions pédagogiques (Felouzis, 1996). Les notes attribuées par l'enseignant sont également contextuelles (Bressoux & Pansu, 2001). La crédibilité de l'enseignant dépend de la moyenne affectée à sa classe. Un enseignant dont les moyennes de classe seraient trop faibles ou trop élevées ne serait pas considéré comme un enseignant compétent. De fait, les moyennes suivent généralement la très célèbre courbe de Gauss (Perrenoud, 1989).

Enfin, des caractéristiques personnelles sont prises en compte dans le jugement scolaire. Il s'agit par exemple de l'apparence physique des élèves (Dépret & Filisetti, 2001 ; Ritts, Patterson, & Tubbs, 1992), de leurs conduites en classe (Bennett, Gottesman, Rock, & Cerullo, 1993), de leur sexe (Felouzis, 1996), ou encore de leur origine sociale (Bressoux & Pansu, 2001, 2003 ; voir aussi Channouf, Mangard, Baudry, & Perney, 2005 ; Mangard & Channouf, 2007). Pour être plus précis, les élèves sont jugés plus favorablement lorsqu'ils sont physiquement attractifs, lorsque leurs comportements en classe sont « scolairement acceptables », lorsqu'ils sont de sexe féminin, lorsque la catégorie socioprofessionnelle des parents est favorisée ou lorsqu'ils résident dans un quartier favorisé. Concernant les inégalités sociales, certaines études montrent clairement que les enseignants ont des attitudes différentes selon le public auquel ils font face (Duru-Bellat, 2004). Ils sont par exemple plus indulgents envers des élèves issus de classes populaires. Cependant, les explications relatives à l'impact des inégalités sociales sur les différences de réussite des élèves ne s'arrêtent pas là. Tout d'abord, les établissements scolaires offrent des conditions d'enseignement et des climats de classe différents en fonction de la composition du public accueilli (Duru-Bellat & Fournier, 2007). Les classes composées d'élèves issus de milieux favorisés permettent une meilleure progression globale pour les élèves que les classes composées d'élèves issus de milieux défavorisés. Ensuite, les compétences cognitives et linguistiques apportées par l'environnement familial sont différentes d'un milieu social à l'autre (De Graaf, De Graff, & Kraaykamp, 2000). Enfin,

l'appétence scolaire ainsi que les choix scolaires peuvent différer selon les groupes sociaux. Ces divers éléments concourent bel et bien à des inégalités scolaires en fonction de caractéristiques purement sociales des élèves.

Le jugement scolaire est également médiatisé par l'acquisition de la norme d'internalité par les élèves (Bressoux & Pansu, 1998, 2001 ; Dompnier *et al.*, 2006, 2007 ; Dubois & Le Poutier, 1991). Cette norme consiste à « attribuer de la valeur aux explications (des comportements et des renforcements) qui accentuent le poids causal de l'acteur » (Beauvois & Dubois, 1988). En d'autres termes, les élèves qui utilisent des attributions causales internes (traits de personnalité, efforts, aptitudes, etc.) sont jugés plus favorablement que des élèves qui utilisent des explications causales externes (chance, contexte, etc.). L'acquisition de la norme d'internalité est ainsi socialement valorisée ; mener des individus à bien faire le lien entre ce qu'ils font (leurs comportements) et ce qui leur arrive est désirable socialement et satisfaisant en ce sens que cela correspond à la norme sociale dominante. Cela permet en outre de protéger le système social – en cas d'échec, ce sont les individus qui sont en cause et non le système – et de le valider et reproduire (Le Poutier, 1987, par exemple). Les jugements scolaires sont donc le résultat des interactions dans la classe et de la mise en place de représentations qui dépendent à la fois de l'enseignant, de ses conceptions pédagogiques et des performances effectives de l'élève.

Représentation de la difficulté scolaire : enjeux et conséquences

La représentation sociale est une vision fonctionnelle du monde qui permet à l'individu – ou au groupe d'individus – de donner sens à ses conduites et d'appréhender la réalité à travers son propre système de références (Abric, 1994). La représentation dépasse donc la simple reproduction de la réalité : elle en est une reconstruction signifiante (Herzlich, 1972 ; Jodelet, 1984). Elle est en outre dite sociale en ce sens (1) qu'elle est socialement élaborée et partagée, (2) qu'elle est socialement visible, (3) qu'elle a des conséquences sociales et, enfin, (4) qu'elle est adressée à un objet social (personne, groupe, événement, etc.). Elle sert d'explication – d'explicitation – du monde via les processus d'objectivation et d'ancrage (Jodelet, 1992 ; Moscovici, 1961) et est un moyen de communiquer ce monde à autrui (Moscovici, 1982). On y repère ainsi attitudes/opinions, valeurs et images/stéréotypes (Palmonari & Doise, 1986), le tout organisé sous l'espèce d'un savoir naïf qui a un impact direct sur les conduites individuelles et groupales (Farr, 1984 ; Flament, 1987).

L'accès inégal à l'information selon le groupe, la dispersion de cette information, les décalages qu'on y rencontre parfois affectent la formation et le maintien d'une représentation et génèrent des disparités de positions face à un objet socialement significatif, de même que le font les pressions du groupe à l'inférence, à la conformité et à la focalisation sur certains objets ou problèmes (Jodelet, 1984 ; Moscovici, 1961).

La représentation sociale détermine l'action et, de fait, les conduites face à une situation dépendent plus de la représentation que les individus se sont créés de cette situation que des caractéristiques mêmes de celle-ci (par exemple Abric, 1991).

La représentation des élèves en difficulté scolaire devrait donc guider les comportements et les attentes à leur égard. L'analyse de la littérature révèle le manque manifeste de travaux sur les croyances des enseignants, des pairs, des parents, etc. à propos de la réussite et de l'échec scolaire (Bouchamma, 2002). Les travaux à ce sujet indiquent que la difficulté scolaire fait l'objet de croyances multiples (Monteil, Bavent, & Lacassagne, 1986). Ainsi, la difficulté scolaire est expliquée par des facteurs non exclusifs tels que la personnalité de l'élève, l'inadaptation de l'enseignant et/ou de l'école, les facteurs sociaux et économiques, la société, etc. Même si ces croyances peuvent coexister chez un même enseignant, les enseignants ont tendance à privilégier une explication de la difficulté scolaire à travers des causes internes plutôt que des causes externes – ce que Ross (1977) appelle erreur fondamentale. Le fait que les performances intellectuelles sont liées aux propriétés cognitives des élèves est, en effet, une opinion très largement partagée (Monteil & Huguet, 2002). Dans la même veine, l'échec scolaire est plus rapidement associé à des explications internes qu'il ne l'est à des explications externes (Monteil *et al.*, 1986).

La représentation de la difficulté scolaire présente de nombreuses implications tant pour les élèves que pour l'institution scolaire dans son ensemble. Cette représentation génère des croyances, engendre des comportements et médiatise en conséquence l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968) et la menace du stéréotype (Steele & Aronson, 1995).

Ainsi, les performances des élèves sont guidées par les attentes que les enseignants développent à leur égard (Rosenthal & Jacobson, 1968). Or, les enseignants ont des attitudes moins positives envers les élèves en difficulté scolaire qu'envers les autres (Potvin & Rousseau, 1993 ; voir aussi Bressoux & Pansu, 2001, 2003), ceci créant un risque pour des conduites moins positives envers ces élèves (cf. Good, 1987). En outre, les comportements que les individus émettent dépendent de leurs représentations et modifient les comportements des autres individus dans le sens d'une confirmation de la représentation initiale (prophéties auto-réalisatrices, voir Word, Zanna, & Cooper, 1974). En milieu scolaire, ceci peut être objectivé par le fait que les conduites des enseignants (des parents, etc.) mènent les élèves à émettre des comportements conformes en réponse et, comme suite, à être perçus et évalués conformément (de nouveau) au contenu de la représentation des enseignants (des parents, etc.) (cf. Crano & Mellon, 1978). Or, il est notable que les membres de groupes stigmatisés, tels que peuvent l'être les élèves en difficulté scolaire, sont plus sensibles que d'autres aux attentes d'autrui (Croizet & Claire, 2003). Cette sensibilité serait essentiellement redevable à un manque de ressources des élèves eux-mêmes pour résister à cet effet (Madon, Jussim, & Eccles, 1997).

Les jugements scolaires liés à la difficulté scolaire présentent une fonction sociale indéniable. Le classement scolaire est un instrument de connaissance permettant de mettre en place des aménagements pédagogiques spécifiques aux difficultés des élèves. Ce classement contribue néanmoins au maintien de la hiérarchie sociale et de la satisfaction des intérêts des groupes dominants (Dompnier *et al.*, 2007). L'institution scolaire doit donc mettre en place, autant que faire se peut, des instruments d'évaluation standardisés et valides afin d'éviter la

reproduction des inégalités sociales ; ceci ne peut cependant se faire que lorsque abstraction est faite des aspects non objectifs des jugements scolaires (Pansu, Dompnier, & Bressoux, 2004 ; Perrenoud, 1989).

Objectifs de la présente étude

L'objectif principal de cette étude est de décrire les représentations à l'égard de la difficulté scolaire. L'École étant un système dynamique dans lequel les comportements de chacun influencent et sont influencés par les comportements des autres, il paraît nécessaire d'explorer la manière dont chaque partie de ce système appréhende la difficulté scolaire.

Un recueil de la manière dont des élèves, des parents d'élèves, des enseignants et des psychologues scolaires voient et décrivent un élève en difficulté scolaire et tout ce qui se rattache à cette difficulté devrait permettre de dresser un portrait représenté de celle-ci, portrait nuancé par le regard différencié de ces divers groupes sociaux. L'accès à cette représentation sociale devrait offrir une grille interprétative des comportements à l'égard des élèves en difficulté scolaire. De plus, la confrontation des différentes représentations semble indispensable pour comprendre l'importance de la catégorie « élèves en difficulté ». En effet, une exposition répétée et systématique à un traitement particulier devrait accentuer la pression à confirmer l'attente stéréotypée (Monteil & Hugué, 2002). Les comportements et les interactions devraient être d'autant plus contraignants qu'une représentation négative est partagée par l'ensemble de l'entourage des élèves en difficulté (parents, enseignant, pairs, psychologues, etc.).

Méthode

Participants

Cent-six participants volontaires, non rémunérés et appartenant à divers groupes en lien au milieu scolaire ont pris part à cette étude réalisée dans le nord de la France. Aucun critère particulier n'a présidé au recrutement de ces participants sauf le fait, pour les parents, d'avoir un enfant en cycle 3¹. Les participants sont ainsi les personnes qui ont accepté de répondre favorablement à la requête des investigateurs de l'étude. Divers groupes de participants ont été, par contre, choisis dans la mesure où ils sont parties prenantes dans la vie scolaire et sont en lien – potentiel ou avéré – avec la difficulté scolaire. Nous avons ainsi considéré le groupe des élèves car ce sont les premiers concernés par la difficulté scolaire, le groupe des parents d'élèves (dont la représentation est susceptible d'influencer les conduites des élèves), deux groupes de professionnels ayant un contact direct ou indirect avec des élèves en difficulté scolaire (enseignants spécialisés, psychologues scolaires) et un groupe de professionnels qui s'attendent à un tel contact (stagiaires professeurs des écoles en deuxième année d'études, c'est-à-dire, pour le Québec, la dernière année du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire).

1. En France, le cycle 3 (cycle élémentaire deuxième année, cours moyen première année et cours moyen deuxième année ; CE2, CM1 et CM2) correspond au Québec aux trois années de scolarité obligatoire au primaire allant de la troisième à la cinquième année de ces études primaires.

La population de cette étude était française et était ainsi composée de (1) 21 enfants âgés de 8.5 à 11.5 ans ($M = 9.66$, $ET = 0.35$) scolarisés dans une classe de CM2 – cinquième année de l'étude primaire au Québec – d'une école de la Région Nord/Pas-de-Calais, (2) 16 parents d'élèves scolarisés en cycle 3 âgés de 34 à 50 ans ($M = 39.17$, $ET = 14.7$) dans la Région Nord/Pas-de-Calais, (3) 18 enseignants spécialisés âgés de 25 à 38 ans ($M = 28.5$, $ET = 3.96$) en formation continue à l'IUFM [Institut Universitaire de Formation des Maîtres] de Lille, (4) 27 futurs enseignants au primaire, stagiaires Professeurs des Ecoles en deuxième année de formation initiale [PE2] âgés de 21 à 43 ans ($M = 24.17$, $ET = 16.86$) à l'IUFM de Douai et (5) 24 psychologues scolaires âgés de 27 à 52 ans ($M = 38.17$, $ET = 6.2$) en formation à l'université de Lille.

Procédure

Les participants étaient sollicités individuellement (parents d'élèves) ou collectivement (élèves, psychologues scolaires et enseignants) pour un recueil de leur représentation de la difficulté scolaire. La consigne était la même pour l'ensemble des répondants. Un(e) des investigateurs de l'étude leur présentait rapidement l'objet de la recherche et leur remettait un support papier sur lequel il leur était demandé d'indiquer « tous les mots ou expressions leur venant à l'esprit lorsqu'ils pensent à un élève en difficulté scolaire en cycle 3 ». Il s'agissait donc d'une production libre. Aucune pression temporelle et aucune restriction dans le nombre de mots ou expressions ne leur étaient imposées. L'investigateur insistait sur le fait qu'il n'y avait ni bonne, ni mauvaise réponse. Il recommandait en outre aux répondants de répondre spontanément sans censurer leur pensée ; leur anonymat et la confidentialité de leurs réponses étaient garantis.

Résultats

Nombre de mots énoncés et loquacité

Quatre-vingt douze mots ou expressions ont été recueillis auprès des élèves, 110 auprès des parents, 107 auprès des enseignants spécialisés, 144 auprès des stagiaires PE2 et 192 auprès des psychologues scolaires. Le nombre de mots ou expressions proposés par chaque répondant diffère d'un groupe à l'autre, $F(4,101) = 10.46$, $p < .0001$. Les nombres moyens de mots énoncés sont respectivement 4.4 pour les élèves ($ET = 0.45$), 6.9 pour les parents ($ET = 0.51$), 5.9 pour les enseignants spécialisés ($ET = 0.48$), 5.33 pour les stagiaires PE2 ($ET = 0.39$) et 8.0 pour les psychologues scolaires ($ET = 0.42$). Des tests post hoc (*HSD* de Tukey) montrent que les psychologues scolaires énoncent plus de mots que les enseignants spécialisés ($p = .01$), les stagiaires PE2 ($p < .001$) et les élèves de CM2 ($p < .001$). Les parents rapportent également en moyenne plus de mots que ne le font les élèves ($p < .01$).

Les mots ou expressions similaires ont fait l'objet d'un premier regroupement. En effet, certains étaient exprimés à plusieurs reprises. Le nombre de mots ou expressions différents énoncés pour décrire la difficulté scolaire varie en fonction des groupes : 55 pour les élèves, 54 pour les parents, 24 pour les enseignants spécialisés, 33 pour les stagiaires PE2, 53 pour les psychologues

scolaires. L'effectif variable des participants dans chaque groupe et le nombre de mots différents énoncés par chaque participant nécessitent de nuancer ce constat.

Nous avons réalisé le rapport entre le nombre de mots énoncés par chaque participant sur le nombre de mots différents énoncés par les participants de son groupe. Il s'agit, en quelque sorte, d'une première idée de la consistance de la représentation, du consensus. L'analyse de variance est significative, $F(4,101) = 24.92, p < .0001$. Le ratio moyen est de 0.08 pour les élèves ($ET = 0.011$), 0.13 pour les parents ($ET = 0.013$), 0.25 pour les enseignants spécialisés ($ET = 0.013$), 0.16 pour les stagiaires PE2 ($ET = 0.010$) et 0.15 pour les psychologues scolaires ($ET = 0.013$). Des analyses post hoc (*HSD* de Tukey) indiquent que les élèves emploient plus de mots différents pour décrire les élèves en difficulté scolaire que les stagiaires PE2, les psychologues scolaires et les enseignants spécialisés ($p < .001$ pour l'ensemble de ces contrastes). Sur l'autre extrême, les enseignants spécialisés emploient moins de traits différents pour décrire les élèves en difficulté scolaire que les psychologues scolaires, les stagiaires PE2 et les parents ($p < .001$ pour l'ensemble des contrastes).

Catégorisation des mots et expressions

Les mots et expressions employés par les participants de chaque groupe relativement à la difficulté scolaire ont fait l'objet d'une catégorisation sémantique par tas réalisée par deux juges indépendants. Cette méthode a été utilisée pour synthétiser l'information recueillie et la rendre plus lisible. En outre, une telle catégorisation offre une finesse psychologique que ne permet encore aucun logiciel statistique. Les juges ont ainsi regroupé les mots ou expressions qui leur semblaient répondre à des critères d'inclusion/exclusion identiques, autrement dit avoir un sens identique ou proche et/ou pouvant s'intégrer à une même « unité comportementale », à un même corpus, c'est-à-dire, encore, entrer dans une catégorie d'observables discrète, exclusive et homogène. Ces trois éléments renvoient au fait que (1) ces catégories ne devaient présenter aucune intersection, (2) les mots ou expressions d'une catégorie devaient avoir des propriétés distinctes de celles des mots et expressions des autres catégories, (3) les mots ou expressions d'une même catégorie devaient être jugés équivalents selon les critères définis. Les deux juges se mettaient ensuite d'accord sur le nombre de catégories et les critères retenus puis confrontaient leurs catégorisations.

Les accords inter-juges (nombre d'accords sur nombre de mots/expressions à catégoriser) sont respectivement de .91 pour le groupe des élèves, .94 pour le groupe des parents, .96 pour le groupe des enseignants spécialisés, .94 pour le groupe des stagiaires PE2 et .79 pour le groupe des psychologues scolaires. Ces accords sont satisfaisants (en dépit de la faiblesse relative de celui concernant les mots énoncés par les psychologues scolaires).

Trois à quatre catégories se dégagent selon les groupes ; ces catégories se déclinent parfois en sous catégories : nous avons étiqueté ces catégories et sous catégories « Problèmes Environnementaux » (liés à la famille, liés à l'école/les enseignants, liés aux pairs), « Caractéristiques Personnelles » (troubles cognitifs, caractéristiques de personnalité, comportements), « Culture », « Moyens d'Intervention/d'Aide » (Tableau 1).

Tableau 1. Nombres et pourcentages de réponses par groupe pour chacune des catégories émergentes

	Elèves ^a n = 21	Parents n = 16	Enseignants Spécialisés n = 18	Stagiaires PE2 ^b n = 27	Psychologues Scolaires n = 24	Total
Famille	0	17 (15.4%)	1 (0.9%)	8 (5.6%)	12 (6.3%)	38 (5.9%)
Ecole/ Enseignants	0	7 (6.4%)	9 (8.4%)	4 (2.8%)	5 (2.6%)	25 (3.87%)
Pairs	0	0	0	5 (3.5%)	0	5 (0.77%)
Problèmes Environnemen- taux (Total)	0 (0%)	24 (21.8%)	10 (9.3%)	17 (11.9%)	17 (8.9%)	68 (10.54%)
Troubles Cognitifs	4 (4.3%)	15 (13.6%)	23 (21.5%)	27 (18.7%)	55 (28.6%)	124 (19.2%)
Personnalité	39 (42.4%)	41 (37.3%)	49 (45.8%)	44 (30.6%)	65 (33.8%)	238 (36.9%)
Comportements	34 (37%)	17 (15.5%)	9 (8.4%)	11 (7.6%)	12 (6.3%)	83 (12.87%)
Caractéristiques Personnelles (Total)	77 (83.7%)	73 (66.4%)	81 (75.7%)	82 (56.9%)	132 (68.8%)	445 (69%)
Culture	0	3 (2.7%)	3 (2.8%)	5 (3.5%)	2 (1%)	13 (2%)
Moyens d'Inter- vention/Aide	15 (17.86%)	10 (9.1%)	13 (12.2%)	40 (27.8%)	41 (21.3%)	119 (18.45%)
Total	92 (100%)	110 (100%)	107 (100%)	144 (100%)	192 (100%)	645 (100%)

Note. ^a Elèves en classe de CM2/cinquième année de l'étude primaire, ^b Stagiaires Professeurs des Ecoles en deuxième année de formation initiale/futurs enseignants au primaire.

Pour la catégorie « Problèmes Environnementaux » liés à la famille, des mots ou expressions tels que problèmes de famille ou avec la famille ou encore simplement « famille » ont été regroupés. Problèmes avec l'enseignant(e), enseignement pas adapté, blocage par rapport à l'école, mauvais suivi scolaire sont, par exemple, des mots ou expressions placés dans la catégorie des problèmes environnementaux liés à l'école/aux enseignants et « intégration au groupe classe », « les copains » à la catégorie de ces problèmes spécifiquement liés aux pairs. Pour la catégorie « Caractéristiques Personnelles », des exemples de mots ou expressions utilisées sont dyslexique, problèmes de compréhension, de concentration, d'apprentissage, de mémorisation (troubles cognitifs), inhibé(e), manque de motivation, mauvaise estime de soi, timide (caractéristiques de personnalité), et ne se tient pas bien en classe, insolent, désinvolte, problème de comportement, violent(e) (comportements). Pour la catégorie « Culture » ont été regroupés des mots ou expressions comme étranger(e), culture différente, origines diverses. Enfin pour les « Moyens d'Intervention/d'Aide », besoin d'aide, besoin d'être rassuré(e), activités spécifiques, pédagogie différenciée, être gentil avec eux, écouter constituent quelques exemples des mots ou expressions regroupés (Annexe 1).

D'un point de vue descriptif, certaines catégories ou sous catégories ne sont que peu utilisées (culture, pairs). En revanche, on note une prédominance évidente de la catégorie « Caractéristiques Personnelles » dans la représentation que les participants ont des élèves en difficulté scolaire. Cette prédominance est valable pour les cinq groupes considérés.

Il est curieux de constater que des moyens d'intervention ou d'aide sont d'emblée librement associés à cette représentation des élèves en difficulté scolaire. Toutefois, ceci paraît moins curieux dès lors que l'on observe que ce sont essentiellement les apprenants PE et les psychologues scolaires qui utilisent cette catégorie. Associer difficulté scolaire et des « solutions » permet de justifier le système social, difficulté et moyens d'aide se répondant implicitement (voir Le Poulitier, 1987).

Outre une analyse à vue des résultats, des comparaisons des représentations entre groupes ont été réalisées à l'aide de χ^2 .

Comparaisons des représentations entre les groupes

Les réponses données par les participants et présentées dans le tableau 1 diffèrent selon leur groupe pour la catégorie « Problèmes Environnementaux », $\chi^2(4) = 26.66$, $p < .0001$, avec des contributions post hoc montrant un usage fort de cette catégorie pour les parents (4.23) et un usage faible pour les élèves (-3.56). Plus précisément, dans cette catégorie, la famille, $\chi^2(4) = 28.72$, $p < .0001$, est perçue comme liée à la difficulté scolaire par les parents (4.68) mais pas par les élèves (-2.59) ou les enseignants spécialisés (-2.38). Les pairs, $\chi^2(4) = 17.53$, $p = .0015$, le sont par les seuls stagiaires PE2 (4.19) par opposition aux autres groupes. L'école (Ecole/Enseignants), $\chi^2(4) = 12.74$, $p = .0126$, l'est principalement pour les enseignants spécialisés (2.66) par opposition aux élèves (-2.08).

Concernant la catégorie « Caractéristiques Personnelles », les groupes diffèrent de nouveau en leurs réponses : $\text{Chi}^2(4) = 21.7, p = .0002$ avec l'utilisation la plus limitée de cette catégorie pour le groupe des stagiaires PE2 (-3.55) et la plus importante pour les élèves (3.29). Les troubles cognitifs, $\text{Chi}^2(4) = 26.67, p < .0001$, sont fréquemment évoqués par les psychologues scolaires (3.95) et le moins fréquemment par les élèves (-3.91). Les réponses données en termes de personnalité ne diffèrent pas significativement selon les groupes (tendance), $\text{Chi}^2(4) = 8.09, p = .0884$. Les comportements émis, $\text{Chi}^2(4) = 61.175, p < .0001$ sont évoqués le plus fortement par les élèves (7.45) par opposition à tous les autres.

Aucune différence entre les groupes n'apparaît pour le recours à la catégorie « Culture », $\text{Chi}^2(4) = 4.98, ns$.

Enfin, l'association de difficulté scolaire avec la nécessité d'apporter une aide, $\text{Chi}^2(4) = 18.91, p < .001$, est faite par les stagiaires PE2 (3.27) par opposition aux autres groupes.

Discussion et Conclusion

L'objectif de cette étude était d'effectuer un recueil de la manière dont des élèves, des parents d'élèves, des enseignants – enseignants spécialisés et enseignants en formation – et des psychologues scolaires voient et décrivent un élève en difficulté scolaire. Bien que cette recherche doive être prolongée par, par exemple, des entretiens semi-directifs pour en affiner les résultats, ce premier recueil amène à plusieurs constats. Un premier constat reste assez général et concerne la consistance des représentations. Un deuxième est relatif au contenu même des représentations. Un dernier touche quant à lui un niveau plus social et dynamique.

Le premier constat, de moindre niveau, est que, d'une manière générale, les représentations de ces divers groupes en lien au milieu scolaire diffèrent dans leur consistance qui est la plus forte pour les enseignants spécialisés et la plus faible pour les élèves. Le consensus manifesté par les enseignants spécialisés peut être lié à un discours relatif à la difficulté scolaire normé. Par ailleurs, le lexique en cours d'élaboration possédé par les élèves est susceptible d'expliquer le faible consensus chez ceux-ci.

Le deuxième constat qu'il nous paraît important de poser est que les représentations des différents groupes s'articulent autour d'éléments que l'on peut étiqueter « Problèmes Environnementaux », « Caractéristiques Personnelles », « Moyens d'Intervention/Aide » et marginalement « Culture ». A l'intérieur de ces catégories existent des disparités de représentations, impliquant parfois le recours à des sous catégories. En dépit de ces disparités locales, le consensus intergroupe est fort pour associer la difficulté scolaire à des caractéristiques intrinsèques aux élèves concernés (69% de toutes les réponses données), notamment leur personnalité (36.9%), confirmant en cela les résultats présentés par Monteil et Huguet (2002) ou Monteil *et al.* (1986). Ces caractéristiques – ou explications – internes (troubles cognitifs selon les psychologues scolaires, comportements selon les élèves, personnalité selon les stagiaires PE2 et les enseignants spécialisés)

font partie du noyau central de cette représentation de l'élève en difficulté scolaire. Les aspects environnementaux et culturels ne viendraient que moduler cette image première.

Enfin, le troisième constat, sans doute le plus important, est à poser. Ce constat est que les représentations de la difficulté scolaire varient selon les groupes ciblés (cf. Monteil *et al.*, 1986), laissant entendre par là, une diversité de comportements tant d'évaluation de cette difficulté que d'attitudes et de comportements face à celle-ci. Les élèves ne voient ainsi pas, par exemple, un élève en difficulté scolaire comme quelqu'un qui est confronté à des problèmes environnementaux alors que les parents évoquent fortement cet aspect. Ces éléments, évoqués seulement par certains groupes et/ou évoqués marginalement constituent les éléments périphériques de la représentation. Ces éléments dépendent directement de l'appartenance à un groupe et de son vécu au quotidien ; il n'est pas alors surprenant que des psychologues scolaires fassent fortement référence à des troubles cognitifs et les parents, à des facteurs de personnalité et à des problèmes familiaux. Ces positionnements justifient par ailleurs la vision et la pratique de chacun de ces groupes. Les enseignants spécialisés, parce que se représentant la difficulté scolaire comme très en lien au système éducatif, justifient leurs pratiques scolaires ; il en va de même pour les psychologues scolaires qui envisagent cette difficulté comme liée à des troubles cognitifs, c'est-à-dire ce sur quoi des psychologues sont en théorie à même d'intervenir en raison de leur formation. Les parents, pouvant intervenir uniquement sur l'environnement social immédiat de l'élève, mettent en avant son incidence dans la réussite ou la difficulté scolaire. Quant aux élèves, de par leur âge, et surtout de par leur expérience et leurs apprentissages encore limités, ils semblent essentiellement voir la difficulté scolaire au travers des comportements directement observables de leurs camarades (cf. Bennett *et al.*, 1993).

Au total, ce sont malgré tout des caractéristiques internes qui sont mises en avant par les groupes interrogés. Cette attribution de causalité de la difficulté scolaire est susceptible de modifier le comportement de l'élève en difficulté. Ainsi, les psychologues scolaires devraient, dans leur pratique quotidienne, rechercher davantage les troubles cognitifs associés à la difficulté scolaire plutôt que de chercher un éventuel handicap culturel lié à la famille. De manière similaire, les élèves qui pensent que les comportements scolairement non acceptables sont à la base de la difficulté devraient rejeter ces élèves dans la mesure où ils sont responsables de leur échec (tout dépend néanmoins de l'état des transactions avec le contexte « Ecole » et de ce que valorisent vraiment les élèves ; voir par exemple Cartierre, Demerval, Delelis, Coulon, & Nandrino, sous presse). Ces croyances risquent de générer des émotions spécifiques chez l'élève en difficulté qui à leur tour influenceront son niveau de motivation, son estime de soi, etc. (Pansu *et al.*, 2004). La difficulté scolaire représentée par une multitude de caractéristiques de personnalité peut mener à un découragement de la part des élèves. En effet, les traits de personnalité étant des caractéristiques stables ou perçues comme telles, il peut sembler ardu pour l'élève d'infléchir les issues des situations d'échec. La question de la mise en place de groupes de niveaux ou de groupes d'aide aux élèves en difficulté doit dès lors être posée. Sans nier les bienfaits d'aides adaptées aux besoins éducatifs particuliers, ces différents groupes

peuvent mener à la stigmatisation des élèves en difficulté puisque ceux-ci forment alors un groupe aisément identifiable (Schadron, 2006).

Ainsi, alors que de nombreux facteurs environnementaux influencent les conduites et les performances scolaires des élèves (voir Cartierre *et al.*, sous presse), ce sont des éléments personnologiques qui font le plus partie de la représentation de la difficulté scolaire et ceci de façon consensuelle entre les groupes interrogés.

Les théories développementales les plus récentes prennent pourtant comme unité d'analyse principale les transactions Personne/Contexte (par exemple Damon & Lerner, 2006) en s'inspirant de la conception bioécologique initialement proposée par Bronfenbrenner (1979 ; Bronfenbrenner & Morris, 2006) Les élèves sont confrontés à de multiples tâches développementales dont la réalisation conditionne leurs comportements, performances, etc. ainsi que leur insertion sociale et leur bien-être. Les milieux de réalisation – contextes –, sont considérés comme des supports développementaux plus ou moins efficaces et perçus ou représentés comme tels. Les processus à l'œuvre dans le développement (personnel comme de l'ordre des apprentissages) des élèves regroupent alors à la fois les processus d'interaction entre eux-mêmes et leurs contextes (famille, école, pairs) et des processus plus distaux qui véhiculent normes, représentations et stéréotypes (voir Eccles, 2004). Les comportements de réussite ou d'échec scolaire sont ainsi une fonction conjointe des caractéristiques réelles et/ou représentées des élèves (troubles cognitifs ? personnalité ? comportements ?) et de la qualité des transactions (réelles et/ou représentées) dans lesquelles ils sont impliqués au sein de leurs contextes de vie.

Etudier la manière dont les élèves mais aussi les autres acteurs du système éducatif se représentent le contexte « école » et la difficulté/réussite scolaire semble en cela hautement pertinent pour approcher au mieux une réalité éducative, psychosociale et développementale et peut-être proposer des grilles de lecture concrètes et parlantes pour tous de ce qu'est et de comment est la difficulté scolaire.

Enfin, la question du rôle joué par le genre des élèves dans cette dynamique complexe doit également être posée, dans la mesure où les relations d'un enfant au contexte « Ecole » et les conséquences de ses transactions avec ce contexte sont modifiées par le fait que le jeune concerné est une fille ou un garçon (Cartierre *et al.*, sous presse). Cette question est d'autant plus importante lorsqu'on sait que les représentations des performances scolaires des filles et des garçons diffèrent également.

Références

- Abric, J.-C. (1991). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Beauvois J.-L., & Dubois, N. (1988). The norm of internality in the explanation of psychological events. *European Journal of Social Psychology*, 18, 299-316.
- Bennett, R.E., Gottesman, R.L., Rock, D.A., Cerullo, F. (1993). Influence of behavior perceptions and gender on teachers' judgments of students' academic skill. *Journal of Educational Psychology*, 85, 347-356.
- Bouchamma, Y. (2002). Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 649-674.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (1998). Norme d'internnalité et activités évaluatives en milieu scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 19-29.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2001). Effet de contexte, valeur d'internnalité et jugement scolaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 353-371.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and by design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In R.M. Lerner, (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development, 6th edition* (pp. 793-828). New York : Wiley
- Cartierre, N., Demerval, R., Delelis, G., Coulon, N., & Nandrino, J.-L. (sous presse). Bio-ecological approach applied to adolescents' health: Girls and boys in situations of contextual disconnection. In D. Chadee & J. Young (Eds.), *Current themes in social psychology*.
- 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.
- Crano, W.D., & Mellon, P. M. (1978). Causal influence of teachers' expectations on children's academic performance: A cross-lagged panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 70, 39-49.
- Croizet, J.-C., & Claire, T. (2003). Les enseignants contribuent-ils aux inégalités sociales ? In J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (Eds.), *Mauvaises réputations* (pp. 145-175). Paris : A. Colin.
- Damon, W., & Lerner, R.M. (Eds.). (2002). *Handbook of child psychology, Vol. 1, Theoretical models of human development, 6th edition*. New York : Wiley.
- Dépret, E., & Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 297-315.
- De Graaf, N.D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- Do, C.-L., & Alluin, F. (2007). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants* (2005-2006). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

- Dompnier, B., Pansu, P., & Bressoux, P. (2006). An integrative model of scholastic judgments: Pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions. *European Journal of Psychology of Education, 21*, 119-133.
- Dompnier, B., Pansu, P., & Bressoux, P. (2007). Social utility, social desirability and scholastic judgments: toward a personological model of academic evaluation. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 333-350.
- Dubois, N., & Le Poutier, F. (1991). Internnalité et jugement scolaire. In J-L. Beauvois, R.V. Joule, & J-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (vol. 3, pp. 153-166). Cousset : Delval.
- Duru-Bellat, M. (2004). La ségrégation sociale à l'école : faits et effets. *Ville, Ecole, Intégration, 139*, 73-80.
- Duru-Bellat, M., & Fournier, M. (2007). *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social*. Paris : Sciences Humaines.
- Eccles, J. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp.125-153). New York : Wiley.
- Farr, R.M. (1984). Les représentations sociales. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 379-390). Paris : PUF.
- Felouzis, G. (1996). Evaluation et efficacité pédagogique des enseignants du secondaire. Le cas des mathématiques. *Revue française de sociologie, 37*, 77-105.
- Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. In J-L. Beauvois, R.V. Joule, & J-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (vol. 1, pp. 143-150). Cousset : Delval.
- Good, T.L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education, 38*, 32-47.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 303-325). Paris : Larousse.
- 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'Evaluation de l'Ecole). Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomène, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (Ed.). (1992). *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris : PUF.
- Jussim, L., & Eccles, J.S. (1992). Teacher expectations. II: Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 947-961.
- Le Poutier, F. (1987). Processus cognitifs et pratiques du travail social. In J-L. Beauvois, R. V. Joule, & J-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (vol. 1, pp. 29-44). Cousset : Delval.
- 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, 36*, 223-250.
- Monteil, J-M., Bavent, L., & Lacassagne, M-F. (1986). Attribution et mobilisation d'une appartenance idéologique : un effet polydoxique. *Psychologie Française, 31*, 115-121.

- Monteil, J.-M., & Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1982). The coming era of representations. In J.-P. Codol, & J.-P. Leyens (Eds.), *Cognitive approaches to social behavior* (pp. 115-150). La Haye : M. Nijhoff.
- Palmonari, A., & Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari, (Eds.), *Textes de base en psychologie : l'étude des représentations sociales* (pp. 12-33). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Pansu, P., Dompnier, B., & Bressoux, P. (2004). L'explication quotidienne des comportements scolaires. In M.-C. Toczek & D. Martinot (Eds.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir* (pp. 277-302). Paris : A. Colin.
- Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie Française*, 34, 327-244.
- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation normative. *Mesure et Evaluation en Education*, 13, 49-81.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue Canadienne de l'Education*, 18, 132-144.
- Ritts, V., Patterson, M.L., & Tubbs, M.E. (1992). Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students. *Review of Educational Research*, 4, 413-426.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teacher expectations and pupils intellectual development*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 10, pp. 173-220). New York : Academic Press.
- Schadron, G. (2006). De la naissance d'un stéréotype à son internalisation. *Cahiers de l'Urmis*, 10-11, 41-53.
- 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.
- Trottier, C. (1983). Le processus de socialisation à l'école. In R. Cloutier, J. Moisset, & R. Ouellet (Eds.), *Analyse sociale de l'éducation* (pp. 87-104). Montréal : Boréal Express.
- Weiner, B. (2003). The classroom as a courtroom. *Social Psychology of Education*, 6, 3-15.
- Weiner, B. & Kukla, A. (1970). An attributional examination of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- 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.

Annexe 1.

Liste des mots et expressions différents énoncés par les groupes

PARENTS

Problèmes**environnementaux***Famille*

- Problème dans/avec l'environnement familial
- Trop de TV
- Jeux sur TV/vidéo
- Fatigue
- Trop de sorties

Enseignants/école

- Problème(s) avec l'enseignant(e)
- Enseignant(e) non adapté(e)
- Mauvais suivi du niveau de l'enfant
- Maîtresse ne le force pas
- On l'a laissé(e) passer dans la classe supérieure

Caractéristiques**Personnelles***Troubles cognitifs*

- Problème(s) de concentration/attention
- Problème(s) de mémorisation

- Difficulté(s) d'élocution
- Troubles relationnels
- Troubles praxiques
- Difficulté(s) de rédaction
- Problème(s) de compréhension
- Ne sait pas lire
- Problème(s) pour se repérer dans le temps et l'espace
- Malade

Caractéristiques de personnalité

- Peur
- Échec
- Pas d'avenir
- Ne veut rien faire/fainéant(e)
- Limité(e)/bêbête
- Ane/cancre
- Retard
- Lent(e)
- Pas d'intérêt
- Estime de soi/réassurance
- Faible
- Mauvais élèves
- Découragement
- Rejeté(e)

- A pourtant des capacités
- Diminué(e)
- Anxiété
- Inférieur(e)
- Timide
- Maladroite(e)
- Excessif(ve)
- Tête en l'air
- Buté(e)
- Surdoué(e)

Comportements

- Problème(s) de comportement
- Inadaptation sociale
- Dissipé
- N'écoute pas assez
- Devoirs
- Absences multiples

Moyens d'intervention

- Aide
- Aide de la famille
- Être à l'écoute

Culture

- Étranger(s)

ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS

Problèmes**environnementaux***Famille*

- Problèmes de famille

Enseignants/école

- Adaptation
- Rythme

Caractéristiques**Personnelles***Troubles cognitifs*

- Mémorisation
- Problème(s) d'attention/de concentration
- Problème(s) de langage

- Troubles cognitifs
- Apprentissage
- Problème de compréhension

Caractéristiques de personnalité

- Inhibé(e)
- Rejeté(e)
- Lent(e)
- Echec/échecs répétés
- Peur
- Peu de motivation
- Mauvaise estime de soi
- Retard
- Découragement

Comportements

- Peu ou pas de règles
- Problème(s) de comportement

Moyens d'intervention

- Besoin d'être rassuré(e)
- Besoin d'aide

Culture

- Langage trop différent
- Culture

FUTURS ENSEIGNANTS AU PRIMAIRE (stagiaires PE2)

Problèmes environnementaux	- Problème(s) d'apprentissage	- Retard
	- Langage	- Manque de persévérance
<i>Famille</i>	- Problème(s) d'attention, de concentration	- Besoin affectif
- Famille		
<i>Enseignants/école</i>	- Difficulté(s) d'abstraction / Troubles cognitifs	Comportements
- Blocage par rapport à l'enseignant(e)		- Problème(s) d'intégration sociale
- Rythme scolaire	Caractéristiques de personnalité	- Problème(s) de comportement / violent(e), problème(s) de discipline
- Difficulté pour l'enseignant(e)	- Problème(s) d'autonomie	
- Blocage par rapport à l'école	- Incompris(e)	
	- Ennui	Moyens d'intervention
<i>Pairs</i>	- Estime de soi	- Besoin d'aide(s)
- Intégration au groupe classe	- Passivité	- Patience
	- Avenir	- Activité(s) spécifique(s)/ pédagogie différenciée
	- Echec	
	- Problème(s) de motivation	
Caractéristiques personnelles	- Malheureux(se) / mal être	Culture
	- Lent(e)	- Origines diverses
<i>Troubles cognitifs</i>	- Exclu(e)	- Nouveaux arrivants
- Difficulté(s) de lecture		- Quartier difficile

PSYCHOLOGUES SCOLAIRES

Problèmes environnementaux	- Incompréhension	- Timidité
	- Problème(s) / lacune(s) / déficit(s)	- Lenteur
<i>Famille</i>	- Apprentissage	- Peur
- Famille	- Attention/concentration	- Précocité
<i>Enseignants/école</i>		- Intelligence
- Norme	Caractéristiques de personnalité	- Fatigue
- Stimulation excessive	- Perte de sens	Comportements
- Niveau	- Identité	- Agité(e)
- Enseignant(e)	- Mal-être/souffrance	- Respect des règles
	- Echec	- Fanfaron(ne)
Caractéristiques Personnelles	- Pas à sa place	- Bruyant(e)
	- Introverti(e)	- Désinvolture
<i>Troubles cognitifs</i>	- Stress/angoisse/anxiété	Moyens d'intervention
- Motivation	- Insertion	- Tutelle
- Dyscalculie	- Mauvaise estime de soi	- Pédagogie
- Mémorisation	- Repli	- Pédagogie différenciée
- QI	- Intérêt	- Remédiation
- Phobie scolaire	- Ennui	- Aide/soutien
- Langage	- Erreur	- Adaptation
- Expression	- Auto-efficacité faible	- Investissement
- Verbalisation	- Retard	- Préoccupation
- Dyslexie	- Banal(e)	

ÉLÈVES

Caractéristiques personnelles

Troubles cognitifs

- A du mal

Caractéristiques de personnalité

- On le/la prend pour un(e) fou(folle)
- Problème(s) / difficulté(s)
- Pas fort(e)
- Mal habillé(e)
- A besoin de plus réfléchir
- Beau/belle
- Dégourdi(e)
- On ne le/la comprend pas
- Détesté(e)
- Pas agile
- Faible
- Stressé(e)
- Compliqué(e)
- Doit être plus habile

- Malheureux(se)
- Redoublement
- Dernier(ère) de la classe
- Nul(le)
- Mauvaises notes
- Fainéant(e)/Pas d'efforts
- Triste
- Pas dégourdi(e)
- Pas fort(e)
- Pas gentil(le)
- Ecoute bien

Comportements

- Embêtant(e)
- Obéit
- Ne pose pas de questions
- Enervé(e)
- A du mal à s'intégrer
- Sage
- Discipline
- Coups de pieds
- Travaille mal
- Dur(e)

- Problème(s) de comportement
- Dérange
- Pas de politesse
- Essaie de travailler
- N'écoute pas
- Insolent(e)
- Peut être grossier(ère) / méchant(e)
- Mal assis(e)
- Discipliné(e)
- Ne parle presque jamais
- Ne se tient pas bien en classe
- Parle en classe

Moyens d'intervention

- Faire des efforts
- Être gentil(le) avec eux/elles
- Aide
- L'entraîner
- Besoin de réagir