

---

## Étude exploratoire quant aux impacts perçus du redoublement sur l'estime de soi par des adultes qui l'ont vécu et des raisons qu'ils évoquent pour expliquer ces impacts

**Auteur :** Dupuis, Marie

**Promoteur(s) :** Baye, Ariane

**Faculté :** Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

**Diplôme :** Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

**Année académique :** 2022-2023

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/17631>

---

*Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---



**Université de Liège**  
**Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation**

Étude exploratoire quant aux impacts perçus du redoublement sur l'estime de soi par des adultes qui l'ont vécu et des raisons qu'ils évoquent pour expliquer ces impacts

**Sous la direction du Professeur** Ariane Baye

**Assistant doctorant :** Dylan Dachet

**Lectrices :** Crepin Françoise et Dupont Virgine

Mémoire réalisé par Marie Dupuis en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation à finalité spécialisée en Enseignement

**Année académique 2022-2023**

## REMERCIEMENTS

Tout au long de ces deux dernières années, un travail d'envergure a été entrepris afin de réaliser ce mémoire. Bien sûr, plusieurs acteurs ont contribué à l'édification de cette étude. C'est pourquoi je voudrais adresser mes remerciements à :

Professeure Baye, ma promotrice, pour le suivi qu'elle m'a procuré et l'intérêt qu'elle a porté  
à mon sujet d'étude.

Monsieur Dacht qui m'a accompagnée, conseillée et guidée durant deux années. Ses conseils  
avisés ont permis à ce travail de voir le jour tout en me permettant d'aiguiser mon esprit  
critique.

Professeure Creprin et Professeure Dupont, mes lectrices, pour l'attention qu'elles  
accorderont à mon travail de fin d'études.

Les personnes qui ont accepté de participer à cette étude et de m'accorder un temps de  
rencontre très précieux.

Enfin, mes proches et mon entourage, pour le soutien quotidien et les nombreuses relectures.

Ce mémoire participe à l'aboutissement de mon cursus universitaire clôturant une période riche  
en apprentissages et en découvertes. Merci à tous d'y avoir contribué.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>I. INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>II. REVUE DE LITTÉRATURE</b> .....	<b>2</b>
<b>1. QU'EST-CE QUE LE REDOUBLEMENT ?</b> .....	<b>2</b>
<b>2. LE REDOUBLEMENT DE NOS JOURS</b> .....	<b>2</b>
2.1. EN BELGIQUE .....	3
2.2. AILLEURS .....	3
<b>3. L'EFFICACITÉ DU REDOUBLEMENT</b> .....	<b>4</b>
<b>4. LES FACTEURS DE RISQUE MENANT AU REDOUBLEMENT</b> .....	<b>6</b>
<b>5. L'ESTIME DE SOI</b> .....	<b>7</b>
5.1. DISTINCTION DES NOTIONS ET DÉFINITIONS .....	7
5.2. ZOOM SUR L'ESTIME DE SOI .....	8
5.3. LES FACTEURS D'INFLUENCE DE L'ESTIME DE SOI .....	9
5.3.1. La perception de ses propres compétences .....	10
5.3.2. Les interactions sociales .....	10
5.3.3. L'environnement scolaire et familial .....	12
5.3.4. L'âge .....	13
<b>6. LES CONSÉQUENCES PSYCHOSOCIALES DU REDOUBLEMENT</b> .....	<b>14</b>
<b>7. REDOUBLEMENT ET ESTIME DE SOI</b> .....	<b>18</b>
7.1. LES CONSÉQUENCES DU REDOUBLEMENT SUR L'ESTIME DE SOI .....	18
7.1.1. Stigmatisation et estime de soi .....	18
<i>a. La visibilité du stigmaté</i> .....	19
<i>b. La régularité des interactions avec les non-stigmatisés</i> .....	19
<i>c. L'existence de discrimination</i> .....	20
7.1.2. Les stratégies de protection .....	20
<i>a. La comparaison sociale</i> .....	20
<i>b. Le sentiment de respect dans un groupe</i> .....	21
<i>c. Le désengagement</i> .....	21
7.1.3. Conclusion sur le lien entre redoublement et estime de soi .....	22
<b>8. SUJET DE RECHERCHE</b> .....	<b>25</b>
<b>III. MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>26</b>
<b>1. LES PARTICIPANTS</b> .....	<b>26</b>
<b>2. CADRE SPATIO-TEMPOREL DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>27</b>
<b>3. PRÉCAUTIONS ÉTHIQUES</b> .....	<b>28</b>



<b>4. LA RÉCOLTE DE DONNÉES</b> .....	<b>28</b>
4.1. UNE DÉMARCHE QUALITATIVE .....	28
4.2. L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION.....	30
<b>5. L'ANALYSE DES DONNÉES</b> .....	<b>33</b>
5.1. ANALYSE THÉMATIQUE .....	34
<b>IV. RÉSULTATS</b> .....	<b>36</b>
<b>1. MAXIME</b> .....	<b>36</b>
<b>2. BRÈVE PRÉSENTATION DES AUTRES PARTICIPANTS</b> .....	<b>39</b>
<b>3. ÉLABORATION DES THÈMES</b> .....	<b>41</b>
<b>V. DISCUSSION</b> .....	<b>46</b>
<b>1. LE SENTIMENT DE STIGMATISATION</b> .....	<b>46</b>
<b>2. LA DESCRIPTION DE SOI ET DE SES COMPÉTENCES</b> .....	<b>48</b>
<b>3. L'IMPORTANCE ACCORDÉE AUX PAIRS</b> .....	<b>51</b>
3.1. LES AMITIÉS .....	51
3.2. LES AUTRES CAMARADES .....	52
3.3. LES PAIRS DANS LA MÊME SITUATION .....	53
<b>4. LA PRISE EN COMPTE DU POINT DE VUE DES ADULTES</b> .....	<b>54</b>
4.1. LES ENSEIGNANTS .....	54
4.2. LES PARENTS .....	55
<b>5. LA TENTATIVE D'EXPLICATION DES CAUSES DE SON REDOUBLEMENT</b> .....	<b>56</b>
<b>6. L'AMBIVALENCE DES PROPOS</b> .....	<b>57</b>
<b>7. LA PRISE DE RECUL ET AVIS SUR LE REDOUBLEMENT</b> .....	<b>58</b>
7.1. AU POINT DE VUE PERSONNEL .....	58
7.2. EN TANT QUE (FUTUR) PARENT .....	60
<b>8. LIMITES ET PERSPECTIVES</b> .....	<b>61</b>
<b>VI. CONCLUSION</b> .....	<b>62</b>
<b>VII. BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>63</b>
<b>VIII. RÉSUMÉ</b> .....	<b>72</b>
<b>IX. ANNEXES</b> .....	<b>73</b>

## I. INTRODUCTION

Le redoublement est une pratique toujours d'actualité en Belgique et en Fédération Wallonie Bruxelles. Notamment employée pour remédier aux difficultés que rencontrent les apprenants, et bien que les enseignants lui marquent toujours un attachement significatif, cette pratique est pourtant loin de faire l'unanimité (Crahay, 2007).

« Si le redoublement était un médicament, il serait interdit, car il n'a pas fait la preuve de ses bénéfices, et s'accompagne régulièrement d'effets secondaires négatifs ». Par ces mots, Galand (2019, p.22) exprime clairement les failles reprochées au redoublement. Non contente de faire l'objet de débat quant à son efficacité, notamment en ce qui concerne le développement des compétences académiques des enfants retenus (Jimerson, 2001), la pratique du redoublement est également questionnée sur son impact potentiel sur la santé mentale de ceux-ci. C'est ce qu'entendent Girault et ses collaborateurs (2008) lorsqu'ils déclarent que la pratique du redoublement aurait non seulement des impacts négatifs au point de vue cognitif, mais aussi au point de vue affectif. Goos et ses collègues (2021) établissent un constat simple, mais marquant : sur le plan psychosocial, les élèves retenus possèdent un profil plutôt négatif.

À côté des conséquences énoncées précédemment, il semble raisonnable de se questionner sur l'impact du redoublement sur un concept qui est devenu légitime pour tous et qui assurerait la survie de chacun dans une société devenant de plus en plus compétitive : l'estime de soi (André, 2005). Le redoublement pourrait-il influencer l'évaluation qu'un individu effectue de sa propre valeur (Harter, 1982) ?

Pour répondre à cette question, nous allons nous intéresser à des personnes adultes ayant connu le redoublement dans leur parcours scolaire primaire. Autant que leur regard actuel sur cette pratique, c'est également leur ressenti d'« enfant redoublant » que nous souhaitons observer. En travaillant avec des adultes et à l'aide d'entretiens d'explicitation, nous pourrions alors nous intéresser aux impacts du redoublement à court et long terme sur leur estime de soi.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous allons tout d'abord établir une revue de littérature qui présentera les concepts théoriques clés nécessaires à la bonne compréhension de notre étude. Ensuite, la méthodologie sera exposée, donnant des indications sur la récolte de données notamment. Enfin, les résultats de la recherche seront présentés et discutés.

## II. REVUE DE LITTÉRATURE

### 1. Qu'est-ce que le redoublement ?

Le terme redoublement signifie que « l'on retient les élèves qui ne suivent pas leurs pairs ou n'atteignent pas un certain niveau prédéfini, dans la même année scolaire pendant une année supplémentaire, au lieu de les promouvoir au niveau supérieur » (Goos et al., 2021, p. 2). Le redoublement est également mentionné sous d'autres appellations telles que : la non-promotion, le maintien, le fait d'être retenu ou de redoubler (Xia & Kirby, 2009). Paul & Troncin (2004, p.3) précisent que le redoublement « (...) est corrélatif d'un rythme d'apprentissage théorique imposé à un ensemble d'élèves, regroupés au sein d'un même groupe pédagogique, la classe, qui doivent assimiler le même ensemble de connaissances dans un laps de temps identique, l'année scolaire ». Goos et ses collègues (2013) indiquent que cette pratique impose aux apprenants de recommencer toutes les matières scolaires, dont celles pour lesquelles ils sont compétents. Durand (1999) ajoute que cette pratique ne fait pas consensus. Certains mentionnent le redoublement tel un outil d'intervention afin d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés, d'autres considèrent cette méthode telle une punition qui aura pour conséquence l'augmentation de l'échec scolaire. Galand et ses collègues (2019) considèrent le redoublement telle une mesure permettant d'aider les élèves en difficulté. Afin de prendre la décision de maintien, les enseignants se basent notamment sur les résultats des tests, mais également sur d'autres sources telles que l'assiduité, le comportement, les notes, les attitudes des apprenants, etc. (Xia & Kirby, 2009). Cette décision peut alors être considérée comme subjective (Allensworth, 2005 ; Greene & Winters, 2007).

### 2. Le redoublement de nos jours

Nous avons pu nous apercevoir que la pratique du redoublement est différente d'un pays à un autre. Afin de situer sa mise en œuvre actuellement, nous allons faire un arrêt sur la Fédération Wallonie-Bruxelles et proposer un point de comparaison avec d'autres pays. Durant ces 25 années, la pratique du redoublement a été considérée comme une méthode permettant de résoudre les mauvaises performances scolaires (McCoy & Reynolds, 1999). Néanmoins, comme l'explique Chohan (2011), la littérature met en avant le caractère partagé, mais controversé de cette pratique. Paul (1996) explique que cette pratique est encore d'actualité notamment parce que les expériences des pays ayant aboli la pratique du redoublement ne sont pas suffisamment reconnues et parce que les parents et les enseignants témoignent d'un réel attachement pour cette pratique.

## **2.1. En Belgique**

En Belgique, la pratique du redoublement a une place non négligeable dans la tradition pédagogique de notre système éducatif (Troncin, 2005). La littérature témoigne majoritairement d'un avis assez négatif à propos du redoublement (Troncin, 2005). Cependant, le redoublement est actuellement toujours considéré comme une pratique incontournable de l'enseignement (Troncin, 2005). La typologie de Mons (2007) permet d'identifier la logique de séparation mise en place en Belgique. C'est-à-dire que le système éducatif sépare les apprenants sur base de leurs différences et/ou ressemblances.

Baye et ses collègues (2014, p.1) affirment que « En Fédération Wallonie-Bruxelles, la pratique du redoublement est intense ». Selon eux, 50 % des apprenants sont retenus au minimum une fois durant leur parcours scolaire obligatoire. Baye et ses collaborateurs (2014) affirment que notre système éducatif prend la première place du classement du redoublement de l'OCDE. Ces chiffres sont affolants, car nous pouvons être considérés comme les « champions du monde en matière de redoublement » (Baye et al., 2014, p.2).

Galand et ses collègues (2019) marquent leur accord en expliquant que le redoublement est fortement utilisé et est notamment la solution préférée pour remédier aux difficultés des enfants en dépit d'autres pistes de solutions. Il se peut que ce phénomène ait été favorisé par certaines réformes dont les subtilités auraient créé une sorte d'incohérence partagée par les enseignants. En effet, certaines mesures ont découragé l'utilisation du maintien, mais ont soumis la possibilité d'effectuer des « années complémentaires ». Or, la différence entre ces deux pratiques est relativement floue (Baye et al., 2014).

Galand et ses collègues (2019) comparent la Fédération Wallonie-Bruxelles à la Flandre. Ils constatent que le redoublement est deux fois moins présent en Flandre.

## **2.2. Ailleurs**

Comparativement à la Belgique, d'autres systèmes éducatifs tels que la Finlande, le Danemark ou la Norvège ont aboli le redoublement de leurs pratiques scolaires et ont obtenu de bons résultats aux enquêtes internationales (Galand et al., 2019). Dans ces systèmes, l'hétérogénéité est gérée grâce à de l'individualisation et à de la différenciation (Dupriez et al., 2008). Rambaud (2009) se base sur le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) pour affirmer que les pays ayant aboli le redoublement obtiennent de bons résultats sans accroître la dispersion de ceux-ci, contrairement à la FWB qui se situe en dessous de la moyenne

internationale. Ces pays démontrent donc que l'abolissement du redoublement est possible (Crahay, 2004) et que cette pratique est loin d'être universelle (Galand et al., 2019).

### **3. L'efficacité du redoublement**

Comme l'affirme Troncin (2005), le redoublement fait encore partie de nos pratiques actuelles. Celui-ci a non seulement un coût financier, mais également un coût temporel. En effet, les redoublants se voient obligés de recommencer leur année à l'identique, et « perdent » donc un an (Crahay, 2003). Ces coûts nous amènent donc à questionner l'efficacité du redoublement.

Les recherches sur l'efficacité se sont développées durant le XXe siècle. En 1984, Seibel a réalisé une recherche quasi expérimentale française sur 1100 élèves. À cette époque, Seibel (1984) décrit déjà le redoublement comme une pratique inefficace et prouve que la promotion serait davantage favorable aux élèves « faibles ». Seibel (1984) va d'ailleurs dans le sens de Jackson (1975), qui a réalisé un résumé d'études américaines. Ce dernier avait déjà avancé le fait que le redoublement n'était pas une pratique appropriée pour combler ses lacunes. En effet, aborder la même matière de la même manière n'aiderait pas les élèves à combler leurs besoins. Dans leur méta-analyse, Holmes & Matthews (1984) vont également dans ce sens. Ils affirment que cette pratique est néfaste pour les élèves concernés. De plus, Jimerson et ses collègues (2000) ont réalisé une étude longitudinale qui compare les élèves redoublants aux élèves faibles promus et ne constatent aucune différence significative entre ces deux groupes au niveau des performances scolaires.

Les années 2000 ont donné un nouveau regain d'intérêt à la littérature sur le redoublement, qui s'inscrit globalement dans la même optique (Draelant, 2006). En 2001, dans le cadre de sa méta-analyse, Jimerson a regroupé 400 études parmi lesquelles il en a retenu 20. Il en a conclu que le redoublement avait un effet négatif modéré sur le développement des compétences académiques des apprenants. Selon Jimerson (2001) pour faciliter la réussite scolaire, il faudrait mettre en œuvre des stratégies de rattrapage. Allen et ses collègues (2009) réalisent une méta-analyse dans laquelle ils n'hésitent pas à définir la pratique du redoublement comme inefficace. Jimerson et ses collègues (2002) réalisent une revue systématique dans laquelle ils analysent 17 études. Au terme de cette revue, Jimerson et ses collaborateurs (2002) déterminent la pratique du redoublement tel un prédateur du décrochage scolaire. Crahay (2003) définit l'absence de différences observée entre les redoublants et les promus comme une perte de temps pour les élèves retenus. Crahay (2003) explique également que les enseignants continuent à faire redoubler leurs apprenants malgré le nombre de preuves d'inefficacité mises en avant dans

la littérature. Dans leur rapport, Cosnefroy & Rocher (2005) condamnent le redoublement et en le qualifiant d'inefficace. Crahay (2004, p. 21) qualifie cette année répétée telle « une année perdue » étant donné que les redoublants ne font pas plus de progrès que les élèves faibles promus. Paul et Troncin (2004) soulignent ces dires en faisant référence à une réaction du Conseil Économique et Social de l'UNESCO. Ce dernier affirme que la pratique du redoublement ne sert à rien si elle n'est pas suivie d'un accompagnement particulier.

Daepfen (2007) note néanmoins que les redoublants progressent l'année du redoublement. Cette progression est cependant moins significative que pour les élèves faibles promus. Par leur étude quasi expérimentale sur 122 écoles, Goos et ses collègues (2013, p.324) marquent un « effet boost à court terme ». En effet, les élèves redoublants progressent mieux que les élèves retenus lors de la première année de maintien, mais cette progression s'affaiblit directement lors de l'année suivante. Les propos de Goos et ses collègues (2013) vont dans le sens de Jimerson qui avait déjà établi ce constat en 2001. En effet, Jimerson (2001) a constaté dans sa méta-analyse que sur 169 analyses, seulement 5 % d'entre elles montrent des différences significatives en faveur des redoublants. Dans deux tiers des cas considérés, les effets positifs s'atténuent après la première année.

« Si le redoublement était un médicament, il serait interdit, car il n'a pas fait la preuve de ses bénéfices, et s'accompagne régulièrement d'effets secondaires négatifs ». Comme cette métaphore de Galand (2019, p.22) l'indique, la littérature nous montre que cette pratique est relativement négative pour les élèves redoublants. Dès lors, pourquoi les enseignants continuent-ils de pratiquer le redoublement ?

Comme le mentionne Draelant (2006), les enseignants ont raison de croire aux bienfaits du redoublement puisque les élèves redoublants évoluent lors de l'année scolaire répétée. Les professeurs voient donc une amélioration directe et concrète (Draelant, 2006). Van Kempen (2008) avance qu'aux yeux des enseignants, le redoublement est une voie pour motiver les apprenants et pour leur apporter de la maturité. Néanmoins, l'auteur précise qu'aucune recherche ne prouve ces effets positifs. Comme le mentionne Crahay (2007), une majorité des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles partage un avis favorable face à la pratique du redoublement. Les enseignants estiment que les redoublants sont avantagés par leurs expérimentations, par leurs connaissances déjà acquises, par la chance de faire de nouvelles expériences de réussite, mais également par l'accumulation d'expériences sociales (Goos, 2021). Ces enseignants s'appuient sur une conception maturationniste, considérant que l'année

répétée donnerait du temps aux retenus pour davantage murir (Baye et al., 2014). Cependant, Baye et ses collègues (2014) déclarent que les enseignants ayant pris connaissance des recherches scientifiques sur le sujet tendent à se détacher de leurs croyances.

De manière générale, nous avons pu remarquer que le redoublement est majoritairement considéré, dans la littérature scientifique, comme négatif et comme néfaste au développement des compétences scolaires. Cependant, Girault et ses collègues (2008) établissent un nouveau constat : la pratique du redoublement aurait non seulement des impacts négatifs au point de vue cognitif, mais aussi au point de vue affectif.

Afin de comprendre davantage cette pratique, nous allons brièvement nous intéresser aux facteurs de risque menant au redoublement.

#### **4. Les facteurs de risque menant au redoublement**

Selon Leboulanger (1995, cité par Daepfen, 2007), les décisions de redoublement de l'enfant peuvent être attribuées à trois grandes catégories de causes : les causes individuelles, les causes environnementales et les causes structurelles et pédagogiques. Les causes individuelles (60 %) regroupent deux types de variables. D'un côté, nous pouvons retrouver les caractéristiques de l'enfant (âge, sexe...) sur lesquelles l'élève n'a pas d'emprise. D'un autre, les caractéristiques modifiables par l'enfant. On retrouve dans cette catégorie de causes le manque de travail, le manque de maturité ou encore le comportement des élèves (Daepfen, 2007). Les causes environnementales (27 %) recouvrent les problèmes familiaux et/ou affectifs. En effet, le redoublement toucherait davantage les familles défavorisées. Les familles dont la classe sociale est favorisée apporteraient plus de stimulation, d'aide et de guidage à leurs enfants, et seraient plus informées pour remettre en question la parole d'une équipe pédagogique (Daepfen, 2007). Les causes structurelles et pédagogiques (13 %) regroupent l'encadrement scolaire ainsi que les méthodes d'enseignement employées. L'ancienneté d'un professeur pourrait par exemple diminuer la probabilité d'être maintenu dans une classe, tout comme une attitude négative d'un enseignant en classe pourrait au contraire aggraver la situation de l'enfant (Daepfen, 2007). Notons également que le redoublement peut aussi être attribué aux causes dites aléatoires. En effet, le niveau d'une classe forte/faible ou les attentes plus ou moins élevées des enseignants peuvent résulter en une décision de redoublement (Daepfen, 2007).

Maintenant que nous avons introduit la pratique du redoublement ainsi que les éléments qui y sont liés, et avant de se questionner sur les possibles conséquences de celui-ci sur l'estime de

soi, il est nécessaire de définir avec précision cette deuxième composante, qui retiendra notre attention lors de cette recherche. La section suivante s'attardera donc sur la définition du concept ainsi que sur les facteurs d'influence qui lui sont propres.

## **5. L'estime de soi**

### **5.1. Distinction des notions et définitions**

Rambaud (2009) nous explique que lorsque l'on évoque l'estime de soi, plusieurs termes peuvent être utilisés pour aborder le même sujet alors que ces concepts sont bien différents. Rambaud (2009) affirme que de nombreuses appellations abordent les facettes du soi. En effet, les termes « image de soi », « estime de soi » et « concept de soi » possèdent des significations différentes (Bariaud & Bourcet, 2006). C'est pourquoi nous allons distinguer les termes centraux associés au soi. Famose et ses collègues (2005, p.53) expliquent que de nombreux auteurs considèrent que « le soi est comme une structure cognitive permettant aux individus de penser consciemment sur eux-mêmes ».

Pour commencer la distinction, Troncin (2005) définit l'image de soi tel un concept vaste. Il regroupe plusieurs variables telles que l'auto-évaluation, la perception d'autrui ainsi que l'estime de soi. Troncin (2005) explique que cette image de soi accompagne l'enfant tout au long de sa vie et donc durant tout son parcours scolaire. Elle se construit grâce aux réussites, aux échecs et à la considération et/ou jugement des autres (Troncin, 2005).

Ensuite, l'estime de soi est souvent confondue avec le concept de soi. En réalité, Bariaud et Bourcet (2006) expliquent que l'estime de soi représente l'image relativement positive ou négative que chacun éprouve à son propre égard. Toczek et Martinot (2004, p.26) ajoutent qu'il s'agit de « la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou pas, s'approuvent ou se désapprouvent ». Rambaud (2009, p. 54) définit l'estime de soi comme un « aspect évaluatif du concept de soi impliquant un jugement de valeur ». Cette estime de soi est modulable et varie en fonction des expériences et du vécu de chacun (Bariaud & Bourcet, 2006).

Au contraire, le concept de soi peut être considéré comme « la somme des qualités, des habilités, aptitudes et valeurs utilisées par une personne pour se décrire » (Jacobs et al., 2003, cités par Rambaud, 2009, p. 53). Rambaud (2009) déclare que ce concept est similaire à celui de la représentation de soi. C'est-à-dire la représentation globale que l'on se fait de soi-même, l'idée que l'individu se forme de lui-même (Rambaud, 2009).



Pour distinguer ces deux formulations, Rambaud (2009) précise que le concept de soi est plutôt descriptif tandis que l'estime de soi est plutôt évaluative. Croizet et Martinot (2003) quant à eux, considèrent que le concept de soi se développe à la suite d'interactions avec autrui alors que l'estime de soi serait plutôt le reflet des évaluations de soi par les autres. Notons néanmoins l'absence de recherches empiriques à ce sujet, ce qui explique la confusion entre ces deux termes dans la littérature (Rambaud, 2009).

## **5.2. Zoom sur l'estime de soi**

L'estime de soi est un concept qui est devenu légitime pour tous, censé assurer la survie de chacun dans une société devenant de plus en plus compétitive (André, 2005). En effet, Croizet et Martinot (2003, p.10) estiment qu'« avoir une bonne estime de soi est un besoin fondamental ». Floor (2010) souligne également son importance en mentionnant l'estime de soi telle une source de notre personnalité.

De nos jours, il est important de remarquer que le terme « estime de soi » appartient à la sphère publique (Rambaud, 2009). En effet, ce concept est employé par de nombreuses personnes pour tenter d'expliquer l'état mental d'un individu (Rambaud, 2009). C'est pourquoi il est primordial de définir l'estime de soi ainsi que ses caractéristiques sur une base solide et éclairée par la littérature scientifique.

Notons tout d'abord que le concept d'estime de soi fait partie du domaine conatif. Ce dernier regroupe des variables telles que la motivation, l'estime de soi, la personnalité, les émotions, etc. (Rambaud, 2009). Cosnefroy et Rocher (2005) expliquent que lorsqu'on s'interroge sur la conduite humaine, les processus conatifs seraient responsables de l'élaboration des processus cognitifs qui permettent le traitement et l'intégration de l'information influençant ainsi la mémorisation (Rambaud, 2009). Florin et Vrignaud (2007) font référence à l'expérience personnelle et au vécu lorsqu'ils évoquent le domaine de la conation. Celui-ci permettrait aux individus de s'apprêter à entreprendre quelque chose (Florin & Vrignaud, 2007).

Comme mentionné précédemment, l'estime de soi est considérée comme l'évaluation qu'un individu effectue de sa propre valeur (Harter, 1982). Rambaud (2009) explique que l'estime de soi fait référence au jugement qualitatif et aux sentiments attachés à la description qu'on attribue au soi. Ce jugement personnel de mérite est véhiculé à travers des communications verbales et des comportements expressifs (Coopersmith, 1967, cité par Rambaud, 2009). André (2005, p.26) considère l'estime de soi telle « une donnée fondamentale de la personnalité,

placée au carrefour des trois composantes essentielles du Soi : comportementale, cognitive et émotionnelle ». De plus, une estime de soi élevée favoriserait l'engagement dans l'action, la fiabilité, la précision de l'auto-évaluation et la stabilité émotionnelle (André, 2005). L'estime de soi est capitale pour conserver un bien-être psychologique et physique (Martinot, 2001). Elle est également considérée comme une donnée essentielle dans le développement des capacités d'un jeune enfant (Hue et al., 2009).

Nous pouvons remarquer que le concept d'estime de soi assure également divers rôles. Tout d'abord, André (2005) identifie la capacité à s'engager dans l'action. La notion de « confiance en soi » peut alors être reliée à l'estime de soi (André, 2005). En effet, un individu ayant une faible estime de soi craint l'échec et abandonnera plus rapidement en cas de difficultés, alors qu'une personne dont l'estime de soi est élevée prendra des initiatives sans avoir peur d'échouer (Floor, 2010). Des attributions internes globales et stables seront donc utilisées vis-à-vis d'un échec (André, 2005). Ensuite, un des rôles fondamentaux de l'estime de soi est de protéger le bien-être émotionnel. Les apprenants connaissant l'échec ressentiront des sentiments négatifs tels que la tristesse et le désarroi (André, 2005). Ce ressenti perdurera davantage chez les enfants à basse estime de soi, contrairement aux apprenants à haute estime de soi. L'estime de soi nous permet de nous protéger contre l'adversité (André, 2005).

Au regard des nuances apportées, nous pouvons considérer que l'estime de soi peut varier d'un individu à l'autre. Les personnes ayant une faible ou une haute estime de soi n'agiront probablement pas de la même manière. Or, cette estime de soi est vitale puisqu'elle permettra d'agir adéquatement aux difficultés rencontrées (Floor, 2010). De surcroît, l'estime de soi n'est pas un concept statique, il est alimenté par les expériences personnelles et est susceptible de connaître des changements à la suite de celles-ci (Floor, 2010). Quelques facteurs peuvent en partie expliquer ces variations.

### **5.3. Les facteurs d'influence de l'estime de soi**

Maintenant que nous avons éclairci le concept d'estime de soi, nous allons nous intéresser aux facteurs pouvant l'influencer. Ramaud (2009) identifie quatre variables jouant un rôle dans le développement de l'estime de soi : la perception de ses propres compétences, les interactions sociales, l'environnement scolaire et familial et enfin, l'âge. Celles-ci nous permettront de mieux comprendre la manière dont l'estime de soi des individus peut-être impactée par le redoublement.

### 5.3.1. La perception de ses propres compétences

Selon James (1890), l'estime de soi pourrait être guidée par le rapport entre le résultat obtenu et le résultat escompté. James (1890) résume ceci sous forme d'une formule célèbre:

$$\text{Estime de soi} = \frac{\text{Succès}}{\text{Prétentions}}$$

Rambaud (2009) va également dans ce sens en affirmant que l'estime de soi ne dépend pas uniquement de la perception des individus quant à leurs réussites et leurs échecs, mais aussi sur leurs objectifs de réussite. James (1890) déclare que pour obtenir une haute estime de soi, il faut atteindre ses prétentions, ou même les surpasser. Markus et Nurius (1986) résument ces affirmations en proposant deux notions : le soi réel et le soi idéal. Plus l'écart entre celles-ci est important, plus l'estime de soi de l'individu est faible (Markus & Nurius, 1986). Harter (1986) précise que l'impact des réussites et/ou échecs dépend de l'importance qui est accordée au domaine dans lequel ces derniers ont lieu. Selon Harter (1986), le concept d'estime de soi serait indirectement influencé par la manière dont les individus perçoivent leurs propres compétences et l'importance qu'ils accordent aux domaines concernés. En effet, chaque individu éprouve des sentiments différents à propos de ses réussites et/ou échecs selon qu'il valorise faiblement ou fortement le contexte dans lequel ceux-ci ont lieu. Par exemple, certains considèrent l'échec scolaire comme plus significatif qu'un revers relationnel, alors que d'autres peuvent accorder plus d'importance au second. L'estime de soi est donc propre non seulement à l'individu, mais aussi au domaine dans lequel elle se développe. Notons qu'avant l'âge de huit ans, ces affirmations ne seraient pas valables. En effet, à ce stade, les enfants ne seraient pas capables de comparer deux concepts tels que l'importance d'un domaine et l'évaluation de soi (Harter, 1986).

### 5.3.2. Les interactions sociales

Les interactions sociales peuvent produire des comparaisons sociales poussant les individus à considérer le comportement d'autrui comme une norme (Rosenberg, 1979, cité par Rambaud, 2009). Elles peuvent également produire divers jugements qui seront par la suite intégrés ou encore pousser les individus à vouloir répondre aux attentes d'autrui. Elles peuvent également servir comme moyen de régulation (André, 2005).

Rosenberg (1979, cité par Rambaud, 2009) aborde la comparaison sociale : chaque membre renverrait une norme de comparaison pouvant être utilisée par un autre membre du groupe.

Brinthaupt et Erwin (1992) estiment que la comparaison sociale intervient dans l'élaboration de l'estime de soi. Bandura (2007) va un pas plus loin et stipule que pour construire le soi, il faut non seulement procéder à de l'auto-évaluation, mais aussi créer des interactions avec autrui. Beauregard et ses collègues (2001) vont également dans ce sens, mais précisent que ces interactions agirait particulièrement sur l'estime de soi sociale d'un individu. André (2005) indique que l'ajustement de l'estime de soi est possible grâce à un positionnement en fonction de son environnement immédiat. Les comparaisons sociales sont un moyen de réguler son estime de soi. En effet, les apprenants en difficulté vont davantage se comparer à des camarades moins bien lotis qu'eux (André, 2005). À l'aide de ces comparaisons, l'individu en déduit ses capacités, ses forces et ses faiblesses. Ces représentations nourrissent donc l'estime de soi de la personne (Rambaud, 2009).

En 1983, Cooley affirme pour la première fois que l'estime de soi est en réalité une construction sociale. Cooley (1983) explique que l'estime de soi se construirait sur base de l'intégration des jugements des « autres significatifs », personnes déterminantes dans la vie quotidienne de l'apprenant. Toutes les comparaisons et interactions sociales n'auraient pas le même poids. Floor (2010) identifie quatre sources capitales : les parents, les enseignants, les amis et les pairs (camarades de classe ou de l'école). Croizet et Martinot (2003) expliquent que ces personnes significatives jouent un rôle incontournable dans la construction de l'estime de soi d'une personne. Cooley (1983) soumet également la notion de « soi miroir ». Cette expression signifie que l'autre est une sorte de miroir à travers lequel un individu peut percevoir son opinion de lui-même. Ce concept est également décrit tel un processus intégrant progressivement les attitudes et les jugements sociaux (Cooley, 1983). Ces critiques vont alors être peu à peu détachées de l'émetteur et vont être réceptionnées par la personne concernée, perdant sa référence initiale (Hue et al., 2009). C'est-à-dire que la personne va internaliser ces marqueurs et va se les attribuer personnellement. Par exemple, un individu possèdera une faible estime de soi si les autres significatifs lui renvoient une mauvaise image de lui et inversement (Cooley, 1983). Martinot (2004) précise que cette source externe devient alors interne et provoque de l'incertitude chez ces personnes. Bariaud et Bourcet (2006) confirment cela à l'aide de la théorie de l'interactionnisme symbolique qui aborde la construction de soi sur base du regard d'autrui. L'individu intègre les idées du groupe auquel il appartient, mais aussi les représentations qui sont faites de lui (Bariaud & Bourcet, 2006).

Au cours du développement de l'individu, Harter (1998) affirme que l'importance accordée aux opinions des autres significatifs varierait. Un enfant âgé de huit à dix ans intérioriserait

davantage l'opinion de ses parents et se tournerait ensuite vers celui de ses pairs à partir de dix ans (Croizet & Martinot 2003). Les préadolescents accorderaient alors plus d'importance à l'avis de leurs pairs plutôt qu'à celui de leurs parents (Harter, 1998).

Merton (1948), quant à lui, parle du concept de l'autoréalisation des prophéties. L'entourage a des attentes à l'égard de l'individu et ce dernier est alors poussé à effectuer des comportements allant dans le sens de ces attentes. L'individu tend donc à correspondre à l'image qu'on avait de lui (Merton, 1948). De ce fait, l'opinion des autres influence la manière dont une personne se perçoit ainsi que ses comportements (Martinot, 2008). L'entourage de l'individu joue un rôle existentiel dans la préservation d'une bonne estime de soi (Croizet & Martinot, 2003).

### **5.3.3. L'environnement scolaire et familial**

Selon Rambaud (2009), l'environnement scolaire impacterait également l'estime de soi des individus. Maintier et Alaphilippe (2007) évoquent l'école tel un lieu favorisant la construction de l'estime de soi des enfants. Jacobs et ses collègues (2003) vont également dans ce sens puisqu'ils définissent les expériences scolaires comme déterminantes pour le développement de l'estime de soi. En effet, l'enfant est confronté à non seulement un nouvel environnement social comprenant de nouvelles figures de référence, mais également à son niveau de performance et aux regards de ses pairs (Jacobs et al., 2003). Il est donc primordial que l'enfant se situe dans ses nouvelles expériences. Pour obtenir une bonne estime de soi, Jacobs et ses collaborateurs (2003) déclarent qu'il serait plus intéressant de multiplier les situations de réussite scolaire plutôt que les situations d'échec. Rambaud (2009) aborde le feedback tel un retour permettant aux apprenants de comprendre les raisons de ces situations d'échec ou de réussite. De cette manière, l'élève peut alors s'autoévaluer, mais également comparer les jugements émis à son égard avec ses camarades (Famose et al., 2005).

Sezer (2007) confirme que le jugement de l'enseignant est un facteur important impactant l'estime de soi d'une personne. Bressoux et Pansu (2003, cités par Rambaud, 2009) déclarent que le jugement de l'enseignant influence l'élève au niveau du domaine scolaire, mais il touche également l'enfant personnellement. Cela témoigne de l'importance que l'élève porte au regard de l'enseignant (Rambaud, 2009). Galand (2016) explique que les enseignants expriment également leurs attentes de manière non intentionnelle par le non verbal (choix de la difficulté de la tâche, du regroupement, degré d'autonomie...). Notons donc que l'enseignant peut avoir un impact direct ou indirect sur l'estime de soi d'un individu (Bressoux & Pansu, 2003, cités par Rambaud, 2009).

À côté de l'enseignant, d'autres adultes peuvent avoir une influence sur l'estime de soi d'un individu. Rambaux (2009) affirme notamment que les parents attentifs aux besoins de leur enfant favoriseraient alors un modèle de soi positif contrairement aux parents peu sensibles qui provoqueraient un modèle de soi négatif. Repetti (1996, citée par Chochan & Quadir, 2016, p.207) partage cet avis en affirmant que « Suite à un échec social ou scolaire, il semble raisonnable de s'attendre à ce que de nombreux enfants tentent de restaurer la confiance en soi en recherchant le réconfort d'autres personnes importantes comme les parents ».

Nous pouvons en conclure que l'école et ses acteurs sont fortement impliqués dans le développement de l'estime de soi des élèves (Rambaud, 2009).

#### **5.3.4. L'âge**

Le facteur d'âge intervient également dans le développement de l'estime de soi des individus. Plusieurs auteurs affirment que l'estime de soi diminuerait à la préadolescence et se stabiliserait à l'adolescence et au début de l'âge adulte (Caille & O'Prey, 2005 ; Marsh, 1989 ; Trzesniewski et al., 2003). La perception des compétences évoluerait également avec l'âge. En effet, les jeunes enfants auraient une perception de leurs compétences assez positive contrairement aux élèves plus âgés (Eccles et al., 1993, cités par Rambaud, 2009 ; Trzesniewski et al., 2003). Wigfield et ses collaborateurs (1997) ont d'ailleurs effectué une étude longitudinale durant trois ans, réalisée sur des enfants de la première à la sixième primaire. Cette étude a révélé que l'estime de soi des élèves devenait plus faible et plus stable avec l'âge. Maintier et Alaphillippe (2007) vont également dans ce sens lorsqu'ils affirment que les jeunes enfants (4-8 ans) possèdent une estime de soi extrêmement positive. Celle-ci serait irréaliste puisque les apprenants ne parviennent pas à identifier les différents domaines et procèdent donc à une évaluation de soi globale (Harter, 1978). Flammer (1989) indique que ces surévaluations proviendraient des renforcements positifs fournis par les enseignants maternels. Selon Wigfield et ses collaborateurs (1997), la perception de ses compétences deviendrait plus humble lorsque ces enfants fréquentent l'école primaire. Chez les plus jeunes, des éléments concrets et observables sont utilisés pour décrire le soi (Harter, 1978). Plus tard, les enfants se baseront sur des éléments de plus en plus abstraits et faisant référence à des caractéristiques psychologiques plus générales pour établir une description du soi (Harter 1978).

L'estime de soi dépend donc également de l'âge des enfants. En grandissant, l'enfant devient plus modeste et l'estime de soi se stabilise (Rambaud, 2009). Actuellement, le lien entre l'âge

et l'estime de soi reste cependant étudié. L'âge auquel les enfants sont capables d'une telle évaluation reste inconnu et pose encore question (Rambaud, 2009).

Maintenant que nous avons défini l'estime de soi et présenté ses particularités, nous allons revenir quelque peu sur le redoublement et plus particulièrement sur ses conséquences psychosociales. Certaines d'entre elles pourraient influencer l'estime de soi d'un individu, constituant donc un lien entre nos deux concepts préalablement définis : le redoublement et l'estime de soi.

## **6. Les conséquences psychosociales du redoublement**

Avant d'évoquer les effets psychosociaux du redoublement sur la vie d'un élève, il est important de mentionner que les études sur le sujet sont menées depuis environ un siècle. Pourtant, la problématique ne semble pas être résolue (Crahay, 2004). Goos et ses collègues (2021) indiquent qu'à court terme, les conséquences du redoublement ne sont pas si négatives qu'on le prétend. En effet, Goos et ses collaborateurs (2021) affirment que les redoublants possèdent une image de soi scolaire plus positive, une meilleure confiance en soi, davantage de motivation scolaire et de désir d'apprendre. Ces avantages sont cependant effectifs à court terme et tendent à disparaître plus tard. Cependant, Goos et ses collègues (2021, p.9) indiquent que de petits effets négatifs peuvent s'additionner et former un « effet boule de neige » qui affecterait la vie future du redoublant. Dans cette section, nous présentons une liste non exhaustive des conséquences psychosociales négatives du redoublement.

Tout d'abord, l'une des conséquences du redoublement est la baisse de confiance en soi de l'élève (Baye et al., 2014). Un enfant dont la confiance en soi diminue ne comprend pas le sens du travail et cela peut donc engendrer une certaine forme de désinvestissement, voire de décrochage scolaire. L'apprenant ne comprend pas le sens de ses efforts puisqu'il ne se sent pas capable de réussir la tâche demandée (Baye et al., 2014). Cependant, 80 à 90 % des enseignants de troisième maternelle et de première primaire doutent de ces effets négatifs sur la confiance en soi des redoublants (Baye et al., 2014). Girault et ses collègues (2008) précisent que cette diminution de confiance en soi peut également provenir du fait que les redoublants peuvent se sentir dépassés par leurs problèmes. Van Kempen (2008) évoque la démotivation comme l'une des conséquences du redoublement. Les élèves retenus auraient tendance à baisser les bras. Baye et ses collègues (2014) mentionnent que de nombreux enseignants estiment que le redoublement permet de renforcer les bases des apprentissages. Celles-ci sont par exemple comparées à une maison pour laquelle les fondations doivent être solides. Or, Van Kempen

(2008) contredit l'avis des enseignants et affirme que le redoublement ne permet pas aux apprenants de repartir sur de nouvelles bases. Selon ce dernier, les élèves retenus ont tendance à se sous-estimer. La pratique de redoublement affecterait également la motivation des apprenants à long terme et les amènerait à être moins ambitieux (Paul & Troncin, 2004).

Ensuite, le redoublement impose aux élèves une révision et une redécouverte de matières déjà abordées par l'élève retenu. Ce dernier pourrait alors manquer de stimulations (Baye et al., 2014). Étant donné que l'enfant connaît la matière, les défis proposés à la classe ne sont plus adéquats (Bronfenbrenner, 1979). Or, ces stimulations sont nécessaires pour faire progresser les apprenants (Vygotsky, 1978, cité par Goos et al., 2021).

Le redoublement affecte également les relations que l'élève retenu entretient avec autrui (Daepfen, 2007). En effet, lorsqu'un enfant répète une année, il doit se séparer de ses camarades de classe. L'apprenant doit alors rencontrer de nouveaux enfants et créer de nouveaux liens. Cela n'est pas toujours aisé puisqu'il peut se sentir rejeté par ces derniers et peut avoir l'impression d'avoir échoué par rapport à ses anciens camarades (Goos et al., 2021). De plus, les moqueries et le regard blessant de ses pairs peuvent amener l'élève retenu à se sous-estimer (Van Kempen, 2008). La relation entre l'enseignant et l'élève retenu peut également se détériorer (Daepfen, 2007). Chartier & Hébrard (1977) expliquent que le redoublement est ressenti comme un échec d'abord dans la relation avec l'enseignant. L'élève redoublant peut estimer qu'il n'a pas répondu au désir de l'enseignant, qui est de réussir. De plus, Troncin (2005) affirme que certaines recherches ont montré que le comportement des enseignants peut changer après la décision de redoublement. Ceux-ci deviendraient plus sévères avec les élèves retenus qu'avec les élèves promus (Troncin, 2005). Crahay (2003) appuie ces propos en citant deux études longitudinales allemandes (Fischer & Hildeschmidt) qui apportent un nom à ce phénomène : le syndrome de sévérité des enseignants.

De plus, la menace constante du redoublement, synonyme de motivation pour certains enseignants, peut être ressentie comme un stress permanent par les élèves. Cette pression est constante et menace les élèves de répéter leur année en cas de mauvaises performances (Goos et al., 2021). Dans leur étude longitudinale, Jimerson et ses collaborateurs (2002) démontrent l'importante présence de stress chez les redoublants. En effet, les élèves de sixième année primaire identifient le redoublement comme l'évènement le plus stressant, après la perte d'un parent ou la perte de vue. Anderson et ses collègues (2002) supposent que les pensées de ces enfants sont probablement influencées par la pression sociale qui les entoure.



De manière plus générale, Goos et ses collègues (2021) ont établi un constat : sur le plan psychosocial, les élèves retenus possèdent un profil plutôt négatif. De fait, Goos et ses collaborateurs (2021) ont élaboré une méta-analyse dans laquelle ils ont suivi 3 264 élèves à l'aide d'une base de données longitudinales et ont évalué dans quelle mesure le redoublement influence les relations agressives avec les pairs, les comportements sociaux/hyperactifs, la confiance en soi ainsi que le goût pour l'école. Cette méta-analyse soutient que ces aspects auraient été moins négatifs si les élèves avaient été promus (Goos et al., 2021). De plus, le sentiment de dévalorisation émanant de la pratique du redoublement semble dévastateur (Montagner, 1996). Troncin (2005) appuie ces propos en exprimant que le redoublement est une réelle blessure narcissique qui cicatrise difficilement. Le redoublement est en quelque sorte « un marquage au fer rouge » sur la peau d'un enfant maintenu (Troncin, 2005, p. 150). Ce dernier auteur propose une stratégie pour permettre une cicatrisation plus rapide : mettre des mots sur les actes. Or, le sujet du redoublement est souvent considéré comme tabou. De ce fait, de nombreux élèves méconnaissent les raisons de leur maintien, ce qui ne leur permet pas de cicatriser (Troncin, 2005). Ce phénomène porte un nom : la loi du silence (Troncin, 2005). Perréard-Vité (1998, citée par Troncin, 2005, p.153) quant à lui, estime que « chacun à sa manière, explicitement ou implicitement, les enfants souffrent de leur redoublement ». Enfin, Doudin & Martin (1999, p.122) mentionnent que « le recours au redoublement est dommageable tant sur le plan du développement socioaffectif et intellectuel que sur le plan du cursus scolaire ».

En réalité, nous avons plus ou moins implicitement introduit l'une des conséquences majeures du redoublement. « Le marquage au fer rouge » dont parle Troncin (2005, p.150) est un indice évident de la stigmatisation qui peut naître chez les redoublants. Selon Crocker et ses collègues (1998), être stigmatisé, c'est acquérir une identité sociale dépréciée, considérée comme inférieure par les autres. Ce statut influence la valeur qu'une personne s'attribue. Crahay (2019) explique que cette stigmatisation peut notamment avoir des conséquences sur l'estime de soi. C'est par ce biais que nous tenterons d'interroger le lien entre le redoublement et estime de soi.

Cette stigmatisation, passant par un effet d'étiquetage que Paul (1996) mentionne, peut survenir dans les situations de redoublement. Bressoux (2003) précise que le redoublement amène à un étiquetage négatif. En effet, un apprenant porte automatiquement l'étiquette du « redoublant » lorsqu'il connaît le maintien. De ce fait, Paul (1996) affirme que l'enseignant va le considérer comme moins performant que les autres élèves. Cela va avoir un impact sur son travail puisqu'il fera en sorte de répondre aux attentes de son professeur, qui seront inférieures à celles attendues

des autres enfants. La motivation de l'apprenant sera alors affectée (Paul, 1996). De plus, obtenir l'étiquette « redoublant » amène généralement l'étiquette d'« exclu » et/ou de « paria ». Ce phénomène d'étiquetage alourdit ainsi la sanction du redoublement (Paul, 1996). Troncin (2005) affirme que ce statut est notamment connu des autres enfants dès le plus jeune âge. Ces derniers attribuent donc à leurs pairs redoublants des caractéristiques peu valorisantes telles que le bavardage, la méchanceté, le repli sur soi, etc. (Troncin, 2005). Cette étiquette est donc lourde à porter pour les retenus, qui doivent surmonter leurs difficultés scolaires et affronter un environnement social malveillant (Troncin, 2005). Paul (1996, p.1) en conclut que « le redoublement est en général ressenti par les élèves comme une punition, comme un stigmate, qu'ils porteront longtemps et qui ne sera pas sans conséquences sur la suite de leur carrière scolaire ».

La recherche menée par Crisaffulli et ses collègues (2002, cités par Crahay, 2007) a révélé l'existence de stéréotypes venant des non-redoublants à l'égard des autres élèves redoublants. Farcoz (2003, cité par Dutrévis & Crahay, 2013) a répliqué l'étude et a fait le même constat. Sur base de ces résultats, Croizet et Martinot (2003) ont confirmé l'existence de stéréotypes négatifs à propos des élèves maintenus. Par stéréotypes, nous entendons des croyances socialement partagées qui produisent des effets néfastes sur les personnes concernées (Leyens et al., 1996). Ces stéréotypes impacteraient plusieurs dimensions telles que les compétences scolaires, les attitudes en classe et/ou les émotions. Le comportement des élèves retenus est alors décrit comme « mauvais » par les autres et leurs attitudes expliqueraient cet échec scolaire (Dutrévis & Crahay, 2013). Les qualificatifs attribués aux élèves redoublants détaillent cet adjectif « mauvais » : les élèves retenus sont identifiés telles des personnes bêtes, fainéantes, distraites, timides, honteuses, etc. (Crisaffulli et al., 2002, cités par Crahay, 2007). Or, tenir responsables les élèves retenus de leur échec peut provoquer un comportement davantage discriminatoire de la part des pairs (Crahay, 2007). Leyens et Croizet (2003) se basent sur ces caractéristiques pour affirmer l'existence de deux groupes distincts : « eux » versus « nous ».

Croizet et Martinot (2003) affirment que la simple connaissance de ces stéréotypes pourrait avoir un impact négatif sur la réussite des personnes stéréotypées. Cependant, Dutrévis et Crahay (2013) précisent que ce n'est pas la simple connaissance du stéréotype qui impacterait l'estime de soi des élèves, mais bien l'adhésion à celui-ci. Cette adhésion serait significativement liée au niveau d'estime de soi, mais seulement dans les domaines scolaires (Dutrévis & Crahay, 2013). Ce lien est favorisé par le sentiment de « faire partie des redoublants » (Dutrévis & Crahay, 2013).

## **7. Redoublement et estime de soi**

Comme nous avons pu le comprendre, la pratique du redoublement aurait des conséquences au niveau cognitif, mais également au niveau social et affectif (Jimerson, 2001 ; Martin, 2011). Ellsworth et Lagacé (2009) déclarent que cette pratique provoque du stress chez les apprenants se répercutant négativement sur leur santé mentale. Robles-Piña (2011, citée par Peixoto et al., 2016) soutient ces propos en affirmant que la pratique du redoublement devrait être réinterrogée quant à son point de vue sur le bien-être et la santé mentale plutôt que de se focaliser uniquement sur les résultats scolaires.

Mais existe-t-il véritablement un lien entre le redoublement scolaire et l'estime de soi ? Intuitivement, les réponses à cette question sont majoritairement favorables (Galand, 2016). Cependant, les recherches apportent une réponse plutôt mitigée. En effet, Galand (2016) déclare que l'estime de soi est une notion particulièrement complexe. Contrairement aux croyances évoquées, la plupart des élèves retenus affichent une estime de soi relativement positive. Il est donc difficile de comprendre le lien qui unit le redoublement et l'estime de soi (Galand, 2016).

### **7.1. Les conséquences du redoublement sur l'estime de soi**

Afin d'investiguer sur les conséquences du redoublement sur l'estime de soi, nous allons d'abord nous intéresser au possible lien unissant la stigmatisation et l'estime de soi. Ensuite, nous aborderons les stratégies de protection utilisées par les individus pour garantir leur estime de soi. Enfin, sur base de la littérature scientifique, nous tenterons de caractériser le lien existant entre le redoublement et le concept d'estime de soi.

#### **7.1.1. Stigmatisation et estime de soi**

Comme nous l'avons découvert précédemment, le redoublement a de fortes chances d'être relié à la stigmatisation, à l'effet d'étiquetage ou encore à la stéréotypisation. Comme Crahay (2019) le suggère, l'estime de soi d'un apprenant pourrait être influencée négativement par cette dépréciation de l'identité sociale (Crocker et al., 1998).

Pourtant, Crocker et Major (1989) ont démontré, à l'aide de plusieurs études, que les personnes faisant partie d'un groupe avec un statut social faible avaient une estime de soi semblable aux individus ayant un statut supérieur. Dif et ses collègues (2001) précisent même que cette estime de soi peut être quelques fois supérieure à celle du groupe « favorisé ». Cependant, d'autres auteurs tels qu'Harter (1993) et Crocker et Major (1989) affirment, quant à eux, que les populations stigmatisées possèdent une plus faible estime de soi. Au vu des avis divergents,

Croizet et Martinot (2003) conseillent de questionner trois facteurs : la visibilité du stigmaté, la régularité des interactions avec les non-stigmatisés ainsi que l'existence d'une discrimination.

*a. La visibilité du stigmaté*

Pour Croizet et Martinot (2003), seuls les individus portant un stigmaté invisible, tel que la boulimie, subissent une dévalorisation de soi. En effet, une personne portant un stigmaté invisible ne s'intégrerait pas facilement à un groupe de référence (portant le même stigmaté) grâce auquel il pourrait baser des estimations de soi positives (Croizet & Martinot 2003). Ces chercheurs identifient d'ailleurs le redoublement tel un stigmaté invisible puisque la probabilité d'être le seul élève concerné par le redoublement est élevée (Croizet & Martinot, 2003). Pollack et Niemann (1998) et Sekaquaptewa et Thompson (2002) qualifient cette situation de « statut solo ». Cela signifie que l'élève stigmatisé peut se retrouver seul représentant de son groupe. Ce « statut solo » peut alors empêcher les élèves redoublants d'avoir recours à certaines stratégies de protection de soi (Croizet & Martinot, 2003). Les enfants retenus n'ont par exemple pas l'occasion de se comparer à d'autres membres de l'endogroupe (Frable et al., 1998 ; Harter, 1986).

Au regard de ces propos, nous estimons que le stigmaté peut à la fois être visible et invisible. Bien que le stigmaté « redoublant » ne se base pas sur des caractéristiques physiques, il n'est donc pas observable. Cependant, nous pensons que ce dernier pourrait devenir visible aisément. Simplement, lorsqu'un enfant doit mentionner son âge ou débarquer dans une classe d'enfants se connaissant depuis des années, nous pouvons penser que ce stigmaté deviendrait visible. De plus, lorsque le « statut solo » (Sekaquaptewa & Thompson, 2002 ; Pollack et Niemann, 1998) n'est pas présent, l'élève redoublant peut facilement se référer à son/ses camarade(s) vivant la même situation que lui.

*b. La régularité des interactions avec les non-stigmatisés*

Il s'agit de la co-existence de deux groupes : les stigmatisés et les non-stigmatisés. Ceux-ci sont confrontés quotidiennement et les interactions sont évidentes. Par cette relation, le groupe des non-stigmatisés peut renvoyer au groupe minoritaire une certaine image de soi, probablement dépréciée (Croizet & Martinot, 2003).

### *c. L'existence de discrimination*

Lorsqu'un apprenant mentionne son redoublement, il peut évoquer un sentiment de discrimination, le plaçant dans une position d'inégalité. Percevoir cette discrimination comme stable et chronique est également extrêmement douloureux pour les individus (Croizet & Martinot, 2003). Cette attribution pourrait mettre en péril le bien-être psychologique, mais aussi l'estime de soi des apprenants (Croizet & Martinot, 2003). En réalité, attribuer son échec à la discrimination est une stratégie de protection plaçant l'élève stigmatisé en position de victime d'injustice (Croizet & Martinot, 2003). En effet, il est dans la nature de chaque individu, concerné par un stigmatisme ou non, de vouloir protéger son estime de soi (Croizet & Martinot, 2003 ; Martinot, 2008 ; Pelham, 1995, et Tesser, 2000, cités par Dutrévis & Crahay, 2013).

Ces trois facteurs sont à prendre en compte pour évaluer l'absence ou l'existence de lien entre la stigmatisation et la faible estime de soi (Croizet & Martinot, 2003).

#### **7.1.2. Les stratégies de protection**

Comme mentionné précédemment, les apprenants retenus tendent à afficher une estime de soi relativement positive (Galand, 2016). Croizet et Martinot (2003) indiquent que cette estime de soi peut être relativement inférieure à celle des personnes non stigmatisées, mais resterait néanmoins positive. Elle est donc qualifiée d'estime de soi intermédiaire (Croizet & Martinot, 2003). Ce constat est assez surprenant, mais pourrait s'expliquer par le fait que les individus aient recours à des stratégies de protection dans le but de garantir leur estime de soi (Croizet et Martinot, 2003). Martinot (2004, p.34) explique que ces stratégies « permettent de restaurer l'intégrité psychologique des personnes stigmatisées en protégeant l'estime de soi de la dévalorisation associée au stigmatisme ».

Crocker et Major (1989) indiquent les élèves retenus ont la possibilité de recourir à des stratégies individuelles. Croizet et Martinot (2003) identifient trois exemples de ces stratégies individuelles utilisées par les stigmatisés afin de protéger leur estime de soi :

#### *a. La comparaison sociale*

Lorsqu'un individu veut protéger son estime de soi, il a recours à la comparaison sociale et tend à se comparer à des personnes moins bien loties que lui (Croizet & Martinot, 2003). Ces comparaisons descendantes s'effectuent notamment face aux pairs du même groupe, ayant un statut similaire (redoublant) (Croizet & Martinot, 2003). Cependant, Frable et ses collègues

(1998) expliquent que l'invisibilité du stigmaté peut entraver ces comparaisons. Lorsque les membres stigmatisés de l'endogroupe ne sont pas identifiables, les individus stigmatisés souffriraient de dévalorisation de soi (Croizet & Martinot 2003). Pour les personnes ayant connu le redoublement, cette stratégie peut être plus ou moins efficace. En effet, seul dans la situation, l'élève redoublant ne pourra pas effectuer ces comparaisons. Par contre, si ce dernier est accompagné d'un ou de plusieurs autres camarades dans le même cas que le sien, il pourra aisément pratiquer la comparaison sociale. Crahay (2007, p.221) se base d'ailleurs sur la théorie de la comparaison sociale descendante de Wills (1981) pour affirmer que « en se comparant avec plus malheureux, moins intelligents ou, d'une manière générale, plus désavantagés que soi, on conforte son estime de soi sur la dimension considérée ».

#### *b. Le sentiment de respect dans un groupe*

Croizet et Martinot (2003) indiquent que le sentiment de respect exprimé par les autres membres de l'endogroupe serait déterminant pour les personnes stigmatisées. En effet, si ces personnes se sentent respectées par leurs pairs, ils n'accorderont pas beaucoup d'importance à la dévalorisation qui s'abat sur eux (Croizet & Martinot, 2003). En considérant la possibilité de l'invisibilité du stigmaté « redoublant », nous pouvons penser que les personnes victimes du « statut solo » (Sekaquaptewa & Thompson, 2002 ; Pollack et Niemann, 1998) ne bénéficieraient pas des avantages de cette stratégie de protection. Or, les individus parvenant à identifier des camarades également touchés par le stigmaté pourraient profiter de cette stratégie.

#### *c. Le désengagement*

Une stratégie employée pour sauver son estime de soi est de se désengager des domaines dans lesquels les individus sont destinés à échouer. Ce désengagement permet de limiter les conséquences négatives d'une autoévaluation (Croizet & Martinot, 2003). Peixoto et Almeida (2010) expliquent que cette stratégie vise à réduire l'écart entre le soi réel et le soi idéal. Ces propos sont étroitement liés à la célèbre formule de James (1890) mentionnée précédemment (p.10). Harter (1993), quant à lui, estime que le désengagement est un acte complexe et loin d'être anodin, puisque les apprenants sont constamment confrontés à la pression sociale. En ce qui concerne les élèves redoublants, la stratégie de désengagement pourrait être efficace. Elle permettrait momentanément ou à long terme de se protéger face à ses échecs.

Ces trois stratégies permettent à l'individu de protéger son estime de soi mise en péril par une dévalorisation liée au stigmaté (Croizet & Martinot 2003). Cependant, elles sont socialement

coûteuses puisqu'elles participeraient au maintien de la stigmatisation et à la perpétuation des inégalités (Croizet & Martinot, 2003).

### **7.1.3. Conclusion sur le lien entre redoublement et estime de soi**

Ellsworth et Lagacé (2009) expliquent que l'estime de soi et les conséquences du redoublement sur celle-ci ont suscité beaucoup d'intérêt dans la recherche. Shepard et Smith (1990) ont établi une conclusion en se basant sur les résultats de cinquante études : les enfants retenus sont plus enclins à une faible estime de soi. Peixoto et ses collaborateurs (2016), sur base de l'étude prospective et longitudinale de Jimerson et ses collègues (2000) et de l'étude de Martin (2011), tendent à dresser les mêmes conclusions. Ellsworth et Lagacé (2009) appuient cette tendance en affirmant que le redoublement est une pratique pouvant impacter négativement l'estime de soi d'un individu. Byrnes (1989) et Crahay (2007) indiquent également que les élèves retenus possèdent une estime de soi plus négative que leurs pairs maintenus. Daepfen (2007), quant à lui, souligne également ce manque d'estime de soi comparativement aux autres et indique que les élèves concernés par le redoublement ont souvent tendance à se sentir responsables de leur échec. Girault et ses collaborateurs (2008) révèlent que le redoublement est nécessairement une expérience vécue négativement par l'apprenant.

Dutrévis et Crahay (2013) vont un pas plus loin et tentent d'expliquer comment la pratique du redoublement aurait un effet négatif sur l'estime de soi d'une personne. Tout d'abord, cette pratique n'engendre pas nécessairement un stigmatisme visible (Dutrévis & Crahay, 2013). La recherche de soutien auprès des pairs porteurs du même stigmatisme devient alors, dans certains cas, complexe (Dutrévis & Crahay, 2013). Frable et ses collaborateurs (1998) affirment qu'une personne portant un stigmatisme invisible est davantage susceptible de connaître une dévalorisation de l'image de soi (rappelons que l'estime de soi est une composante de l'image de soi). Ensuite, la simple connaissance du stéréotype n'impacterait pas l'estime de soi contrairement à son adhésion (Dutrévis & Crahay, 2013). Croizet et Martinot (2003) rappellent également que la confrontation avec le groupe non stigmatisé (élèves non-redoublants) constitue un élément aggravant pour la dégradation de l'estime de soi d'une personne. Cette faible estime de soi donne lieu à des attributions internes, globales et stables chez les élèves retenus (André, 2005).

Xia et Kirby (2009) affirment à leur tour que des effets négatifs existent bel et bien. Ceux-ci agiraient sur la santé émotionnelle des individus ainsi que sur leur adaptation sociale, ce qui provoquerait une baisse d'estime de soi. Cette dégradation serait produite par une détresse émotionnelle et une détérioration de l'acceptation par les pairs (Xia & Kirby, 2009).

Cependant, Xia et Kirby (2009) notent que les résultats empiriques à propos des effets socioémotionnels du redoublement sont relativement mitigés. En effet, ces chercheurs ont examiné huit études empiriques et ont remarqué que quatre d'entre elles montrent que les élèves redoublants ont une estime de soi plus faible que les élèves promus. Deux rapportent une meilleure estime de soi et les deux dernières n'ont pas relevé de différence significative entre les deux groupes d'élèves (redoublants et non-redoublants) (Xia & Kirby 2009). Nous constatons donc la difficulté à trancher le débat.

Les méta-analyses de Holmes et Matthews (1984) et de Jimerson (2001) déclarent que la pratique du redoublement aurait un impact négatif ou nul sur l'estime de soi des apprenants. En effet, certaines études (Croizet & Martinot, 2003 ; Crocker et al., 1998 ; Pierrehumbert et al., 1988) témoignent de l'absence de relation entre estime de soi et les stéréotypes négatifs. Les personnes stigmatisées (les redoublants) obtiendraient une estime de soi égale ou supérieure à celle des individus non stigmatisés (les non-redoublants). Pour ce faire, ils auraient alors recours à différentes stratégies de protection de soi, telles que celles décrites précédemment (Croizet & Martinot, 2003 ; Crocker et al., 1998 ; Pierrehumbert et al., 1988). Notons que la dimension sociale ne semble pas être impactée par la pratique du redoublement (Dutrévis & Crahay, 2013). En effet, les relations avec leurs pairs ne seraient pas touchées malgré l'existence d'une image négative à leur égard (Dutrévis & Crahay, 2013).

Troncin (2005) explique qu'au-delà de ces résultats globaux mitigés, se dissimulent des individualités et des personnalités diverses. L'effet du redoublement ne peut donc se résumer à une moyenne générale (Troncin, 2005). En effet, en fonction des caractéristiques personnelles de l'apprenant, celui-ci sera équipé ou non pour surmonter le redoublement, qui reste inévitablement une épreuve pour lui (Troncin, 2005). Le ressenti vis-à-vis de son redoublement peut-être très différent d'un enfant à l'autre : certains peuvent vivre plus positivement leur maintien que d'autres (Plummer & Graziano, 1987 ; Rothstein, 2000, cités par Ellsworth & Lagacé, 2009). De plus, la manière de juger sa propre performance peut varier fortement en fonction des jugements des autres significatifs (enseignants, parents) (Ellsworth & Lagacé, 2009). Comme nous l'avons découvert précédemment, ces derniers peuvent avoir un réel impact sur la personne. D'ailleurs, Ellsworth et Lagacé (2009) indiquent que l'estime de soi est liée positivement au soutien scolaire ressenti.

À côté de l'impact sur l'estime de soi en lui-même, nous nous sommes également questionnés sur la durée de celui-ci. Selon plusieurs chercheurs, cet effet négatif impacterait l'estime de soi



d'un individu à court et long terme (Anderson et al., 2002 ; Jimerson, 2001, Jimerson et al., 1997 ; Jimerson & Kaufmann, 2003).

Tout d'abord, l'estime de soi des individus semble touchée sur le court terme. En effet, en début d'année, les élèves retenus ont une vision de soi davantage négative par rapport aux élèves promus (Leboulanger, 1995, cité par Rambaud, 2009). Or, à la fin de l'année, cette vision négative semble s'atténuer. D'après Leboulanger (1995, cité par Rambaud, 2009), une majorité d'entre eux garderait cependant une image dévalorisée de soi. À la suite de ces constatations, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'estime de soi serait davantage touchée au début de l'année répétée et que cet impact négatif s'estomperait avec le temps, mais ne disparaîtrait pas.

Cependant, plusieurs études françaises (Duru-Bellat & Alii, 2003 ; Leroyaudouin & Mingat, 1995 ; Leboulanger, 1995, cités par Troncin, 2005) affirment que les élèves retenus, quel que soit leur âge, possèdent une image de soi davantage négative comparativement aux apprenants promus. Finlayson (1977, cité par Daeppe, 2007) indique cependant que l'obtention de bonnes notes permettrait aux élèves redoublants d'obtenir une meilleure estime de soi, notamment lors de l'année recommencée. Plummer (1987, citée par Ellsworth & Lagacé, 2009) maintient néanmoins que l'estime de soi de ces élèves est significativement moins élevée que celle des élèves non-redoublants.

Ces résultats sont mitigés et témoignent de divers points de vue. Cependant, la littérature semble toutefois aller dans le sens de Jimerson (2001) affirmant que la pratique du redoublement aurait un impact négatif ou nul sur les apprenants. Mais qu'en est-il des adultes ayant connu le redoublement dans leur enfance ? Sont-ils toujours impactés par cette pratique à ce jour ?

Dans une étude longitudinale, Jimerson et ses collègues (2000) ont montré que six années après le redoublement, les enfants retenus sont qualifiés par les enseignants comme ayant une estime de soi inférieure aux non-redoublants. Griffin-Shirley et Nes (2005) expliquent qu'avec l'âge, les individus façonnent davantage leur estime de soi grâce à leurs expériences environnementales. De plus, Jimerson (2001) explique que la pratique du redoublement marque profondément les élèves, qu'ils l'aient connu dans le passé ou récemment et que celle-ci impacte leur réussite scolaire et leur bien-être socioémotionnel. Peixoto et ses collaborateurs (2016) insistent donc sur l'intérêt à accorder aux effets à long terme dans les futures études et particulièrement sur la dimension socioémotionnelle de l'impact du redoublement. De cette

manière, ces recherches pourraient tenter de mettre en lumière si ces effets négatifs s'atténuent ou se perpétuent au fil du temps (Peixoto et al., 2016).

## **8. Sujet de recherche**

À la suite de ces divers constats, nous comprenons que chaque enfant est unique et passe par des sentiments et des expériences différents tout au long de sa vie. À l'aide de cette revue de la littérature et sur base d'entretiens, nous allons nous intéresser à l'estime de soi des individus ayant connu un redoublement à l'école fondamentale. Sur base d'entretiens avec des adultes, nous allons nous interroger sur le possible lien entre cette pratique et l'estime de soi, sur le court et le long terme.

Floor (2010) insiste sur l'importance de se questionner sur l'estime de soi, considéré comme un outil essentiel pour l'adaptation environnementale et aux diverses expériences de vie. La question d'estime de soi est en réalité un enjeu sociétal : « Favoriser une bonne estime de soi de chaque individu induit d'en faire des acteurs autonomes et responsables, désireux de progresser et d'innover malgré les difficultés, aptes à rebondir dans une société en pleine mutation » (Floor, 2010, p.2).

Ainsi, nous tenterons donc de comprendre les impacts perçus du redoublement sur l'estime de soi par les adultes qui l'ont vécu ainsi que les raisons qu'ils évoquent pour expliquer ces impacts.

### III. MÉTHODOLOGIE

#### 1. Les participants

Afin de réaliser cette étude, nous avons recherché des participants volontaires pour nous accorder un temps d'entretien. Par ces rencontres, nous avons récolté des données qui seront par la suite analysées et discutées dans le but de répondre à l'objectif de recherche de cette étude, présenté précédemment.

Dans le cadre de ce travail, nous recherchions des participants adultes répondant aux critères suivants :

- a. Avoir redoublé lors de leur parcours scolaire primaire
- b. Être âgé entre 22 et 40 ans
- c. Ne plus être scolarisé
- d. Être d'accord d'effectuer un entretien

Ces critères n'ont pas été choisis au hasard. En effet, ceux-ci permettent d'obtenir une population ciblée répondant à notre sujet de recherche. Nous pensons que des adultes seront plus aptes à mettre des mots sur leurs sentiments et leur vécu face au redoublement qu'ils ont connu comparativement à des enfants. Ensuite, la tranche d'âge a été choisie afin d'éviter que le maintien du participant ne soit trop lointain et que le souvenir de cet événement passé ne soit plus assez clair. Nous avons estimé que des personnes plus âgées auraient eu davantage de difficultés à se replonger dans un moment aussi éloigné. Enfin, travailler avec des personnes non scolarisées nous permettait d'éliminer un possible facteur d'influence qui nous semblait assez important que pour être pris en compte.

Pour sélectionner nos sujets, nous avons utilisé deux modalités de recrutement. Tout d'abord, nous avons formulé notre demande via le réseau social Facebook. Dans cette publication, les critères évoqués précédemment étaient mentionnés (annexe n° 1). Via ce canal, les personnes se sentant concernées par la recherche et désireuses d'y participer pouvaient nous contacter par e-mail ou par téléphone. Nous avons laissé le choix aux individus de leur modalité préférentielle de contact, afin de les mettre à l'aise. Simultanément, nous avons recherché des personnes volontaires à l'aide du bouche-à-oreille. Le sujet de notre recherche a été brièvement abordé avec des individus proches. Dès lors, les personnes désireuses de participer à l'étude pouvaient également prendre contact via les deux mêmes canaux.

Afin d'informer pleinement les futurs participants de l'étude, nous avons fourni une lettre d'information pour qu'ils prennent connaissance des détails de leur participation (annexe n° 2). Les sujets ont ensuite dû témoigner de leur consentement via une signature sur le document prévu à cet effet (annexe n° 3). Pour garantir l'anonymat des personnes, un nom d'emprunt leur a été attribué.

À l'aide de ces moyens de recherche, nous avons sélectionné douze participants. Ce nombre a permis de favoriser l'hétérogénéité des parcours et des ressentis. Cela était primordial afin d'appréhender le sujet sous diverses formes et d'aborder la réalité du terrain via des vécus différents. Ci-joint un tableau récapitulatif des membres participants à l'enquête. Ce dernier présente chaque sujet de l'étude en mentionnant son nom de substitution, son âge ainsi que la/les année(s) de redoublement.

Participant (nom d'emprunt)	Âge	Année redoublée
Maxime	26 ans	5 <sup>e</sup> primaire
Emma	25 ans	5 <sup>e</sup> primaire
Diana	25 ans	1 <sup>er</sup> et 5 <sup>e</sup> primaire
Lilou	23 ans	5 <sup>e</sup> primaire
Anna	24 ans	2 <sup>e</sup> primaire
Laure	39 ans	3 <sup>e</sup> primaire
Fabrice	23 ans	1 <sup>er</sup> primaire
Ninon	25 ans	6 <sup>e</sup> primaire
Louis	32 ans	2 <sup>e</sup> primaire
Anthony	37 ans	6 <sup>e</sup> primaire
Laura	24 ans	2 <sup>e</sup> primaire
Yvonne	38 ans	3 <sup>e</sup> primaire

## 2. Cadre spatio-temporel de la recherche

Les différents entretiens ont été réalisés entre le mois de février et de mars 2023, à la suite de la réception de l'approbation du comité d'éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation. Ces entretiens ont été réalisés individuellement, en présentiel, dans un lieu choisi par le participant. Cette liberté permet à ce dernier de se sentir bien dans l'endroit convenu afin de se livrer davantage. De plus, le redoublement semble être un sujet sensible, c'est pourquoi nous devons offrir des conditions de rencontre optimales. Par conséquent, le lieu d'échange devait être privatisé, calme et devait permettre d'assurer la confidentialité des données. La durée des entretiens varie entre vingt-cinq minutes et une heure. Nous n'avons rencontré qu'une seule fois chaque participant.

### **3. Précautions éthiques**

Avant de réaliser l'entretien, nous avons présenté une nouvelle fois la lettre d'information (annexe n° 2) aux participants. Ensuite, nous leur avons fourni le formulaire de consentement éclairé (annexe n° 3). Nous leur laissons du temps afin qu'ils prennent connaissance de ces deux documents et qu'ils expriment leurs potentielles interrogations. De plus, ce formulaire de consentement les informe de la méthode de récolte de données : l'enregistrement audio. Les sujets de l'étude sont alors libres d'accepter les conditions en apposant leur signature ou de les refuser et de mettre fin à la rencontre.

Avant de commencer l'entretien avec le sujet, nous avons pris le temps d'effectuer quelques rappels. Tout d'abord, nous évoquons la thématique qui sera abordée lors de la discussion ainsi que l'objectif de recherche. Ensuite, nous rappelons que le participant pouvait mettre fin à l'entretien quand il le souhaitait et pouvait décider de ne pas fournir de réponse à certaines questions. Enfin, nous expliquons que les données récoltées seraient anonymisées et que les sujets ne seraient, d'aucune manière, identifiables.

Afin de garantir cet anonymat, nous avons effectué un travail de retranscription et proposé un nom de substitution à chacun des sujets. Leurs informations personnelles, telles que le nom de leur établissement scolaire et/ou leur profession, ont également été anonymisées ou supprimées afin de garantir un anonymat complet. Notons que les sujets ont eu connaissance du thème principal de l'enquête et sont devenus participants sur base volontaire. Ils n'ont pas été induits en erreur et aucune information ne leur a été occultée. Leur participation est donc libre et éclairée.

### **4. La récolte de données**

Afin de mieux comprendre l'interprétation des données et les résultats qui en découlent, nous proposons de faire un point sur la démarche utilisée pour exploiter les données récoltées auprès des participants de cette étude.

#### **4.1. Une démarche qualitative**

Afin de mener cette recherche scientifique, nous avons opté pour une approche qualitative. Celle-ci « implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les

acteurs » (Paillé & Mucchieli, 2010, p.9). Par cette méthode, nous pouvons approcher la profondeur du phénomène et récolter des informations de qualité (Dionne, 2009).

Afin de récolter les informations nécessaires à l'étude, nous nous intéressons à l'histoire des personnes ainsi qu'à leur ressenti et à leur vécu. Nous ne recherchons pas une vérité universelle, mais bien une vérité personnelle. En effet, l'intérêt de cette approche est la récolte de données de qualité (Dionne, 2009). Ces données qualitatives sont exprimées à l'aide de termes qui permettent de comprendre les caractéristiques d'un phénomène, sa temporalité, son évolution... (Dionne, 2009). C'est pourquoi nous tentons effectivement de comprendre la réalité telle qu'elle est vécue par les sujets avec lesquels nous sommes en contact. Nous essayons de pénétrer à l'intérieur de la personne pour en comprendre son fonctionnement (Poisson, 1983).

En réalité, Anadon et Savoie-Zajc (2009) affirment que les données récoltées sont subjectives : elles reposent sur l'interprétation que les sujets donnent à leurs expériences. Elles sont flexibles, complexes et sensibles au monde culturel et social dans lequel elles sont produites (Anadon & Savoie-Zajc, 2009). L'objectif principal de l'approche qualitative est donc de comprendre la complexité et le détail d'un phénomène. Nous essayons de présenter des interprétations des données recueillies par rapport à un phénomène bien précis. La dynamique de cette recherche s'inscrit dans la clarification du sens apporté par les participants.

Paillé et Mucchielli (2016) nous expliquent qu'il faut se laisser toucher par les propos du sujet et honorer leur témoignage. C'est pourquoi Dionne (2009) conseille d'ailleurs au chercheur de mettre de côté ses références théoriques afin d'être complètement attentif à la réalité de terrain. Nous avons donc suivi ce conseil et tenté de ne pas tenir compte des recherches effectuées préalablement. Pour ce faire, nous avons laissé ces dernières de côté et nous n'avons effectué aucune nouvelle lecture le temps de la récolte de données. Tesch (1990) définit cette compétence telle une capacité à arrêter de juger l'étude objective des phénomènes pour se concentrer sur leur analyse. Paillé et Mucchielli (2016) conseillent alors d'utiliser son cadre théorique tel un référentiel et non comme un cadre rigide qui influencerait la récolte de données.

Silverman (2017, cité par Dionne, 2009) précise que trois sources de données qualitatives peuvent être exploitées : les sources publiques, les sources secondaires et les sources de terrain. Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons récolté des données à l'aide d'entretiens. Ces données proviennent donc du terrain. Elles peuvent prendre diverses formes : textes, notes

de différents acteurs... (Dionne, 2009). Dans le présent travail, les données récoltées sont sous la forme d'un texte puisque chaque entrevue a été retranscrite textuellement.

Pour finir, notons que Dionne (2009, p.324) met l'accent sur une question, qui a notamment guidé l'ensemble de notre étude : « Quelles données peuvent réellement contribuer à expliquer le phénomène à l'étude ? ». Les informations recueillies doivent donc être appropriées au sujet de recherche. C'est pourquoi nous avons élaboré un guide d'entretien (annexe n° 4) permettant de rediriger, si nécessaire, les participants vers le phénomène étudié.

Plusieurs méthodes existent afin de réaliser une approche qualitative. Chacune d'entre elles possède des caractéristiques particulières qu'il est nécessaire de suivre. Il est également essentiel d'opter pour une méthode adaptée au phénomène étudié. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de travailler avec des entretiens d'explicitation.

#### **4.2. L'entretien d'explicitation**

Comme chaque technique d'entretien, cette dernière a pour but « d'aider, d'accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers » (Vermersch, 2019, p.9). La spécificité de ce type d'entretien est la verbalisation de l'action. Celle-ci vise la description d'une situation telle qu'elle a réellement été vécue (Vermersch, 2019). Dans le cadre de la présente recherche, nous cherchons l'explicitation d'un évènement bien particulier : le redoublement. Pour aider les participants dans leur verbalisation, le sujet a été abordé en quatre temps : l'année du redoublement, l'année répétée, la fin du parcours scolaire et la vie actuelle.

Il faut également tenir compte des difficultés de ce type d'entretien. Premièrement, l'entretien d'explicitation fait face au non-conscient d'un individu (Vermersch, 2019). La personne ne se rend pas compte de cet implicite. Il faut donc essayer d'aboutir sur une description détaillée du vécu de l'action (Vermersch, 2019). En ce qui nous concerne, nous abordons plus précisément le vécu des participants quant à leur redoublement. Ensuite, verbaliser quelque chose n'est pas une action naturelle (Vermersch, 2019). Pour accompagner cette verbalisation, l'intervieweur doit aider et guider les participants (Vermersch, 2019). Enfin, les techniques d'aide pour dépasser ces difficultés ne sont pas intuitives. Il faut donc connaître les techniques pour pouvoir les appliquer adéquatement (Vermersch, 2019). Vermersch (2009) propose quelques pistes : relances en échos, utilisation de pseudos-connecteurs de vécu (et quand, pendant que, lorsque...), reformulations impossibles à contredire (comprenant toutes les éventualités).

Versmerch (2009) conseille également aux débutants de construire un guide d'entretien afin d'orienter le participant vers la verbalisation. Comme mentionné précédemment, nous avons dès lors suivi ses conseils et nous avons élaboré un guide d'entretien (annexe n° 4) duquel nous avons pris progressivement du recul. Notons que ce dernier est présent pour soutenir le chercheur. Les questions peuvent, et doivent, donc être modifiées ou adaptées aux réponses des participants. Ensuite, nous nous sommes familiarisée avec les techniques de relance grâce à la réalisation d'entretien d'explicitation avec des personnes volontaires non participantes à l'étude.

Trois procédés sont applicables pour réaliser l'entretien d'explicitation : l'observation, l'utilisation des traces et la verbalisation (Vermersch, 2019). Dans le cadre de notre recherche, nous nous focalisons sur la verbalisation. En effet, les effets du redoublement sur l'estime de soi des individus ayant connu le redoublement n'est pas quelque chose d'observable directement, ni à l'aide de quelconques traces. C'est pourquoi nous avons porté notre attention sur l'action de verbalisation étant donné qu'il s'agit de la seule source d'information disponible. Les informations nécessaires à notre recherche peuvent être fournies uniquement par le participant lui-même (Vermersch, 2009). Pour ce faire, nous avons formulé nos questions de sorte que le sujet soit amené à verbaliser ses propos et à se replonger dans son histoire. Voici deux exemples de questions posées : « Comment s'est passée l'année de votre redoublement ? » ou encore « Comment s'est passée la fin de votre parcours scolaire ? ». La majorité de nos questions commençaient par l'adverbe interrogatif « Comment », car ce dernier permet davantage l'explicitation et la verbalisation contrairement au « Pourquoi » qui demande une réponse plus précise.

Lors de cette recherche, nous avons identifié le but particulier de l'entretien d'explicitation : l'acquisition d'informations (Vermersch, 2009). En effet, le chercheur souhaite s'auto-informer à propos d'une thématique et connaître les étapes par lesquelles passe le sujet (Vermersch, 2009). L'objectif premier des interviews n'est pas nécessairement d'informer le participant sur les étapes qu'il a franchies, mais bien de renseigner le chercheur afin d'établir des correspondances avec la thématique étudiée (Vermersch, 2009). Par la réalisation de ces entretiens, chaque participant nous a permis d'entrer dans son histoire et, en quelque sorte, de la vivre.



Il existe tout de même une condition à la bonne réalisation d'entretiens d'explicitation : s'assurer que le sujet soit dans le bon domaine de verbalisation de l'action (Vermersch, 2019). Il doit faire référence à une action réelle et spécifique. Un accompagnement adéquat est nécessaire afin de guider les participants dans une tâche peu spontanée (Vermersch, 2019). Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes focalisée sur la verbalisation descriptive des aspects du vécu en impliquant le vécu émotionnel (Vermersch, 2019). Pour ce faire, nous avons guidé les participants à l'aide de questions et de relances adaptées aux réponses personnelles de chacun. Dans ce domaine de verbalisation, l'authenticité de la personne est recherchée. Le but est qu'elle reconnaisse la nature des sentiments qu'elle a éprouvés et qu'elle formule ceux-ci d'une manière adéquate pour elle-même (Vermersch, 2019). Dans les faits, les participants ont utilisé un vocabulaire qui leur est propre. Chaque intervenant employait des expressions qui lui sont familières, sans crainte d'être jugé. Ceci témoigne donc de l'entrée de la personne dans le domaine de la verbalisation. De plus, notons la singularité de chaque entretien. Les relances et les questions posées ont été adaptées à chaque personne afin de favoriser une certaine aisance à se livrer. La fréquence de ces dernières varie donc d'une interview à une autre.

Deux positions de paroles existent : la parole formelle et la parole incarnée (Vermersch, 2019). La première représente l'absence en pensée du sujet lorsqu'il évoque une situation alors que la deuxième implique que le participant soit présent dans ses pensées lorsqu'il évoque le vécu d'une action passée (Vermersch, 2019). Puisque les dimensions sensorielles et affectives sont mobilisées, nous parlons de parole incarnée (Vermersch, 2019). Nous avons donc tenté d'orienter le sujet vers ce type de parole. De cette manière, le participant est donc amené à évoquer une situation particulière, son parcours scolaire, tout en restant connecté à cette situation. Il a donc l'impression de revivre un moment de sa vie et d'être à nouveau en contact avec ce dernier (Vermersch, 2019). C'est pourquoi le participant est censé s'exprimer spontanément (Vermersch, 2019). C'est cette position de parole qui permet au sujet d'avoir accès au vécu de l'action. Deux principaux indices peuvent témoigner de la présence de cette parole incarnée : le décrochage du regard et le ralentissement du rythme de parole (Vermersch, 2009). Ces deux comportements ont été observés chez l'ensemble des participants de l'étude.

Au cours des entretiens, il est primordial d'adopter une attitude impartiale face aux contenus apportés par les sujets (Vermersch, 2019). Pour faire face à la réalité du terrain, le chercheur doit momentanément mettre de côté ses connaissances sur le domaine (Dionne, 2009). La revue

de littérature réalisée au préalable doit permettre au chercheur d'orienter les entretiens, mais ne doit pas influencer l'écoute du témoignage (Vermersch, 2019).

« La neutralité comme préalable et guide de l'enquêteur en situation est la mieux admise » (Legavre, 1996, p.211). De ce fait, nous avons décidé d'opter pour une posture neutre lors de nos échanges. Pour assurer cette dernière, nous avons adopté un comportement attentif et à l'écoute de la personne. Notre avis, nos impressions et sentiments n'ont donc pas été exprimés lors des rencontres. Effectivement, si le chercheur laisse apparaître son accord ou son désaccord face à certains propos, ceux-ci peuvent alors devenir plus ou moins tranchés afin de répondre à la désirabilité sociale (Vermersch, 2019). Notre attitude attentive et compréhensive tend à montrer notre attention à la personne interviewée. Notre posture physique a également été assurée, nous avons gardé une position d'écoute et de non-jugement : nous étions assise, les bras non croisés et le regard dirigé vers le participant. Notons cependant qu'une écoute neutre n'est point une écoute passive. Vermersch (2019, p.27) appuie cela en affirmant qu'« une position neutre et bienveillante est déjà une forme d'encouragement et de filtrage, par le biais de l'interprétation qu'en fait l'autre. » Cependant, les données récoltées font justement l'objet d'interprétations, ce qui pourrait traduire une certaine subjectivité. L'idéal est la neutralité et nous devons faire en sorte d'être les plus impartiales possibles lors des entretiens. Néanmoins, nous ne pouvons être totalement neutre (Benyekhlef, 2022). Nous acceptons donc la subjectivité présente dans le cadre de cette recherche.

## **5. L'analyse des données**

Lorsque les données récoltées furent disponibles et classées, nous avons pu commencer leur analyse (Dionne, 2009). Anadon et Savoie-Zajc (2009) affirment que l'objectif du chercheur est de clarifier le sens des données récoltées chez les sujets de l'étude. Dionne (2009) affirme que c'est le sens attribué aux données qui permet de répondre aux objectifs de la recherche.

Selon Hatch (2002, p.148), analyser signifie « organiser et interroger les données pour voir si des patrons s'en dégagent, identifier des thèmes, découvrir des relations, développer des explications, générer des interprétations, construire des critiques ou générer des théories. » Pour établir ces constats, nous avons procédé à la synthétisation, à l'évaluation, à la comparaison et à l'interprétation comme le conseille Hatch (2002). De cette manière, nous avons développé des compétences de logique, de créativité et de sensibilité (Dionne, 2009).

Selon Wolcott (1994), il existe trois processus distincts pour analyser ces données : la description, l'analyse et l'interprétation. Nous avons mis en place ces trois processus afin de proposer une analyse de qualité. Nous avons commencé par la description des données, qui nous a permis de faire ressortir les éléments de sens mentionnés par les sujets, ainsi que les données pertinentes pour l'analyse. Pour ce faire, nous avons élaboré des cartes mentales rassemblant les données pertinentes à l'étude (annexe A). Ensuite, nous avons procédé à l'analyse et l'interprétation de ces données. Il s'agit de comparer, d'identifier les éléments semblables et/ou différents, et de trouver un fil conducteur. Cette partie se retrouvera dans la discussion de ce travail de recherche. Wolcott (1994) conseille au chercheur d'être créatif lors de cette analyse. Mason (2018, citée par Dionne, 2009) confirme ces propos en envisageant la créativité et l'imagination comme des clés permettant de dépasser la simple description de faits. C'est pourquoi nous avons donc essayé de donner du sens aux informations reçues. Pour ce faire, l'intuition, l'inventivité et la nuance furent des éléments essentiels.

Afin de réaliser cette analyse, nous avons décidé de choisir l'une des méthodes conseillées par Dionne (2009). Étant donné que nous avons récolté une multitude de données, nous pensons que l'analyse thématique est la méthode la plus appropriée à notre étude. La formation de thématiques nous a permis d'organiser les données afin de faciliter le travail d'analyse.

### **5.1. Analyse thématique**

Pour analyser nos données, nous avons opté pour une méthode d'analyse spécifique : l'analyse thématique. Dionne (2009) indique que pour les chercheurs, les textes peuvent être considérés comme le reflet des expériences humaines. L'analyse thématique nous permettra donc de couvrir des régularités ou simplement d'affiner notre compréhension du phénomène (Dionne, 2009). Boyatzis (1998) définit l'analyse thématique telle une méthode d'identification et d'analyse de thèmes présents au sein des données récoltées.

L'analyse thématique fait référence à l'identification de thèmes. Braun et Clarke (2006) précisent que ce mot peut recouvrir deux sens différents. Premièrement, un thème peut être conceptualisant. C'est-à-dire qu'il correspond à un événement répété ou évoqué par plusieurs sujets de recherche (Braun & Clarke, 2006). L'un de nos thèmes recouvre cette première signification : la thématique « Le sentiment de stigmatisation » a été évoquée par plusieurs participants. Deuxièmement, un thème peut être perçu comme un angle de vue sur une masse de données permettant de relever un aspect important (Braun & Clarke, 2006). La majorité de nos thèmes s'apparentent à ce deuxième sens. Par exemple, « L'importance accordée aux

pairs » ou « La prise en compte du point de vue des adultes » rassemblent plusieurs données mettant en lumière une perspective.

Par cette analyse thématique, nous tentons de comprendre la manière dont les individus donnent du sens à leurs expériences (Dionne, 2009). Dans cette optique, nous avons suivi les recommandations de Braun et Clarke (2006) en utilisant une approche inductive. Cette dernière débute par l'identification des éléments fréquents. Pour ce faire, nous avons réalisé des cartes mentales individuelles (annexe A) rassemblant les informations en lien avec le sujet de recherche. Lorsque ces éléments ont été rassemblés, nous avons attribué un code à ces données et nous avons identifié les similitudes présentes. Dans notre cas, nous avons utilisé un code couleur. Chaque teinte regroupait des données relativement similaires ou liées. Une multitude de codes peut donc émerger à cette étape de l'analyse (Braun & Clarke, 2006). Ensuite, les codes identiques ont été rassemblés et nous avons formé des catégories. Les codes les plus marquants sont transformés en catégorie contrairement aux codes insignifiants, qui ont dès lors été délaissés. À la suite de cette étape, nous avons établi des thèmes. Ceux-ci sont différents des codes puisqu'il s'agit plutôt d'une phrase résumant l'idée principale d'un ensemble de données. Saldana (2009, cité par Dionne, 2009) explique que ces thématiques peuvent se dessiner sur base des similitudes, des différences, des données insolites... Nous nous sommes donc basée sur ces éléments pour définir nos thèmes. Suite à cela, nous avons procédé à une révision (suppression, maintien, regroupement...) des thèmes en laissant la place à de possibles groupements secondaires (Braun & Clarke, 2006). À la suite de ce travail de thématisation, sept thèmes ont émergé. Ceux-ci sont présentés dans la partie résultats et exploités dans la partie discussion.

## IV. RÉSULTATS

Afin de faire émerger les thèmes de notre analyse, nous avons procédé à un traitement des données brutes. Les résultats présentent le contenu des entretiens et particulièrement les éléments saillants qui en sont ressortis. Pour exposer les résultats que nous avons récoltés lors de nos entrevues, nous allons procéder à une présentation de chaque participant de l'étude. Celle-ci permettra de comprendre davantage le parcours de vie de ce dernier ainsi que son ressenti quant à son redoublement. Nous avons décidé de présenter ces informations de la sorte, car nous avons constaté que chaque parcours est unique et riche. Nous présentons ci-dessous un résumé du parcours de Maxime ainsi qu'une carte mentale récapitulant les informations recueillies à son égard. Un tableau récapitulatif présentera les éléments essentiels des onze autres sujets. La description complète de ceux-ci, telle qu'elle est présentée pour Maxime, se retrouvera en annexe B et les cartes mentales des sujets, permettant d'avoir une vue d'ensemble sur les données récoltées, seront en annexes A. Par le traitement de ces données brutes, nous allons faire émerger plusieurs thèmes qui seront prochainement présentés. Avant de commencer, nous tenons à rappeler que les différentes informations présentées ci-dessous sont codées et assurent donc l'anonymat des personnes participantes.

### 1. Maxime

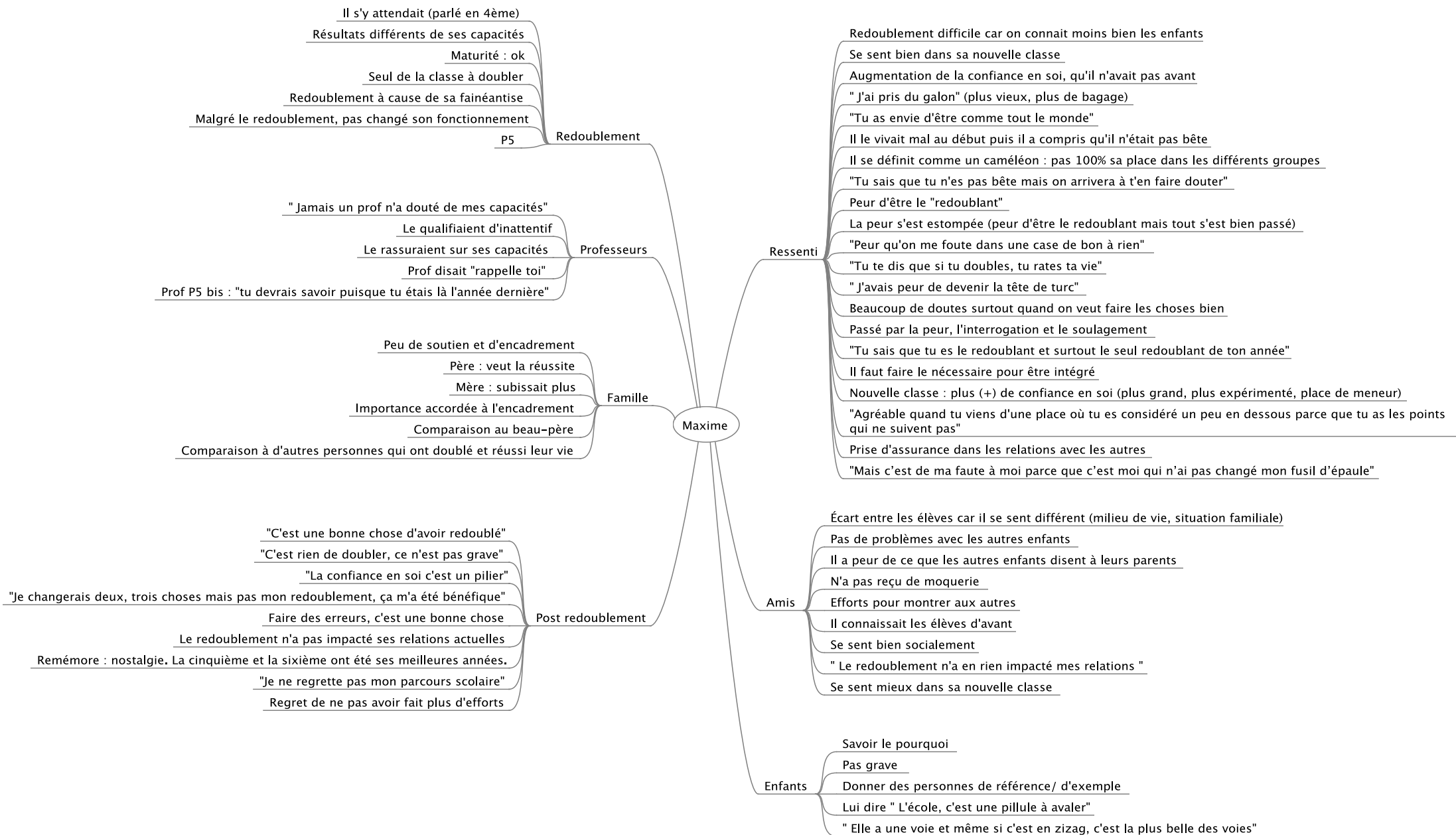
Maxime est âgé de 26 ans et a connu le redoublement deux fois lors de sa scolarité. En primaire, Maxime avait une situation familiale assez difficile qui l'a conduit à s'absenter de l'école à plusieurs reprises. C'est alors en cinquième primaire qu'il est confronté pour la première fois au redoublement. Maxime n'est pas surpris par cette annonce puisqu'il y avait déjà été sensibilisé l'année précédente. Le manque de bons résultats a été mis en avant pour justifier son redoublement. Il se qualifie comme quelqu'un d'extrêmement « attentif à tout », ce qui ébranlait son attention scolaire. Il se considère d'ailleurs comme un élève peu studieux à cette époque. Suite à l'annonce de son maintien en cinquième, Maxime a évoqué certaines peurs : « je vais être le redoublant », « on va me mettre dans la case "bon à rien" ». Il craignait que les enfants en parlent à leurs parents et que cela produise des réflexions à son égard. En réalité, il redoutait le jugement. Il avait donc peur de « devenir la tête de turc », « de devenir celui qu'on lapide » dû au fait d'être « le seul doublant de ton année ». Il mentionne également une crainte quant à sa nouvelle classe dans laquelle il ne connaissait personne. Cependant, Maxime s'est beaucoup mieux senti dans cette celle-ci. Par son âge avancé et par son bagage déjà acquis, il a « pris du galon ». Maxime avait donc cette place de « grand », de « meneur », ce qui lui a apporté un peu

de réconfort. Il a donc pris confiance en lui et profité de son redoublement pour en apprendre davantage. Il déclare également que ses peurs se sont vite estompées parce que finalement, « tout s'est bien passé ». Les enseignants ont fait en sorte de faire comprendre à Maxime que redoubler, ce n'est pas grave et qu'il n'était pas « bête ». Il s'est bien intégré dans sa nouvelle classe et s'est fait de nouveaux amis. Il explique donc qu'il a mal vécu cette année davantage par crainte. Il définit d'ailleurs son redoublement à l'aide de trois qualificatifs : l'interrogation, la peur et enfin le soulagement.

En ce qui concerne l'année de sa répétition, Maxime a rencontré de nouveaux amis et enseignants. L'un de ses professeurs était assez rigide et se permettait de faire des réflexions telles que « tu devrais savoir puisque tu étais là l'année dernière », ce qui braquait davantage Maxime. Cependant, Maxime explique que sa confiance en soi a augmenté, mais mentionne tout de même qu'il était constamment rempli de doutes, notamment lorsqu'il voulait bien faire les choses. Socialement, il se compare à un caméléon parce qu'il est capable de côtoyer des personnes de milieux distincts. Cette faculté d'adaptation lui a apporté une richesse sociale, mais il explique qu'il n'avait sa place à 100 % nulle part. En secondaire, Maxime rencontre à nouveau le redoublement. Il explique que « c'est ma faute à moi parce que c'est moi qui n'ai pas changé mon fusil d'épaule ». Au regard de son parcours, il éprouve en quelque sorte un peu de regrets quant à sa scolarité, il aurait aimé poursuivre ses études.

Lorsque Maxime prend un peu de recul sur son parcours scolaire, il semble satisfait et indique que le maintien a été bénéfique pour lui, notamment par sa prise de confiance en soi et sa prise de « galon ». Il estime que le redoublement n'est pas une mauvaise pratique et ne considère pas que celui-ci l'ait impacté ni au niveau social ni au niveau de sa personnalité. Finalement, en reparlant de ce moment, Maxime éprouve de la nostalgie et mentionne que ses dernières années primaires étaient peut-être les deux meilleures. En ce qui concerne le possible redoublement de sa fille, Maxime est très ouvert. Il estime qu'il n'y a pas de chemin pré-tracé meilleur que d'autres et que chacun doit trouver sa propre voie. À l'époque, Maxime se comparait à des personnes de référence ayant connu le redoublement et ayant très bien réussi leur vie. Pour sa fille, il agirait de la même manière et lui donnerait quelques exemples.

Ci-contre, la carte mentale résumant le vécu de Maxime quant à son redoublement. Celle-ci comprend quelques verbatims de son entretien. Les cartes mentales des autres participants se retrouvent en annexe A.



## 2. Brève présentation des autres participants

Afin de présenter brièvement les données brutes de nos onze autres participants, nous avons réalisé un tableau récapitulatif. Ce dernier comprend les informations saillantes des sujets, permettant un aperçu bref, mais pertinent du parcours de chacun. Pour chaque participant, nous détaillons son âge, son année de redoublement ainsi que la cause identifiée, sa situation familiale, sa situation scolaire (relation avec les pairs et avec les professeurs), sa vision de soi-même, son avis sur son redoublement et enfin son point de vue sur la possibilité de redoublement de son (futur) enfant. La description complète de chaque sujet se trouve en annexe B.

Sujets	Âge	Redoublement	Seul ?	Situation familiale	Nouvelles relations amicales	Séparation des amis	Relation élève-professeur	Caractéristiques personnelles	Avis actuel sur leur redoublement	Point de vue pour leur (futur) enfant
Emma	25	P5 : volonté Secondaire	Non	Difficile	Facile Mal perçue, pas comme quelqu'un de chouette Réflexions	Tristesse	Rabaisse, décourage	Débile, conne, nulle, perte de confiance en soi, reprise de confiance en soi	Impact sur sa vie entière, catégorisée, perte de confiance, perte d'intérêt, baisse les bras, regrets  Remémoration : mal	Pas contre si difficultés
Diana	25	P1 : / P5 : dyslexie Secondaire	?	Difficile	Bonnes Réflexions	Tristesse	Reconnais- -ance, aide	Baisse les bras, ratée	2 meilleures années, meilleure situation actuelle, plus forte, plus sociable Mitigée : idiotie d'avoir redoublé	Pas grave
Lilou	23	P5 : difficultés et jeunesse Secondaire	Oui	/	Difficile car timide, mais bien passé	Tristesse	Aide à accepter le redoublement	Une merde, en dessous des autres, se sent plus haute que les autres (bis)	Pas d'impact, se sent bien  Remémoration : aucun effet	OK, mais mettre des choses en place avant, mais le prendrait mal
Anna	24	P2 : dyslexie et dysphasie	Oui	/	Crainte de ne connaître personne	Tristesse//c hangement école	Encourage, motive Secondaire : remarques	Appréhension, honte, évolution	Bénéfique : réussite, amis, compétences	OK, mais savoir pourquoi, craint les moqueries



Laure	39	P3 : adaptation	Oui	/	Nouvelle école : peu d'importance	/	/	/	Peu d'impacts, hargne, étape de vie négative, évite d'en parler	OK pour avoir de bonnes bases, mais déception et peur des moqueries
Fabrice	23	P1 : tête en l'air Secondaire	Non	/	Bonnes, mais peu d'importance	/	Élitiste, perte de goût pour l'école	Rêveur, pas le meilleur, pas un génie, évite d'en parler	Pas d'impact, regrets, haine	OK, mais pourquoi
Ninon	25	P6 : difficultés	Non	Difficile	Nouveaux liens	Tristesse	/	Honte, nulle, étiquette sur la tête, débile, prise de confiance	Drame de sa vie, élément déclencheur, regrets  Remémoration : triste	Totalement contre
Louis	32	P2 : dyslexie	Oui	/	Nouveaux liens	Difficile	Soutien	Constat des différences, pas « bon »	Meilleure chose pour lui, mais la P5 dans le crâne à vie  Remémoration : nostalgie	OK, mais peur des impacts
Anthony	37	P6 : maturité Secondaire	Non	/	Nouveaux liens et oublie son maintien	/	/	Pas normal, peur de rater, peur de mal faire, compétences faibles	Tremplin pour la suite, appréhende mieux les situations  Remémoration : boule noire	Pas contre
Laura	24	P2 : inconnue	Non	/	Retrouve anciens amis	/	Bonne relation	Compétences insuffisantes	Pas un échec, augmente ses capacités	OK, erreur = constructif
Yvonne	38	P3 : /	Non	Difficile	Nouveaux liens	Tristesse, déception	Présent, Rabaisse (bis)	Pression pour réussir	Regrets, permis de s'endurcir  Remémoration : dur	Aucun inconvénient

### 3. Élaboration des thèmes

À l'aide de ces données brutes, nous avons pu identifier les principaux thèmes de notre étude. Pour ce faire, nous avons exploré les données à plusieurs reprises et nous avons identifié les informations similaires, contradictoires, complémentaires. De cette manière, sept thèmes ont émergé. Nous allons donc nous attarder sur la description de ceux-ci avant d'effectuer une mise en lien avec la revue de littérature dans la partie discussion de ce mémoire.

Pour commencer, nous avons constaté qu'une majorité de nos participants (7/12) semblaient exprimer le sentiment d'avoir été victime de stigmatisation. Maxime explique sa peur d'être « le redoublant » de son année, Emma pense que « redoubler, ça fait “cas social” », la position de fond de classe de Fabrice distingue les élèves redoublants des élèves promus, Ninon considère avoir eu une étiquette sur la tête et avoir été catégorisée. Anthony, quant à lui, se « catégorisait parmi ces mecs-là » et enfin, Laura explique ne pas se sentir « dans la norme ». L'ensemble de ces propos nous a interpellée et nous a fait penser à la stigmatisation ainsi qu'à l'effet d'étiquetage. Cependant, nous désirons apporter un peu de nuance. Nous voulons mettre davantage l'accent sur le fait qu'il s'agit bien du sentiment personnel des participants quant à leur situation. C'est pourquoi nous avons intitulé le premier thème : *Le sentiment de stigmatisation*.

Ensuite, les sujets ont évoqué la manière dont ils se décrivent et dont ils pensent avoir été perçus par les autres individus. Généralement, les participants parvenaient à parler d'eux-mêmes et à s'attribuer des qualificatifs. À l'aide de ces derniers, nous avons remarqué que chaque individu se percevait d'une certaine manière, unique et propre à son vécu. Par ce constat, nous avons décidé de créer un thème permettant de rassembler ces qualificatifs personnels, et nous l'avons intitulé : *Description de soi*. L'ensemble de nos participants a pu contribuer à ce thème puisque chacun est parvenu à s'attribuer un/ou plusieurs qualificatif(s). En voici quelques exemples :

« Conne » (Emma)	« Caméléon » (Maxime)
« Ratée » (Diana)	« Insouciant » (Laura)
« Rêveur » (Fabrice)	« Dépressive » (Ninon)
« Merde » (Lilou)	« Jouette » (Anthony)

Par ces descriptions de soi, nous avons considéré que certains termes, tel que « conne » ou « ratée » concernaient en réalité les compétences du sujet. Nous avons donc pu mettre en lien ces deux thèmes pour en former un seul : *Description de soi et de ses compétences*. Nous estimons donc que les qualificatifs du soi et de ses compétences sont liés. Nous avons pu constater que certains de nos participants percevaient leurs compétences comme faibles ou insuffisantes (Anthony et Laura). Ces propos vont en fait apporter une précision à la manière dont le sujet se décrit.

Nous pensons que cette perception que les sujets ont d'eux-mêmes peut être influencée par plusieurs facteurs. Le sentiment de stigmatisation, dont nous avons parlé précédemment, pourrait pousser les individus à se dévaloriser ou au contraire à se valoriser davantage et ainsi constituer un facteur d'influence. C'est le cas notamment pour Diana qui entendait que « j'étais une ratée parce que j'avais raté mon année, du coup je me percevais comme une ratée ». Inversement, Lilou se sent « au-dessus des autres », Maxime a pris une place de « meneur », Laura connaissait plus de matières que les autres enfants. Cette description de soi et de ses compétences peut également être influencée par d'autres individus, que ce soit par leurs pairs ou par des personnes significatives adultes.

C'est pourquoi nous nous sommes intéressée à ces informations. Nous avons découvert qu'une majorité (10/12) des sujets accordent de l'importance à leurs pairs, à leurs amis. Nous avons donc décidé de former un nouveau thème : *L'importance accordée aux pairs*. Cette thématique résume bien l'idée selon laquelle les participants accordent ou non de l'importance à leurs camarades de classe ou d'école. En explorant nos données, nous nous sommes aperçue que de nombreuses informations apportaient des précisions sur les relations des participants. D'un côté, une majorité d'entre eux (7/12) évoque la perte de leurs amis ainsi que les sentiments de tristesse et de déception qui y sont associés. D'un autre, nous avons constaté que tous les participants expliquent la relation qu'ils entretiennent avec leurs nouveaux camarades. Pour la plupart (9/12), les liens se créent facilement et rapidement. Pour d'autres (4/12), cela semble plus complexe (Lilou) ou moins important à leurs yeux (Diana, Laure, Fabrice). Cependant, tous parviennent à créer de nouvelles relations. Notons néanmoins que six sujets mentionnent un ou plusieurs camarades se trouvant dans la même situation que la leur, celle de maintien. Emma se sent alors « dans le même bateau », Ninon « dans la même galère » et Laura « rassurée ». Au vu des différentes informations apportées par les sujets, nous avons décidé d'élaborer trois sous-thèmes qui se nommeront : *Les amitiés, Les autres camarades, Les pairs dans la même situation*.

Par la suite, nous nous sommes intéressée à la relation que les sujets entretenaient avec leur entourage et avec les personnes qui sont significatives pour eux. L'ensemble des participants aborde le sujet en évoquant leurs parents ainsi que leur(s) enseignant(s). Nous avons constaté que des relations défectueuses étaient généralement mentionnées. Plusieurs participants (5/12) évoquent une relation conflictuelle avec leur enseignant primaire ou secondaire. Maxime, Emma, Anna, Fabrice et Yvonne se sont sentis « rabaissés » par leur professeur. D'autres (7/12) considèrent n'avoir rencontré aucun problème avec leur instituteur. De manière identique, certains participants mentionnent une relation complexe voire disharmonieuse avec leurs parents (5/12), d'autres non. Nous avons donc décidé de nommer ce thème de la manière suivante : *La prise en compte du point de vue des adultes*. Nous précisons donc qu'il s'agit bien d'adultes afin de faire la différence avec le thème précédent. À des fins de clarté, nous avons divisé ces informations en deux sous-thèmes, comme expliqué ci-dessus : *Les enseignants, Les parents*.

Lors du traitement de nos données, nous nous sommes aperçue qu'une majorité des sujets (10/12) mentionnaient la potentielle cause de leur redoublement. Nous voulions donc essayer de comprendre les raisons que ces derniers évoquaient pour expliquer leur redoublement. Nous nous sommes donc rendu compte que quatre participants affirmaient qu'il s'agissait de leur faute. Nous avons donc voulu créer un thème afin traiter et de s'interroger sur ces données. Celui-ci s'intitule : *La tentative d'explication de son redoublement*. Par cette nomination, comme pour le premier thème, nous voulons amener de la nuance. Nous parlons donc de tentative pour souligner qu'il s'agit bien de la raison évoquée par les sujets et non de l'explication officielle. Nous nous intéressons donc à la manière dont la personne l'a vécue et l'a ressentie.

À l'aide des différentes cartes mentales, nous avons pu obtenir une vision d'ensemble sur les données de chaque participant. Par cette prise de recul, nous nous sommes rendu compte que certains propos étaient contradictoires au sein du discours d'une même personne. Nous nous sommes donc questionnée sur cette opposition. Ce questionnement a fait émerger le sixième thème : *L'ambivalence des propos*. À l'aide de cette thématique, nous comptons nous interroger sur cette incohérence et sur l'avis plutôt mitigé qu'un individu peut partager.

Enfin, étant donné que notre étude s'intéresse aux impacts perçus du redoublement par des adultes qui l'ont vécu, les participants se sont confiés sur leur ressenti actuel. Ils ont alors tous abordé la manière dont le redoublement aurait eu un impact sur leur vie, que ce soit au niveau

de leurs relations sociales, de leur personnalité ou de manière plus générale. Lorsqu'ils s'expriment sur le sujet, différents sentiments sont alors évoqués quant à la remémoration de cet évènement. En voici quelques exemples :

« Nostalgie » (Maxime)	« Soulagement » (Laura)
« Mal » (Emma)	« Remerciement » (Anna)
« À refaire » (Diana)	« Triste » (Ninon)
« Boule noire » (Anthony)	« Rien » (Lilou)

Les participants ont également pu se projeter lorsqu'ils se sont exprimés sur la possibilité que leur (futur) enfant redouble lors de son parcours scolaire primaire. Nous avons donc décidé de créer un thème afin d'interpréter ces données. Celui-ci se nomme : *La prise de recul et avis sur le redoublement*. Finalement, cette thématique nous permettra de percevoir le possible impact du redoublement sur leur vie ainsi que de prendre en compte leur opinion quant à la pratique en tant que telle. Nous avons donc décidé de proposer deux sous-thèmes : *Point de vue personnel, En tant que (futur) parent*. Par la perspective de redoublement de leur enfant, nous pourrons tenter de déceler leur positionnement face au maintien, ce qui permettra peut-être de donner une explication à l'ambivalence de certains propos, traitée dans le thème précédent.

En conclusion, sept thèmes ont émergé à la suite du traitement des données brutes. Ces différents thèmes seront davantage illustrés par les propos de nos participants dans la partie discussion. Ils seront également mis en lien entre eux et avec la revue de la littérature, présentée au début du présent travail de recherche. Notons que nous sommes dans une analyse thématique. Il s'agit donc d'une analyse personnelle et subjective des données. Sur base des mêmes données, d'autres thèmes, similaires et/ou différents, auraient pu également apparaître en fonction de la sensibilité du chercheur en charge de l'analyse.

Afin de guider la lecture et de faciliter la compréhension de la discussion, nous avons effectué une carte mentale récapitulative. Celle-ci contient les sept grands thèmes identifiés ainsi que les sous-thèmes mentionnés. Chaque thématique est représentée par une couleur différente et est numérotée dans l'ordre de leur présentation. Les données y figurant sont celles utilisées pour la discussion des résultats. Enfin, les flèches de couleur orange représentent les liens qui seront établis lors cette partie interprétative.

# Redoublement et estime de soi chez les adultes

## Le sentiment de stigmatisation

- Peur d'être « le redoublant » ou « la tête de turc » (Maxime)  
« Catégorisée dans le groupe des "thugs" » (Emma)
- « Être le redoublant de son année » (Maxime)
- « Le fait de nous mettre tous les trois dans la même classe, c'était un peu nous classer dans une case. Comme si on avait une étiquette sur la tête » (Ninon)
- Fais partie du "groupe des rejetés" (Louis)
- « Exclue du système scolaire, paria, poubelle » (Ninon)
- « Bête », "fainéant", "honteux", "distract"
- « Tu sais que tu n'es pas bête, mais on arrivera à t'en faire douter » (Maxime)
- « Les redoublants sont qualifiés de cons » (Emma)
- « Le fait que je redouble n'aide pas les autres à se dire que je suis quelqu'un de chouette » (Emma)
- "On était les cancrès" (Fabrice)
- Peur « qu'on me foute dans la case bon à rien » (Maxime)
- Se qualifie de "petite conne", de "débile" (Emma)
- Envié « d'être comme tout le monde » (Maxime)
- « Tu ne te sens pas dans la norme » (Laura)
- « J'étais en première comme tout le monde, je n'étais plus une "doublante" » (Ninon)
- « J'avais l'impression d'avoir un problème, d'être un peu pas normal par rapport à mes copains » (Anthony)

## Étiquette négative

## Qualificatifs négatifs

## Dévalorisation de soi (3/12)

## "Eux" vs "Nous" (4/12)

## Description négative (7/12)

- « Quoi qu'on fasse, on va être nul » (Emma)
- Se sent « comme une ratée », « comme une idiote » (Diana)
- « Comme une merde, en bas des autres » (Lilou)
- Ne croit plus en ses capacités (Anna)
- « J'étais loin d'être un génie » (Fabrice)
- Se sent « nulle, débile » (Ninon)
- « Je n'étais pas un bon élément » (Anthony)

## La description de soi et de ses compétences

## Baisse de confiance en soi (2/12)

- « On perd confiance en nous, on se dit qu'on est con » (Emma)
- « Peur de mal faire tout le temps, peur de rater, peur d'avoir de mauvais points, peur de ne pas réussir » (Anthony)
- « Baisse les bras » et pense que « même si j'étudie, je ne réussirai jamais » (Emma)
- « Je me sentais rabaisée et je me disais que je n'étais plus capable » (Anna)
- Désinvestissement (3/12)
- La matière était « revue et revue » (Lilou)

## Pression (1/12) et Stress constant (3/12)

- « En recommençant comme ça, on revolt quand même les mêmes choses et je me mettais aussi une pression » (Yvonne)
- « Si tu doubles, tu rates ta vie » (Maxime)
- « Je redoutais tellement » (Anna)
- Stress
- « Le redoublement, c'était le drame de ma vie » (Ninon)

## Année répétée

- « Meilleures années » (Maxime et Diana)
- « Prise de galon et de confiance en soi » (Maxime)
- « Mieux dans sa peau, j'évoluais et « grâce à mon redoublement, j'ai pu évoluer et augmenter mes compétences » (Anna)
- « Pris du poil de la bête parce que je réussissais bien mon année » (Ninon)
- « Je pense que tu prends confiance en toi (...) tant au niveau des compétences parce qu'il y a d'office des choses que tu as acquises » (Laura)
- A connu des facilités lors de l'année de sa rétention (Yvonne)

## Augmentation d'expériences (3/12)

- « Le redoublement me permettait d'appréhender mieux certaines situations » (Anthony)
- « Tu te sens plus compétent et parfois tu peux les aider » (Laura)
- « Un peu dans ma zone de confort parce que les autres élèves arrivent et ils ne connaissent pas la prof » (Laura)
- « Le plus grand, le plus expérimenté, le meneur » (Maxime)

## Stratégie de protection

- « On finit par s'en foutre de rater et on baisse les bras » (Emma)
- « Je n'étais pas fait pour l'école » (Fabrice)

## Séparation (7/12)

- "J'avais l'impression de ne pas voir l'intérêt de l'école si mes amis ne restaient pas avec moi" (Emma)
- Déception de ne pas continuer avec sa classe (Lilou)
- "Je le vivais mal parce que je passais de mes copains à des copains que je ne connaissais pas spécialement" (Anna)
- "J'ai pleuré pendant deux mois de vacances parce que du coup, j'ai vu tous mes copains partir en secondaire" (Ninon)
- "C'est juste un moment de tristesse par rapport aux amis" (Yvonne)

## Impression d'échec (2/12)

- Se considère "en dessous des autres" (Lilou)
- "Tes copains ne sont plus avec toi et donc toi, c'est que tu étais un peu en dessous et que tu n'avais pas le niveau pour continuer" (Laura)

## Nouvelles amitiés

- "J'ai oublié que j'avais doublé" (Anthony)

## Pas de relation conflictuelle (9/12)

- "Je ne compte plus le nombre de fois où on m'a dit 'qu'est ce que tu parles t'es en cinquième et tu as 20 ans'" (Emma)

## Moqueries (3/12)

- "Tu es bête, tu as doublé" (Laure)
- En secondaire (Louis)

## Statu quo (1/12)

- "Tu sais que tu es le redoublant et surtout le seul redoublant de ton année" (Maxime)

## Comparaison descendante (1/12)

- "C'est à la fois rassurant et à la fois pas gratifiant, car je me catégorisais comme ces mecs-là" (Anthony)

## Réconfort (6/12)

- "J'avais des amis qui avaient redoublé avec moi, alors ce n'était plus si dur que ça" (Emma)
- "Je n'étais pas seule dans le lot" (Fabrice)
- "On était un peu dans la même galère" (Ninon)
- "C'est rassurant parce qu'on ne se sent pas tout seul, le vilain petit canard" (Anthony)
- "C'est rassurant" (Laura)

## La prise en compte du point de vue des adultes

### Les enseignants

#### Relation délétaire (5/12)

- « Tu devrais savoir puisque tu étais là l'année dernière » (Maxime)
- « Ce n'est pas pour rien que tu as doublé » (Emma)
- Mis au fond de la classe, l'institutrice attribuait les points négatifs devant tout le monde (Fabrice)
- « Votre fille n'arrivera à rien » (Yvonne)
- « Ma prof me rabaisait du fait que j'avais doublé en primaire. Elle me disait que je ne servais à rien, que je n'étais pas faite pour faire des études plus tard » (Anna)

#### Conséquences

- Motivation : « je n'avais pas envie de travailler parce que de toute façon, il me trouvait débile » (Emma)
- Capacités : « je me sentais mal, je me disais que je n'étais plus capable » (Anna)

### Les parents

#### Accompagnement inexistant (5/12)

- « Va travailler, l'argent c'est mieux que les études » (Emma)
- C'est une honte d'avoir connu le redoublement (Diana)
- Devait se débrouiller seule alors qu'elle affirme « j'avais besoin d'un coup de main » (Ninon)

#### Besoin de réconfort

- « Ça ne m'a pas aidé à digérer mon échec » (Diana)
- Absence des parents, réconfort chez son beau-père (Maxime)

#### Bonne relation (7/12)

## Tentative d'explication des causes de son redoublement

- Causes
  - Individuelles (7/12)
  - Environnementales (3/12)
  - Inconnues (2/12)
- Discrimination (1/12) - Fabrice estime avoir été discriminé par son enseignante
- Responsabilité de l'échec (4/12)
  - « À cause de la fainéantise » (Maxime et Diana)
  - « Je méritais de doubler » (Emma)
  - « C'est ma faute, c'est moi qui étais bizarre » (Louis)

## L'ambivalence des propos

### Dissonnance cognitive (4/12)

- Diana : « Je pense que c'est les deux meilleures années de ma vie scolaire primaire » >> « sentiment de honte exprimé par les parents et se sentait « comme une ratée »
- Fabrice : bien vécu son redoublement >> ses amis, « on évitait d'en parler »
- Louis : bien vécu sa rétention >> « le moment de la cinquième, je l'aurait dans le crâne à vie »
- Maxime : « Si tu doubles, tu rates ta vie » >> « la cinquième et la sixième ont été ses meilleures années »

## La prise de recul et avis sur le redoublement

### Point de vue personnel

#### Point de vue négatif (3/12)

- « Ça nous suit parce qu'en secondaire et encore maintenant, je me dis que je suis nulle » (Emma)
- « J'évite de parler de ce moment-là » (Laure)
- « Je ne suis jamais sûre de moi, j'ai zéro confiance en moi dans ce que je fais, jamais » (Ninon)

#### Point de vue positif (8/12)

- « C'est une bonne chose d'avoir redoublé » (Maxime)
- « Ce que j'ai vécu m'a aidé à devenir qui je suis » (Diana)
- « Je remercie, on a bien fait de m'avoir fait redoubler » (Anna)
- « C'est pour moi, la meilleure chose qui me soit arrivée pour maintenant » (Louis)
- « Ça m'a fait du bien de rater » (Anthony)
- Point de vue positif nuancé (2/8)
  - Satisfait de son redoublement, mais évoque une « boule noire » (Anthony)
  - C'est dur d'en reparler (Yvonne)

#### Cause inconnue - cicatrization (2/12)

- « Je ne ressens pas ça comme un échec, je le vis bien » (Laura)
- « Je remercie, on a bien fait de me faire doubler » (Anna)

#### Baisse d'ambition (3/12)

- Regrets de leur profession (Maxime et Emma)
- Regrets choix d'études (Ninon)

### En tant que (futur) parent

#### Avis incohérent (2/12)

- « Le redoublement a eu un impact sur ma vie entière » mais pas contre le redoublement de son futur enfant, si c'est pour un « mieux » (Emma)
- « Pas beaucoup de bons souvenirs », mais accepterait que son enfant redouble pour qu'il puisse repartir sur de bonnes bases (Laure)

#### Avis cohérent (10/12)

- Estime que son redoublement a été négatif pour elle et « je ferai tout pour que ça n'arrive pas. Je trouve que c'est une souffrance de faire redoubler un enfant » (Ninon)
- « Je changerais deux ou trois choses, mais pas mon redoublement, ça m'a été bénéfique » et « elle a une voie et même si c'est en zigzag, c'est la plus belle des voies » (Maxime)

#### POUR le redoublement (11/12)

- Craintes : les moqueries, la dépression, la séparation des amis

#### CONTRE le redoublement (1/12)

- "Je ferai tout pour que ça n'arrive pas. Je trouve que c'est une souffrance de faire redoubler un enfant" (Ninon)

## V. DISCUSSION

Dans cette partie, nous allons procéder à l'analyse, la mise en lien et la discussion des données. Cette discussion permettra de comprendre l'impact perçu du redoublement sur l'estime de soi par les adultes l'ayant vécu, ainsi que les raisons évoquées pour expliquer cet impact. Pour ce faire, comme mentionné précédemment, nous avons recours à l'analyse thématique. Les thèmes identifiés auparavant guideront notre discussion et un parallélisme sera également effectué avec la revue de littérature, présentée antérieurement. Notons que nous ne tenterons seulement d'apporter une réponse à notre sujet de recherche qu'après avoir examiné et interprété l'ensemble des données.

### 1. Le sentiment de stigmatisation

Tout d'abord, rappelons que la stigmatisation signifie qu'un individu va obtenir une identité sociale dévalorisée, jugée comme mineure comparativement à celle des autres (Crocker et al., 1998). Sept de nos participants semblent ressentir un sentiment de stigmatisation. En voici quelques marqueurs saillants : Maxime évoque sa peur d'être « le redoublant » ou « la tête de turc » et Emma se sent « catégorisée dans le groupe des “thugs” », ce qu'elle perçoit comme négatif. Ces propos nous permettent d'exemplifier le « marquage au fer rouge » dont parle Troncin (2005, p.150).

Plusieurs de nos participants semblent éprouver un sentiment de stigmatisation. Nous estimons que c'est le cas de Maxime lorsqu'il explique qu'il est « le redoublant de son année » et de Ninon qui relate que « le fait de nous mettre tous les trois dans la même classe, c'était un peu nous classer dans une case. Comme si on avait une étiquette sur la tête ». Les propos de ces deux participants nous permettent de mieux comprendre ce que Bressoux et Pansu (2003) affirment lorsqu'ils expliquent que le redoublement amènerait à un étiquetage négatif. Ninon s'attribue quelques qualificatifs négatifs assez forts : « exclue du système scolaire, paria, poubelle ». Louis estime également faire partie du « groupe de rejetés ». Par ces dires, nous comprenons la force des propos de Paul (1996) lorsqu'il affirme que cette étiquette de « redoublant » amènerait à une étiquette de « paria » ou d'« exclu ».

Nous avons pu remarquer que huit de nos participants utilisent au moins un de ces termes pour se qualifier : « nulle », « bête », « débile », « honte », « fainéantise », « ratée », « merde ». L'utilisation de ces mots pour se définir est assez radicale. Ces qualificatifs étayent les propos de Crisafulli et ses collègues (2002, cités par Crahay, 2007) qui énoncent que les redoublants

sont qualifiés de personnes bêtes, fainéantes, distraites, honteuses. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que ces individus ont peut-être intégré l'opinion d'autrui à leur égard. Notons cependant que ces termes ne sont pas les seuls employés par les participants. D'autres seront développés dans le thème suivant.

Par les dires de certains (3/12), nous pouvons penser que cette stigmatisation pourrait mettre en péril la valeur qu'une personne s'attribue. Maxime atteste que « tu sais que tu n'es pas bête, mais on arrivera à t'en faire douter ». Il a notamment peur « qu'on me foute dans la case bon à rien ». À cet instant, il semble remettre en cause l'ensemble de ses capacités. Pour Emma, « les redoublants sont qualifiés de cons ». Elle semble ensuite intégrer cette opinion puisqu'elle se qualifie de « petite conne » et de « débile ». De plus, Emma explique que « le fait que je redouble n'aide pas les autres à se dire que je suis quelqu'un de chouette ». Fabrice mentionne son statut de « cancre » au sein de la classe. Pour lui, il y avait les élèves doués au premier rang et les redoublants au dernier. Certains de nos sujets (4/12) remarquent bien la différence existante entre les redoublants et les non-redoublants. Maxime parle de son envie « d'être comme tout le monde », Laura nous explique quant à elle que « tu ne te sens pas dans la norme » et Anthony évoque qu'il avait « l'impression d'avoir un problème, d'être un peu pas normal par rapport à mes copains ». Ninon montre son envie d'égalité lorsqu'elle explique « j'étais en première comme tout le monde, je n'étais plus une “doublante” ». Les propos recueillis nous montrent comment les redoublants peuvent remarquer et vivre l'existence de deux groupes distincts : « nous » versus « eux » (Leyens & Croizet, 2003). Ainsi, ces participants font référence indirectement à la vision de leurs camarades de classe ou d'école et nous éclairent sur la manière dont les individus se considèreraient comme inférieurs à leurs pairs (Crocker et al., 1998). On perçoit donc, à travers la stigmatisation, des signes d'une dévalorisation de soi. Notons que celle-ci sera discutée dans la thématique suivante.

Selon Crahay (2019), l'estime de soi d'un individu peut être touchée négativement par cette dépréciation. Cependant, d'autres chercheurs (Dif et al., 2001) estiment que le groupe stigmatisé peut acquérir une estime de soi supérieure au groupe non stigmatisé. Quant à ces avis divergents, Martinot (2003) conseille de se questionner sur trois variables déterminantes : la visibilité du stigmaté, les interactions avec les non-stigmatisés et la discrimination. Cette interrogation sera réalisée respectivement dans les thèmes suivants : les pairs dans la même situation, l'importance accordée aux pairs et la tentative d'explication des causes de son redoublement. Sans l'analyse de ces facteurs, nous ne pouvons pas émettre d'hypothèse quant au possible impact du redoublement sur l'estime de soi d'un individu.



Notons tout de même qu'une minorité de nos participants (5/12) n'ont pas évoqué de sentiment de stigmatisation. Leurs propos ne semblent pas avoir de correspondance avec le phénomène de stigmatisation ou avec l'effet d'étiquetage.

## **2. La description de soi et de ses compétences**

Lors de nos entretiens avec les participants, ces derniers ont partagé plus ou moins indirectement la manière dont ils se perçoivent ainsi que leurs compétences. Bandura (2007) explique que pour construire le soi, l'individu a besoin notamment d'auto-évaluation. Pour ce faire, les individus effectuent des comparaisons. Sur base de ces dernières, chacun peut en déduire ses capacités, ses forces et ses faiblesses (Rambaud, 2009). Les comparaisons en tant que telles seront davantage détaillées dans le thème suivant, mais elles influencent la façon dont un individu se décrit et évalue ses compétences.

Nous avons pu remarquer qu'une majorité des sujets (7/12) se décrivaient de manière relativement négative : Emma se trouvait « conne » et pensait que « quoi qu'on fasse, on va être nul », Diana se sentait « comme une ratée », « comme une idiote », Lilou se sentait « comme une merde, en bas des autres », Anna ne croyait plus en ses capacités, Fabrice estimait « j'étais loin d'être un génie », Ninon se sentait « nulle, débile » et enfin Anthony savait qu'il « n'était pas un bon élément ». Comme nous l'avons vu précédemment, le phénomène de stigmatisation peut avoir des répercussions sur le soi et notamment une dévalorisation du soi (Crocker et al., 1998). Il se peut que ce soit en partie la stigmatisation qui soit responsable de la dévalorisation de l'identité de ces sept participants redoublants. Cette dévalorisation peut prendre plusieurs formes.

Premièrement, deux sujets mentionnent une baisse de confiance en soi. En effet, Emma explique « on perd confiance en nous, on se dit qu'on est con » et Anthony avait « peur de mal faire tout le temps, peur de rater, peur d'avoir de mauvais points, peur de ne pas réussir ». Ces propos exemplifient les propos de Baye et ses collègues (2014) qui mentionnent la baisse de confiance en soi telle une conséquence psychosociale du redoublement. Ensuite, nous remarquons que certains participants (3/12) perdent l'envie de travailler : Emma « baisse les bras » et pense que « même si j'étudie, je ne réussirai jamais ». Anna semble être touchée par un sentiment d'incapacité : « je me sentais rabaissée et je me disais que je n'étais plus capable ». Notons qu'en ce qui concerne Anna, elle n'évoque pas directement de baisse de confiance en soi, mais nous pensons que ses propos vont dans ce sens. Cette impression serait, dans son cas, provoquée par les réflexions de son enseignant. Cette relation à l'adulte sera développée

prochainement. Les propos de Anna nous permettent donc de mieux comprendre l'affirmation de Baye et ses collaborateurs (2014) déclarant qu'un élève ne se sent pas capable de réussir puisqu'il ne comprend pas le sens de ses efforts. Lilou, elle, semble s'être ennuyée l'année de son redoublement, car la matière était « revue et revue ». Ainsi, par ses dires, Lilou éclaire également les affirmations de Baye et ses collègues (2014) qui expliquent qu'en plus de ne pas se sentir capable, par la révision de matières identiques, les élèves pourraient manquer de stimulation et de motivation. Nous allons donc un pas plus loin en estimant que ce sentiment d'incapacité et ce manque de stimulation provoquerait du désinvestissement chez nos sujets.

Deuxièmement, l'une de nos participantes (Yvonne) mentionne une sorte de pression : « en recommençant comme ça, on revoit quand même les mêmes choses et je me mettais aussi une pression ». Pour elle, il n'était pas envisageable de rater son année une seconde fois. Cette pression est exprimée par d'autres participants (3/12), à travers des mots assez forts : Maxime pense que « si tu doubles, tu rates ta vie », Anna « redoutait tellement » et Ninon avoue que « le redoublement, c'était le drame de ma vie ». Par la gravité de ces propos, nous avons pu comprendre pourquoi Jimerson et ses collaborateurs (2002) indiquent que le redoublement est perçu comme l'évènement le plus stressant après la perte d'un parent ou la perte de vue. Yvonne nous a permis de comprendre en quoi le redoublement pouvait être une source de pression constante pour les élèves (Goos et al., 2021).

Ces divers constats nous amènent à émettre l'hypothèse que la confiance en soi des sujets précédemment cités a peut-être pu être ébranlée malgré le fait qu'ils ne le mentionnent pas explicitement. Nous pensons que le manque d'investissement, de motivation et de stimulation, le sentiment d'incapacité et la pression ressentie pourraient être des caractéristiques reflétant le manque de confiance en soi d'une personne. Par cette possible dévalorisation de soi, nous pouvons comprendre pourquoi Van Kempen (2008) parle de sous-estimation.

Il est cependant important de remarquer que certains participants se décrivent relativement positivement. Nous allons donc nous intéresser à ceux-ci.

Tout d'abord, cinq de nos sujets estiment qu'ils ont mieux vécu l'année de leur répétition comparativement à l'année avant leur redoublement. Maxime et Diana décrivent d'ailleurs l'année répétée et la suivante comme les « meilleures années ». D'autres mentionnent des effets positifs relatifs à leur maintien : Maxime parle d'une « prise de galon et de confiance en soi », Anna s'est sentie « mieux dans sa peau, j'évoluais » et affirme que « grâce à mon redoublement,

j'ai pu évoluer et augmenter mes compétences ». Ninon estime qu'elle a « pris du poil de la bête parce que je réussissais bien mon année ». Laura, quant à elle affirme « je pense que tu prends confiance en toi (...) tant au niveau des compétences parce qu'il y a d'office des choses que tu as acquises ». Enfin, Yvonne indique qu'elle a eu des facilités l'année de son maintien. Par ces affirmations, nous proposons une explication complémentaire aux propos de Goos et ses collègues (2013) qui soulignent que les élèves redoublants progressent davantage la première année, l'année répétée. Nous pensons que grâce à leur maintien, les apprenants augmentent leur confiance en soi et vivent mieux leur parcours scolaire juste après leur redoublement. Cela expliquerait pourquoi Jacobs et ses collaborateurs indiquent que les situations de réussites scolaires seraient davantage bénéfiques pour l'obtention d'une bonne estime de soi comparativement aux situations d'échecs. L'élève retenu posséderait de ce fait, une image de soi scolaire plus positive, une meilleure confiance en soi, plus de motivation scolaire et de désir d'apprendre (Goos et al., 2021). Chez certains sujets, ce sont plus les réussites après le redoublement que l'échec de l'année répétée qui semblent avoir de l'importance. Trois de nos participants sous-entendent qu'ils ont un avantage comparativement aux autres apprenants : Anthony affirme que « le redoublement me permettait d'appréhender mieux certaines situations », Laura mentionne ses compétences déjà acquises en évoquant « tu te sens plus compétent et parfois tu peux les aider » et ajoute qu'elle était « un peu dans ma zone de confort parce que les autres élèves arrivent et ils ne connaissent pas la prof ». Enfin, Maxime parle de sa prise de confiance en soi en évoquant le fait qu'il était « le plus grand, le plus expérimenté, le meneur ». Ces données nous permettent de comprendre de quelle manière les redoublants bénéficieraient d'avantages par leurs expérimentations, par leurs connaissances déjà acquises, par la chance de faire de nouvelles expériences de réussite, mais également par l'accumulation d'expériences sociales (Goos, 2021). Cependant, selon Goos et ses collègues (2021), ces avantages seraient de courte durée et tendraient à disparaître. Pour davantage comprendre les propos de ces chercheurs, nous nous intéresserons au vécu des sujets à l'âge adulte dans le dernier thème de notre discussion.

Cependant, des descriptions plus nuancées se sont démarquées. En effet, deux participants de notre étude, Emma et Fabrice, déclarent respectivement que « on finit par s'en foutre de rater et on baisse les bras » et « je n'étais pas fait pour l'école ». Ce désinvestissement et ce désintérêt semblent constituer une stratégie de protection utilisée pour restaurer leur estime de soi, ce qui expliquerait qu'ils aient recours à une description plus mitigée, voire positive. Les dires de ces deux personnes nous permettent de mieux saisir l'idée exprimée par Croizet et Martinot (2003)

qui affirment que cette stratégie permettrait de limiter les conséquences négatives de son auto-évaluation, ce qui permettrait également de réduire l'écart existant entre le soi réel et le soi idéal (Peixoto & Almeida, 2010).

Ainsi, nous estimons que le lien qui unit la description de soi et de ses compétences et le redoublement n'est pas univoque. Certains utilisent des qualificatifs négatifs pour se décrire, d'autres positifs, ou encore neutres, voire nuancés. Ces attributions peuvent peut-être découler de leur redoublement, mais peuvent aussi possiblement être influencées par leurs expériences sociales et personnelles. La relation entre le redoublement et la manière de se décrire (soi et ses compétences) semble résulter d'une construction complexe et propre à chacun.

### **3. L'importance accordée aux pairs**

Lors de nos rencontres, nous nous sommes aperçue que la majorité des sujets évoquaient les relations avec leurs pairs, y accordant plus ou moins d'importance. Les participants ont mentionné plusieurs acteurs : leurs amis, les autres camarades de classe ou d'école, ainsi que leurs camarades ayant vécu la même situation qu'eux (le redoublement). Comme le stipule Bandura (2007), la deuxième composante pour construire le soi est la création d'interactions avec autrui. Selon Cooley (1983), l'estime de soi d'un individu se construirait sur base des jugements des « autres significatifs ». Floor (2010) identifie quatre acteurs principaux : les parents, les enseignants, les amis et les pairs. Ce thème-ci abordera donc les pairs. Les parents et les enseignants feront l'objet d'une discussion dans le thème suivant.

#### **3.1. Les amitiés**

Nous avons constaté qu'une majorité de nos participants faisait référence à leurs amis, partis dans la classe supérieure. En effet, sept d'entre eux semblent mécontents de cette séparation. Prenons quelques exemples marquants : Emma explique « j'avais l'impression de ne pas voir l'intérêt de l'école si mes amis ne restaient pas avec moi », Lilou évoque de la déception de ne pas continuer avec sa classe, Anna s'exprime également sur cette séparation : « je le vivais mal parce que je passais de mes copains à des copains que je ne connaissais pas spécialement ». Quant à Ninon, elle explique « j'ai pleuré pendant deux mois de vacances parce que du coup, j'ai vu tous mes copains partir en secondaire ». Enfin, Yvonne mentionne « c'est juste un moment de tristesse par rapport aux amis ». Ces propos nous permettent de comprendre pourquoi André (2005) mentionne des sentiments négatifs tels que la tristesse ou le désarroi lorsqu'il évoque cette séparation. Deux sujets semblent avoir éprouvé un sentiment d'infériorité

suite à cette scission. Lilou se considérait « en dessous des autres » et Laura explique « tes copains ne sont plus avec toi et donc toi, c'est que tu étais un peu en dessous et que tu n'avais pas le niveau pour continuer ». Ces dires nous permettent d'exemplifier les affirmations de Goos et ses collaborateurs (2021) expliquant que cette séparation peut être vécue péniblement puisque les individus peuvent avoir l'impression d'avoir échoué par rapport aux autres enfants.

Cependant, nous avons constaté qu'une majorité de nos participants avaient noué de nouveaux liens d'amitié très rapidement et sans trop de difficultés. Anthony explique « j'avais oublié que j'avais doublé ». Cet oubli a notamment été engendré par ses nouvelles relations amicales. En effet, bien que plusieurs sujets aient éprouvé de la peine quant à la séparation de leurs amis, ce sentiment de tristesse semble s'être estompé grâce à la présence de nouvelles amitiés. Nous estimons donc que la place des « anciens » amis aurait un impact relativement important au début de la répétition, qui diminuerait au fil du temps. Ceci apporterait des précisions aux propos de Dutrévis et Crahay (2013) qui affirment que les relations sociales ne seraient pas impactées par la pratique du redoublement. Nous comprenons donc pourquoi Dutrévis et Crahay (2013) évoquent une absence d'impact puisque nos participants, à long terme, estiment avoir entretenu de bonnes relations amicales. Cependant, nous ajoutons qu'à court terme, ces dernières seraient mises en péril par la perte de lien avec leurs anciens camarades.

### **3.2. Les autres camarades**

Afin de comprendre comment l'estime de soi d'une personne peut être impactée, nous devons nous intéresser à la variable proposée par Martinot (2003) : les interactions avec les individus non stigmatisés (les non-redoublants). En ce qui concerne les participants de notre étude, une majorité d'entre eux (9/12) n'auraient pas eu de relation conflictuelle avec les élèves promus, alors qu'une minorité (3/12) a été victime de quelques remarques désobligeantes durant leur parcours scolaire. Emma s'explique : « je ne compte plus le nombre de fois où on m'a dit "qu'est-ce que tu parles, tu es en cinquième et tu as 20 ans" ». Laure a reçu des remarques telles que « tu es bête, tu as doublé » et Louis a fait face à des moqueries en secondaire. Comme nous l'avons vu dans le thème précédent, certains de nos participants auraient intégré ces réflexions. Nous pouvons donc davantage comprendre comment Cooley (1983) explique que ces jugements sont intériorisés par les personnes redoublantes. Notre étude semble éclaircir les propos tenus par Bariaud et Bourcet (2006) indiquant que les individus intégreraient les représentations qui sont faites à leur égard.

### 3.3. Les pairs dans la même situation

Au-delà des amis et des autres camarades, les élèves redoublants peuvent établir ou renforcer leur lien avec des pairs qui se trouvent dans une situation similaire à la leur. Anthony s'exprime et explique que « c'est à la fois rassurant et à la fois pas gratifiant, car je me catégorisais comme ces mecs-là ». En réalité, il considérait « ces mecs-là » comme des « bons à rien » à qui il ne voulait pas être associé. Il se comparerait donc à des personnes se trouvant dans une moins bonne situation que la sienne. Les dires d'Anthony nous permettent de saisir les propos de Croizet et Martinot (2003) lorsqu'ils expliquent que les apprenants en difficulté procéderaient alors à des comparaisons descendantes, c'est-à-dire qu'ils se comparent à des individus moins bien lotis qu'eux, faisant partie du même groupe et ayant un statut similaire. André (2005) affirme que ces comparaisons sociales permettent de réguler l'estime de soi, mais également de la protéger.

De plus, comme recommandé par Martinot (2003) nous devons questionner la visibilité du stigmaté en question pour aborder l'estime de soi de la personne. Maxime affirme que « tu sais que tu es le redoublant et surtout le seul redoublant de ton année ». Dans son cas, il se retrouve seul dans cette situation. C'est ce que Pollack et Niemann (1998) et Sekaquaptewa et Thompson (2002) appellent le « statut solo ». Croizet et Martinot (2003) précisent que la possibilité de se retrouver seul dans la situation est élevée, ce qui entraînerait l'invisibilité du stigmaté « redoublant ». Précédemment, dans la revue de littérature, nous avons émis l'hypothèse que le stigmaté « redoublant » pouvait être en quelque sorte visible. Comme le mentionne Anna, il suffit de partager son âge pour que les autres enfants soient au courant du retard occasionné par le redoublement. Emma parle également de cette différence d'âge. Ninon explique que les autres enfants identifiaient rapidement qui avait redoublé puisque les élèves maintenus devaient suivre des cours de rattrapage. Nos entretiens nous ont donc permis de conforter cette idée de visibilité du stigmaté et amener une nuance aux propos de Croizet et Martniot (2003).

Remarquons également que la moitié de nos participants (6/12) ont noté la présence de camarades dans la même situation. Nous avons pu constater que les sujets semblent rassurés d'avoir des pairs dans la même situation qu'eux. Emma explique « j'avais des amis qui avaient redoublé avec moi, alors ce n'était pas si dur que ça », Fabrice indique « je n'étais pas le seul dans le lot », Ninon évoque « on était un peu dans la même galère ». Pour finir, Anthony s'exprime « c'est rassurant parce qu'on ne se sent pas tout seul, le vilain petit canard » et Laura estime que cette présence est « un élément qui est rassurant ». La visibilité du stigmaté semble

permettre aux individus de trouver du réconfort et/ou du soutien auprès de leurs pairs dans la même situation.

#### **4. La prise en compte du point de vue des adultes**

Comme nous l'avons vu précédemment, Cooley (1983) a affirmé que l'individu se construirait en se basant sur des jugements et particulièrement sur ceux des « autres significatifs ». Ayant déjà analysé l'impact des pairs, nous allons maintenant nous intéresser aux figures adultes : les parents et les enseignants (Floor, 2010). Bariaud et Bourcet (2006) parlent d'interactionnisme symbolique, qui signifie qu'un individu se construirait sur base du regard d'autrui et notamment sur base des représentations qui sont faites de lui.

##### **4.1. Les enseignants**

Nous avons pu constater que quelques participants (5/12) ont évoqué une relation délétère avec leur professeur. Les enseignants de Maxime et Emma leur faisaient des réflexions plutôt rabaissantes : « tu devrais savoir puisque tu étais là l'année dernière » ou encore « ce n'est pas pour rien que tu as doublé ». Fabrice se sentait discrédité lorsqu'il était mis au fond de la classe et lorsque l'institutrice attribuait les points négatifs devant l'ensemble du groupe. Yvonne a été confrontée à un professeur qui parlait d'elle défavorablement : « votre fille n'arrivera à rien ». Enfin, Anna a connu ceci en secondaire : « ma prof me rabaissait du fait que j'avais doublé en primaire. Elle me disait que je ne servais à rien, que je n'étais pas faite pour faire des études plus tard ». Lors de nos échanges, ces participants n'ont pas semblé être satisfaits de cette relation, faisant écho à l'affirmation de Sezer (2007) qui explique que le jugement que l'enseignant porte à l'égard de l'enfant est un facteur important pour l'estime de soi de cette personne. Les apprenants jugeraient alors la situation comme insatisfaisante, voire rabaissante. Ceci éclaire les dires de Chartier et Hébrard (1977) affirmant que la pratique du redoublement est d'abord ressentie comme un échec dans la relation avec l'enseignant. L'apprenant n'aurait donc pas atteint le désir de l'enseignant : la réussite.

Deux sujets ont montré des signes d'appropriation personnelle semblant résulter des réflexions de leur professeur. En effet, Emma s'exprime : « je n'avais pas envie de travailler parce que de toute façon, il me trouvait débile ». Par son non-verbal, l'enseignant de Emma lui a fait comprendre qu'elle n'y arriverait pas. Il avait donc des attentes différentes à son égard. Anna, quant à elle, remet en question ses capacités : « je me sentais mal, je me disais que je n'étais plus capable ». Par leurs attitudes, leurs remarques ou leur non-verbal, les enseignants peuvent

faire passer un message fort à leurs élèves. Ces constats nous permettent d'éclairer l'idée de Paul (1996) : étant donné que la vision que l'enseignant a de ses élèves pourrait être revue à la baisse à la suite du redoublement, la motivation des apprenants pourrait être affectée (Paul, 1996). L'enseignant peut donc avoir un impact direct ou indirect sur l'estime de soi d'une personne (Bressoux & Pansu, 2003, cités par Rambaud, 2009).

#### **4.2. Les parents**

Lors de nos entretiens, nous avons constaté que les participants évoquaient tous leur relation avec leurs parents. Plus précisément, cinq participants décrivent l'accompagnement de leurs parents comme inexistant. Prenons quelques exemples : Emma cite son papa : « va travailler, l'argent c'est mieux que les études », Diana explique que ses parents considéraient que c'était une honte d'avoir connu le redoublement et Ninon dit qu'elle devait se débrouiller seule alors qu'elle affirme « j'avais besoin d'un coup de main ». Cette recherche de soutien a notamment été illustrée par les propos de Diana, qui n'a pas pu trouver d'aide auprès de ses parents. Elle mentionne : « ça ne m'a pas aidé à digérer mon échec ». Maxime, quant à lui, a recherché du réconfort auprès de son beau-père afin de compenser cette absence. Par ces dires, nous avons pu mieux interpréter l'argumentation de Repetti (1996, cité par Chochan & Quadir, 2016, p.207) lorsqu'il déclare que « Suite à un échec social ou scolaire, il semble raisonnable de s'attendre à ce que de nombreux enfants tentent de restaurer la confiance en soi en recherchant le réconfort d'autres personnes importantes comme les parents ». Pour l'autre partie de nos participants (7/12), la relation avec leurs parents leur a permis de mieux vivre leur année de redoublement et la suite de leur parcours scolaire. Nous comprenons ce que Rambaud (2009) explique lorsqu'il affirme que les parents attentifs aux besoins de leurs enfants permettraient à ceux-ci de construire un modèle de soi positif et inversement.

Pour conclure, Ellsworth et Lagacé (2009) indiquent que l'estime de soi est liée positivement au soutien scolaire ressenti. Comme nous l'avons vu, ce dernier peut être fourni par deux figures adultes : les parents et les enseignants. Notons que dans notre étude, sept sujets ne semblent pas avoir ressenti de sentiments négatifs à l'égard de ces deux acteurs.



## 5. La tentative d'explication des causes de son redoublement

Lors de nos rencontres, une majorité des sujets ont spontanément tenté d'attribuer une cause à leur redoublement. Dans les faits, l'explication de sept participants se rapproche des causes individuelles : manque de maturité, comportement non adéquat, manque de résultats et difficultés scolaires. Trois sujets évoquent leur environnement familial pour expliquer leur échec, ce qui s'apparente à des causes environnementales. Pour finir, deux d'entre eux ne connaissent pas la raison pour laquelle ils ont recommencé leur année scolaire.

Notons que l'un de nos participants, Fabrice, par sa position constante au fond de la classe, semble avoir éprouvé un sentiment de discrimination et d'injustice, ce qu'il identifie comme la cause de son redoublement. Ses propos nous permettent donc de comprendre ce que Croizet et Martinot (2003) affirment en expliquant que ce phénomène peut impacter le bien-être psychologique d'une personne, mais également son estime de soi. C'est d'autant plus le cas lorsque cette discrimination est ressentie comme stable et chronique (Croizet & Martinot, 2003). Rappelons que la discrimination est le troisième facteur à questionner, après avoir traité la visibilité du stigmaté et les interactions avec les individus non-stigmatisés (Croizet & Martinot, 2003).

Par l'exploration de nos données, nous avons constaté que quatre sujets se sentent coupables de leur situation : Maxime et Diana expliquent que c'est à cause de leur fainéantise, Emma indique « je méritais de doubler », Louis affirme « c'est ma faute, c'est moi qui étais bizarre ». Par ces attributions personnelles, nous pouvons éclairer les propos d'André (2005) qui considère qu'une faible estime de soi donne lieu à des attributions internes, globales et stables chez les élèves retenus. De plus, Daepfen (2007) souligne un manque d'estime de soi chez les apprenants et notamment chez ceux qui se sentent responsables de leur échec.

Puisque nous avons remarqué que deux de nos participants ne sont pas informés de la raison de leur redoublement, nous pouvons nous intéresser à la manière dont ils ont vécu cette ignorance. Comme le mentionne Troncin (2005), de nombreux apprenants ne connaissent pas ces raisons, ce qui empêcherait la cicatrisation. Mais est-ce seulement cette méconnaissance qui empêche la cicatrisation ? Nous nous questionnerons et apporterons des explications supplémentaires dans le thème sur la prise de recul et l'avis sur le redoublement.

## 6. L'ambivalence des propos

Comme expliqué précédemment, ce thème va nous permettre de questionner la cohérence des propos de tous les participants. Lors du traitement des données, nous nous sommes aperçue que certains propos allaient à l'encontre d'autres, et ce au sein du discours d'une même personne. Quatre de nos sujets expriment une opinion plutôt incohérente. Tout d'abord, Diana explique « je pense que c'est les deux meilleures années de ma vie scolaire primaire » alors qu'elle mentionne un sentiment de honte exprimé par les parents et se sentait « comme une ratée ». Ensuite, Fabrice explique avoir relativement bien vécu son redoublement, mais indique qu'avec ses amis, « on évitait d'en parler ». Enfin, Louis fait de même : il semble avoir bien vécu son maintien, mais remarque que « le moment de la cinquième, je l'aurai dans le crâne à vie ». C'est à ce moment qu'il a constaté la différence de performance entre lui et ses camarades de classe. Le cas de Maxime est présenté ci-dessous.

Nous estimons donc que les propos de ces quatre participants peuvent être reliés à la théorie de la dissonance cognitive, qui a vu le jour grâce à Festinger (1957). Ce dernier définit cette théorie comme l'existence simultanée de deux cognitions<sup>1</sup> qui seraient incompatibles entre elles. Cette discordance provoquerait un état d'inconfort psychologique chez l'individu. Nous pouvons donc supposer que par ces pensées contradictoires, nos sujets vivraient de la dissonance cognitive et seraient donc touchés par cet inconfort psychologique. Afin de réduire cette dissonance cognitive, Vaidis et Halimi-Falkowicz (2017) proposent quatre stratégies. L'une d'entre elles, la rationalisation cognitive, consiste à procéder à un changement de leur attitude initiale pour qu'elle corresponde à leur attitude finale. Les propos de nos sujets illustrent cette stratégie, indice de la dissonance cognitive. En effet, par leurs dires, les participants veulent exprimer leur ressenti actuel, qui est parfois en contradiction avec leur ressenti passé. Illustrons nos propos avec Maxime. Ce dernier affirme « si tu doubles, tu rates ta vie ». Il s'agit de sa pensée initiale. Cependant, il considère que « la cinquième et la sixième ont été ses meilleures années ». Nous estimons donc qu'avec du recul, Maxime a procédé à un changement d'attitude pour correspondre à sa vision des choses actuelles (vision positive de son redoublement).

---

<sup>1</sup> Cognition = « Le terme de cognition a ici une portée très large car il renvoie à toute connaissance, attitude ou perception que l'individu a sur lui-même, sur son environnement, ou sur le contexte dans lequel il évolue » (Bran & Vaidis, 2022, p. 151)

## 7. La prise de recul et avis sur le redoublement

Précédemment, nous avons découvert que certains participants attribuaient des points positifs à leur redoublement et notamment à l'année de leur répétition. Goos et ses collaborateurs (2021) estiment que ces avantages auraient une durée relativement courte. Afin de constater si ces effets sont encore présents à long terme, nous allons nous intéresser au vécu actuel des participants, à l'âge adulte. Cette thématique va nous permettre de nous questionner sur la cicatrisation des anciens élèves redoublants. Pour ce faire, nous allons nous intéresser au ressenti actuel des participants en ce qui concerne leur redoublement ainsi qu'à leur opinion sur la possibilité de maintenir leur (futur) enfant.

### 7.1. Au point de vue personnel

Lors du traitement de nos données, nous nous sommes aperçue que trois participants décrivent leur redoublement comme principalement négatif alors que huit sujets sont plutôt satisfaits de leur vie et de cet événement. Une seule participante semble n'identifier aucun impact, que ce soit positif ou négatif.

Avec du recul, Emma, Laure et Ninon parlent négativement de leur redoublement. Elles expriment respectivement les propos suivants : « ça nous suit parce qu'en secondaire et encore maintenant, je me dis que je suis nulle », « j'évite de parler de ce moment-là » et « je ne suis jamais sûre de moi, j'ai zéro confiance en moi dans ce que je fais, jamais ». Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que ces trois sujets auraient connu des conditions assez complexes qui auraient pu provoquer un amas d'aspects négatifs. En réalité, Emma et Ninon ont bel et bien un environnement familial peu stable. Cela illustre « l'effet boule de neige » dont parlent Goos et ses collaborateurs (2021, p.9).

Comme mentionné antérieurement, huit participants évoquent positivement le sujet. Voici quelques exemples saillants : Maxime indique « c'est une bonne chose d'avoir redoublé », Diana explique « ce que j'ai vécu m'a aidé à devenir qui je suis », Anna s'exprime « je remercie, on a bien fait de m'avoir fait redoubler », Louis mentionne « c'est pour moi, la meilleure chose qui me soit arrivée pour maintenant » et enfin Anthony affirme « ça m'a fait du bien de rater ». Notons cependant que deux sujets apportent des nuances à leurs propos et que ces derniers ne sont pas totalement positifs. Par exemple, Anthony est relativement satisfait de son redoublement, mais évoque tout de même une « boule noire » lorsqu'il en parle. C'est aussi le cas de Yvonne qui mentionne le caractère « dur » de la remémoration.

Précédemment, nous avons pu nous apercevoir que deux des participants (Laura et Anna) ne connaissent pas les raisons de leur maintien. Cependant, la plaie semble s'être plus ou moins bien refermée. Laura relate « je ne ressens pas ça comme un échec, je le vis bien » et Anna atteste « je remercie, on a bien fait de me faire doubler ». Troncin (2005) affirme que par la méconnaissance des raisons du redoublement, appelée également la loi du silence, la cicatrisation serait plus complexe. Or, nous avons constaté que cette loi du silence ne semble pas avoir les mêmes impacts sur tous les individus et certains cicatriseraient malgré cette ignorance. Dans nos entretiens, rien n'indique que la cicatrisation ait été plus complexe pour ces deux participantes.

Trois de nos sujets éprouvent des regrets : Maxime et Emma quant à leur profession et Ninon quant à ses études. On remarque le manque de motivation sur le long terme, et donc un manque d'ambition dont parlent Paul et Troncin (2004).

Selon plusieurs chercheurs (Caille & O'Prey, 2005 ; Marsh, 1989 ; Trzesniewski et al., 2003), l'âge aurait une influence sur l'estime de soi des personnes. Celle-ci connaîtrait une chute à la préadolescence et tendrait à se stabiliser à l'adolescence et à l'âge adulte. Nous pouvons penser que le regard des participants sur leur propre parcours pourrait être influencé par cette stabilité et par leur situation actuelle. La majorité d'entre eux possèdent une situation stable dans laquelle ils se sentent bien. Celle-ci influencerait positivement ou négativement leur avis sur leur vécu de leur parcours scolaire et notamment sur leur redoublement.

À la suite de nos entretiens, nous avons remarqué que la majorité des sujets parvenait à parler de leur redoublement avec précision, ce qui témoigne de l'impact que celui-ci a pu avoir sur eux. Cependant, d'autres sont plus brefs, apportent moins de détails. Nous émettons finalement l'hypothèse que les individus ayant, en partie ou totalement, mal vécu leur redoublement seraient plus enclins à en parler et à donner des anecdotes précises. Au contraire, les individus qui n'auraient pas été marqués par cette pratique auraient davantage de difficultés pour aborder le sujet avec précision. C'est notamment le cas de Lilou et de Laura. Nous apportons donc une nuance aux propos de Jirmerson (2001) qui soutient que la pratique du redoublement, qu'elle soit présente ou passée, touche profondément les apprenants.

## 7.2. En tant que (futur) parent

Nous allons également nous intéresser au point de vue des participants concernant la possibilité de redoublement de leur (futur) enfant.

Nous avons constaté que deux participants estiment que le redoublement a été négatif pour eux, mais ne sont pourtant pas contre cette pratique. Emma indique « le redoublement a eu un impact sur ma vie entière », mais n'est pas contre le redoublement de son futur enfant, si c'est pour un « mieux ». Laure n'a « pas beaucoup de bons souvenirs », mais accepterait que son enfant redouble pour qu'il puisse repartir sur de bonnes bases.

La majorité des sujets (10/12) semble recourir à plus de cohérence. Prenons l'exemple de Ninon qui identifie des éléments négatifs lorsqu'elle parle de son redoublement et affirme « je ferai tout pour que ça n'arrive pas. Je trouve que c'est une souffrance de faire redoubler un enfant ». Dans l'autre sens, Maxime explique « je changerais deux ou trois choses, mais pas mon redoublement, ça m'a été bénéfique » et ferait comprendre à sa fille qu'« elle a une voie et même si c'est en zigzag, c'est la plus belle des voies ».

Nous pouvons finalement constater qu'une quasi-totalité des participants (11/12) ne va pas à l'encontre de cette pratique lorsqu'il s'agit de leur (futur) enfant. Cependant, certains d'entre eux mentionnent quelques craintes telles que : les moqueries, la dépression, la séparation des amis... Ces peurs renvoient le sujet à son propre vécu, à son propre parcours. Ces affirmations nous laissent à penser qu'une certaine relativisation a été effectuée. Celle-ci permettrait aux sujets de mieux vivre, d'accepter leur parcours scolaire et de vie sans oublier les embûches qu'ils ont rencontrées.

## 8. Limites et perspectives

Tout au long de la réalisation de notre travail de recherche, nous avons identifié des limites ainsi que des perspectives à cette étude.

Tout d'abord, nous estimons que les personnes volontaires pour devenir participants à notre étude avaient l'intention de partager leur avis, leur vécu sur leur redoublement. Nous pensons que les individus qui sont relativement neutres vis-à-vis de ce sujet seraient moins enclins à se porter volontaires.

Ensuite, nous émettons des réserves quant à la méthode employée pour récolter les données. En effet, nous sommes novice dans le domaine et nous ne pouvons pas prétendre avoir réalisé les entretiens d'explicitation avec perfection. De plus, comme mentionnée antérieurement, la verbalisation n'est pas quelque chose de naturel pour les individus. Par notre accompagnement, nous désirions que les sujets s'expriment en détail sur leur redoublement. Cependant, nous avons constaté que les individus ayant relativement bien vécu cette période de leur vie parvenaient moins à préciser ce moment.

Enfin, nous considérons avoir utilisé l'implicite des participants pour certains éléments de notre discussion. Nous avons donc fait preuve de subjectivité puisque les sujets ne se sont pas exprimés clairement sur certains aspects.

Notons que nous n'avons pas eu la possibilité de faire de comparaisons avec d'autres individus, n'ayant pas connu le redoublement. Cette confrontation aurait pu permettre de comprendre le parcours des sujets et d'identifier les éléments directement reliables au redoublement et à l'estime de soi. Nous estimons que l'estime de soi d'un individu peut être impactée de diverses manières et par divers facteurs. Dans cette étude, nous ne pouvons pas affirmer avoir pris en compte l'ensemble de ces facteurs, jouant un rôle dans l'élaboration ou le maintien de cette estime de soi. C'est pourquoi nous pensons que cette comparaison pourrait faire l'objet d'une autre étude, permettant de mettre en lumière des éléments qui n'ont pu être confirmés ou exploités dans la présente recherche.

## VI. CONCLUSION

Par la réalisation d'entretiens d'explicitation, par le traitement, l'interprétation et la discussion des données et par leur mise en lien avec la revue de littérature, nous avons pu appréhender davantage le sujet de notre étude. De cette manière, nous avons pu nous intéresser au parcours scolaire et de vie des participants adultes, aux impacts perçus du redoublement sur l'estime de soi de ceux-ci ainsi qu'aux raisons qu'ils évoquent pour expliquer ces impacts.

Au terme de cette recherche, nous avons pu relever certaines tendances. Tout d'abord, nous avons constaté qu'une majorité de nos participants se sentait stigmatisée et utilisait des qualificatifs relativement négatifs pour se décrire. Certains sujets évoquent également la perte de leurs amis et déplorent cette séparation. Cependant, presque tous les participants ont renoué de nouveaux liens facilement avec leurs camarades. De plus, la moitié des personnes interrogées indique la présence d'autres pairs dans la même situation que la leur, faisant naître un sentiment de réconfort. Un grand nombre accorde de l'importance à l'opinion des adultes, mais une minorité y associe des relations conflictuelles. Notons également qu'un tiers des sujets partagent un avis ambivalent.

Finalement, nous avons remarqué que la quasi-totalité des sujets parle de cette pratique positivement, qu'ils aient mentionné ou non des effets négatifs auparavant. Ils sont d'ailleurs quasiment tous favorables à la possibilité de faire redoubler leur (futur) enfant. Notons néanmoins qu'« un marquage au fer rouge » (Troncin, 2005, p.150) semble être toujours dans les mémoires des anciens redoublants, même si la plaie apparaît comme cicatrisée dans la plupart des cas (Troncin, 2005).

In fine, nous pouvons émettre l'hypothèse que les apprenants seraient davantage impactés par la pratique du redoublement au moment de sa mise en œuvre, à court terme. Ces impacts tendraient à diminuer, voire à disparaître à l'âge adulte. Plus que par le redoublement en tant que tel, l'estime de soi d'un individu semble davantage influencée par l'ensemble du parcours scolaire et de vie de cette personne.

En conclusion, nous voulons mettre l'accent sur le caractère nuancé de cette recherche. Nous avons constaté que le cheminement de chacun est unique et composé d'expériences personnelles propres. Nous estimons donc qu'il existerait un lien entre le redoublement et l'estime de soi, mais que celui-ci différerait d'un individu à un autre et varierait dans le temps.

## VII. BIBLIOGRAPHIE

- Allen, C., Chen, Q., Willson, V., & Hugues, J. (2009). Quality of Research Design Moderates Effects of Grade Retention on Achievement: A Meta-Analytic, Multilevel Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31 (4), 480-499. <https://doi.org/10.3102/0162373709352239>
- Allensworth, E. (2005). Dropout Rates After High-Stakes Testing in Elementary School: A Study of the Contradictory Effects of Chicago's Efforts to End Social Promotion. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(4), 341-364. <https://doi.org/10.3102/01623737027004341>
- Anadon, M., & Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28 (1), 1-7. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero28\(1\)/numero\\_complet\\_28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)
- Anderson, G., Whipple, A., & Jimerson, S. (2002). *Grade retention : achievement and mental health outcomes*. National Association for School Psychologists. [https://www.fmptic.org/download/grade\\_retention\\_achievement\\_and\\_mental\\_health\\_outcomes.pdf](https://www.fmptic.org/download/grade_retention_achievement_and_mental_health_outcomes.pdf)
- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 82 (3), 26-30. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0026>
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (2006). L'estime de soi à l'adolescence : valorisation ou dévalorisation de soi en milieu scolaire. CEFOCOP.
- Baye, A., Charnu, F., Crahay, M., Lafontaine, D., & Monseur, C. (2014). Le redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/165801/1/Le%20redoublement%20en%20FWB.pdf>
- Beauregard, L-A., Bouffard, R., & Duclos, G. (2001). *Estime de soi et compétence sociale*. Hopital Sainte-Justine.
- Benyekhlef, H. (2022). Approche qualitative, conseils et réflexions sur la méthodologie et la posture de chercheur [présentation PowerPoint]. Université de Liège. [https://www.ecampus.uliege.be/bbcswebdav/pid-722452-dt-content-rid-8144534\\_1/courses/YTRA9003-A-a/Approche%20qualitative.pdf](https://www.ecampus.uliege.be/bbcswebdav/pid-722452-dt-content-rid-8144534_1/courses/YTRA9003-A-a/Approche%20qualitative.pdf)
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming Qualitative Information : Thematic Analysis and Code Development*. SAGE. [https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=\\_rfCIWRhIKAC&oi=fnd&pg=PR6&dq=b+oyatzis+1998+thematic+analysis&ots=EBtHEheo3i&sig=OxTWu\\_TPJPHMK0Z0FKJw7viIasA#v=onepage&q=boyatzis%201998%20thematic%20analysis&f=false](https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=_rfCIWRhIKAC&oi=fnd&pg=PR6&dq=b+oyatzis+1998+thematic+analysis&ots=EBtHEheo3i&sig=OxTWu_TPJPHMK0Z0FKJw7viIasA#v=onepage&q=boyatzis%201998%20thematic%20analysis&f=false)



- Bran, A., & Vaidis, D. (2022). Nouveaux horizons sur la dissonance cognitive : développements récents, modèles intégratifs et pistes de recherche. *L'année psychologique*, 122 (1), 149-183. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.221.0149>
- Braun, V., & Clarcke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bressoux, P. (2003). Évaluation bilan en fin de CM2 : étude des processus motivationnels liés aux acquisitions. *ResearchGate*. [https://www.researchgate.net/publication/268205769\\_Evaluation\\_bilan\\_en\\_fin\\_de\\_CM2\\_etude\\_des\\_processus\\_motivationnels\\_lies\\_aux\\_acquisitions](https://www.researchgate.net/publication/268205769_Evaluation_bilan_en_fin_de_CM2_etude_des_processus_motivationnels_lies_aux_acquisitions)
- Brinthaupt, T., & Erwin, J. (1992). Reporting about the Self: Issues and Implications. In T.M. Brinthaupt & R.P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 137-171). Suny Press. [https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=Pw8JEDXgtG0C&oi=fnd&pg=PA137&dq=Brinthaupt,+T.M.,+%26+Erwin,+L.J.+\(1992\).+Reporting+about+the+self:+Issues+and+implications.+In+T.M.+Brinthaupt+%26+R.P.+Lipka+\(Eds.\),+the+self:+Definitional+and+methodological+issues+\(pp.+137-171\).+New+York:+State+University+of+New+York+Press.&ots=feWfS8CVX7&sig=6GXOtsscGmFoy1oBBW6R40-Tj7c#v=onepage&q&f=false](https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=Pw8JEDXgtG0C&oi=fnd&pg=PA137&dq=Brinthaupt,+T.M.,+%26+Erwin,+L.J.+(1992).+Reporting+about+the+self:+Issues+and+implications.+In+T.M.+Brinthaupt+%26+R.P.+Lipka+(Eds.),+the+self:+Definitional+and+methodological+issues+(pp.+137-171).+New+York:+State+University+of+New+York+Press.&ots=feWfS8CVX7&sig=6GXOtsscGmFoy1oBBW6R40-Tj7c#v=onepage&q&f=false)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Byrnes, D. (1989). Attitudes of students, parents, and educators toward repeating a grade. In L.A. Shepard & M.L. Smith (Eds.), *Flunking Grade: Research and Policies on Retention* (pp. 108-131). Flamers Press. <https://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Flunking%20Grades.pdf>
- Caille, J.-P., & O'Prey, S. (2005). Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième : Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête Jeunes 2002). *Éducation et Formations*, 72, 25-52. <https://www.education.gouv.fr/pid317/revue-education-formations.html>
- Chartier, A., & Hébrard, J. (1977). *L'enfant à l'École*. Fernand Nathan.
- Chochan, B. (2011). *The impact of grade retention on the self-esteem and academic performance of the students* [Doctoral dissertation, Fatima Jinnah Women University Rawalpindi]. Departement of education Fatima Jinnah Women University Rawalpindi. <http://173.208.131.244:9060/xmlui/handle/123456789/5796>
- Chochan, B., & Quadir, S. (2016). Academic Performance of the Repeaters: A Mixed Method Approach to Primary Education. *FWU Journal of Social Sciences*, 10 (2), 58-69. [http://www.sbbwu.edu.pk/journal/FWU\\_Journal\\_of\\_Social\\_Sciences\\_Winter\\_2016\\_Vol\\_10\\_no\\_1/Academic%20Performance%20of%20the%20Repeaters%20A%20Mixed%20Method%20Approach%20to%20Primary%20Education.pdf](http://www.sbbwu.edu.pk/journal/FWU_Journal_of_Social_Sciences_Winter_2016_Vol_10_no_1/Academic%20Performance%20of%20the%20Repeaters%20A%20Mixed%20Method%20Approach%20to%20Primary%20Education.pdf)

- Cooley, C.H. (1983). *Human Nature and the Social Order*. Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9780203789513>
- Cosnefroy, O., & Rocher, T. (2004). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. *Education & Formation*, 70, 9-97. [https://educ-  
eval.pleiade.education.fr/pdf/dossier166/dossier166.pdf](https://educ-eval.pleiade.education.fr/pdf/dossier166/dossier166.pdf)
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue Française de Pédagogie*, 148(1), 11-23. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-  
7807\\_2004\\_num\\_148\\_1\\_3246](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3246)
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2019). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (4e éd.). Bruxelles : De boeck Supérieur.
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608-630. [https://doi.org/10.1037/0033-  
295X.96.4.608](https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.4.608)
- Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998). Social Stigma. In Gilbert, D.T., Fiske, S.T. and Lindzey, G. (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 504-553). Academic Press.
- Croizet, J-C., & Martinot, D. (2003). In J-C. Croizet et J-P. Leyens (eds.), *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 25-59). Armand Colin. [https://www.researchgate.net/publication/280856173\\_Stigmatisation\\_et\\_estime\\_de\\_soi](https://www.researchgate.net/publication/280856173_Stigmatisation_et_estime_de_soi)
- Daepfen, K. (2007). Le redoublement : un gage de réussite ? URSP. [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications\\_99-ajd/07.2\\_rapport\\_ursp\\_2007.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications_99-ajd/07.2_rapport_ursp_2007.pdf)
- Dif, S., Guimond, S., Martinot, D., & Redersdorff, S. (2001). La théorie de la privatisation relative et des réactions au handicap : le rôle des comparaisons interpersonnelles dans la gestion de l'image de soi. *Journal of Psychology*, 36(5), 314-328. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1080/00207590143000144>
- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *Recherches Qualitatives*, 28 (1), 76-105. <https://doi.org/10.7202/1085322ar>
- Doudin, P-A., & Martin, D. (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 126(1), 121-132. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1099>
- Draelants, H. (2006). Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les Cahiers de la Recherche en Education*, 52, 2-21. <https://shs.hal.science/halshs-00563874/document>

- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupil's Heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273. <https://doi.org/10.1086/528764>
- Durand, M.-J. (1999). *Redoublement*. Repentigny : Commission scolaire des Affluents.
- Dutrévis, M., & Crahay, M. (2013). Redoublement et stigmatisation : conséquences pour l'image de soi des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42/3, 1-18. <https://doi.org/10.4000/osp.4150>
- Ellsworth, A., & Lagacé-Séguin, D. (2009). In Retrospect: Is Your Grade Retention Associated with Self-Esteem and Self-Efficacy in Early Adulthood? *International Journal of Adolescence and Youth*, 15(1-2), 21-38. <https://doi.org/10.1080/02673843.2009.9748019>
- Famose, J. P., Guerin F., & Sarrazin, P. (2005). Les croyances sur soi : clarification conceptuelle, formation et relations à la performance sportive. In Editions Revue EP&S (Ed.), *Croyances et performance sportive* (pp. 19-52). De boeck. <https://doi.org/10.3917/sm.058.0135>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford university press.
- Flammer, A. (1989). Developmental analysis of control beliefs. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 69-113). Cambridge University Press. [https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/247480203\\_Self-efficacy\\_and\\_educational\\_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/247480203_Self-efficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf)
- Floor, A. (2010). *L'estime de soi en milieu scolaire*. UFAPEC. <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2010/3010-estime.pdf>
- Florin, A., & Vrignaud, P. (2007). Réussir à L'école : les effets des dimensions conatives en éducation. *Revue française de pédagogie*, 162, 144-145. <https://doi.org/10.4000/rfp.963>
- Frable, D., Platt, L., & Hoey, S. (1998). Concealable stigma and positive self-perceptions: Feeling better around similar others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 909-922. <https://oec.ovid.com/article/00005205-199804000-00006/HTML>
- Galand, B. (2016/O8/01). Réussite scolaire et estime de soi. *Sciences Humaines*. [https://www.scienceshumaines.com/reussite-scolaire-et-estime-de-soi\\_fr\\_14911.html](https://www.scienceshumaines.com/reussite-scolaire-et-estime-de-soi_fr_14911.html)
- Galand, B., Lafontaine, D., Baye, A., Dachet, D., & Monseur, C. (2019). Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire. *Les Cahiers des Sciences de l'Education (aSPe)*, 38, 1-33. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/234067>
- Girault, K., Guibot, N., Jovelin, M., & Renauld, D. (2008). *Le redoublement à l'école primaire*. Université d'Angers. <https://www.math.univ-angers.fr/~labatte/13sen/Annales/Le%20redoublement.pdf>
- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & de Bilde, J. (2013). First Grade retention in the Flemish educational context: Effets on children's academic growth, psychosocial

- growth, and school career throughout primary education. *Journal of school Psychology*, 51(3), 323-247. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.03.002>
- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100401. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- Griffin-Shirley, N., & Nes, S. (2005). Self-Esteem and Empathy in Sighted and Visually Impaired Preadolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(5), 276-285. <https://doi.org/10.1177/0145482X0509900503>
- Greene, J., & Winters, M. (2007). Revisiting Grade Retention: An Evaluation of Florida's Test-Based Promotion Policy. *Education Finance and Policy*, 2(4), 319-340. <https://doi.org/10.1162/edfp.2007.2.4.319>
- Harter, S. (1978). Effectance Motivation Reconsidered : Toward a Developmental Model. *Human Development*, 21(1), 34-64. <http://www.jstor.org/stable/26764380>
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97. <https://doi.org/10.2307/1129640>
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. C. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (pp. 137-181). Psychology Press. [https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=G3sAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Psychological+perspectives+on+the+self&ots=1j9myHUHSo&sig=KeQVWxIPiCGk3KE3SvoduEtume4&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Psychological%20perspectives%20on%20the%20self&f=false](https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=G3sAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Psychological+perspectives+on+the+self&ots=1j9myHUHSo&sig=KeQVWxIPiCGk3KE3SvoduEtume4&redir_esc=y#v=onepage&q=Psychological%20perspectives%20on%20the%20self&f=false)
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R.F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp.87-116). Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8956-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8956-9_5)
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : Considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi : Perspectives développementales* (pp. 57-81). Delachaux et Niestlé. <https://excerpts.numilog.com/books/9791036901867.pdf>
- Hatch, J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press. [https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=yW1GAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=Hatch+2002&ots=Fa5cGFCq\\_D&sig=MeV6yCKgiq73F56MhhTuUu55XyM#v=onepage&q=Hatch%202002&f=false](https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=yW1GAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=Hatch+2002&ots=Fa5cGFCq_D&sig=MeV6yCKgiq73F56MhhTuUu55XyM#v=onepage&q=Hatch%202002&f=false)
- Holmes, C., & Matthews, K. (1984). The Effects of Non-promotion on Elementary and Junior High School Pupils : A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 54(2), 225-236. <https://doi.org/10.3102/00346543054002225>
- Hue, S., Rousse, J., Bon, M-L., & Strayer, F. (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bulletin de psychologie*, 499(1), 3-14. <https://doi.org/10.3917/bupsy.499.0003>

- Jackson, G.B. (1975). The Research Evidence on the Effects of Grade Retention. *Review of Educational Research*, 45(4), 613-635. <https://doi.org/10.2307/1170067>
- Jacobs, J., Bleeker, M., & Constantino, M. (2003). The self-system during childhood and adolescence: Development, influences and implications. *Journal of Psychotherapy Integration*, 13(1), 33-65. <https://oce.ovid.com/article/00012244-200303000-00003/HTML>
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Henry Holt and Co.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, A., & Carlson, B. (2000). A Prospective, Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predicators Across Development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0)
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, 30(3), 420-437. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124>
- Jimerson, S., Ferguson, P., Whipple, A., Anderson, G., & Dalton, M. (2002). Exploring the Association Between Grade Retention and Dropout: A Longitudinal Study Examining Socio-Emotional, Behavioral, and Achievement Characteristics of Retained Students. *The California School Psychologist*, 7(1), 51-62. <https://doi.org/10.1007/BF03340889>
- Jimerson, S., Anderson, G., & Whipple, A. (2002). Winning the battles and losing the war: examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457. <https://doi.org/10.1002/pits.10046>
- Jimerson, S., & Kaufman, A. (2003). Reading, Writing, and Retention: A Primer on Grade Retention Research. *The Reading teacher*, 56(7), 622-635. [https://www.jstor.org/stable/20205259?sid=primo#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/20205259?sid=primo#metadata_info_tab_contents)
- Legavre, J-B. (1996). La « neutralité » dans l'entretien de recherche. Retour personnel sur une évidence. *Politix*, 9 (35), 207-225. <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1965>
- Leyens, J-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotype et cognition sociale*. Mardaga
- Leyens, J-P., & Croizet, J-C. (2003). *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Armand Colin.
- Maintier, C., & Alaphilippe, D. (2007). Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 488(2), 115-120. <https://doi.org/10.3917/bupsy.488.0115>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Marsh, H. (1989). Age and Sex Effects in Multiple Dimension of Self-Concept: Preadolescence to Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417-430. <https://oce.ovid.com/article/00004760-198909000-00017/HTML>

- Martin, A. (2011). Holding back and holding behind: Grade retention and student's non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(5), 739-763. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.490874>
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation* 27(3), 483-502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>
- Martinot, D. (2004). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. In M-C Toczet & D. Martinot (Eds.), *Le défi éducatif : des situations pour apprendre* (pp.83-116). Armand Collin. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2005\\_num\\_152\\_1\\_3380](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_152_1_3380)
- Martinot, D. (2008). *Soi, les autres et la société*. PU GRENOBLE.
- McCoy, A., & Reynolds, A. (1999). Grade Retention and School Performance: An Extended Investigation. *Journal of School Psychology*, 37(3), 273-298. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00012-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00012-6)
- Merton, R. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Presses universitaires de France.
- Montagner, H. (1996). *En finir avec l'échec à l'école : l'enfant, ses compétences et ses rythmes*. Bayard Editions.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Paul, J.J. (1996). *Le redoublement : pour ou contre ?* ESF.
- Paul, J. J., & Troncin, T. (2004). Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire. IREDU. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/054000103.pdf>
- Peixoto, F., & Almeida, L. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 157-175. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0011-z>
- Peixoto, F., Monteiro, V., Mata, L., Sanches, C., Pipa, J., & Almeida, L. (2016). To be or not to be Retained: That's the Question! Retention, Self-esteem, Self-concept, Achievement, Goals, and Grades. *Frontiers in psychology*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01550>
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchcaloff, C., & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 7, 333-345. [https://www.researchgate.net/publication/285767417\\_Image\\_de\\_soi\\_et\\_echec\\_scolaire](https://www.researchgate.net/publication/285767417_Image_de_soi_et_echec_scolaire)



- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378. <https://doi.org/10.7202/900420ar>
- Pollack, K., & Niemann, Y. (1998). Black and White Tokens in Academia: A Difference of Chronic Versus Acute Distinctiveness. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(11), 954-972. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01662.x>
- Rambaud, A. (2009). Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal [Doctoral dissertation, Université de Nantes]. HAL Open science. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00493072>
- Seibel, C. (1984). Genèses et conséquences de l'échec scolaire. *Revue française de pédagogie*, 67(1), 7-28. <https://doi.org/10.3406/rfp.1984.1571>
- Sekaquaptewa, D., & Thompson, M. (2002). The Differential Effects of Solo Status on Members of High-and Low-Status Groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(5), 694-707. <https://doi.org/10.1177/0146167202288013>
- Sezer, O. (2007). Self-Esteem and Hopelessness Levels of Grade-Passing and Class-Repeating Students. *International Journal of Educational Reform*, 16(3), 303-315. <https://doi.org/10.1177/105678790701600304>
- Shepard, L., & Smith, M. (1990). Flunking Grades: Research and Policies on Retention. The Falmer Press. <https://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Flunking%20Grades.pdf>
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Routledge.
- Toczek, T., & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif : des situations pour réussir*. Armand Colin.
- Troncin, T. (2005). Le redoublement : radiographie d'une décision. La recherche de sa légitimité. [Doctoral dissertation, IREDU]. HAL Open science. <https://theses.hal.science/tel-00140531/document>
- Trzesniewski, K., Donnellan, M., & Robbins, R. (2003). Stability of Self-Esteem Across Life Span. *Journal of personality and social psychology*, 84(1), 205-220. [https://ubc-emotionlab.ca/wp-content/files\\_mf/internetsepaper.pdf](https://ubc-emotionlab.ca/wp-content/files_mf/internetsepaper.pdf)
- Van Kempen, J-L. (2008). *L'école sans redoublement est-elle possible ?* UFAPEC. <https://www.ufapec.be/files/files/REDOUBLEMENT.pdf>
- Vaidis, D., & Halimi-Falkowicz, S. (2007). La théorie de la dissonance cognitive : Une théorie âgée d'un demi-siècle. *Revue électronique de Psychologie sociale*, 1, 9-18. <https://psychologiescientifique.org/wp-content/uploads/2018/02/Vaidis-et-Halimi-Falkowicz-2007-La-théorie-de-la-dissonance-cognitive-une-théorie.pdf>
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

- Wigfield, A., Eccles, J., Kwang, S., Harold, R., Arberton, A. Freedman-Doan, C. & Blumenfeld, P. (1997). Changes in Children's Competence Beliefs and Subjective Task Values Across the Elementary School Years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 541-469. [https://www.researchgate.net/profile/Jacquelynn-Eccles/publication/232500178\\_Change\\_in\\_Children%27s\\_Compentence\\_Beliefs\\_and\\_Subjective\\_Task\\_Values\\_Across\\_the\\_Elementary\\_School\\_Years\\_A\\_3-Year\\_Study/links/0912f50b4e42ebd12a000000/Change-in-Childrens-Competence-Beliefs-and-Subjective-Task-Values-Across-the-Elementary-School-Years-A-3-Year-Study.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jacquelynn-Eccles/publication/232500178_Change_in_Children%27s_Compentence_Beliefs_and_Subjective_Task_Values_Across_the_Elementary_School_Years_A_3-Year_Study/links/0912f50b4e42ebd12a000000/Change-in-Childrens-Competence-Beliefs-and-Subjective-Task-Values-Across-the-Elementary-School-Years-A-3-Year-Study.pdf)
- Wills, T. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245-271. <https://oae.ovid.com/article/00006823-198109000-00003/HTML>
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data : Description, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Xia, C., & Kirby, N. (2009). *Retenir les élèves en classe*. Rand. [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical\\_reports/2009/RAND\\_TR678.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR678.pdf)



## VIII. RÉSUMÉ

Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené une étude exploratoire relative aux impacts perçus du redoublement sur l'estime de soi par des adultes l'ayant vécu ainsi qu'aux raisons qu'ils évoquent pour expliquer ces impacts.

Pour ce faire, nous avons tout d'abord effectué une revue de littérature. Celle-ci permet de faire l'état des lieux quant à la pratique du redoublement et d'éclaircir la notion d'estime de soi. Elle propose également une mise en lien entre ces deux concepts. Ensuite, nous avons sélectionné douze sujets correspondants aux critères de notre étude et nous avons effectué un entretien d'explicitation avec chacun d'eux. Ce type d'échange a permis aux participants de se confier sur un événement passé en le revivant d'une certaine manière. En effet, ce type d'entretien permet aux personnes de prendre le temps de se remémorer, de se replonger dans leur passé et de s'exprimer avec relativement d'aisance.

À la suite de ces rencontres, nous avons exploré ces données et nous avons fait émerger sept thèmes. Ceux-ci nous ont permis de réaliser notre analyse thématique. Grâce à celle-ci, nous avons pu proposer une discussion de nos résultats, éclairant les propos de divers chercheurs, présentés dans la revue de littérature.

Au terme de ce travail de recherche, nous avons constaté que le parcours de chaque individu était unique et propre à chacun. Celui-ci influence donc la manière dont la personne a vécu son redoublement et la façon dont son estime de soi a été impactée. C'est pourquoi la discussion de notre étude présente des constats assez nuancés quant au sentiment de stigmatisation, à la description de soi et de ses compétences ainsi qu'à la relation avec les pairs et avec les adultes significatifs.

Cependant, lorsque les participants de notre recherche prennent du recul sur cette étape de leur vie, la quasi-totalité d'entre eux semble plutôt favorable à la pratique du redoublement malgré qu'ils aient exprimé des sentiments négatifs à son encontre. Ils ne sont d'ailleurs pas opposés à la mise en place de cette pratique pour leur (futur) enfant. La douleur du « marquage au fer rouge » dont parle Troncin (2005, p.150) semble donc s'estomper au fil du temps.

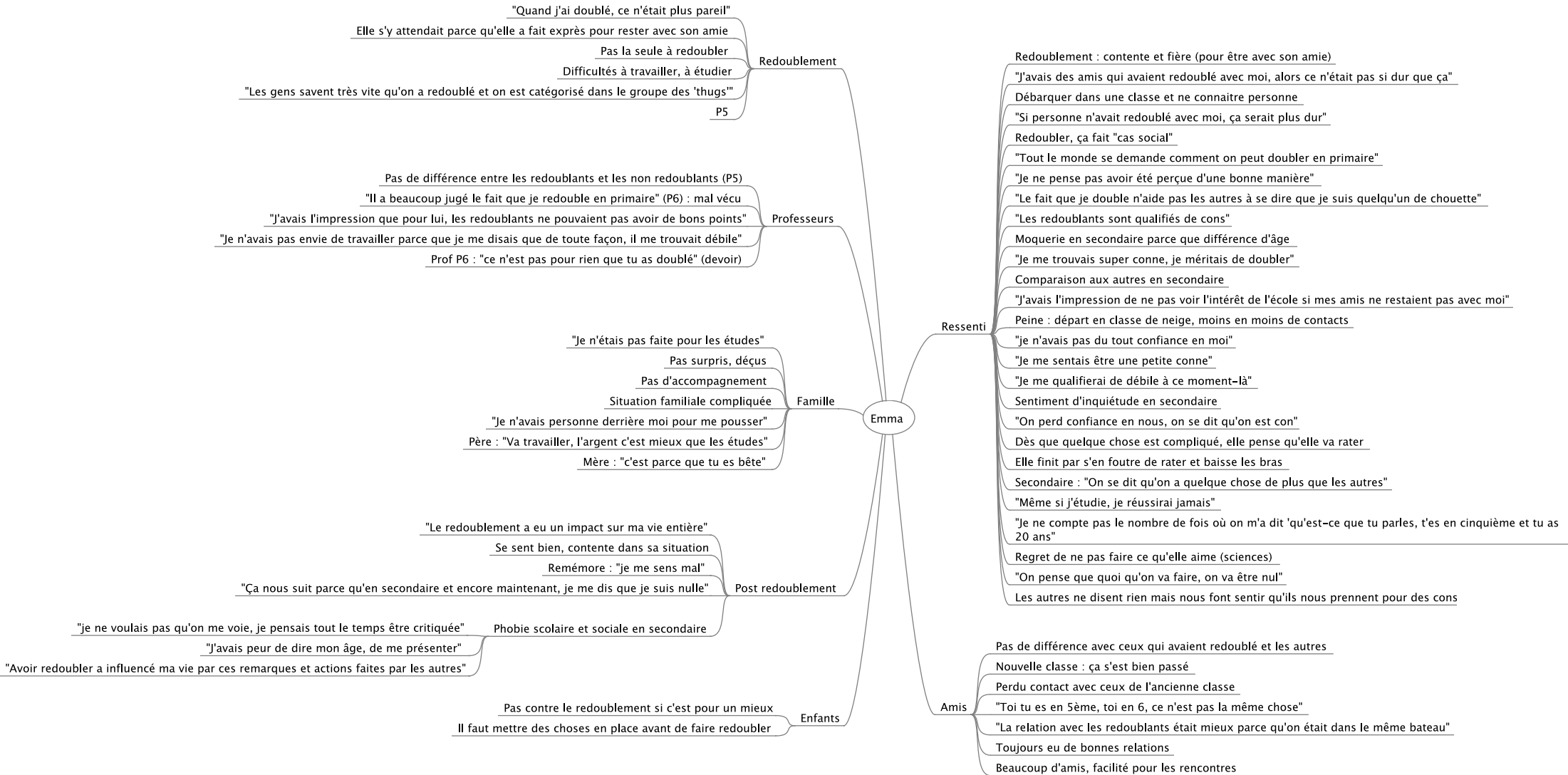
Pour en apprendre davantage sur le lien qui unit le redoublant et l'estime de soi de nos douze participants adultes, je vous invite à lire ce mémoire.

## IX. ANNEXES

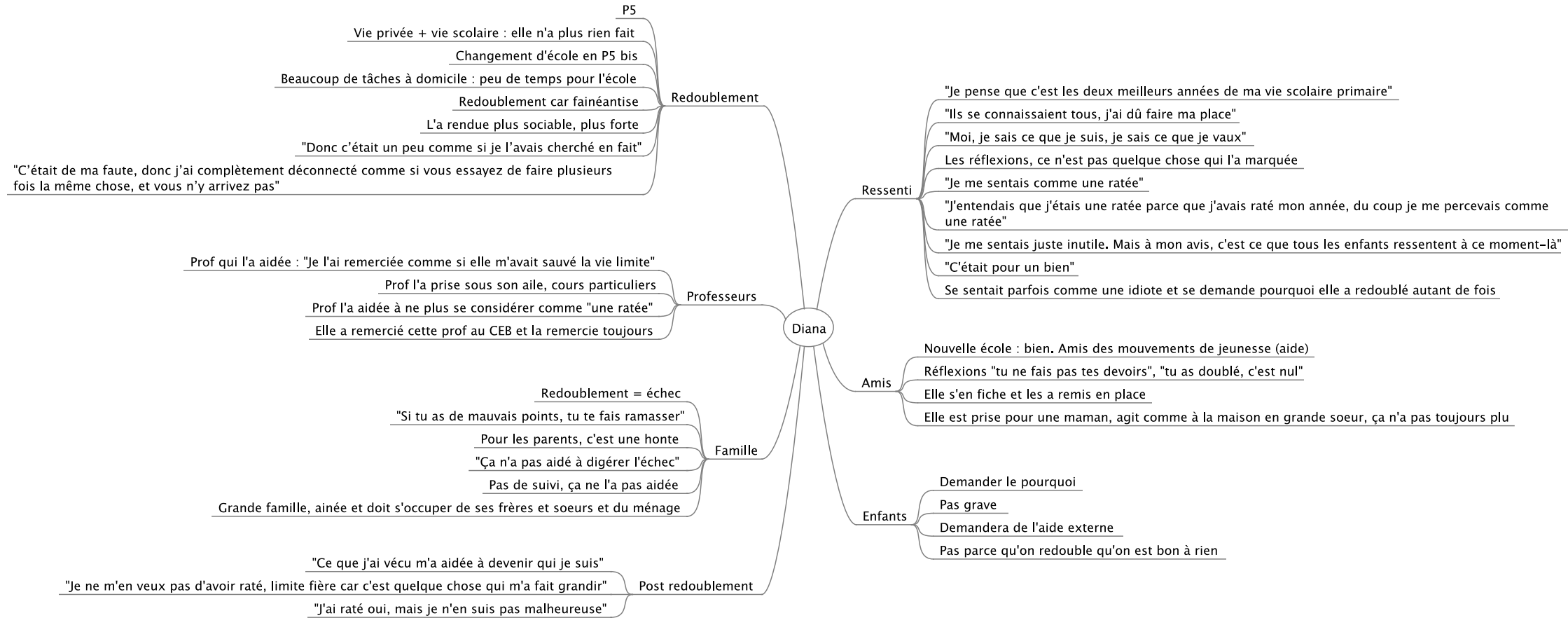
Annexe A : Cartes mentales.....	74
A1. Emma .....	74
A2. Diana .....	75
A3. Lilou .....	76
A4. Anna.....	77
A5. Laure .....	78
A6. Fabrice.....	79
A7. Ninon.....	80
A8. Louis.....	81
A9. Anthony.....	82
A10. Laura .....	83
A11. Yvonne .....	84
Annexe B: brève description des données brutes .....	85
B1. Emma .....	85
B2. Diana .....	86
B3. Lilou .....	87
B4. Anna .....	87
B5. Laure.....	88
B6. Fabrice.....	89
B7. Ninon.....	89
B8. Louis.....	90
B9. Anthony.....	91
B10. Laura.....	91
B11. Yvonne .....	92
Annexe n° 1 : Message sur les réseaux sociaux.....	93
Annexe n° 2 : Lettre d’information aux participants .....	94
Annexe n° 3 : Document vierge de consentement .....	98
Annexe n° 4 : Guide d’entretien .....	101

# Annexe A : Cartes mentales

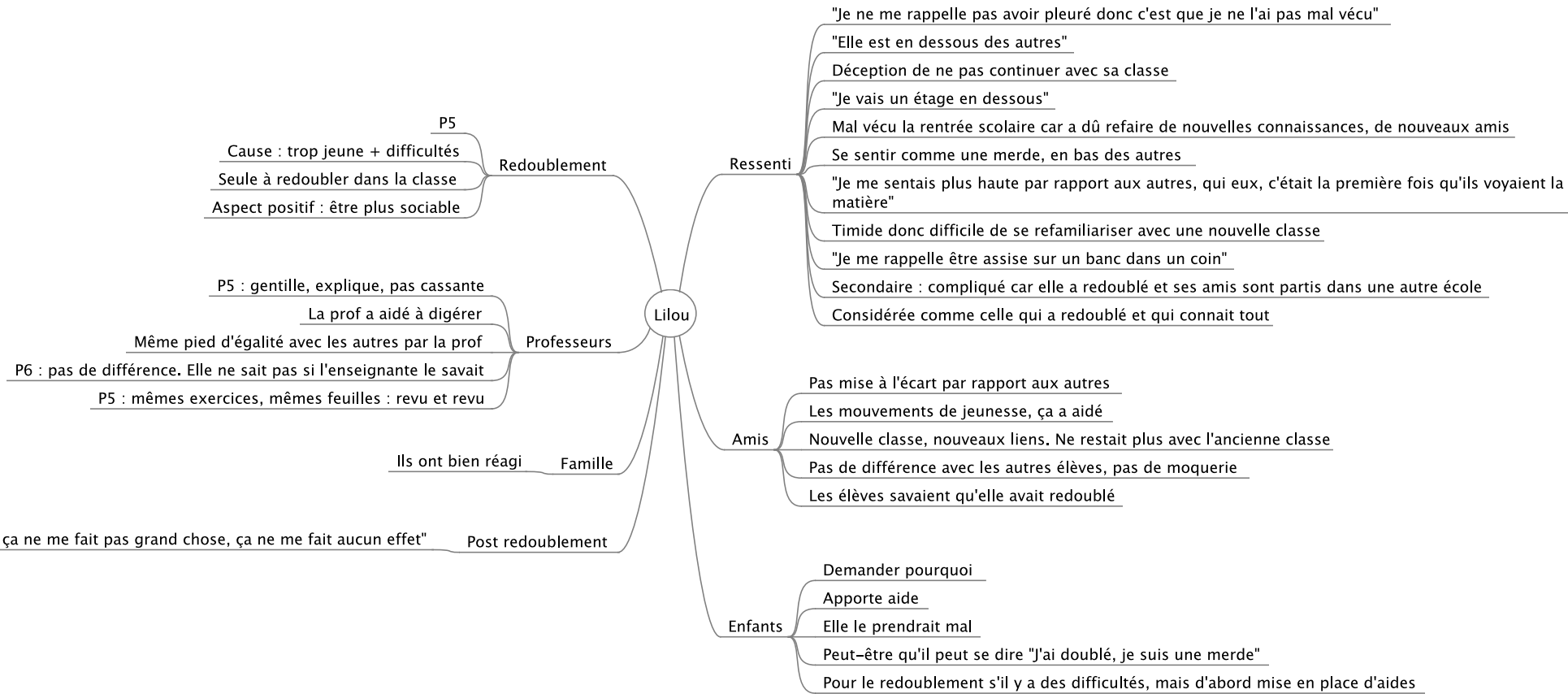
## A1. Emma



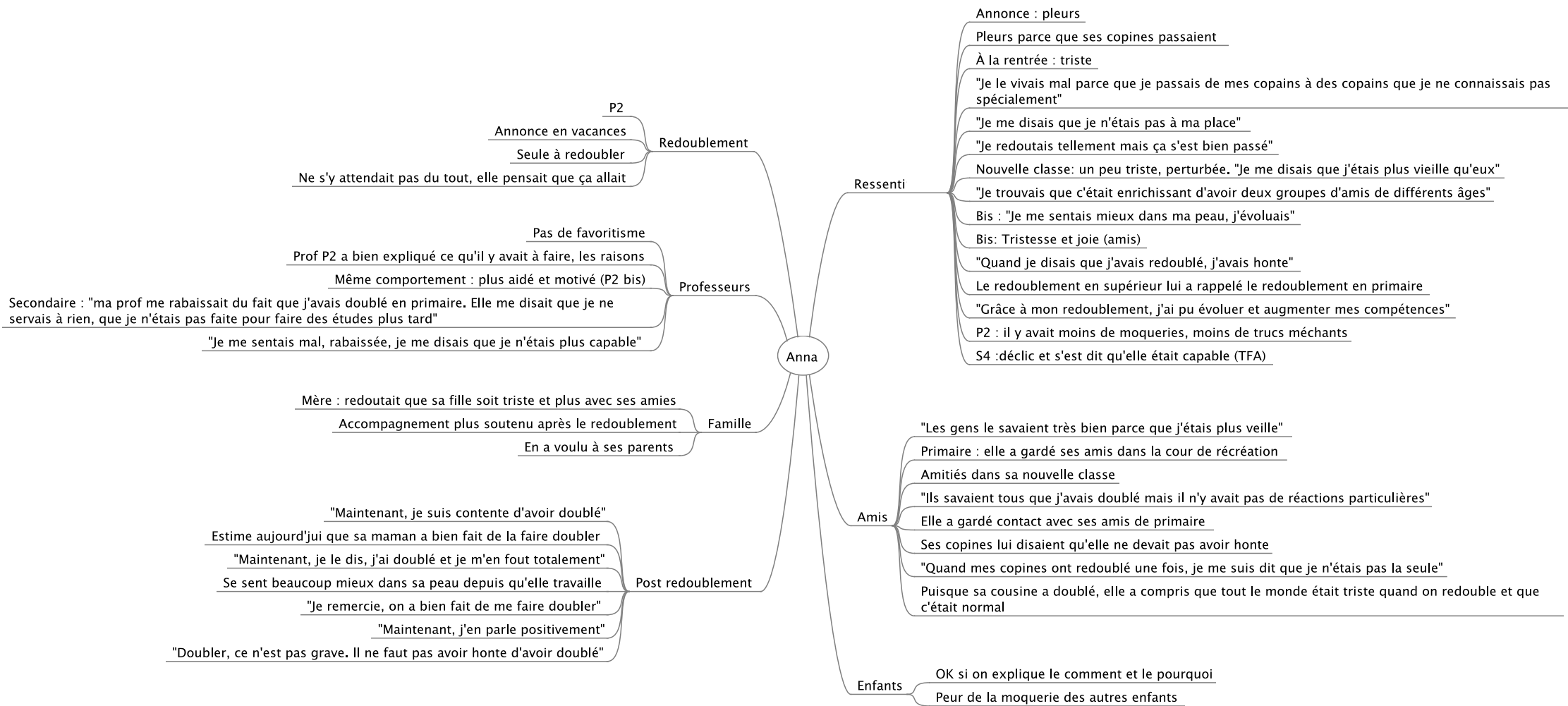
## A2. Diana



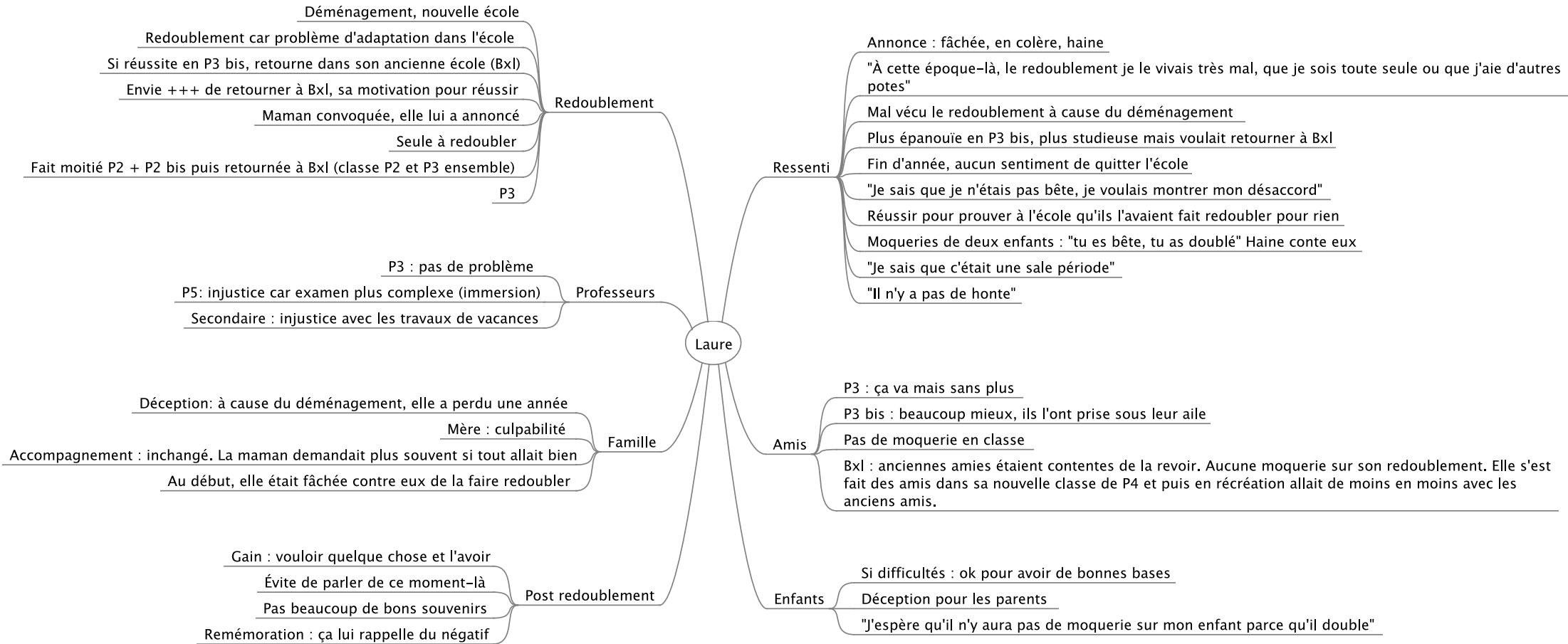
### A3. Lilou



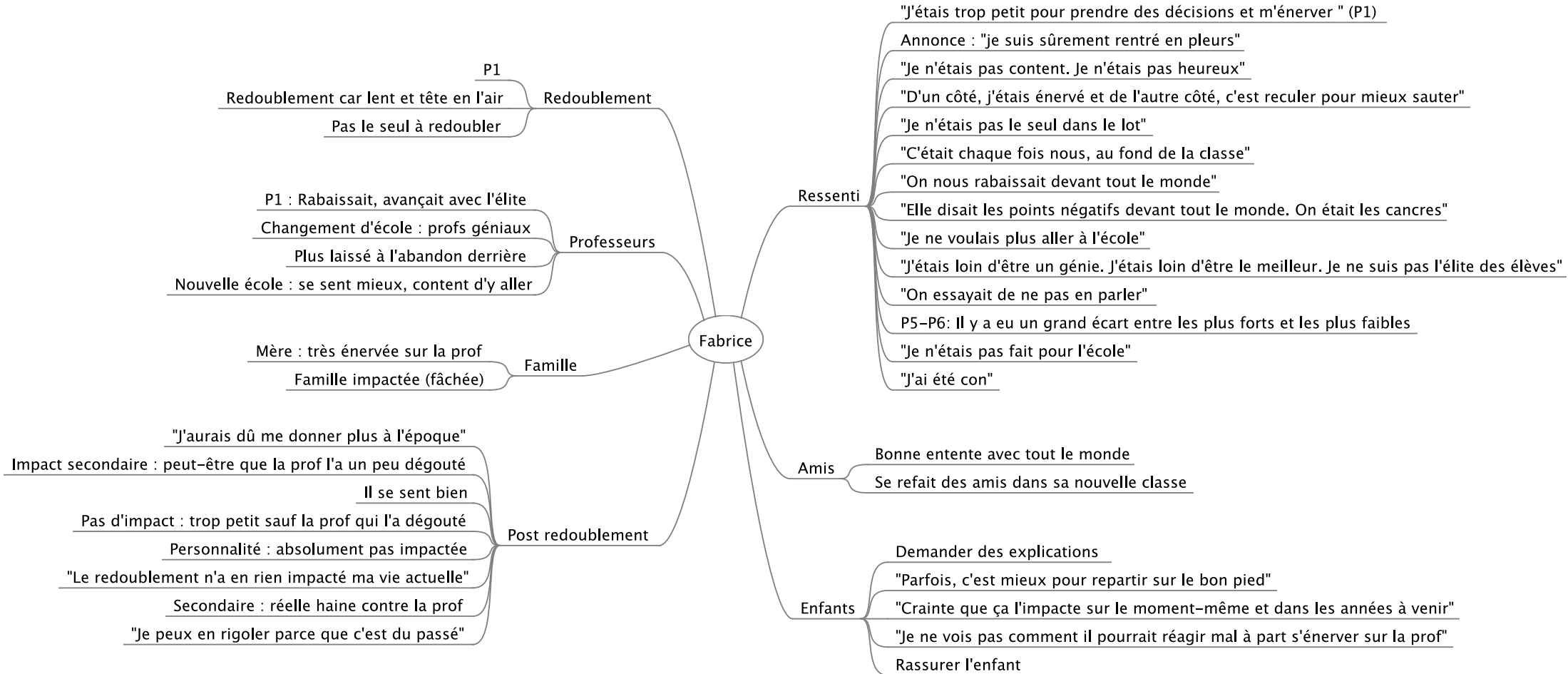
# A4. Anna



## A5. Laure



## A6. Fabrice

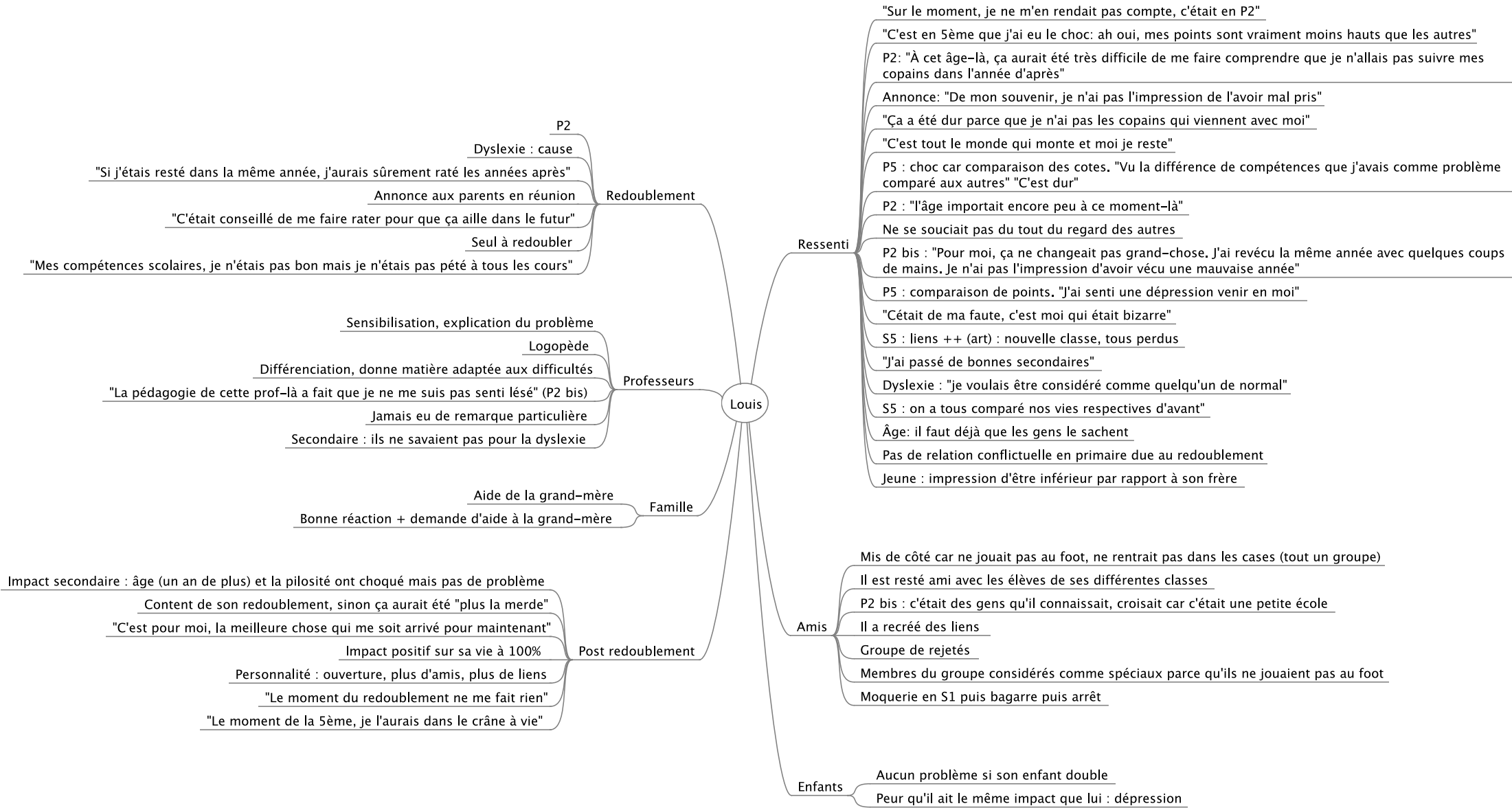




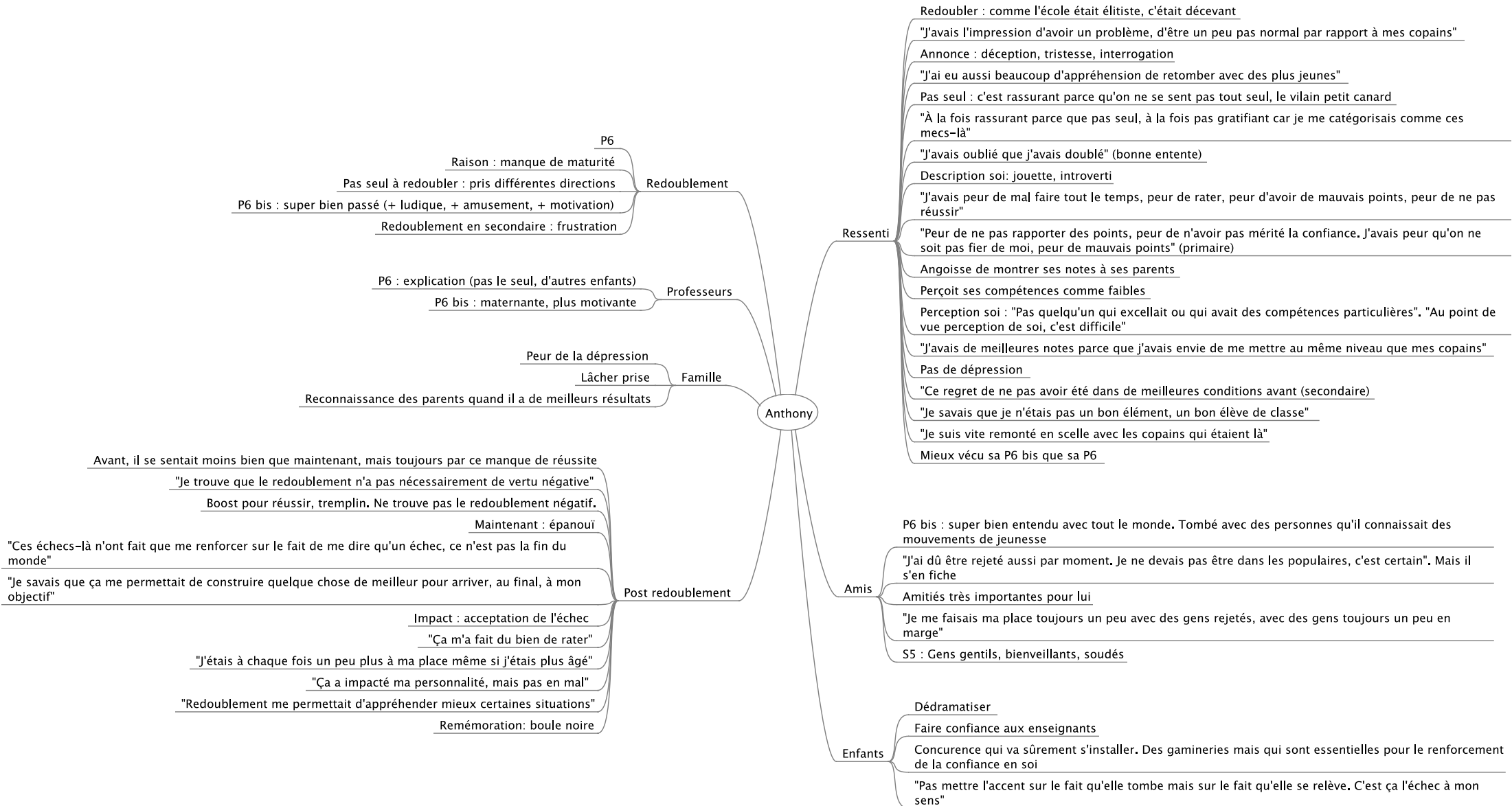
# A7. Ninon



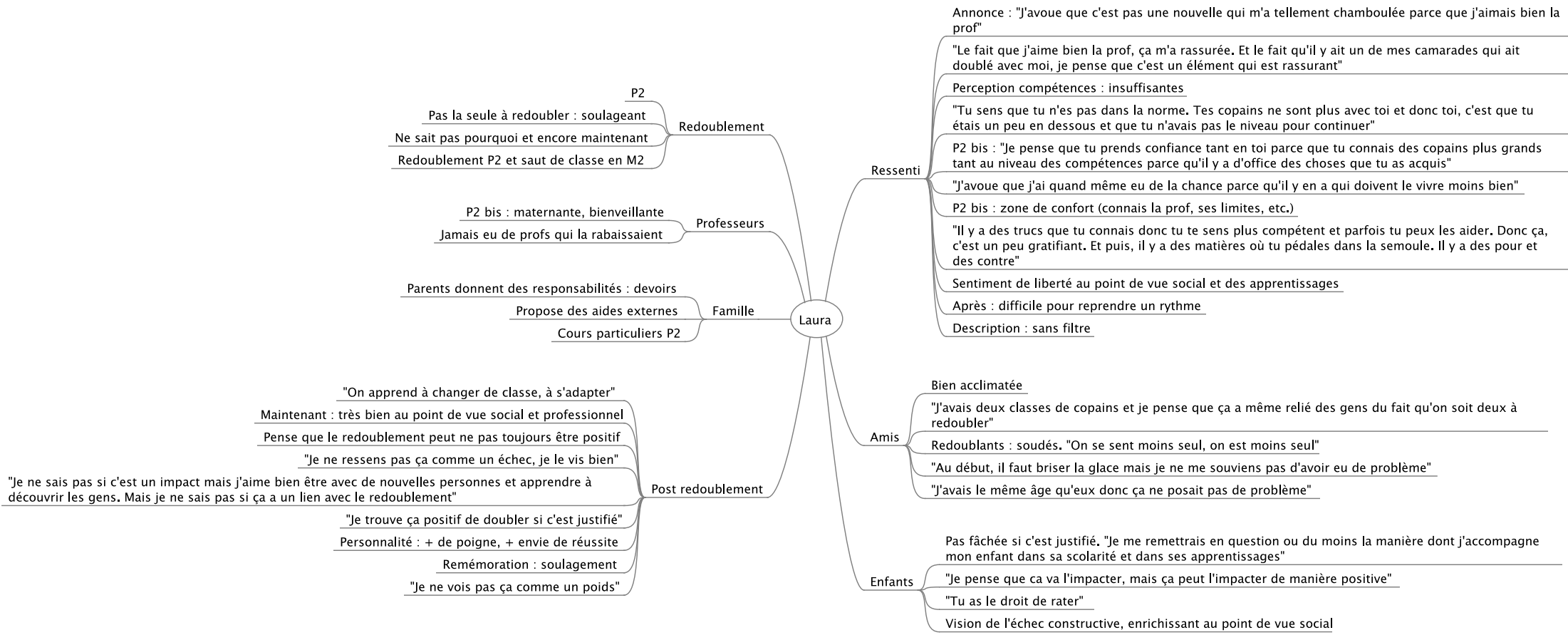
# A8. Louis



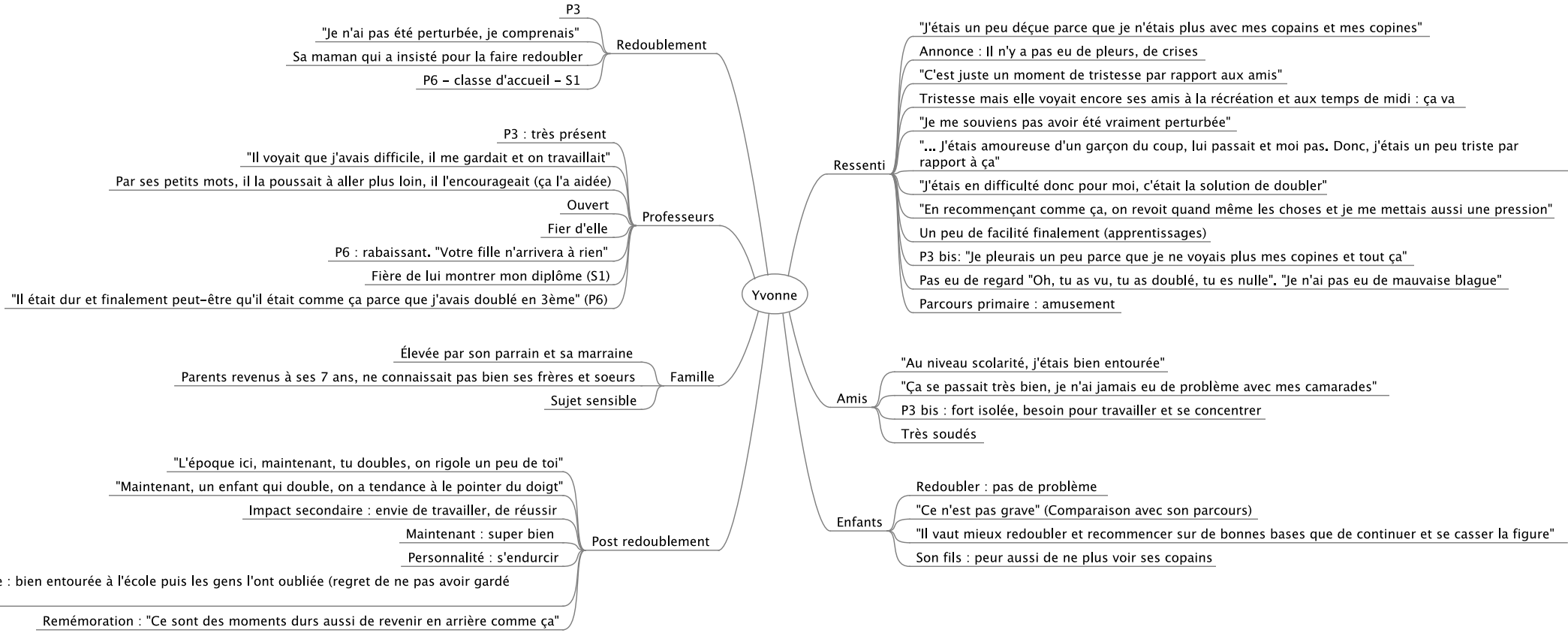
# A9. Anthony



# A10. Laura



# A11. Yvonne



## **Annexe B : brève description des données brutes**

### **B1. Emma**

Emma est âgée de 25 ans et a connu le redoublement en cinquième primaire. En réalité, elle était tout à fait préparée à cette annonce puisqu'elle avait fait en sorte de doubler afin de rester avec son amie. La direction a prévenu ses parents, qui y étaient aussi préparés. Lors de la rentrée scolaire, les premiers jours ont été difficiles, mais elle pouvait compter sur le soutien de son amie, qui redoublait également. L'élaboration de nouveaux liens a été relativement facile pour Emma, mais la relation avec les autres redoublants était plus solide. Elle explique cela en affirmant qu'ils étaient « dans le même bateau ». Cependant, elle ne pense pas avoir été bien perçue par les autres enfants, car, selon elle, « redoubler, ça fait cas social ». Elle estime que son redoublement n'a pas aidé les autres élèves à la considérer comme quelqu'un de chouette et d'intelligent. Emma se trouvait « conne » et pensait avoir mérité de redoubler. De plus, elle éprouvait un sentiment de tristesse à l'égard de ses anciens camarades de classe, avec qui les échanges se faisaient rares.

La fin de son parcours primaire s'est relativement bien passée. Elle a continué à avoir de bonnes relations avec l'école malgré sa situation familiale difficile. Par contre, son enseignant de sixième année a été relativement rabaissant avec elle. Prônant la réussite, il l'a découragée et a diminué son envie de travailler. À cette époque, Emma a perdu confiance en elle et se décrivait d'ailleurs comme une personne « débile ». En secondaire, Emma ressent de l'inquiétude. Cependant, son redoublement lui a permis de reprendre momentanément un peu de confiance puisqu'elle avait l'impression d'avoir quelque chose de plus que les autres. Malheureusement, elle a terminé son parcours scolaire en étant confrontée à une phobie scolaire et par la suite, à une phobie sociale.

In fine, Emma estime que son redoublement a eu un impact sur sa vie entière. Elle considère avoir été catégorisée et avoir perdu confiance en elle. En effet, les difficultés semblaient insurmontables, ce qui lui faisait baisser les bras plus rapidement. Influencée par l'opinion de ses parents, elle ne percevait pas l'intérêt de l'école. Elle mentionne également des regrets quant à sa profession. Elle estime que son redoublement l'a suivie toute sa vie parce qu'encore aujourd'hui, elle pense qu'elle est « nulle ». Selon elle, elle aurait perdu 70 % de sa confiance en soi lors de son parcours scolaire. Lorsqu'elle se remémore ce moment, elle ne se sent pas

bien. Cependant, elle ne serait pas contre la proposition de redoublement pour son enfant à condition que cela soit pour des raisons de difficultés scolaires et non comportementales.

## **B2. Diana**

Diana est âgée de 25 ans et a connu le redoublement quatre fois durant son parcours scolaire dont deux fois en primaire. Lors de la rencontre avec Diana, elle s'est livrée à propos de son maintien en cinquième. Cette année-là, c'est son enseignant qui lui a annoncé la nouvelle. Ne se sentant pas bien dans l'école, Diana a décidé de choisir un autre établissement pour finir sa scolarité. L'année de son redoublement, Diana a baissé les bras, car elle avait l'impression d'essayer encore et encore, mais de ne jamais y arriver. Elle déclare « je le savais, c'était de ma faute ». Ses parents ont estimé que c'était une honte de redoubler, ce qui ne l'a pas aidée à « digérer mon propre échec ». Elle avait des relations plutôt basiques avec les autres enfants et se qualifiait de quelqu'un qui n'était « pas très étude ».

Lors de sa répétition, son enseignante a repéré des difficultés proches de la dyslexie. Elle a donc décidé d'aider la jeune fille en lui proposant son aide. Diana a beaucoup de reconnaissance envers cette institutrice et décrit ses deux dernières années de primaires comme les meilleures. En ce qui concerne ses relations amicales, Diane affirme qu'elle a dû « faire sa place » dans ce groupe préexistant. Diverses remarques ont été prononcées à son égard et notamment en ce qui concerne son redoublement. Mais elle n'y accordait pas beaucoup d'importance. Suite à cela, Diana se définissait comme une « ratée » parce qu'elle l'entendait autour d'elle. C'est son enseignante qui lui a permis de surmonter cela. D'ailleurs, lors de l'obtention de son CEB, Diana a remercié de tout cœur son enseignante et la remercie encore à l'heure actuelle. En secondaire, Diana a rencontré le redoublement à deux reprises. Trouvant sa vocation, elle se sentait plus épanouie scolairement et socialement.

Avec du recul, elle estime que ces redoublements lui ont permis d'avoir une meilleure situation. Elle estime « s'en être bien sortie » dans la vie et attribue cela à son enseignante de primaire. Elle considère également que le redoublement l'a rendue plus sociable, plus forte et l'a aidée à devenir la personne qu'elle est actuellement. Elle partage tout de même un avis mitigé sur son parcours scolaire. Elle se considère comme une « idiote » à avoir « redoubler autant de fois ». En ce qui concerne le possible redoublement de sa fille, elle indique que ce ne serait pas grave et que les échecs permettent aux personnes de devenir plus fortes.

### **B3. Lilou**

Lilou est âgée de 23 ans et a connu le redoublement en cinquième primaire et en secondaire. Lors d'une réunion avec l'enseignante et ses parents, Lilou apprend son redoublement. Elle éprouvait des difficultés dans quelques matières et semblait trop jeune pour continuer avec ses camarades. N'ayant pas anticipé cette décision, cette dernière lui a été douloureuse. Elle se considérait comme « en dessous des autres », comme « une merde ». À ce moment, Lilou déplore la perte de ses amis. Introvertie, elle a d'ailleurs éprouvé certaines difficultés pour créer de nouveaux liens. C'est son enseignante qui lui a permis d'accepter et de digérer cette décision par sa gentillesse et ses explications.

L'année de sa répétition, Lilou a été confrontée aux apprentissages avec facilité. Elle avait l'impression d'être décrite comme « la redoublante, qui connaît tout ». Lilou se considérait finalement comme « plus haute que les autres ». Elle a renoué de nouveaux liens avec ses camarades de classe et a obtenu l'aide d'une logopède et du CPMS. En secondaire, elle a connu une nouvelle fois le redoublement dû à un manque de travail. Elle s'est ensuite dirigée vers la technique d'animation pour terminer sa scolarité.

Actuellement, Lilou se sent bien. Elle pense que le redoublement lui a permis d'apprendre à se faire des amis et à être plus ouverte. Elle n'a pas l'impression de percevoir un quelconque impact sur sa vie de tous les jours. D'ailleurs, en reparlant de ce moment, elle ne ressent aucun effet. Lorsqu'elle évoque la possibilité que son enfant redouble, elle n'y est pas opposée. Elle aimerait simplement que des choses soient mises en place avant de prendre une telle décision. Cependant, en tant que maman, elle le prendrait relativement mal. Elle craindrait tout de même que son enfant se considère comme « une merde » parce qu'il a redoublé son année.

### **B4. Anna**

Anna est âgée de 25 ans et a connu le redoublement en deuxième primaire. Elle a appris la nouvelle par ses parents. Anna avait des difficultés dues à sa dyslexie et à sa dysphasie. Suite à cette annonce, elle a beaucoup pleuré, elle était triste de quitter ses amis. À la rentrée scolaire, elle n'a pas directement trouvé sa place dans cette nouvelle classe où elle ne connaissait personne. Elle redoutait beaucoup cette année. L'encouragement et la motivation de son enseignante lui ont été bénéfiques. Finalement, Anna avait l'avantage d'avoir deux groupes d'amis : ses anciens camarades et les nouveaux. Elle s'est également sentie mieux dans sa peau puisqu'elle se voyait évoluer. Elle est donc passée par deux sentiments : la tristesse et la joie.



En secondaire, Anna a reçu quelques remarques par l'une des enseignantes lui faisant croire qu'elle n'était pas faite pour faire des études. Elle a donc remis en question ses capacités suite à ces réflexions. Un sentiment de honte quant à son redoublement a émergé. Ensuite, Anna s'est rendu compte que ses amies pouvaient elles aussi redoubler et qu'elle était capable de beaucoup de choses. Malgré tout, Anna estime que le redoublement lui a permis de réussir son parcours scolaire.

Aujourd'hui, Anna se sent bien. Elle estime que le redoublement lui a permis de se faire des amis et de développer ses compétences. Avec du recul, elle remercie sa maman de l'avoir fait doubler en primaire et parle de cet évènement positivement. En ce qui concerne l'annonce du redoublement de son futur enfant, elle n'est pas contre, mais voudrait simplement comprendre le pourquoi. Cependant, elle craindrait tout de même la réaction et les moqueries des autres enfants.

## **B5. Laure**

Laure est âgée de 39 ans et a connu le redoublement en troisième primaire. Vivant un déménagement, elle a éprouvé quelques difficultés à s'adapter à sa nouvelle école, provoquant son maintien. À l'annonce de son redoublement, Laure était fâchée et en colère contre tout et tout le monde. Elle n'avait pas forcément envie de se faire des amis ou d'apprendre, elle voulait montrer son mécontentement. Sa volonté était de retrouver son ancienne école.

Lors de son année répétée, Laure s'est tout de même fait des amis, mais voulait réussir par-dessus tout pour partir. Elle était la seule à redoubler cette année-là, mais qu'elle soit seule ou non, Laure le vivait très mal. L'année suivante, Laure a quitté l'école. Elle n'a éprouvé aucune peine de se séparer de ses nouveaux amis. À son retour dans son ancienne école, Laure n'a pas été trop chamboulée, elle s'est acclimatée avec sa nouvelle classe. Elle est donc passée par deux sentiments : la haine contre tout le monde et ensuite le soulagement de pouvoir retourner dans son ancienne école

Avec du recul, Laure ne pense pas que sa vie ait été impactée par son redoublement ni ses relations. Elle estime être devenue plus hargneuse grâce à cet épisode de sa vie. Par contre, lorsqu'elle reparle de ce moment, elle le décrit comme une « sale période » dont elle évite de parler. Elle décrit donc cette étape de sa vie comme négative. Lorsqu'elle évoque la possibilité de redoublement pour l'un de ses enfants, Laure semble d'accord si c'est pour recommencer

sur de bonnes bases. Par contre, elle nous confie qu'elle ressentirait tout de même un peu de déception et qu'elle aurait peur des moqueries des autres enfants.

## **B6. Fabrice**

Fabrice est âgé de 23 ans et a connu le redoublement en première primaire et en secondaire. Il se qualifie comme étant quelqu'un de rêveur et de tête en l'air. Cela a donc été la cause de son redoublement primaire. L'enseignante ne semblait pas aimer cette attitude et plaçait ces élèves dans le fond de la classe. Cette année-là, Fabrice n'était pas le seul à être délaissé et à redoubler. Suite à cette décision, Fabrice n'était pas heureux, il ne voulait plus retourner à l'école. C'est pourquoi il a changé d'établissement scolaire. Le reste de sa scolarité s'est relativement bien déroulé, mais il avait tout de même quelques difficultés. Pour lui, il n'était « pas le meilleur, » il n'était « pas un génie ». Il évitait d'ailleurs de parler de son redoublement. C'est en cinquième et sixième primaire que Fabrice commence à voir un écart se dessiner entre les élèves ayant des difficultés et les autres. En secondaire, Fabrice a changé trois fois d'établissement pour trouver l'école qui lui convenait.

Actuellement, Fabrice se décrit comme quelqu'un qui n'aime pas l'école. Il pense que son enseignante, par son comportement élitiste, lui aurait fait perdre le goût pour l'école. Cependant, avec du recul, il n'estime pas avoir été impacté par son redoublement. Il se sent bien dans sa vie, mais éprouve quelques regrets quant à son implication dans les tâches. Lorsqu'il évoque cette période de sa vie, il explique qu'il en rigole, mais il mentionne tout de même une haine contre son enseignante, présente tout au long de son parcours secondaire. Il n'est pas contre le redoublement pour ses enfants, il estime qu'il faut parfois « reculer pour mieux sauter ». Il voudrait simplement comprendre et avoir des explications.

## **B7. Ninon**

Ninon est âgée de 25 et a connu le redoublement en sixième primaire. À l'époque, sa situation familiale était assez compliquée et l'a beaucoup impactée. Ses enseignants la laissaient passer d'année en année jusqu'à la sixième qu'elle a dû recommencer. Elle avait des difficultés à travailler seule et à se concentrer. Pour elle, les enseignants ne comprenaient pas son comportement qui était dû à sa situation familiale difficile. Lorsqu'elle a doublé, Ninon a eu honte parce que pour elle, les points étaient importants en primaire. Elle se sentait « nulle ». Elle parle de son redoublement comme « le drame de sa vie ». Ninon éprouvait de la tristesse puisque ses anciens camarades changeaient d'école. Cependant, l'année de son maintien, elle a

repris confiance en elle, elle s'est refait des amis et se sentait un peu mieux dans sa peau. De plus, Ninon a disposé de cours de rattrapage. Pour elle, ces cours étaient bénéfiques, mais lui collaient une étiquette sur la tête. Avec ses camarades redoublants, Ninon estimait qu'ils étaient « dans la même galère ». En secondaire, tout s'est bien passé. Elle se sentait enfin comme tout le monde, elle n'était plus une « doublante ». Avec du recul, Ninon estime que le redoublement lui apportait des doutes sur ses compétences et sur sa confiance. Elle se qualifiait à l'époque de « débile » et de « dépressive ».

Actuellement, Ninon estime que son incapacité d'étudier provient de son parcours primaire. Selon elle, son redoublement serait l'élément déclencheur de tout. Elle n'a pas pu faire les études dont elle rêvait. Elle explique qu'elle n'a jamais confiance en elle et qu'elle n'est jamais sûre de ce qu'elle fait. Lorsqu'elle en reparle, elle se sent triste. Pour elle, le redoublement impacte beaucoup la vie d'une personne. Pour ses enfants, Ninon ferait tout pour que ça ne leur arrive pas. Elle estime que c'est « une souffrance de faire redoubler un enfant » et elle aurait peur qu'ils vivent la même chose qu'elle.

## **B8. Louis**

Louis est âgé de 32 ans et a connu le redoublement en deuxième primaire. Les parents de Louis ont décidé de le faire redoubler, car il était dyslexique et éprouvait des difficultés. Louis n'a pas mal réagi à cette annonce, mais c'était relativement dur parce qu'il quittait ses amis. Durant cette année de répétition, l'instituteur a soutenu Louis dans ses apprentissages et l'a poussé à aller plus loin. De ce fait, Louis ne s'est pas senti lésé. Il a construit rapidement de nouvelles amitiés et ne se souciait pas du regard des autres. C'est ensuite en cinquième primaire que Louis a comparé ses notes avec ses camarades et a constaté un écart, qui était douloureux. Il a remarqué la différence de compétences et s'est senti envahir par une sorte de dépression. En secondaire, Louis ne se considérait pas comme quelqu'un de « bon ». Il estime que son redoublement a impacté son parcours secondaire du fait qu'il ait un an de plus que les autres. Mais cela ne lui a pas posé de problèmes.

Actuellement, Louis est heureux d'avoir connu le redoublement et estime que c'est la meilleure chose qui lui soit arrivée pour sa vie actuelle. Il considère également que ce moment lui a procuré un avantage social. Lorsqu'il reparle de cette étape de sa vie, il est nostalgique. Cependant, il reparle tout de même de sa cinquième année, qu'il aura « dans le crâne à vie ». En imaginant le redoublement de son enfant, en cas de difficultés, il estime que le redoublement

l'aidera à mieux s'en sortir dans le futur. Néanmoins, il craint quand même que son enfant soit impacté de la même manière que lui.

## **B9. Anthony**

Anthony est âgé de 37 ans et a connu le redoublement en sixième primaire. Lors d'une réunion avec son enseignante et ses parents, il a appris la nouvelle. Anthony ne semblait pas être suffisamment mature pour passer dans la classe supérieure. Suite à cela, il a ressenti plusieurs sentiments : de la déception, de la tristesse, de l'interrogation. Il se sentait en quelque sorte « pas normal » par rapport aux autres. L'institutrice lui a notamment expliqué qu'il n'était pas le seul dans cette situation. Il a alors été rassuré et ressentait moins la solitude. Lorsqu'il a répété son année, il considérait que ses condisciples avaient une mentalité plus proche de la sienne. Il exprime notamment qu'il avait « oublié qu'il avait doublé ». Cependant, Anthony était un petit garçon qui avait extrêmement peur de mal faire, peur de rater. Il estimait que ses compétences étaient faibles. Il a terminé sa scolarité avec de meilleures notes et avec la reconnaissance de ses parents et amis. En secondaire, il a connu le redoublement, qui lui a permis de comprendre son fonctionnement et de vivre plus sereinement ses deux dernières années.

Avec du recul, Anthony estime que son redoublement ne l'a pas impacté négativement. Il l'identifie comme un « tremplin » pour la suite de son parcours scolaire. Actuellement, il est très épanoui. Il estime que ses échecs lui ont permis de « construire quelque chose de meilleur pour arriver à mon objectif » et les accepte plus aisément. De plus, Anthony considère que le redoublement lui a facilité l'appréhension de certaines situations. Lorsqu'il parle de cette étape de sa vie, il évoque une « petite boule noire » qui tend à disparaître. En ce qui concerne la perspective de redoublement de son enfant, il n'y est pas opposé. Pour lui, il ne faut pas mettre l'accent sur la chute, mais bien sur la remise sur pied.

## **B10. Laura**

Laura est âgée de 24 ans et a connu le redoublement en deuxième primaire. Ses parents lui ont annoncé la nouvelle. Cette dernière aimait son enseignante et n'y voyait pas d'inconvénient. Elle était également rassurée par la présence d'un camarade redoublant. De plus, ayant sauté une classe auparavant, Laura s'est retrouvée avec ses anciens amis. Par le regard des enseignants, Laura considérait ses compétences comme insuffisantes, mais elle ne s'en souciait pas réellement. Ensuite, elle a pris confiance en elle durant l'année de la répétition. Elle avait

de nouveaux amis et des connaissances supplémentaires. Elle avait finalement l'impression d'avoir un avantage par rapport aux autres. La fin de sa scolarité s'est relativement bien passée.

Avec du recul, Laura estime que le redoublement lui a permis d'augmenter ses capacités d'adaptation. Elle se sent très bien dans sa vie actuelle. Elle ne considère pas cette étape de sa vie comme un échec, mais plutôt comme un soulagement. De surcroît, elle n'est pas fermée à la proposition de redoublement pour ses enfants. Elle estime qu'il y pourrait y avoir un impact sur ces derniers, mais que celui-ci peut être positif. Elle perçoit donc l'échec comme quelque chose de constructif.

### **B11. Yvonne**

Yvonne est âgée de 38 ans et a connu le redoublement en troisième primaire. Même si son enseignant l'estimait capable de passer en quatrième, c'est sa maman qui a pris la décision. Suite à cela, elle était déçue de ne pas suivre ses amis. Lors de sa répétition, son enseignant a été très présent pour elle, il la poussait à aller plus loin. Ses amies l'aidaient beaucoup également. Cependant, Yvonne se mettait une pression pour réussir, elle ne pouvait pas rater une seconde fois. En sixième, son enseignant ne croyait pas en elle. Il a d'ailleurs donné son avis à sa maman : « De toute façon, votre fille n'arrivera à rien ». Lorsqu'elle a obtenu son diplôme, elle était fière de prouver qu'elle en était capable.

Actuellement, Yvonne se sent bien. Cependant, elle mentionne le regret de ne pas avoir persévéré dans l'option qu'elle appréciait. Elle indique que le redoublement lui a permis de s'endurcir. Reparler de ces moments passés, c'est « dur » pour elle. Elle évoque notamment sa situation familiale pour expliquer ses propos. En ce qui concerne ses enfants, Yvonne n'y voit aucun inconvénient et donne son parcours scolaire en exemple pour les rassurer. Elle estime que parfois, il faut recommencer sur de nouvelles bases, plus solides.

## Annexe n° 1 : Message sur les réseaux sociaux



Marie Dupuis

21 décembre 2022 ·



Bonjour à tous et à toutes,

📖 Dans le cadre de la réalisation de mon mémoire (à l'université de Liège - Master en sciences de l'éducation), je suis à la recherche de participants volontaires pour participer à mon étude. Celle-ci aborde le sujet du parcours scolaire en primaire.

📝 Quelques conditions sont à remplir pour devenir participant :

- Être âgé entre 22 et 40 ans
- Avoir redoublé durant son parcours scolaire primaire
- Ne plus être scolarisé
- Être d'accord de m'accorder un temps d'entretien

👉 Si vous correspondez à cette description, et que vous êtes d'accord de m'accorder un temps de rencontre (approximativement une heure), n'hésitez pas à me contacter via Messenger ou au numéro de téléphone suivant : 0493/57.40.20. Ou par e-mail: [ma.dupuis@student.uliege.be](mailto:ma.dupuis@student.uliege.be)

Je serai ravie de faire votre connaissance.

Merci d'avance,

Dupuis Marie

## Annexe n° 2 : Lettre d'information aux participants



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

### Formulaire d'information au volontaire

#### TITRE DE LA RECHERCHE

Étude exploratoire quant aux impacts perçus du redoublement sur l'estime de soi par des adultes qui l'ont vécu et des raisons qu'ils évoquent pour expliquer ces impacts.

#### CHERCHEUR / ETUDIANT RESPONSABLE

Dupuis Marie, étudiante à l'université de Liège. Numéro de téléphone : 0493/57.40.20

E-mail : [ma.dupuis@student.uliege.be](mailto:ma.dupuis@student.uliege.be)

E-mail personnel : [dupuismarie001@gmail.com](mailto:dupuismarie001@gmail.com)

#### PROMOTEUR

Madame Ariane Baye - Université de Liège

Service : A I D E

Adresse e-mail : [ariane.baye@uliege.be](mailto:ariane.baye@uliege.be)

### **DESCRIPTION DE L'ÉTUDE**

L'étude menée a pour objectif de décrire le parcours scolaire et de vie des élèves ayant connu le redoublement dans le cadre de leur scolarité. Dans ce cadre, je souhaite réaliser un entretien d'une durée d'environ 01 heure avec vous.

Nos échanges ne nécessitent aucune préparation préalable.

Le lieu où se déroulera cette rencontre sera laissé à votre choix. Il est important que vous vous sentiez à l'aise dans ce lieu. Par ailleurs, ce lieu doit permettre de maintenir le calme et la confidentialité nécessaire afin de mettre en oeuvre l'entretien. Si vous le souhaitez, des lieux de ce type pourront également vous être proposés par la chercheuse.

Vos données personnelles (c'est-à-dire les données qui permettent de vous identifier comme votre nom ou vos coordonnées) seront conservées durant la réalisation de l'étude. Les données seront conservées sur le disque dur externe de la chercheuse. Un code d'accès sera également imposé afin de sécuriser l'accès à ces informations. Vos données seront conservée deux années, après quoi elles seront détruites.

### **Enregistrement audio/vidéo**

Afin d'assurer un traitement précis des données de recherche, votre participation implique que vous soyez enregistré. Cet enregistrement pourra être utilisé à des fins de recherche.

Ces enregistrements seront conservés durant deux ans sur un dispositif sécurisé et validé par l'ULiège, par exemple un serveur de la faculté nécessitant un accès par mot de passe.

Les personnes qui y auront accès seront le chercheur et le responsable de l'étude.

Version validée par le comité d'éthique de la FPLSE le 21/03/2021



**Avant de participer à l'étude, nous attirons votre attention sur un certain nombre de points.**

Votre participation est conditionnée à une série de droits pour lesquels vous êtes couverts en cas de préjudices. Vos droits sont explicités ci-dessous.

- Votre participation est libre. Vous pouvez l'interrompre sans justification.
- Aucune divulgation de vos informations personnelles n'est possible même de façon non intentionnelle. En cas d'accord pour un enregistrement (audio/vidéo), vos données seront d'autant plus sécurisées. Seules les données codées pourront être transmises à la communauté des chercheurs. Ces données codées ne permettent plus de vous identifier et il sera impossible de les mettre en lien avec votre participation.
- Le temps de conservation de vos données personnelles est réduit à son minimum. Par contre, les données codées peuvent être conservées *ad vitam aeternam*.
- Les résultats issus de cette étude seront toujours communiqués dans une perspective scientifique et/ou d'enseignement.
- En cas de préjudice, sachez qu'une assurance vous couvre.
- Si vous souhaitez formuler une plainte concernant le traitement de vos données ou votre participation à l'étude, contactez le responsable de l'étude et/ou le DPO et/ou le Comité d'éthique (cf. adresses à la fin du document).

**Tous ces points sont détaillés aux pages suivantes.** Pour toute autre question, veuillez vous adresser au chercheur ou au responsable de l'étude. Si ces informations sont claires et que vous souhaitez participer à l'étude, nous vous invitons à signer le formulaire de consentement. Conservez bien une copie de chaque document transmis afin de pouvoir nous recontacter si nécessaire.

### **Personnes à contacter**

Vous avez le droit de poser toutes les questions que vous souhaitez sur cette recherche et d'en recevoir les réponses.

Si vous avez des questions ou en cas de complication liée à l'étude, vous pouvez contacter les personnes suivantes :

#### **DUPUIS Marie**

Numéro de téléphone : 0493/57.40.20

Adresse e-mail : [ma.dupuis@student.uliege.be](mailto:ma.dupuis@student.uliege.be)

ou l'investigateur principal du projet :

#### **BAYE Ariane**

Adresse e-mail : [ariane.baye@uliege.be](mailto:ariane.baye@uliege.be)

Adresse :  
Bât. B32 Gest.div.& lutte ctre décroch.& l'excl.ds syst.d'ens.& form.  
Quartier Agora  
place des Orateurs 2  
4000 Liège 1  
Belgique

Téléphone du service : +32 4 3662063

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au délégué à la protection des données par e-mail ([dpo@uliege](mailto:dpo@uliege)) ou par courrier signé et daté adressé comme suit :

Monsieur le Délégué à la protection des données  
Bât. B9 Cellule "GDPR",  
Quartier Village 3,  
Boulevard de Colonster 2,  
4000 Liège, Belgique.

Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, [contact@apd-gba.be](mailto:contact@apd-gba.be)).

Version validée par le comité d'éthique de la FPLSE le 21/03/2021

## Annexe n° 3 : Document vierge de consentement



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

### CONSENTEMENT ECLAIRE POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS

Titre de la recherche	Étude exploratoire quant aux impacts perçus du redoublement sur l'estime de soi par des adultes qui l'ont vécu et des raisons qu'ils évoquent pour expliquer ces impacts
Chercheur responsable	DUPUIS Marie
Promoteur	BAYE Ariane
Service et numéro de téléphone de contact	A I D E +32 43662063

- Je, soussigné(e)..... déclare :
- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
  - avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
  - avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

J'ai compris que :

- Je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit. Les données codées acquises resteront disponibles pour traitements statistiques.
- Je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant mes performances personnelles.
- Je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche.

*Une copie du présent document est remise au participant.*

CE-Cons\_écl-1

- Des données me concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et que le chercheur/mémorant responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, [contact@apd-gba.be](mailto:contact@apd-gba.be)).
- Les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de 2 ans.

Je consens à ce que :

- Les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- Les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- Mes données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

J'autorise le chercheur responsable à m'enregistrer / me filmer à des fins de recherche : OUI – NON

Je consens à ce que cet enregistrement soit également utilisé à des fins :

- d'enseignement (par exemple, présentation dans le cadre de cours) : OUI-NON
- de formation (y compris sur le site intranet de l'Unité de docx, uniquement accessible par un identifiant et un mot de passe) : OUI-NON
- cliniques : OUI-NON
- de communication scientifique aux professionnels (par exemple, de conférences) : OUI-NON

**En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour être participant à cette recherche.**

Lu et approuvé,

Date et signature

---

*Une copie du présent document est remise au participant.*

CE-Cons\_écl-1

**Chercheur responsable**

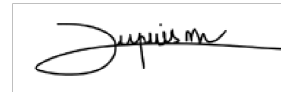
- Je soussigné, DUPUIS MARIE, chercheur responsable, confirme avoir fourni oralement les informations nécessaires sur l'étude et avoir fourni un exemplaire du document d'information et de consentement au participant.
- Je confirme qu'aucune pression n'a été exercée pour que la personne accepte de participer à l'étude et que je suis prêt à répondre à toutes les questions supplémentaires, le cas échéant.
- Je confirme travailler en accord avec les principes éthiques énoncés dans la dernière version de la « Déclaration d'Helsinki », des « Bonnes pratiques Cliniques » et de la loi belge du 7 mai 2004, relative aux expérimentations sur la personne humaine, ainsi que dans le respect des pratiques éthiques et déontologiques de ma profession.

Nom, prénom du chercheur responsable

Date et signature

Dupuis Marie

14/10/22



## Annexe n° 4 : Guide d'entretien

Étape	Questions proposées
<p><b>Introduction</b></p>	<p>Bonjour,            Tout d'abord je voudrais vous remercier de m'accorder ce temps d'entretien. Avant de commencer, je voudrais vous rappeler quelques modalités.  <b>→ Fiche d'information aux participants</b></p> <p>Si vous êtes d'accord de participer à l'étude, je vous demanderai une signature afin de prouver votre consentement.  <b>→ Fiche de consentement</b> (+temps pour la lire)</p> <p>Dans le cadre de mon mémoire, je cherche à comprendre une pratique scolaire plus en profondeur. Je ne suis donc pas là pour porter un jugement quelconque. Si vous ne désirez pas répondre à certaines questions, vous avez le droit. Vous pouvez également mettre fin à cet entretien si vous le désirez.</p> <p>Rappel de l'enregistrement vocal + prise de notes (bien écouter la personne)</p>
<p><b>Contexte</b></p>	<p>Pour commencer, voulez-vous bien vous présenter ?            (Établir le lien)</p>
<p><b>Annonce du redoublement</b></p>	<p><b>Je vous propose, si vous êtes d'accord, de prendre le temps de laisser revenir le moment où vous avez redoublé. Prenez le temps de laisser revenir ce moment et une fois que vous l'avez, faites-moi signe.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouvez-vous me décrire l'annonce de votre redoublement ?</li> <li>- Comment avez-vous appris que vous redoublez ?</li> <li>- Comment avez-vous réagi face à cette décision ?</li> <li>- Dans quelles conditions étiez-vous ?</li> <li>- Comment cela vous a-t-il été annoncé ?</li> <li>- Comment cela s'est-il passé lors de votre retour de l'école ?</li> <li>- Comment vos proches/ votre entourage ont/a réagi à cette annonce ?</li> <li>- Comment votre professeur s'est-il comporté avec vous ?</li> <li>- Que s'est-il passé après cette annonce ? Comment vous sentiez-vous ?</li> </ul>

Étape	Questions proposées
<b>Annnonce du redoublement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Étiez-vous le seul enfant concerné par cette décision ?</li> <li>- Comment étaient vos relations avec les autres enfants redoublants ?</li> <li>- Comment étaient vos relations avec les autres enfants non-redoublants ?</li> <li>- Comment perceviez-vous vos compétences scolaires ?</li> <li>- Comment vous seriez-vous qualifié/caractérisé à cette époque ?</li> </ul>
<b>Année du redoublement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment s'est passée l'année de votre redoublement ?</li> <li>- Comment vous êtes-vous senti dans votre nouvelle classe ?</li> <li>- Comment l'enseignant se comportait-il à votre égard ?</li> <li>- Comment vos relations ont-elles évoluées ?</li> <li>- Comment étaient vos relations avec les autres enfants redoublants de la classe ? (S'il y en avait)</li> <li>- Comment vous sentiez-vous par rapport au savoir ? (Savoir répété)</li> <li>- Comment pensez-vous avoir été perçu par les non-redoublants ?</li> <li>- Comment vous perceviez-vous ?</li> <li>- Comment vos parents/tuteurs vous accompagnaient-ils ? Comment agissaient-ils ?</li> <li>- Que ressentiez-vous ?</li> </ul>
<b>Fin de parcours scolaire primaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Décrivez-moi la suite de votre parcours scolaire</li> <li>- Comment l'avez-vous vécu ? Comment vous sentiez-vous ?</li> <li>- Comment cela se passait-il avec le nouvel enseignant ? Agissait-il différemment avec vous ?</li> <li>- Comment abordiez-vous le savoir ?</li> </ul>

Étape	Questions proposées
<b>Fin de parcours scolaire primaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment étaient vos relations ? (Amicales, parentales, avec l'instituteur et/ou autre)</li> <li>- Comment vous sentiez-vous au sein de l'école et de la classe ?</li> <li>- Comment vous décririez-vous à cette époque ? Comment vous perceviez-vous ?</li> </ul>
<b>Parcours scolaire secondaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment s'est passé votre parcours secondaire ?</li> <li>- Comment vous sentiez-vous face aux apprentissages ?</li> <li>- Comment se développaient vos relations ?</li> <li>- Pensez-vous que le redoublement ait eu un impact sur votre parcours scolaire secondaire ?</li> <li>- Comment vous situiez-vous par rapport à votre parcours primaire ?</li> </ul>
<b>Âge adulte</b>	<p><b>Je vous propose maintenant de prendre un peu de recul quant à vos années de scolarité (primaire et secondaire). Prenez le temps, quand vous êtes prêt(e), je voudrais, si vous êtes d'accord, que nous nous intéressons à votre vécu actuel.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment vous sentez-vous actuellement ? (dans la vie de tous les jours)</li> <li>- Comment votre redoublement a-t-il impacté votre vie actuelle ?</li> <li>- Considérez-vous que le redoublement ait impacté votre personnalité ?</li> <li>- Considérez-vous que le redoublement ait impacté vos relations ?</li> <li>- Comment vous sentez-vous lorsque vous pensez à cette étape de votre vie ?</li> <li>- Comment réagiriez-vous si l'enseignant de l'un de vos (futurs) enfants vous annonçait son redoublement ?</li> <li>- Craindriez-vous que le redoublement ait un impact sur la vie de votre enfant ?</li> </ul>



Étape	Questions proposées
<b>Conclusion</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Voulez-vous aborder un sujet que nous n'avons pas eu l'occasion de développer ?</li><li>- Voulez-vous rajouter quelque chose ?</li></ul> <p><b>Je vous remercie pour le temps et la confiance que vous m'avez accordé. Votre participation me sera d'une grande aide.</b></p>