



Redoubler sa seconde : corrélats motivationnels et adaptation psychologique

Une étude exploratoire

Experiencing grade retention in high school: Motivational correlates and psychological adaptation

Géraldine Rouxel et Sophie Brunot



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/2570>

DOI : 10.4000/osp.2570

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2010

Pagination : 261-284

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Géraldine Rouxel et Sophie Brunot, « Redoubler sa seconde : corrélats motivationnels et adaptation psychologique », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 39/2 | 2010, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2570> ; DOI : 10.4000/osp.2570

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Redoubler sa seconde : corrélats motivationnels et adaptation psychologique

Une étude exploratoire¹

Experiencing grade retention in high school: Motivational correlates and psychological adaptation

Géraldine Rouxel et Sophie Brunot

Introduction

- Le redoublement en France est un sujet qui depuis fort longtemps fait débat au sein du système éducatif. Ainsi, contrairement à d'autres pays, comme ceux du Nord de l'Europe, qui prônent le passage automatique avec un suivi personnalisé des élèves en difficulté, la France continue à pratiquer le redoublement de façon importante. Pourtant, comme le constate Crahay (2004), il est aujourd'hui clairement établi que le redoublement s'avère globalement peu efficace en termes de réussite scolaire (voir aussi : Cosnefroy & Rocher, 2004 ; Holmes & Matthews, 1984 ; Holmes, 1989 ; Jackson, 1975 ; Jimerson, 2001). En France, un rapport récent de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) paru en mai 2005 conclut également en des termes pessimistes vis-à-vis de cette pratique (Cosnefroy & Rocher, 2005) : « En règle générale, à l'école et au collège, le redoublement s'avère peu équitable et inefficace du point de vue des progrès individuels des élèves » (p.10). En outre, ce rapport met en évidence un impact négatif du redoublement sur le plan motivationnel et dévoile un effet de stigmatisation des élèves redoublants. C'est ainsi qu'à niveau égal en classe de 3^e (niveau évalué à partir d'épreuves standardisées), ces élèves obtiennent de moins bonnes notes que les non-redoublants, se montrent moins ambitieux et sont plus souvent orientés vers les filières professionnelles. Holmes et Matthews (1984) concluent également dans le sens de conséquences défavorables du redoublement sur l'estime de soi, la satisfaction scolaire, le bien-être

émotionnel, les compétences relationnelles et les attitudes comportementales en classe. De même, dans l'étude de Holmes (1989), les élèves redoublants émettent des jugements plus négatifs à l'égard de l'école, présentent un moins bon ajustement social, plus de problèmes comportementaux et un taux d'absentéisme plus élevé. Enfin, Jimerson (2001) comptabilise, sur un total de 16 études fournissant 148 analyses relatives aux variables motivationnelles et affectives, seulement 8 analyses (5 %) dénotant un effet positif du redoublement, contre 127 (86 %) qui traduisent une absence d'effet, et 13 (9 %) un effet négatif.

- 2 Toutes les études citées concernent l'école primaire et le collège. Il est étonnant de constater qu'il n'existe pratiquement pas d'études sur ce thème au lycée. Or, la question semble d'importance en France si l'on en juge par le taux élevé de redoublements en classe de seconde (avec 14,45 % de redoublants en 2006 dans l'enseignement public, la seconde est la classe la plus redoublée du système scolaire français). Les seules données dont nous disposons portent sur le devenir scolaire des élèves redoublants. Ainsi, une étude menée par Caille (2004) sur deux grandes cohortes d'élèves suivis depuis leur entrée en 6^e jusqu'à la fin de leur scolarité indique que le taux de réussite au baccalauréat général ou technologique des élèves primo-redoublants en classe de seconde est équivalent à celui des élèves qui n'ont jamais redoublé. Il semble cependant au regard d'une étude plus ancienne (Baldy & Baldy, 1988) que les élèves redoublants en seconde s'orientent moins que les autres vers la filière scientifique qui reste la plus valorisée au lycée. Si l'orientation des élèves à l'issue de la seconde est évidemment très largement déterminée par leurs résultats scolaires, elle peut aussi l'être pour partie par des facteurs motivationnels, et ce, soit directement soit *via* l'impact de ces derniers sur les performances (Le Bastard-Landrier, 2005).
- 3 De fait, la présente étude a pour objectif d'appréhender le vécu d'un redoublement en classe de seconde générale et technologique sous un angle motivationnel et en prenant en compte divers indicateurs d'adaptation au lycée. Un détour rapide par les théories psychologiques de la motivation s'impose cependant avant la présentation de ce travail empirique.
- 4 Classiquement, en psychologie, l'étude du fonctionnement mental a été scindée en trois grandes sphères : la cognition, la motivation et l'émotion (Hilgard, 1980). Cependant, avec notamment le développement des approches socio-cognitives de la personnalité (e.g., Cervone & Mischel, 2002), de plus en plus nombreux sont les psychologues qui pensent que ces trois grandes fonctions ne peuvent être étudiées indépendamment les unes des autres. En résumé, ces approches présentent les caractéristiques suivantes : 1) elles reposent sur le principe d'interactions réciproques entre influences comportementales, psychologiques et environnementales (Bandura, 1978) ; 2) elles considèrent la personnalité comme un système dynamique complexe (e.g., Mischel & Shoda, 1998) ; 3) les unités d'analyse privilégiées du fonctionnement individuel sont des variables intrinsèquement contextualisées – ce qui les différencie des unités traits des théories dispositionnelles (Cantor, 1990) appelées variables transactionnelles (Pervin, 1977). À titre d'exemple, dans le cadre scolaire, Pintrich (Pintrich & De Groot, 1990) a proposé un modèle socio-cognitif de l'apprentissage qui intègre à la fois des variables explicatives transactionnelles affectives et motivationnelles (e.g. anxiété en situation d'évaluation, auto-efficacité perçue...) et des variables cognitives (e.g. connaissances déclaratives, stratégies d'apprentissage...).

- 5 La motivation dans le cadre scolaire peut également être étudiée dans une perspective plus psychométrique. C'est le cas par exemple du modèle de la motivation à la réussite scolaire de Forner (1991). Ce dernier considère que la motivation à la réussite renvoie à trois dimensions corrélées positivement : le besoin de réussite, le lieu de contrôle et la perspective temporelle. Le besoin de réussite est une dimension issue des travaux d'Atkinson (1981) qui la définit comme résultant de deux grandes tendances motivationnelles : la recherche de la réussite et la peur de l'échec. Dans ce même cadre théorique, une autre dimension importante a également été mise à jour : la perspective temporelle. En effet, on a montré que le sujet est d'autant plus persévérant, voire performant, dans une tâche donnée qu'il ressent un fort besoin de réussite, mais également qu'il perçoit la tâche comme un moyen d'atteindre un but futur (Raynor, 1974 ; Lens, Simons & De Witte, 2002 ; Simons, Vansteekiste, Lens & Lacante, 2004). Le lieu de contrôle découle quant à lui des travaux de Rotter (1966), qui a montré que les individus ne se comportent pas de la même façon selon qu'ils pensent, ou sont amenés à penser, que leur performance dépend de leurs actions ou de facteurs incontrôlables (hasard, chance, autres tout-puissants...). Forner (1992) dans ce cadre a proposé un outil d'évaluation de la motivation à la réussite dans les situations de formation, le Questionnaire de motivation en situations de formation (QMF), révisé récemment (Forner, Deram, Herman & Kahtheran, 2006).
- 6 Dans l'étude qui suit, outre la motivation à la réussite, notre attention s'est portée sur l'évolution de l'estime de soi des élèves, qui en tant que composante affective du Soi, constitue un possible révélateur de leur bien-être psychologique et de leur adaptation au milieu scolaire. D'une manière générale, l'estime de soi désigne le sentiment plus ou moins favorable qu'entretient un individu envers lui-même ou encore la valeur qu'il s'accorde et la considération qu'il se porte (Bariaud & Bourcet, 1998). L'estime de soi est aujourd'hui conçue comme multidimensionnelle (Harter, 1998) : l'individu posséderait non seulement un sentiment global de valeur de soi (souvent nommé « considération de soi ») mais également des sentiments de valeur de soi différenciés en fonction des domaines de sa vie (domaines scolaire, des relations sociales, du sport, de l'apparence physique...). Si l'estime de soi globale est un bon indicateur du bien-être psychologique, les estimations de soi spécifiques sont plus sensibles aux variations situationnelles et constituent de meilleurs prédicteurs des comportements et des performances dans un domaine donné (Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg, 1995). Une bonne appréhension de l'état psychologique des élèves face au redoublement nécessite donc non seulement la prise en compte de la composante générale de l'estime de soi, mais aussi de ses composantes spécifiques notamment dans le domaine scolaire.
- 7 Notons enfin que les indicateurs choisis dans notre étude se situent à deux niveaux de généralité : a) variables de type dispositionnel, donc décontextualisées, c'est-à-dire ne tenant pas compte de façon explicite dans la consigne du contexte de l'évaluation (après la rentrée ou après un conseil de classe) et b) variables transactionnelles ou contextualisées mesurant ce que perçoit l'élève de la situation scolaire en cours. Selon les théories socio-cognitives, ce dernier type de variables, par rapport aux variables de type dispositionnel, devrait mieux rendre compte des fluctuations de l'état psychologique des élèves au cours de l'année scolaire.

Hypothèse théorique

- 8 Nous supposons qu'au lycée le redoublement pourrait revêtir une signification différente de celle qu'il prend à l'école élémentaire ou au collège. En effet, la décision de redoubler la seconde est souvent de nature stratégique, le but étant de pouvoir mieux choisir son orientation, ce qui offre la possibilité aux élèves de rationaliser cet événement sans mettre en question leurs capacités scolaires (e.g. Dumora & Lannegrand-Willems, 1999). En outre, ces élèves qui redoublent pour la première fois au lycée ont souvent un passé de bon élève et ont probablement développé une image de leur compétence scolaire qui, à ce niveau, est difficile à ébranler de manière définitive. Nous présumons donc que les élèves qui sont en train de redoubler la classe de seconde pendant l'étude, et que l'on interrogera à partir de la moitié de l'année scolaire en cours, ne se différencieront que peu ou pas des élèves non-redoublants en termes d'état motivationnel et affectif. En revanche, les futurs redoublants devraient présenter, en raison de leurs résultats scolaires insuffisants et de l'anticipation d'un possible redoublement, un état motivationnel, une adaptation psychologique à la vie scolaire et une estime de soi momentanément affaiblis par rapport aux autres élèves.

Méthode

Participants

- 9 L'étude se déroule durant l'année scolaire 2005/2006 dans un lycée général et technologique public de l'académie de Rennes présentant la particularité d'accueillir relativement peu de filles : 1321 élèves sont inscrits alors dans ce lycée, mais seulement 16,3 % d'entre eux sont des filles (contre 49,3 % dans l'académie). En effet, en classes terminales, ce lycée ne propose que les filières S, STI, STT et STL². En dépit de cette particularité, cet établissement a été choisi parce qu'il présentait durant les années précédant l'étude un taux de redoublants en seconde parmi les plus élevés de l'académie. Sur les 275 élèves de 2^{nde} inscrits cette année-là, 258 lycéens (208 garçons et 50 filles) âgés en moyenne de 15,94 ans (ET = 0,79 an) participent à l'étude. Douze élèves ne seront pas pris en compte dans les analyses en raison de questionnaires inexploitable. L'effectif est donc ainsi ramené à 246 participants (199 garçons et 47 filles).

Procédure et matériel

- 10 Les élèves rencontrent deux fois les expérimentateurs : 1) en février 2006, c'est-à-dire à la fin du 2^e trimestre de la classe de seconde, avant le conseil de classe qui fait état ou non d'un risque de redoublement ; 2) en mai 2006, soit à la fin du 3^e trimestre, après le dernier conseil de classe qui confirme ou non le redoublement.
- 11 À chaque rencontre, les expérimentateurs procèdent à la passation collective d'une batterie de trois questionnaires, les deux premiers étant « décontextualisés » (mesures de variables dispositionnelles relatives à la motivation à la réussite et à l'estime de soi), le troisième étant « contextualisé » (mesures de variables transactionnelles relatives à l'adaptation à la vie scolaire). À chaque fois, les sujets répondent aux items en se situant sur des échelles de Likert en 5 points allant de « pas du tout d'accord » (1) à « tout à fait

d'accord » (5). Les questionnaires sont présentés aux élèves comme permettant d'étudier la façon avec laquelle ils s'adaptent à la vie scolaire ; il n'est jamais question explicitement de redoublement. Les expérimentateurs s'engagent à préserver l'anonymat des réponses des lycéens.

Le questionnaire de motivation à la réussite dans les situations de formation de Forner

- 12 Le questionnaire de motivation à la réussite dans les situations de formation (QMF) de Forner (EAP - 1992). Il comprend 48 items et permet la mesure de trois composantes de la motivation à la réussite en situations de formation (16 items théoriquement par dimension) : le besoin de réussite, le lieu de contrôle interne/externe, et la perspective temporelle (voir tableau 1 pour des exemples d'items).

L'échelle d'estime de soi de Janis et Field

- 13 L'échelle d'estime de soi de Janis et Field (1959 ; révisée par Fleming et Courtney, 1984 et traduite en français par nos soins). Cet instrument composé de 36 items a été choisi car il permet non seulement de mesurer l'estime de soi globale mais aussi plusieurs sous-dimensions de l'estime de soi : considération de soi (7 items), estime de soi scolaire (7 items), confiance sociale (12 items), apparence physique (5 items), capacités physiques (5 items) [voir tableau 2 pour des exemples d'items].

Un questionnaire mesurant l'adaptation psychologique à la vie scolaire

- 14 Un questionnaire mesurant l'adaptation psychologique à la vie scolaire, constitué de 2 échelles. La première comprend 4 items mesurant le niveau de satisfaction des élèves vis-à-vis de leur vie scolaire³. La seconde échelle renferme 5 items mesurant la motivation et le contrôle scolaires perçus⁴.

Résultats

Analyses factorielles des échelles

- 15 Toutes les analyses factorielles (analyses en axes principaux avec rotation promax [oblique]) sont effectuées sur les données recueillies sur l'ensemble des deux passations auxquelles s'ajoutent des données recueillies sur deux autres passations non exploitées dans cet article⁵, soit l'équivalent de 1066 sujets.
- 16 L'analyse factorielle du QMF ne permet qu'en partie de retrouver la structure théorique attendue⁶. Elle met en évidence neuf facteurs (41,99 % de variance commune expliquée) si l'on applique la règle de Kaiser. Seuls les cinq premiers facteurs (35,28 % de variance commune expliquée), les plus aisément interprétables, seront utilisés pour la suite des analyses (voir tableau 1).

Tableau 1/Table 1

Facteurs	% de variance commune expliquée	Exemples d'items fortement saturés

Perspective temporelle	17,60 %	Mes projets professionnels sont encore imprécis
Besoin de réussite	7,86 %	J'ai souvent du mal à me concentrer sur mon travail
Ambition	4,03 %	Je tiens absolument à réussir mes études
Contrôle externe	3,29 %	La chance a joué un rôle important dans le déroulement de mes études
Contrôle interne	2,49 %	Mes résultats sont avant tout fonction de mon travail

Les 5 premiers facteurs dégagés par l'analyse factorielle des données du QMF
The first five factors extracted from the factorial analysis of the QMF data

- 17 L'analyse factorielle du questionnaire d'estime de soi permet d'identifier 6 facteurs (47,02 % de variance commune expliquée) au lieu des 5 attendus (voir tableau 2). Les facteurs « considération de soi », « estime de soi scolaire », « apparence physique » et « capacités physiques » sont identiques à ceux obtenus par Fleming et Courtney (1984). En revanche, deux facteurs se dégagent sur les items renvoyant à la dimension « confiance sociale » repérée par Fleming et Courtney. Ces deux facteurs peuvent être interprétés comme reflétant, pour l'un, la « confiance sociale », c'est-à-dire le sentiment d'être à l'aise en présence des autres, et, pour l'autre, l'« approbation sociale » perçue, c'est-à-dire le sentiment d'être apprécié par les autres⁷.

Tableau 2/Table 2

Facteurs	% de variance commune expliquée	Exemples d'items fortement saturés
1. ES « Apparence physique »	32,07 %	Vous arrive-t-il d'avoir honte de votre physique ou de votre visage ?
2. ES « Scolaire »	4,73 %	Vous arrive-t-il de penser que vous avez moins de capacités scolaires que les autres ?
3. ES « Confiance sociale »	3,94 %	Vous sentez-vous mal à l'aise lorsque vous rencontrez de nouvelles personnes ?
4. ES « Approbation sociale »	2,54 %	Vous arrive-t-il d'être inquiet(e) ou tracassé(e) par ce que les autres peuvent penser de vous ?
5. ES « Capacités physiques »	2,37 %	Lorsque vous pratiquez des sports nécessitant une bonne coordination physique avez-vous peur de mal faire ?

6. ES « Considération de soi »	1,37 %	Avez-vous déjà pensé que vous étiez une personne sans valeur ?
Note. ES = Estime de Soi		

Les 6 facteurs dégagés par l'analyse factorielle des données du questionnaire d'Estime de soi
The six factors extracted from the factorial analysis of the Self-esteem questionnaire data

- 18 Concernant les mesures d'adaptation psychologique, l'analyse de l'échelle de satisfaction différencie deux facteurs corrélés positivement : un facteur « Satisfaction par rapport aux camarades de classe » (30,99 % de variance commune expliquée) et un facteur « Satisfaction par rapport à l'école » (13,39 % de variance commune expliquée). Les résultats relatifs au questionnaire de motivation et de contrôle scolaires perçus font état quant à eux de deux facteurs corrélés positivement : un facteur « Motivation scolaire perçue » (32,59 % de variance commune expliquée) et un facteur « Contrôle scolaire perçue » (12,09 % de variance commune expliquée).
- 19 Ces analyses ont également permis le calcul des scores factoriels qui seront utilisés pour tester les hypothèses. Afin de faciliter la lecture des résultats, les scores factoriels (z-scores) ont été transformés en scores de moyenne égale à 50 et d'écart-type égal à 10 (scores T). Les corrélations entre tous ces scores sont présentées dans le tableau 3.

Tableau 3/Table 3

	1-	2-	3-	4-	5-	6-	7-	8-	9-	10-	11-	12-	13-	14-	15-
1-	1														
2-	.25***	1													
3-	.39***	.49***	1												
4-	-.15***	-.43***	-.39***	1											
5-	.05	.21***	.39***	-.43***	1										
6-	.10**	.26***	.11**	-.21***	.09**	1									
7-	.04	.21***	.11**	-.16***	.11**	.59***	1								
8-	.13***	.16***	.06	-.12***	.07*	.55***	.63***	1							
9-	.08*	.20***	.02	-.15***	.03	.63***	.67***	.76***	1						
10-	.07*	.22***	.16***	-.23***	.15***	.60***	.65***	.60***	.59***	1					
11-	.09**	.29***	.24***	-.27***	.18***	.68***	.69***	.51***	.56***	.70***	1				
12-	-.00	.09**	.15***	-.12***	.14***	.10**	.10**	.10**	.07*	.11**	.15***	1			
13-	.08*	.33***	.26***	-.24***	.23***	.33***	.14***	.06	.12***	.11**	.25***	.40***	1		

14-	.19***	.38***	.30***	-.25***	.20***	.41***	.25***	.23***	.24***	.26***	.39***	.13***	.38***	1	
15-	.23***	.66***	.41***	-.32***	.22***	.21***	.17***	.18***	.18***	.18***	.24***	.14***	.31***	.53***	1

Notes. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. (N = 1066).

1- Perspective temporelle ; 2- Besoin de réussite ; 3- Ambition ; 4- Locus de contrôle externe ; 5- Locus de contrôle interne ; 6- Estime de soi « scolaire » ; 7- Estime de soi « apparence » ; 8- Estime de soi « confiance » ; 9- Estime de soi « approbation sociale » ; 10- Estime de soi « sport » ; 11- Estime de soi « considération de soi » ; 12- Satisfaction avec les camarades de classe ; 13- Satisfaction avec l'école ; 14- Contrôle scolaire perçu ; 15- Motivation scolaire.

Corrélations calculées à partir des données poolées entre tous les scores factoriels
Correlations between factorial scores computed on pooled data

Test des hypothèses

- 20 On différencie 3 groupes d'élèves pour les analyses. Le groupe A, constitués des « futurs redoublants », comprend 23 élèves : 16 garçons (69,6 %) et 7 filles (30,4 %). Parmi ces élèves, seuls 2 (8,7 %) ont déjà redoublé une classe (en 4^e ou 3^e). Leur moyenne générale lors de la 1^{re} passation est de 9,06/20 (ET = 1,28 ; min = 7,49 et max = 10,83) et de 8,35/20 (ET = 0,92 ; min = 6,42 et max = 9,81) lors de la 2nde passation. Elle diminue significativement entre février et mai, $F(1, 19) = 17,07$, $p = .001$, $\eta^2 = .473$. Sept d'entre eux ont pour ambition l'obtention d'un Bac S et 13 d'un Bac technologique (3 non réponses). Sur une échelle Likert en 5 points, 13 trouvent l'avis du conseil de classe (redoublement) tout à fait juste à assez juste, tandis que 4 estiment cette décision plutôt injuste ou très injuste (6 non réponses). Le groupe B, formé par les « non-redoublants et futurs promus », rassemble quant à lui 176 élèves : 145 (82,4 %) garçons et 31 filles (17,6 %) ; 28 (15,9 %) d'entre eux ont déjà redoublé au moins une classe les années précédentes. Enfin, un 3^e groupe (groupe C), celui des « redoublants et futurs promus », est composé de 47 élèves : 38 garçons (80,8 %) et 9 filles (19,2 %) qui sont en train de redoubler la classe de seconde. Huit (17 %) d'entre eux ont déjà redoublé une classe auparavant (3 au primaire et 5 au collège). Notons enfin que le résultat d'un test de khi-deux indique que les distributions des filles et des garçons ne diffèrent pas significativement entre les 3 groupes, $\chi^2(2) = 2,16$, $p = .34$.
- 21 On s'attend à ce que les scores de motivation, d'adaptation psychologique et d'estime de soi des « futurs redoublants » (groupe A) soient inférieurs à ceux des « futurs promus », qu'ils soient redoublants (groupe C) ou non (groupe B). Ces deux derniers groupes ne devraient pas se différencier quelle que soit la variable considérée. On s'attend également à ce que les différents scores diminuent entre les passations 1 et 2 pour les élèves du groupe A, mais restent stables pour les élèves du groupe B et ceux du groupe C.

Résultats relatifs aux six sous-échelles d'estime de soi

Sous-échelles « Apparence physique », « Confiance sociale » et « Approbation sociale ».

- 22 Les analyses de variance sur le plan « passation (1 vs 2) X groupe (A, B ou C) » n'indiquent pas d'évolution significative du niveau d'apparence physique, de confiance sociale et d'approbation sociale des lycéens entre les deux passations, $F_s(1,199) < 1$. De plus, contrairement à nos attentes, nous n'observons pas non plus d'effet d'interaction entre le

groupe et le moment de la passation (respectivement, $F(2,199) = 1,10$, $p = .334$; $F(2,199) = 0,61$, $p = .545$; $F(2,199) = 1,71$, $p = .183$). L'effet principal du groupe est également non significatif (respectivement, $F(2,199) = 2,32$, $p = .101$; $F(2, 199) = 1,75$, $p = .176$; $F(2, 199) = 0,98$, $p = .379$).

Sous-échelle « Estime de soi scolaire »

- 23 L'analyse de variance ne met pas en évidence d'évolution significative du niveau d'estime de soi scolaire des élèves entre les deux passations, $F(1,199) = 0,75$, $p = .387$. On ne relève pas non plus ici d'effet d'interaction entre le moment de la passation et le groupe, $F(2,199) = 1,04$, $p = .355$. L'estime de soi scolaire des « futurs redoublants » ne présente donc pas comme supposé une baisse significative de la première à la seconde passation. Seul l'effet principal du groupe est significatif, $F(2,199) = 3,28$, $p = .04$, $\eta^2 = .032$. Des analyses de contrastes indiquent, conformément aux attentes, que les scores d'estime de soi scolaire des élèves « futurs redoublants » ($M = 45,78$) sont inférieurs à ceux des élèves « futurs promus » qu'il s'agisse de non-redoublants ou de redoublants ($M_s = 51,46$ et $51,19$ respectivement), $F(1,199) = 6,13$, $p = .014$. Ces deux derniers groupes présentent en revanche des niveaux d'estime de soi scolaire qui ne diffèrent pas significativement, $F(1,199) = 0,04$, $p = .852$.

Sous-échelle « Capacités physiques »

- 24 Nous ne notons à nouveau ni évolution significative du niveau de capacités physiques estimé par les lycéens entre les deux passations, $F(1,199) = 3,06$, $p = .08$, ni effet d'interaction « groupe X passation », $F(2,199) = 0,73$, $p = .483$. Par contre, l'effet principal du groupe est significatif, $F(2,199) = 3,29$, $p = .039$, $\eta^2 = .032$. L'analyse des effets simples (tests post-hoc de Duncan) indique que cet effet principal résulte uniquement d'une différence significative entre « futurs doublants » ($M = 45,97$) et « futurs promus » ($M = 50,77$), les premiers présentant des scores inférieurs aux seconds, $p = .03$. Notons, en revanche, que les « redoublants futurs promus » ($M = 48,33$) se situent dans une position intermédiaire entre les deux autres groupes et ne s'en différencient pas significativement.

Sous-échelle « Considération de soi »

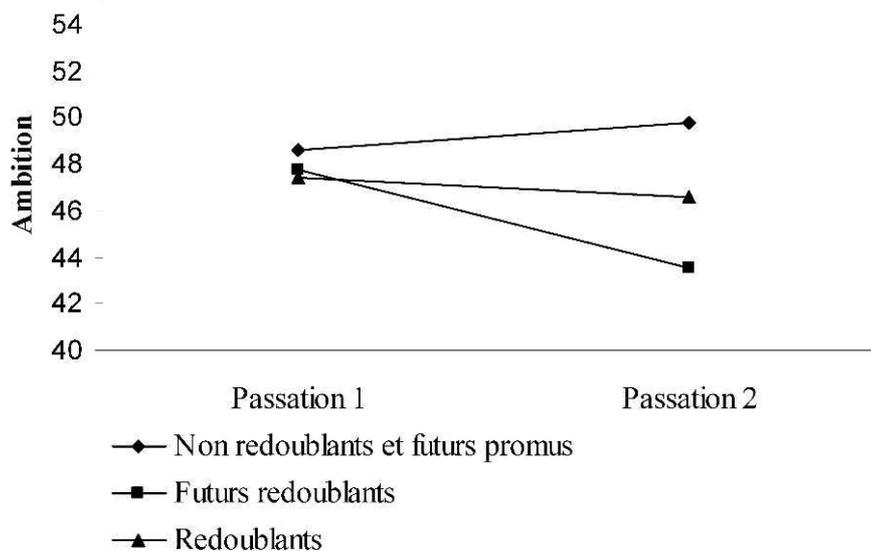
- 25 Comme précédemment, le niveau de considération de soi des élèves n'évolue pas entre les deux passations, $F(1,199) = 0,77$, $p = .38$. Nous n'observons pas non plus d'effet d'interaction entre le groupe et la passation, $F(2,199) = 1,23$, $p = .294$. L'effet principal du groupe est significatif, $F(2,199) = 6,425$, $p = .002$, $\eta^2 = .061$. Les analyses de contrastes montrent, comme attendu, que le niveau de considération de soi des élèves « futurs redoublants » ($M = 42,59$) est significativement plus faible que ceux des élèves des groupes « futurs promus » redoublants (groupe C) ou non (groupe B) [$M_s = 50,12$ et $50,90$ respectivement], $F(1,199) = 11,40$, $p = .001$. En revanche, les niveaux moyens de considération de soi des groupes B et C ne diffèrent pas significativement, $F(1,199) = 0,31$, $p = .58$.

Résultats relatifs aux cinq sous-échelles de motivation à la réussite

Sous-échelle « Ambition »

- 26 L'ANOVA ne met pas en évidence d'effet principal du moment de la passation, $F(1, 197) = 2,4$, $p = .123$. Nous n'observons pas non plus d'effet principal de la variable « groupe », $F(2, 197) = 1,64$, $p = .20$. Cependant, conformément à nos attentes, nous constatons un effet d'interaction « groupe X passation », $F(2, 197) = 3,66$; $p = .028$, $\eta^2 = .036$ (voir figure 1). L'analyse des effets simples indique, conformément à nos attentes, que les scores d'ambition des élèves « futurs redoublants » sont significativement plus faibles lors de la passation 2 ($M_{p2} = 43,52$) que lors de la passation 1 ($M_{p1} = 47,76$). En revanche, les scores des élèves « redoublants et futurs promus » ($M_{p1} = 47,41$ et $M_{p2} = 46,59$) n'évoluent pas significativement, et ceux des « futurs promus non redoublants » ($M_{p1} = 48,60$ et $M_{p2} = 49,76$) tendent à augmenter, $F(1,197) = 0,48$, $p = .489$ et $F(1,197) = 3,62$, $p = .059$, respectivement.

Figure 1



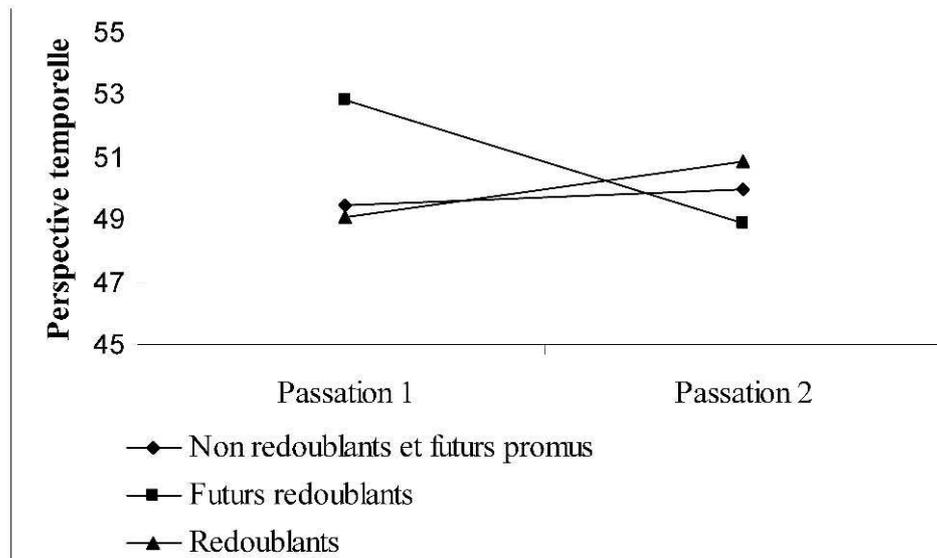
Évolution du niveau d'ambition (passations 1 et 2) des « futurs redoublants » (groupe A), des « non redoublants et futurs promus » (groupe B) et des redoublants (groupe C)
 Evolution of the level of ambition (sessions 1 and 2) of the future retained students (group A), of the future promoted students not retained (group B) and of the retained students (group C)

Sous-échelle « Perspective temporelle »

- 27 Comme précédemment, l'effet « passation » n'est pas significatif, $F(1,197) = 0,69$, $p = .41$. L'effet inter-groupes est également non significatif, $F(2, 197) = 0,09$, $p = .91$. On note cependant, ici encore, un effet d'interaction, $F(2,197) = 4,70$, $p = .01$, $\eta^2 = .046$ (voir figure 2). L'analyse des effets simples indique que le niveau de perspective temporelle des « futurs redoublants » ($M_{p1} = 52,82$ et $M_{p2} = 48,89$) diminue entre les passations 1 et 2, $F(1,197) = 5,70$, $p = .018$. À l'inverse, le niveau de perspective temporelle des « redoublants » ($M_{p1} = 49,07$ et $M_{p2} = 50,89$) augmente, et celui des « futurs promus et non-redoublants » (M

$p_1 = 49,47$ et $M_{p_2} = 49,97$), n'évolue pas significativement, $F(1,197) = 4,09$, $p = .045$ et $F(1,197) = 1,15$, $p = .29$, respectivement.

Figure 2



Évolution du niveau de perspective temporelle (passations 1 et 2) des « futurs redoublants » (groupe A), des « non redoublants et futurs promus » (groupe B) et des redoublants (groupe C)
Evolution of the level of temporal perspective (sessions 1 and 2) of the future retained students (group A), of the future promoted students not retained (group B) and of the retained students (group C)

Sous-échelle « Besoin de réussite »

- 28 Le besoin de réussite reste stable d'une passation à l'autre, $F(1, 197) = 0,06$, $p = .81$. On n'observe pas d'effet d'interaction « passation X groupe », $F(2,197) = 1,79$, $p = .17$. On relève en revanche un effet principal du groupe, $F(2,197) = 3,83$, $p = .023$, $\eta^2 = .037$. L'analyse des effets simples (tests post-hoc de Bonferroni) indique que les élèves « futurs redoublants » ($M = 43,5$) présentent, comme attendu, des scores inférieurs à ceux des « futurs promus et non-redoublants » ($M = 49,8$), $p = .05$. Les élèves « redoublants et futurs promus » ($M = 47,08$) se situent, quant à eux, dans une position intermédiaire entre les deux autres groupes et ne s'en différencient pas significativement.

Sous-échelles « Lieu de contrôle externe » et « Lieu de contrôle interne »

- 29 La seule différence significative relevée concerne l'échelle de lieu de contrôle externe où l'on obtient un effet principal du moment de la passation, $F(1,197) = 4,65$, $p = .032$, $\eta^2 = .023$: les scores de lieu de contrôle externe diminuent significativement de la passation 1 à la passation 2 ($M_{p_1} = 49,84$ et $M_{p_2} = 47,96$).

Résultats relatifs aux quatre sous-échelles d'adaptation psychologique

Sous-échelle « Satisfaction par rapport aux camarades de classe »

- 30 Un effet principal du groupe est relevé, $F(2, 195) = 4,05$, $p = .019$, $\eta^2 = .04$. Des comparaisons post-hoc réalisées à l'aide du test de Bonferroni indiquent qu'en comparaison aux élèves

« non-redoublants et futurs promus » ($M = 51,08$), les élèves « redoublants et futurs promus » ($M = 47,25$) présentent un degré de satisfaction plus faible par rapport aux camarades de classe, $p = .016$. Les élèves « futurs redoublants » ($M = 49,38$) quant à eux ne se différencient pas significativement des deux autres groupes.

Sous-échelle « Satisfaction par rapport à l'école »

- 31 On observe ici encore uniquement un effet principal du groupe, $F(2,195) = 7,82$, $p < .001$, $\eta^2 = .074$. Les « futurs redoublants » ($M = 45,32$) présentent un niveau de satisfaction par rapport à l'école plus faible que celui des « futurs promus » qu'ils soient ou non redoublants, $F(1,195) = 7,27$, $p = .008$. On relève également une différence significative entre les élèves de ces deux derniers groupes : les « redoublants futurs promus » ($M = 48,63$) expriment un degré de satisfaction qui est significativement inférieur à celui rapporté par les élèves « futurs promus et non-redoublants » ($M = 51,18$), $F(1, 195) = 5,59$, $p = .019$.

Sous-échelles « Motivation scolaire perçue » et « Contrôle scolaire perçu »

- 32 Concernant la motivation scolaire perçue, seul l'effet du moment de la passation est significatif, $F(1,191) = 3,91$, $p = .049$, $\eta^2 = .02$: le niveau de motivation scolaire perçue est plus élevé lors de la passation 1 ($M = 48,73$) que lors de la passation 2 ($M = 47,09$). Aucun effet significatif n'est à relever sur le niveau de contrôle scolaire perçu.

Discussion

L'estime de soi

- 33 Lors de leur première année de seconde, les élèves « futurs redoublants » présentent, comme prévu, un niveau d'estime de soi scolaire plus faible que celui des élèves « futurs promus », redoublants ou non. Cette différence est sans doute largement imputable aux faibles performances scolaires de ceux qui vont redoubler, les *feed-back* scolaires constituant un des fondements majeurs de la construction de l'estime de soi dans le domaine scolaire (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005). Il faut toutefois souligner qu'au-delà de l'estime de soi scolaire, les futurs redoublants présentent également une estime de soi générale (ou considération de soi) plus basse que celle des « futurs promus ». Les difficultés scolaires des futurs redoublants semblent donc avoir des répercussions loin d'être anodines puisqu'elles affectent non seulement la perception de compétence scolaire (ou estime de soi scolaire) mais aussi, et plus généralement, la valeur globale que l'individu s'accorde. Ce constat traduit sans nul doute la forte valorisation accordée par ces élèves au domaine scolaire et reflète un certain mal-être psychologique. Notons également que, comparés aux élèves « futurs promus et non redoublants », les « futurs redoublants » estiment plus négativement leurs capacités physiques. Ce résultat pourrait être en lien avec le fait que l'éducation physique et sportive est une matière à part entière au lycée et qu'elle fait en tant que telle l'objet d'une évaluation. Il est possible que les futurs redoublants présentent, aussi dans ce secteur, des résultats plus faibles que les « futurs promus non-redoublants ». En revanche, et heureusement, les autres dimensions de l'estime de soi paraissent plutôt préservées, comme en témoigne l'absence

de différences significatives entre les groupes sur les perceptions de l'apparence physique, de la confiance sociale et de l'approbation sociale.

- 34 Un autre constat permet un certain optimisme quant aux conséquences du redoublement. Il est en effet à noter que, conformément à notre hypothèse, l'estime de soi des élèves en situation de redoublement effectif ne se différencie pas de celle des élèves « non-redoublants et futurs promus » et ce, quelle que soit la dimension de l'estime de soi considérée. Ceci suggère que les élèves redoublants ont réussi à rehausser et protéger leur estime de soi par la mise en œuvre de divers processus psychologiques (rationalisation, *coping*...) visant l'acceptation du redoublement.
- 35 Enfin, contrairement à notre hypothèse, la différence d'estime de soi (quelles que soient les composantes en jeu) entre les « futurs redoublants » et les autres lycéens ne s'accroît pas significativement entre la première passation, qui prend place avant l'annonce par le conseil de classe d'un possible redoublement, et la seconde, qui a lieu en fin d'année après confirmation du redoublement par le dernier conseil de classe. Quel que soit le groupe d'élèves considéré, le niveau d'estime de soi n'évolue pas significativement entre les deux passations, alors que nous avons pu vérifier que les résultats notamment des élèves « futurs redoublants » chutaient de façon significative entre février et mai⁸. Étant donné les différences constatées entre « futurs redoublants » et « futurs promus » sur l'estime de soi scolaire et la considération de soi, une diminution de l'estime de soi aurait peut-être été perceptible si nous avions interrogé ces élèves au tout début de l'année scolaire. Il est probable en effet que les difficultés à suivre en classe de ces élèves « futurs redoublants » aient débuté assez tôt dans l'année.

La motivation à la réussite (QMF)

- 36 La mesure du besoin de réussite à travers la passation du QMF indique que les élèves « futurs redoublants » manifestent un besoin de réussite inférieur à celui des élèves « futurs promus et non redoublants ». Ce résultat est en accord avec des travaux déjà anciens qui démontrent une relation positive entre le besoin de réussite et la performance scolaire (e.g., Lao, 1980). Par ailleurs, le besoin de réussite ne varie pas significativement de la première à la seconde passation, et ce quel que soit le groupe d'élèves considéré. On peut donc exclure là encore l'idée que l'annonce du redoublement affecterait négativement le besoin de réussite.
- 37 Sur la dimension « Ambition », en accord avec notre hypothèse, un effet d'interaction entre le groupe et le moment de la passation est observé : seuls les scores des « futurs redoublants » diminuent de la passation 1 à la passation 2 ; les scores des « futurs promus » restent stables ou tendent à s'accroître dans le cas des élèves non-redoublants. On observe également un effet d'interaction sur la dimension « Perspective temporelle » : tandis que les scores des élèves « futurs redoublants » diminuent de la passation 1 à la passation 2, ceux des élèves « futurs promus non-redoublants » sont stables et ceux des « futurs promus redoublants » augmentent.
- 38 Lors de la seconde passation, les élèves pour lesquels le redoublement est imminent sont face à une situation future clairement définie. Les futurs redoublants sont donc naturellement peu enclins à se projeter dans un avenir aussi prévisible et leurs ambitions à cet égard sont probablement minées. Au contraire, les élèves en situation de redoublement dont la situation scolaire se régularise, peuvent enfin espérer en l'avenir et

nourrir des projets, d'où une augmentation entre les deux passations du score de perspective temporelle.

- 39 Étonnamment, aucune différence significative entre les trois groupes d'élèves n'est observée sur les scores de lieu de contrôle interne ou externe. Dans la littérature, une relation positive entre réussite scolaire et internalité est pourtant fréquemment relevée (Dubois, 1987 ; Findley & Cooper, 1983). Il faut toutefois souligner que selon la revue réalisée par Findley et Cooper (1983), la taille de cette relation est soit faible, soit modérée. Il est donc possible que, dans cette étude, la puissance statistique dont nous disposons soit insuffisante pour mettre en évidence une différence entre les scores d'internalité ou d'externalité des élèves « futurs redoublants », trop peu nombreux, et des élèves « futurs promus ». Si les scores d'internalité et d'externalité ne varient pas significativement en fonction du groupe d'élèves, un effet du moment passation est en revanche repéré : les élèves sont plus externes lors de la première passation que lors de la seconde. Une telle diminution des explications externes pour rendre compte des résultats scolaires n'est guère surprenante dans la mesure où, au fil de l'année, les élèves ont sans doute une connaissance plus précise des attentes des enseignants à leur égard et sont, de ce fait, moins enclins à attribuer à la chance ou au hasard les renforcements obtenus.

Les mesures transactionnelles de l'adaptation psychologique

- 40 Concernant les variables transactionnelles, un effet principal du groupe est relevé sur la satisfaction par rapport à l'école qui est moins élevée chez les élèves « futurs redoublants » que chez les autres. Notons, de plus, que les « redoublants futurs promus » présentent un degré de satisfaction plus faible que les « non redoublants futurs promus ».
- 41 Le *pattern* de résultats est différent lorsqu'on s'intéresse au niveau de satisfaction par rapport aux camarades de classe. Sur cette variable en effet, ce sont les élèves « redoublants et futurs promus » qui présentent des scores significativement plus faibles que les élèves « non-redoublants et futurs promus ». Les « futurs redoublants » se situent, pour leur part, dans une position intermédiaire entre ces deux groupes sans s'en différencier de façon significative. Il est intéressant de souligner ici que les niveaux de satisfaction par rapport aux camarades de classe et par rapport à l'école constituent les deux seules variables qui distinguent, parmi les élèves « futurs promus », les redoublants des non-redoublants. Ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus dans certaines études anglo-saxonnes qui ont abordé le problème des répercussions socio-émotionnelles du redoublement sur des élèves d'école primaire ou de collège. Ces recherches indiquent en effet que beaucoup d'élèves redoublants ont des difficultés relationnelles avec leurs nouveaux camarades de classe (Shepard & Smith, 1990 ; Watson, Poteat, Wuensch, 1987) et qu'ils entretiennent une attitude relativement négative à l'égard de l'école (Holmes, 1989).
- 42 Enfin, notons que les trois groupes d'élèves étudiés ici présentent des scores qui ne sont pas statistiquement différents sur les variables transactionnelles renvoyant respectivement à la motivation scolaire et au contrôle scolaire perçus. Seul le moment de la passation exerce un effet sur la motivation scolaire perçue, celle-ci étant plus élevée lors de la passation 1 que lors de la passation 2. Cette baisse motivationnelle constatée en fin d'année scolaire se comprend aisément : les grandes vacances sont proches – et sans doute très attendues –, et les performances scolaires ne sont plus évaluées. De façon surprenante, aucune des variables transactionnelles ne met en évidence l'effet

d'interaction prédit entre le groupe d'élèves et le moment de la passation. Or, d'après les théories socio-cognitives (Cervone, Shadel & Jencius, 2001), de telles variables, qui sont étroitement reliées au contexte dans lequel se trouve l'individu, devraient être plus sensibles aux changements de situation que les variables dispositionnelles. Il faut toutefois remarquer que les variables transactionnelles ont été mesurées ici à l'aide d'un nombre restreint d'items construits pour les besoins de l'étude. La validité des mesures utilisées n'a donc pas été éprouvée et, de fait, nous ne sommes pas véritablement en mesure de conclure sur la pertinence des mesures transactionnelles pour appréhender l'évolution de l'état psychologique des élèves au cours de l'année.

Le redoublement en seconde : une stratégie ?

- 43 Nous avons suggéré en introduction que le redoublement de la classe de seconde pourrait refléter un choix stratégique de la part de lycéens souhaitant accéder aux filières les plus valorisées de l'enseignement secondaire (notamment la 1^{re} Scientifique). Cependant, au regard des informations dont nous disposons sur notre échantillon de « futurs redoublants », cette proposition paraît peu réaliste. Ces lycéens présentent, en effet, des difficultés scolaires avérées, comme l'attestent leurs moyennes générales toutes inférieures à 10/20 en fin de 3^e trimestre. Certes, 7 d'entre eux souhaitent poursuivre leurs études en 1^{re} S, mais leurs résultats ne leur auraient pas permis d'échapper à un redoublement, même s'ils avaient envisagé une réorientation. À noter cependant que pour la grande majorité de ces élèves « futurs redoublants », il s'agit d'une première expérience d'échec scolaire, puisque seuls deux d'entre eux ont déjà redoublé une classe au collège. Ce constat pourrait expliquer pour partie le fait que, finalement, ces lycéens au passé de plutôt bons élèves, ne se distinguent des autres élèves que sur un nombre relativement limité de caractéristiques affectivo-motivationnelles et jamais de façon très marquée (η^2 toujours faibles). On constate d'ailleurs que la grande majorité d'entre eux trouvent la décision du conseil de classe à leur égard justifiée. On peut supposer que l'image que ces élèves se sont forgés eux-mêmes au cours de ces nombreuses années en tant qu'élèves plutôt bien adaptés scolairement ait plutôt bien résisté à une première expérience de l'échec et qu'elle jouerait peut-être un rôle protecteur en termes motivationnels.

Limites de l'étude et conclusions

- 44 Cette recherche qui, à notre connaissance, est une des rares à aborder les corrélats affectivo-motivationnels du redoublement chez des lycéens du système scolaire français, doit être considérée comme une étude pilote qui comporte certaines limites méthodologiques. Il convient ainsi de souligner la nécessité de conduire une nouvelle étude sur un échantillon d'élèves plus important, respectant notamment davantage les proportions garçons/filles observées habituellement au lycée⁹ et surtout en établissant des comparaisons avec un groupe contrôle constitué par appariement (voir Crahay, 2004, pour une excellente revue sur les problèmes méthodologiques des études sur le redoublement). La difficulté pour une telle étude est d'accéder à un échantillon d'élèves suffisant pour pouvoir constituer un groupe d'élèves « futurs redoublants » et un groupe d'élèves « futurs promus » de niveaux scolaires équivalents et possédant un maximum de caractéristiques communes (âges, sexe, origine socio-économique...).

- 45 On ne peut donc pas à partir des résultats de ce travail conclure en termes d'inférences causales sur les antécédents et les conséquences affectivo-motivationnels du redoublement. Il est en revanche possible de considérer que les observations recueillies ici permettent de caractériser sur le plan conatif des lycéens avant et pendant un redoublement et de repérer ainsi les difficultés plus particulièrement susceptibles d'être associées à une telle population.
- 46 En gardant à l'esprit ces limites, quel bilan peut-on dresser des résultats obtenus ? Plusieurs variables différencient négativement les « futurs redoublants » des élèves « futurs promus et non redoublants » : l'estime de soi scolaire, la considération de soi, les capacités physiques perçues, le besoin de réussite, ainsi que le degré de satisfaction par rapport à l'école. À retenir également, les niveaux de satisfaction par rapport aux camarades de classe et par rapport à l'école, plus faibles chez les élèves « redoublants futurs promus » que chez les élèves « non redoublants futurs promus ». On sait que les problèmes relationnels avec les pairs sont susceptibles d'avoir à terme des répercussions sur les performances scolaires (Wentzel, McNamara Barry & Caldwell, 2004). Pour examiner cette éventualité, il serait intéressant de suivre à plus long terme, durant toute la durée du lycée et même ultérieurement, l'évolution des performances scolaires et du profil motivationnel des lycéens redoublants. La nécessité d'une étude longitudinale de grande envergure s'impose d'autant plus que des recherches sur l'impact du redoublement à l'école primaire ou au collège (Holmes, 1989 ; Jimerson, 1999 ; Jimerson & Ferguson, 2007) révèlent qu'il peut produire sur le long terme des effets négatifs (problèmes comportementaux, abandon des études...).

BIBLIOGRAPHIE

- Atkinson, J. W. (1981). Thematic Apperceptive Measurement of motivation in 1950 and 1980. In G. d'Ydevalle & W. Lens (Eds.), *Cognition in human motivation and learning* (pp. 159-198). Leuven: Leuven University Press.
- Baldy, A., & Baldy, R. (1988). Le redoublement de la classe de seconde: résultats globaux et stratégies individuelles. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17(4), 343-351.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344-358.
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1998). L'estime de soi à l'adolescence. In M. Bolognini & Y. Prêteur (éd.), *Estime de soi: perspectives développementales* (pp. 125-146). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Caille, J-P. (2004). Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire: évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000. *Éducation & Formations*, 69, 79-88.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45(6), 735-750.

- Cervone, D., Shadel, W. G., & Jencius, S. (2001). Social-cognitive theory of personality assessment. *Personality and Social Psychology Review*, 5(1), 33-51.
- Cervone, D., & Mischel, W. (Eds.). (2002). *Advances in personality science*. New York: The Guilford Press.
- Cosnefroy, O., & Rocher, T. (2004). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmes constats. *Éducation et formations*, 70, 73-82.
- Cosnefroy, O., & Rocher, T. (2005). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmes constats. *Les dossiers*, 166.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement? *Revue Française de Psychologie*, 148, 11-23.
- Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle. Les croyances internes et externes*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Dumora, B., & Lannegrand-Willems, L. (1999). Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28(1), 3-29.
- Fleming, J. S., & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem. II: Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419-427.
- Forner, Y. (1991). La motivation à la réussite et les examens: l'exemple des épreuves écrites du brevet des collèges. *Enfance*, 45, 191-204.
- Forner, Y. (1992). L'évaluation de la motivation à la réussite scolaire: présentation du questionnaire de motivation pour les situations de formation (QMF). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 21(2), 215-221.
- Forner, Y., Deram, B., Herman, M., & Kahtheran, S. (2006). Le QMF-6: une révision du questionnaire de motivation en situation de formation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35(1), 109-131.
- 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 (éd.), *Estime de soi: perspectives développementales* (pp. 57-105). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Hilgard, E. R. (1980). The trilogy of mind: Cognition, affection and conation. *Journal of History of the Behavioral Sciences*, 16, 107-117.
- Holmes, C. T. (1989). Grade level retention effects: A meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: Research and policies on retention* (pp. 16-33). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The effect of non promotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 54, 225-236.
- Jackson, G. B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research*, 45, 613-635.
- Janis, I. S., & Field, P. B. (1959). A behavioral assessment of persuasibility: Consistence of individual differences. In C. I. Hovland & I. L. Janis (Eds.), *Personality and persuasibility*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Jimerson, S. R. (1999). On the failure of failure: Examining the association of early grade retention and late adolescent education and employment outcomes. *Journal of School Psychology, 37*, 243-272.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review, 30*, 420-437.
- Jimerson, S. R., & Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioural outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly, 22*, 314-339.
- Kling, K. C., Shibley Hyde, J., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 4*, 470-500.
- Lao, R. C. (1980). Differential factors affecting male and female academic performance in high school. *The Journal of Psychology, 104*, 119-127.
- Le Bastard-Landrier, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde: influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 34*(2), 143-164.
- Lens, W., Simons, J., & De Witte, S. (2002). From duty to desire: The role of student's future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 221-245). Greenwich CT: Information Age Publishing.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development, 76*, 397-416.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annual Review of Psychology, 49*, 229-258.
- Pervin, L. A. (1977). The representative design of person-situation research. In D. Magnusson & N. S. Endler (Eds.), *Personality at the crossroads: current issues in interactional psychology* (pp. 371-384). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- Raynor, J. O. (1974). Effects of achievement motivation and future orientation on level of performance. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.), *Motivation and Achievement* (pp. 181-187). Washington, DC: J. Wiley & Sons.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concept, different outcomes. *American Sociological Review, 60*, 141-156.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80* (1, whole n°609).
- Shepard, L. A., & Smith, M. L. (1990). Synthesis of research on grade retention. *Educational Leadership, 41*, 84-88.
- Simons, J., Vansteekiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychological Review, 16*(2), 121-139.
- Watson, K. D., Poteat, G. M., Wuensch, K. L. (1987) The relationship among grade retention, self-concept, and peer relations of sixth- and seventh-grade students. *Educational & Psychological Research, 7*, 251-260.

Wentzel, K. R., McNamara Barry, C., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.

NOTES

1. Nous remercions A. Latour, C. Laurent et M. Vrot (Cefocop, Université Rennes 2) pour leur contribution au recueil des données de cette étude.
2. S : Scientifique ; STI : Sciences et Technologies Industrielles ; STT : Sciences et Technologies Tertiaires ; STL : Sciences et Technologies de Laboratoire.
3. « Depuis la rentrée (ou depuis le dernier conseil de classe pour la seconde passation) : 1) es-tu content(e) d'être dans cette classe ? ; 2) es-tu content(e) de tes résultats scolaires ? ; 3) es-tu content(e) de tes relations avec tes professeurs ? ; 4) es-tu content(e) de tes relations avec tes copains de classe ? ».
4. « Depuis la rentrée (ou depuis le dernier conseil de classe pour la deuxième passation) : 1) éprouves-tu des difficultés à te concentrer en classe ? ; 2) as-tu l'impression que le niveau de la classe est trop élevé pour toi ? ; 3) as-tu l'impression de perdre le contrôle sur ce qui t'arrive en classe ; 4) as-tu des difficultés à te motiver pour aller au lycée ? ; 5) as-tu du mal à te motiver pour faire tes devoirs le soir et/ou le week-end ? ».
5. Ces deux autres passations ont eu lieu l'année suivante à la rentrée et à la fin du premier trimestre et ont été effectuées auprès d'une autre cohorte d'élèves de seconde comprenant certains des « futurs redoublants » de la présente étude, devenus redoublants.
6. Sur les 12 items qui saturaient la dimension « Besoin de réussite » de Forner (1992), nous en retrouvons 8 dans notre analyse. Sur les 10 items renvoyant à la dimension « Perspective temporelle », 9 sont présents dans nos propres résultats. Enfin, sur les 12 items relatifs à la dimension « Contrôle interne » dans l'analyse de Forner, 4 saturent le facteur que nous avons nommé « Contrôle interne » et 4 saturent le facteur « Contrôle externe ». Le facteur que nous avons appelé « Ambition » regroupe essentiellement (saturations les plus fortes) des items supposés a priori mesurer la dimension « Perspective temporelle » ayant en commun l'idée de réussite dans le futur.
7. Sur les 12 items renvoyant à la dimension « confiance sociale » de Fleming et Courtney, 5 saturent le facteur que nous avons dénommé « confiance sociale » tandis que les 7 autres saturent le facteur « approbation sociale ».
8. Seuls les résultats scolaires de ces élèves nous ont été communiqués, ce qui ne nous permet pas de contrôler l'évolution des notes des lycéens des deux autres groupes étudiés.
9. Les filles dans l'établissement étudié sont clairement sous-représentées – et manifestement sur-représentées dans le groupe des élèves « futurs redoublants » (environ 30 %) par rapport aux deux autres groupes (environ 18-19 %), même si un test du chi-deux a montré l'absence de lien entre sexe et appartenance à l'un des trois groupes constitués –, ce qui limite les possibilités de généralisation des résultats obtenus. Cette limite pèse d'autant plus que pour certaines variables mesurées dans l'étude, notamment celles relatives à la mesure de l'estime de soi, il est courant d'observer des différences garçons/filles en fin d'adolescence (Kling, Shibley Hyde, Showers & Buswell, 1999).

RÉSUMÉS

Cette étude exploratoire porte sur les corrélats affectivo-motivationnels du redoublement de la classe de seconde. Trois groupes d'élèves, des futurs redoublants, des futurs promus non-redoublants et des redoublants ont été comparés à deux occasions : en milieu et fin d'année scolaire. Plusieurs variables différencient les futurs redoublants des élèves futurs promus et non-redoublants : l'estime de soi scolaire, la considération de soi, les capacités physiques perçues, le besoin de réussite et la satisfaction par rapport à l'école. En revanche, seuls les niveaux de satisfaction relatifs aux camarades de classe et à l'école différencient les redoublants des futurs promus non-redoublants.

This exploratory study concerns the affective and motivational correlates of grade retention in 10th grade. Three samples, future retained students, future not retained promoted students, and retained students were compared at the middle and the end of the academic year. Several variables differentiated future retained students from future not retained promoted students: Perceived academic competence, self-consideration, achievement need, and school satisfaction. Only classmates' satisfaction and school satisfaction differentiated the retained students from the future not retained promoted students.

INDEX

Mots-clés : Adaptation psychologique, Estime de soi, Motivation, Redoublement

Keywords : Grade retention, Psychological adaptation, Self-esteem

AUTEURS

GÉRALDINE ROUXEL

Géraldine Rouxel est maître de conférences en psychologie différentielle à l'université de Rennes 2 et membre du CRPCC/LPE (EA 1285). Thèmes de recherche : différences individuelles, personnalité et orientation scolaire et professionnelle, stress, santé et travail. Contact : Université Rennes 2 - Département de psychologie - Place du Recteur Henri Le Moal - CS 24307 - 35043 Rennes cedex. Courriel : geraldine.rouxel@univ-rennes2.fr.

SOPHIE BRUNOT

Sophie Brunot est maître de conférences en psychologie sociale à l'université de Rennes 2 et membre du CRPCC/LAUREPS (EA 1285). Thèmes de recherche : estime de soi, comparaisons sociales et temporelles, désengagement psychologique, régulations sociales des performances scolaires.