



**HAL**  
open science

## Les “ élèves de SEGPA ” et les “ collégiens en grande difficulté scolaire ” sont-ils perçus différemment ? Étude du contenu du stéréotype

Natacha Serour, Mickaël Jury, Julie Pironom, Marie-Christine Toczek

### ► To cite this version:

Natacha Serour, Mickaël Jury, Julie Pironom, Marie-Christine Toczek. Les “ élèves de SEGPA ” et les “ collégiens en grande difficulté scolaire ” sont-ils perçus différemment ? Étude du contenu du stéréotype. La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives, 2023, 4 (96), pp.205-231. 10.3917/nresi.096.0205 . hal-04025758

**HAL Id: hal-04025758**

**<https://uca.hal.science/hal-04025758v1>**

Submitted on 13 Mar 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Les « élèves de SEGPA » et les « collégiens en grande difficulté scolaire » sont-ils perçus différemment ? Étude du contenu du stéréotype<sup>1</sup>**

*Are "SEGPA students" and "middle school students with severe learning difficulties" perceived differently: A study of stereotype content*

Natacha Serour, Mickaël Jury, Julie Pironom, Marie-Christine Toczec-Capelle

Université Clermont-Auvergne, ACTé

*Résumé :*

Au collège, la singularité des classes de SEGPA pourrait favoriser l'identification des élèves de ces sections comme un groupe particulier de collégiens en grande difficulté scolaire (GDS) auquel seraient rattachés des stéréotypes bien spécifiques. Cette recherche vise particulièrement à mettre en évidence le contenu du stéréotype des « élèves de SEGPA », puis d'examiner dans quelle mesure celui-ci diffère du groupe des « collégiens en GDS ». Ces contenus sont étudiés selon deux méthodes complémentaires, l'association libre (étude 1,  $N = 397$ ) et le ratio diagnostique (étude 2,  $N = 217$ ). Nos résultats indiquent que si un grand nombre d'attributs sont communs entre le groupe générique des « collégiens en GDS » et sa sous-catégorie des « élèves de SEGPA » des différences existent entre les deux confirmant ainsi que ces derniers seraient perçus comme une catégorie particulière de collégiens en GDS.

*Mots-clés :* stéréotypes ; élèves de SEGPA ; grande difficulté scolaire ; collégiens ; méthode de l'association libre ; méthode du ratio diagnostique

*Abstract:*

In French middle school, the singularity of the "SEGPA" classes could encourage the identification of its students as a particular group of middle school students with severe learning difficulties (SLD), a category for whom very specific stereotypes would be attached. This research aims specifically to highlight the content of the "SEGPA students" stereotype and to examine the extent to which it differs from the group of "middle school students with severe learning difficulties". These contents are studied according to two complementary methods, free association (Study 1,  $N = 397$ ) and diagnostic ratio (Study 2,  $N = 217$ ). Our results indicate that while many attributes are common between the generic group of "middle school students with SLD" and its subgroup of "students in SEGPA", differences exist between them. In other words, "SEGPA students" are perceived as a peculiar category of middle school students with SLD.

*Keywords:* stereotypes; SEGPA students; severe learning difficulties; middle school students; free association method; diagnostic ratio method

---

<sup>1</sup> Cet article a été accepté pour publication dans *La nouvelle revue - Education et société inclusives* en février 2023. Cette version est un post-print.

## Introduction

Au sein des collèges français, les élèves en grande difficulté scolaire (GDS) peuvent poursuivre leur scolarité en sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), destinées à accueillir des collégiens dont les difficultés sont qualifiées de graves et persistantes<sup>2</sup> (Circulaire n°2015-176, 2015). Si la SEGPA n'a pas pour « vocation à accueillir des élèves au seul titre de troubles du comportement ou de difficultés liées à la compréhension de la langue française » (Circulaire n°2015-176, 2015), elle vise en revanche à permettre à des élèves en grande difficulté scolaire, au moyen d'un enseignement adapté, d'acquérir au terme du collège une autonomie et des compétences suffisantes pour accéder à une formation conduisant au minimum à une qualification de niveau V (CAP ; Circulaire n°2015-176, 2015). Si dans les textes officiels, la SEGPA et ses élèves font partie intégrante du collège, la réalité semble pourtant plus complexe (Carron, 2012; Marteddu, 2017). En effet, la place des SEGPA dans l'espace du collège<sup>3</sup> (Carron, 2012), l'accent mis sur les besoins éducatifs particuliers (BEP) des élèves, et plus globalement l'image négative de cette filière (Marteddu, 2017) pourraient favoriser l'identification des élèves de SEGPA comme un groupe singulier d'élèves à besoins éducatifs particuliers<sup>4</sup> (BEP) et plus précisément comme un groupe à part de collégiens en GDS à laquelle seraient rattachées des stéréotypes bien spécifiques. Étant donné les implications importantes de ces stéréotypes notamment pour les élèves les plus vulnérables (voir par ex., Strand & Lindsay, 2009), la connaissance fine de ceux-ci est une première étape pour mieux comprendre les attentes, jugements et comportements des individus à l'égard de ces collégiens, mais aussi les obstacles auxquels ces élèves peuvent être confrontés au quotidien. C'est pourquoi l'objectif de cette recherche est double : présenter des données sur le contenu du stéréotype touchant les élèves de SEGPA et déterminer dans quelle mesure celui-ci diffère par rapport à celui du groupe, plus générique, des « collégiens en GDS ».

Les stéréotypes peuvent se définir comme « un ensemble de croyances concernant les attributs personnels partagés par un groupe de gens » (Leyens et al., 1996). Ces attributs (par ex., traits de personnalité, comportements, apparence physique) peuvent être positifs ou négatifs, sont socialement partagés (Devine, 1989), et s'acquièrent très rapidement (Aloise-Young et al., 1994). Si l'une de leurs fonctions est de nous aider à penser le quotidien en nous faisant économiser des ressources cognitives (Macrae et al., 1994), ils peuvent toutefois avoir des effets délétères pour les groupes les plus dévalorisés dans la société (Haslam & Loughnan, 2014).

---

<sup>2</sup> Difficultés qui n'ont pas pu être résolues par des actions de prévention, d'aide et de soutien. Les élèves de SEGPA ne maîtrisent pas l'ensemble des compétences et connaissances attendues dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux.

<sup>3</sup> Procédure d'admission à part, organisation pédagogique spécifique, enseignants spécialisés, locaux parfois dédiés à la SEGPA ou éloignés des bâtiments principaux du collège

<sup>4</sup> Les élèves à besoins éducatifs particuliers constituent une population d'élèves très diversifiée qui rencontrent davantage d'obstacles aux apprentissages que la plupart des élèves du même âge en raison de leur situation particulière ou de leur handicap.

Les stéréotypes sont omniprésents dans notre vie quotidienne et l'école n'y fait pas exception. En effet, celle-ci est un lieu que les élèves fréquentent en tant que membres de différents groupes sociaux auxquels sont associés des stéréotypes bien spécifiques. Ainsi, selon leur sexe, âge ou milieu social d'origine, les élèves peuvent se voir affubler d'attributs distincts (pour un exemple sur les stéréotypes touchant les garçons et les filles à l'école, voir Verniers & Martinot, 2015). Il en va ainsi de même pour les élèves à BEP, particulièrement ceux rencontrant des difficultés scolaires (Desombre et al., 2008).

Une étude menée en France auprès de professionnels de l'éducation et « usagers » du système éducatif a en effet montré que les stéréotypes touchant ces élèves sont globalement négatifs. Si ces stéréotypes renvoient évidemment à la faiblesse des compétences scolaires, ils portent aussi sur des comportements inadaptés, une situation sociale et familiale difficile ou même la personnalité de ces élèves (par ex., fainéant, timide, Desombre et al., 2008). De manière complémentaire, il a été montré que les élèves ayant des « difficultés d'apprentissage » peuvent être considérés comme chaleureux, mais incompetents ce qui peut susciter envers eux de la pitié et de la sympathie (Cuddy et al., 2007), alors que ceux au « comportement difficile » peuvent être perçus comme peu chaleureux et peu compétents (Krischler et al., 2018), ce qui peut susciter envers eux du ressentiment (Cuddy et al., 2007; Krischler et al., 2018). Toutefois, il apparaît que selon la manière dont sont expliquées leurs difficultés (par ex., comme issues d'un « diagnostic » établi - dyslexique, trouble de l'autisme, TDAH, trouble du comportement- ou comme résultant d'une cause généralement non identifiée ou qui ne l'est pas encore), ces stéréotypes peuvent différer (Sowards, 2015).

En effet, des recherches portant sur les stéréotypes associés à différents sous-groupes d'un même groupe ont mis en évidence que le stéréotype propre au groupe générique auquel un sous-groupe appartient ne se superpose pas systématiquement à celui attribué aux sous-groupes (Rohmer & Louvet, 2016). Par exemple, Rohmer et Louvet (2011) ont mis en évidence que le stéréotype des personnes handicapées (groupe générique) n'était pas nécessairement le même selon le type de handicap (sous-groupes). Touchant les élèves à BEP, des résultats parallèles ont pu mettre en évidence que les enseignants n'ont pas les mêmes croyances quant à la persistance des difficultés de lecture rencontrées par un élève selon que ces difficultés sont présentées *via* le terme « dyslexie » ou celui plus générique de « difficultés de lecture » (Gibbs & Elliott, 2015).

Touchant les élèves SEGPA, nous défendons l'idée, comme suggérée en introduction, qu'il s'agit d'un sous-groupe du groupe plus générique que sont les élèves en GDS. En effet, si tous les « élèves de SEGPA » sont définis par l'institution scolaire comme des collégiens en GDS, tous les collégiens en GDS ne sont pas scolarisés en SEGPA, ce pour de multiples raisons (par ex., défaut ou refus d'orientation, SEGPA trop éloignée du domicile familial). Or, une scolarisation en SEGPA pourrait suggérer que les élèves sont moins capables que ceux scolarisés en ordinaire, car explicitement identifiés comme fréquentant la classe des « mauvais élèves » (Curonici et al., 2006). À l'appui de cette idée, une étude montre que si les élèves de SEGPA et leur famille se disent globalement satisfaits d'une scolarisation adaptée, notamment du point de

vue de la qualité des enseignements, il existerait cependant un « effet SEGPA » qui freinerait l'adhésion à cette forme de scolarisation. Ces freins résulteraient, en partie, de l'image globalement négative de la SEGPA, mais aussi d'un sentiment de relégation institutionnelle et de stigmatisation (Marteddu, 2017).

Ainsi, pour examiner cette proposition, nous nous attacherons à investiguer la mesure dans laquelle le contenu du stéréotype visant le sous-groupe des « élèves de SEGPA » se distingue de celui touchant les collégiens de manière générale, mais surtout du groupe générique des « collégiens en GDS ». Cette recherche se concentre donc principalement sur la manière dont le sous-groupe « élèves de SEGPA » est associée à des stéréotypes distincts par rapport au groupe générique des « collégiens en GDS »

### **Objectifs et Hypothèses**

Dans la présente étude, nous supposons que les collégiens en GDS, quelle que soit la façon dont ils sont présentés (« élèves de SEGPA » ou « collégiens en GDS »), seront stéréotypés négativement par rapport à l'ensemble des collégiens, et ce sur des composantes allant au-delà de la seule faiblesse des compétences scolaires (Desombre et al., 2008). En outre, nous nous attendons à un contenu du stéréotype différencié entre le groupe générique des « collégiens en GDS » et le sous-groupe « élèves de SEGPA ». Autrement dit, nous nous attendons à ce que les « élèves de SEGPA » soient particulièrement affectés, d'une part, par l'image négative de la SEGPA (Marteddu, 2017) et, d'autre part, par l'identification plus explicite de leur grande difficulté scolaire en raison d'une visibilité plus importante (Carron, 2012; Curonici et al., 2006). C'est pourquoi ils pourraient être stéréotypés plus négativement que le groupe générique des collégiens en GDS. Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons réalisé deux études préenregistrées<sup>5</sup> que nous présentons dans la partie suivante.

Il est à noter que dans ce travail de recherche, nous avons fait le choix de mesurer le contenu des stéréotypes auprès d'un public « tout-venant » plutôt qu'auprès des individus jugés comme étant les plus susceptibles de faire usage de ces stéréotypes (par ex., enseignants, parents d'élève ou collégiens). En effet, la société en général pourrait constituer une source importante de diffusion, mais aussi de renforcement et de maintien des stéréotypes avec pour conséquences de guider certains comportements à l'égard de ces élèves. Par exemple, les familles qui se voient proposer une orientation en SEGPA pour leur enfant expriment des inquiétudes face à une telle orientation, notamment en raison des réactions négatives de leur entourage (famille, amis, voisins).

---

<sup>5</sup> Les hypothèses, les méthodes et les analyses statistiques envisagées ont été enregistrées avant que les études ne soient menées, ces préenregistrements sont consultables aux adresses suivantes : <https://urlz.fr/kASD> et <https://urlz.fr/kASL>

# Étude 1

## Méthode

### Participants

Une analyse de puissance a priori réalisée avec G power 3.1 (Faul et al., 2009) a révélé que 263 participants seraient nécessaires pour détecter un effet de faible ampleur ( $w = 0.20$ ) avec une puissance ciblée de 0.90. Si ce nombre était notre objectif, nous avons pu obtenir les réponses de 397 personnes « tout-venant » (265 femmes, 95 hommes, 15 dans la catégorie « autre », 22 sans réponse). Il est à noter que la plupart de nos participants se situaient principalement dans la tranche 18-24 ans ( $N = 122$ , pour les autres tranches : 25-34 ans :  $N = 97$  ; 35-49 ans :  $N = 115$  ; 50-64 ans :  $N = 41$  ; 65 ans et plus :  $N = 0$ ) et appartenaient principalement à la catégorie Cadres et professions intellectuelles supérieures ( $N = 154$ , pour les autres catégories : Agriculteurs exploitants :  $N = 0$  ; Artisans, commerçants et chefs d'entreprise :  $N = 9$  ; Professions intermédiaires :  $N = 40$  ; Employés :  $N = 50$  ; Ouvriers :  $N = 5$  ; Retraités :  $N = 1$  ; Sans activité professionnelle :  $N = 116$ ).

### Procédure et Matériel

Cette première étude visait à mettre en évidence une liste d'attributs associés aux « élèves de SEGPA » et aux « collégiens en GDS » en utilisant la méthode de l'association libre. Cette méthode permet de répertorier les stéréotypes que les individus entretiennent vis-à-vis d'un groupe social donné (Devine, 1989). Dans celle-ci, ils doivent indiquer tout ce qui leur vient à l'esprit à l'évocation du dit groupe social, ce qui permet de connaître les attributs les plus fortement associés en mémoire.

Puisque notre objectif est de mesurer des stéréotypes culturels (Devine, 1989) et non des croyances personnelles, nous avons utilisé (ici et dans l'étude 2) une consigne de substitution. Autrement dit, nous avons demandé aux participants de s'exprimer non pas en leur nom, mais selon l'opinion qu'ils prêtent à un groupe plus large auquel ils appartiennent (par exemple, « selon vous, les Français pensent que... »). Une telle consigne doit permettre de réduire les biais de désirabilité sociale (Fiske et al., 2002).

En premier lieu, les participants ont été informés sur les objectifs, la durée de l'étude et l'anonymat de la participation. Après avoir donné leur consentement, ils ont été répartis aléatoirement entre les deux conditions expérimentales. Dans la première, 247 participants ont été invités à décrire comment sont perçus les « élèves de SEGPA » dans la société française. Ceux n'ayant jamais entendu parler de la SEGPA ( $N = 22$ ) ont été exclus de l'étude. Dans la seconde, 150 participants ont dû décrire comment les « collégiens en GDS » sont perçus par la société française<sup>6</sup>. Ensuite, en sus de questions non exploitées ici

---

<sup>6</sup> La taille inégale des échantillons pourrait s'expliquer par des abandons plus fréquents pour la condition « collégiens en GDS » que dans la condition « élèves de SEGPA ». En effet, le taux d'achèvement s'élève à 19% dans la première condition et à 30% dans la seconde. Aussi, il est probable que les participants aient rencontré davantage de difficultés pour décrire des « collégiens en GDS » que des « élèves de SEGPA ».

sur la familiarité<sup>7</sup> et l'orientation des élèves en GDS, les participants devaient répondre à des questions sociodémographiques : genre, tranche d'âge et catégorie socioprofessionnelle. Enfin, à l'issue du questionnaire, les participants ont été invités à lire un texte de débriefing présentant les modalités et les objectifs de l'étude. L'ensemble du matériel est consultable à l'adresse suivante : <https://urlz.fr/kHrN>.

## Résultats

Une analyse de contenu thématique (Bardin, 2013) a été réalisée sur l'ensemble des attributs mentionnés par les participants. L'analyse de contenu des réponses à l'association libre concernant les « élèves de SEGPA » et les « collégiens en GDS » nous a permis de répertorier respectivement 1013 et 749 occurrences, soit une moyenne respective de 4.09 et 4.95 caractéristiques différentes par participants (différence non significative ;  $p = .67$ ). Dans un premier temps, nous avons réuni et décompté les mots identiques, synonymes ou proches sémantiquement que nous avons ensuite ventilés dans des catégories. Nous avons ainsi obtenu 11 catégories sémantiques stabilisées dites de niveau supraordonné<sup>8</sup>. Dans un second temps, un codeur supplémentaire et indépendant a ensuite évalué un échantillon de données correspondant à 20% des occurrences sélectionnées aléatoirement dans les différentes catégories (O'Connor & Joffe, 2020). Autrement dit, ce deuxième codeur devait catégoriser ces occurrences dans les différentes catégories déterminées au préalable par les expérimentateurs. Le kappa de Cohen indique une fiabilité intercodeurs acceptable avec un accord « presque parfait » ( $k = 0.90$ , O'Connor & Joffe, 2020).

### Attributs associés aux « élèves de SEGPA » et aux « collégiens en GDS »

Afin d'obtenir plus de précision sur le contenu du stéréotype des « élèves de SEGPA » et des « collégiens en GDS » et de découvrir si des différences existent entre eux, nous avons procédé à une analyse plus approfondie. Nous avons alors regroupé et répertorié les attributs dont la fréquence était supérieure à 2% pour au moins l'un des deux groupes (Camus & Berjot, 2015).

Les résultats indiquent que le contenu du stéréotype des « élèves de SEGPA » et des « collégiens en GDS » est de valence globalement négative puisque les traits donnés sont majoritairement dépréciatifs (par ex., « en difficulté scolaire », « en échec scolaire », « bêtes », « mal perçus », « violents », « difficiles »).

Ensuite, pour comparer les résultats des deux catégories, nous avons réalisé des tests du Khi-deux. Les résultats indiquent que certains attributs sont davantage mentionnés pour le sous-groupe « élèves de SEGPA » par rapport au groupe plus générique « élèves en GDS » et inversement (cf. tableau 1). Par exemple les attributs « handicapés, handicapés mentaux » (respectivement 5.1% vs 1.2%), « bêtes et synonymes » (respectivement 11.2% vs 5.2%) et « en retard scolaire » (2.2% vs 0.1%) sont

---

<sup>7</sup> Sur les 397 participants, seuls 64 ont déclaré connaître un membre de son entourage scolarisé en SEGPA ou en grande difficulté scolaire au collège. Aussi, la faiblesse de cet échantillon ne nous permet pas de conclure quant à un éventuel effet de la familiarité sur le contenu des stéréotypes à l'égard de ces élèves.

<sup>8</sup> Catégories supra-ordonnées : situation scolaire ; situation sociale et familiale ; traits de personnalité ; de caractère ; capacités, compétences ; image de la société, insertion sociale ; traits comportementaux ; troubles et handicaps ; avenir de l'élève ; sentiments et émotions ; références à des groupes particuliers ; autres ou mots hors sujet

significativement plus mentionnés pour les « élèves de SEGPA » que pour les « collégiens en GDS » (tous les  $ps < .05$ ). En revanche, les attributs « fainéants et *synonymes* » (respectivement 12.4% vs 2.5%), « pauvres, milieu défavorisé » (respectivement 6.7% vs 1.8%) ou « scolairement inadaptés et *synonymes* » (respectivement 5.3% vs 2.7%) sont significativement plus mentionnés pour les « collégiens en GDS » par comparaison aux « élèves de SEGPA » (tous les  $ps < .05$ ).

En conclusion, cette première étude nous a permis de confirmer la valence négative du stéréotype qui touche les élèves en difficultés scolaires, mais aussi de collecter de premières données traduisant que le contenu du stéréotype associé aux « élèves de SEGPA » serait, en partie, distinct de celui associé aux « collégiens en GDS ». Néanmoins, il ne suffit pas qu'un individu attribue un certain trait à un groupe pour que celui-ci soit considéré stéréotypique, il faut étudier la mesure dans laquelle cette attribution diffère par rapport à un autre groupe, ici les « collégiens en général ». C'est l'objectif de la seconde étude.



**Tableau 1**

Attributs spontanément fournis par les participants à l'évocation des « élèves de SEGPA » ou « collégiens en GDS » (lorsqu'au moins une des deux fréquences est supérieure à 2%)

	Élèves de SEGPA		Collégiens en GDS	
	Nombre d'occurrences	Fréquence (%)	Nombre d'occurrences	Fréquence (%)
<b>Situation scolaire</b>				
En difficulté scolaire/en grande difficulté scolaire	97	9.6%***	7	0.9%
En classe adaptée/enseignement adapté/SEGPA	33	3.3%***	3	0.4%
Scolairement inadaptés/mal orientés/inadaptés aux cursus classiques/dans un système scolaire inadapté/pas aidés par l'école	27	2.7%	40	5.3%**
En échec scolaire	24	2.4%*	6	0.8%
En retard scolaire	22	2.2%***	1	0.1%
<b>Situation sociale et familiale</b>				
Pauvres, milieux défavorisés	18	1.8%	50	6.7%***
« Accros » aux écrans, Mal élevés, mal éduqués	1	0.1%	17	2.3%***
Issus de l'immigration, étrangers	10	1%	19	2.5%*
Difficultés familiales, problèmes familiaux	8	0.8%	19	2.5%**
Cas sociaux/difficultés sociales	45	4.4%	29	3.9%
Parents peu aidants/absents/démissionnaires	1	0.1%	33	4.4%***
<b>Traits de personnalité, de caractère</b>				
Fainéants/manque d'effort/manque de travail/manque de volonté	25	2.5%	93	12.4%***
<b>Capacités, compétences</b>				
Bêtes/idiots/débiles/intelligence faible/stupides/nuls	113	11.2%***	39	5.2%
<b>Image de la société, insertion sociale</b>				
A l'écart/en marge/exclus/isolés/ségrégés	54	5.3%	26	3.5%
Mal perçus/mal appréciés/insultés, dévalorisés/moqués stigmatisés	47	4.6%***	12	1.6%
<b>Traits comportementaux</b>				
Violents/agressifs/dangereux	27	2.7%	14	1.9%
Difficiles/turbulents/perturbateurs/dissipés	69	6.8%	35	4.7%
Délinquants/racailles/drogueés	11	1.1%	24	3.2%**
<b>Troubles et handicaps</b>				
Handicapés/handicapés mentaux/handicapés physiques	52	5.1%***	9	1.2%
Attardés/retardés/arriérés/déficients intellectuels	37	3.7%**	11	1.5%
<b>Avenir de l'élève</b>				
Sans avenir/voie de garage/avenir incertain/avenir restreint	25	2.5%	27	3.6%
<b>Sentiments et émotions</b>				
Perdus/perturbés/en détresse	6	0.6%	19	2.5%***

Gras : Nombres d'occurrences et pourcentages significativement différents entre les deux catégories : \*p<.05,

\*\*p<.01 et \*\*\*p<.001 (la valeur de p sur les différences significatives est indiquée sur le pourcentage le plus élevé).

## Étude 2

### Méthode

#### Participants

Une analyse de puissance a priori réalisée avec Gpower 3.1 a révélé que 214 participants seraient nécessaires pour détecter un effet de faible ampleur ( $f = 0,17$ ) avec une puissance ciblée de 0,95. Ainsi, au total, 217 personnes ont participé à cette étude (121 femmes, 91 hommes, 1 non binaire, 2 dans la catégorie « autre » et 2 « sans réponse »). Ils appartenaient principalement dans la tranche d'âge 35-49 ans ( $N = 89$ , pour autres tranches : 18-24 ans :  $N = 28$  ; 25-34 ans :  $N = 50$  ; 50-64 ans :  $N = 50$  ; 65 ans et plus :  $N = 0$ ) et à la catégorie Employés ( $N = 66$ , pour les autres catégories : Agriculteurs exploitants :  $N = 0$  ; Artisans, commerçants et chefs d'entreprise :  $N = 17$  ; Cadres et professions intellectuelles supérieures :  $N = 44$  ; Professions intermédiaires :  $N = 31$  ; Ouvriers :  $N = 3$  ; Retraités :  $N = 12$  ; Sans activité professionnelle :  $N = 44$ ).

#### Procédure et Matériel

Dans cette seconde étude, nous souhaitons déterminer dans quelle mesure les attributs mentionnés dans la première étude sont différenciellement associés aux collégiens en GDS (« élèves de SEGPA » puis « collégiens en GDS ») par rapport aux collégiens de manière plus générale, puis à déterminer plus finement dans quelle mesure le contenu du stéréotype des « élèves de SEGPA » pouvait se distinguer de celui des « collégiens en GDS ».

Ainsi, des participants « tout-venant » ont été recrutés *via* une plateforme de mise à disposition de panels (Crowdpanel) en l'échange d'une compensation financière. En premier lieu, les participants ont été informés sur les objectifs, la durée de l'étude et l'anonymat de la participation. Après avoir donné leur consentement, ils ont eu pour tâche de remplir aléatoirement l'une des deux versions du questionnaire. Comme dans l'étude 1, nous avons utilisé une consigne de substitution afin de limiter les biais de désirabilité sociale.

Quatre-vingt-six participants ont ainsi eu pour consigne d'estimer, selon les Français, le pourcentage « d'élèves de SEGPA » puis de « collégiens en général » possédant chacun des attributs présentés. Cent-trente-et-un participants devaient effectuer la même tâche, mais pour les « collégiens en GDS »<sup>9</sup>. Plus précisément, les participants devaient se positionner pour chacun des attributs retenus lors de la première étude (cf. tableau 1) auxquels nous avons rajouté les termes les plus attribués aux collégiens sur la base d'un prétest (« individus qui se cherchent », « bruyants », « irrespectueux », « en groupe », « jeunes », « ados », « immatures » et « influençables »). Ce prétest impliquant 78 personnes tout-venant a été réalisé

---

<sup>9</sup> La taille inégale des échantillons entre les deux conditions pourrait, en partie, s'expliquer par le critère d'exclusion imposé dans la condition « élèves de SEGPA ». En effet, les participants n'ayant jamais entendu parler de la SEGPA ( $n=29$ ) ont été exclus de l'étude.

en utilisant la même méthode de l'association libre décrite dans l'étude 1. Plus précisément, nous avons réalisé une analyse de contenu thématique puis conservé les attributs dont la fréquence était supérieure à 2%. En outre, afin d'équilibrer le rapport de valence, les participants devaient également se positionner sur des attributs de valence positive (Camus & Berjot, 2015). Aussi, douze attributs positifs (« agréables », « gentils », « joyeux », « drôles », « spontanés » ; « efficaces », « intelligents », « cultivés », « réfléchis », « déterminés », « studieux », « volontaires », Pansu & Dompnier, 2011) ont été rajoutés.

Ensuite, les participants ont répondu à une question permettant de mesurer leur niveau de familiarité avec les collégiens en grande difficulté scolaire ou les élèves de SEGPA<sup>10</sup>. Puis ils ont répondu aux mêmes questions sociodémographiques que dans l'étude 1. Enfin, à l'issue du questionnaire, les participants ont été invités à lire un texte de débriefing présentant les modalités et les objectifs de l'étude. Comme pour l'étude 1, l'ensemble du matériel est consultable à l'adresse suivante : <https://urlz.fr/kHrN>.

## Résultats

### Stratégie d'analyse des données

Afin d'examiner la mesure dans laquelle un attribut peut être considéré comme stéréotypique d'un groupe donné, nous avons ici fait le choix d'utiliser la méthode du Ratio Diagnostic (RD). Le RD repose sur l'hypothèse que les informations quant à l'appartenance d'une personne à un groupe social influent sur la probabilité perçue que cette personne possède certains attributs (McCauley & Stitt, 1978). Plus précisément, si certains attributs (par ex., fainéant) sont considérés comme plus probables pour un groupe de personnes donné, en comparaison à un autre groupe, alors ils traduiraient le contenu du stéréotype associé au premier groupe. En outre, cette méthode permet d'évaluer dans quelle mesure des attributs peuvent être considérés comme différenciellement probables pour les différents groupes. Par exemple, un attribut particulier (le fait d'être perçu comme « handicapé ») peut être considéré comme peu fréquent pour les « élèves de SEGPA » ou les « collégiens en GDS », mais plus susceptible de caractériser le premier par rapport au second et, ce par rapport à l'ensemble des collégiens.

Le RD d'un attribut est calculé ici en formant un rapport entre le pourcentage estimé de collégiens en GDS (« élèves de SEGPA » ou « collégiens en GDS ») susceptible de posséder un trait (par ex., « fainéants ») et le pourcentage estimé de collégiens (de manière générale) susceptibles de posséder ce même trait. Un ratio de 1,0 indique que le trait n'est pas jugé de manière stéréotypée. Les ratios qui diffèrent significativement de 1,0 ont, en revanche, une valeur diagnostique. Ainsi si, le ratio est significativement supérieur à 1, le trait est dit stéréotypique du groupe des élèves en GDS, s'il est significativement inférieur à 1, il est dit atypique du groupe des élèves en GDS. Il est à noter que, dans cette étude, nous avons utilisé

---

<sup>10</sup> Sur les 217 participants, seuls 44 ont déclaré connaître un membre de son entourage scolarisé en SEGPA ou en grande difficulté scolaire au collège. Aussi, la faiblesse de cet échantillon ne nous pas permet de conclure quant à un éventuel effet de la familiarité sur le contenu des stéréotypes à l'égard de ces élèves.

des RD transformés (Martin, 1987). La significativité de ces derniers a ensuite été évaluée par comparaison à une norme fixée à 0 (au lieu de 1).<sup>11</sup>

### *Attributs typiques et atypiques des collégiens en GDS*

Des analyses de variance à mesures répétées ont été réalisées sur chaque attribut avec un facteur intra (le RD du groupe vs le ratio base 0) et un facteur inter (le ratio pour les « élèves de SEGPA » vs le ratio pour les « collégiens en GDS »).

Dans un premier temps, nous avons examiné l'effet principal de la variable « ratio » (c.-à-d., est-ce que l'attribut décrit significativement plus ou moins les collégiens en GDS que les collégiens en général). Ainsi, indépendamment du fait que les élèves soient présentés comme « élèves de SEGPA » ou « collégiens en GDS », les analyses montrent que sur les 28 attributs mis en évidence dans la première étude, 27 sont considérés comme stéréotypiques des collégiens en GDS par rapport aux collégiens de manière plus générale ( $RD > 0$ ). En revanche, l'attribut « accros aux écrans » ne témoigne d'aucune prédiction différentielle entre l'ensemble des collégiens et les collégiens en GDS. Parmi les attributs ajoutés à l'issue du prétest, seuls 2 items (c.-à-d., « immatures » et « en quête d'identité ») ne sont pas considérés comme plus stéréotypiques pour les collégiens en GDS que pour les collégiens en général. Les attributs positifs sont, eux, plus stéréotypiques des collégiens par rapport à ceux en GDS ( $RD < 0$ ). Seul le trait « spontanés » ne témoigne d'aucune prédiction différentielle entre les collégiens en GDS et les collégiens en général. De la même façon, les termes « jeunes » et « adolescents » (termes associés aux collégiens en général dans le prétest) ne sont pas considérés comme plus probables pour les uns que pour les autres (voir tableaux 2a et 2b, [a]).

Dans un second temps, nous avons testé l'effet d'interaction avec la variable « groupe » (c.-à-d., dans quelle mesure le RD est différent selon le groupe de collégiens en GDS). Pour les traits relatifs à la situation sociale et familiale de l'élève, aux capacités et compétences et à l'avenir de l'élève, les résultats ne traduisent pas de différences entre les « élèves de SEGPA » et les « collégiens en GDS ». Autrement dit, ces attributs sont autant stéréotypiques du sous-groupe que du groupe générique. En revanche, des tests posthoc avec correction de Bonferroni semblent indiquer des variations significatives entre le sous-groupe des « élèves de SEGPA » et le groupe générique des « collégiens en GDS ». Ainsi, si les traits « fainéants », « immatures », « bruyants » et « irrespectueux » sont plus susceptibles de caractériser les « collégiens en GDS » par rapport aux collégiens en général (tableau 2a, [c], tous les  $ps < .01$ ), cela ne semble pas être le cas pour les « élèves de SEGPA » (tableau 2a, [d], tous les  $ps > 0.20$ ). En revanche et de manière évidente, le fait de suivre un « parcours adapté » semble typique des « élèves de SEGPA » (tableau 2a, [d],  $p < .001$ ),

---

<sup>11</sup> Afin de s'assurer de l'équivalence des ratios allant de 0 à 1.0 avec ceux de 1.0 à l'infini, les rapports ont été transformés (Martin, 1987). Pour les rapports inférieurs à 1.0, l'inverse de ce RD a été soustrait de 1,0 (par exemple, un rapport de 20/50 est devenu  $1.0 - (20/50) = -1.5$ ). Les rapports supérieurs ou égaux à 1.0, ont été transformés en soustrayant 1,0 du RD initial (par exemple, un rapport de 50/20 est devenu  $50/20 - 1.0 = +1.5$ ). La significativité de ces RD transformés a donc ensuite été évaluée par comparaison à une norme fixée à 0 (au lieu de 1).

mais pas des « collégiens en GDS » (tableau 2a, [c],  $p = 0.18$ ). Nos résultats montrent également des prédictions différentielles entre les « élèves de SEGPA » et les « collégiens en GDS » sur les caractéristiques atypiques. Si les traits « volontaires » et « joyeux » sont significativement plus susceptibles de caractériser les collégiens en général par rapport aux « collégiens en GDS » (tableau 2b, [c], tous les  $ps < .001$ ), et constituent donc des traits atypiques des « collégiens en GDS », cela ne semble pas être le cas pour les « élèves de SEGPA » puisqu'aucune différence n'a été constatée entre eux et les collégiens en général (tableau 2a, colonne [d], tous les  $ps > .07$ ).

Enfin, nous avons comparé les RD des « élèves de SEGPA » avec ceux des « collégiens en GDS » afin de déterminer les attributs susceptibles d'être jugés plus descriptifs pour les « collégiens en GDS » par comparaison aux « élèves de SEGPA » ou inversement. Les analyses posthoc réalisées tendent à indiquer que les attributs « handicapés », « retardés » et « mal perçus » seraient plus descriptifs des « élèves de SEGPA » que des « collégiens en GDS » ( $RD_{segpa} > RD_{gds}$ ). En revanche, les attributs « violents », « turbulents », « délinquants », « en difficulté scolaire » et « en échec scolaire » ( $RD_{segpa} < RD_{gds}$ ) seraient plus descriptifs des « collégiens en GDS » que des « élèves de SEGPA ». Enfin, « agréables » et « efficaces » seraient moins descriptifs des « collégiens en GDS » que des « élèves de SEGPA ».

Pris ensemble, les résultats de ces deux études semblent confirmer que les stéréotypes associés à la sous-catégorie des « élèves de SEGPA » varient, sur certains aspects, de ceux associés au groupe plus générique des « collégiens en GDS ».

**Tableau 2a***Caractéristiques typiques, RD>0*

	[a] Effets principaux <i>RD&gt;0</i> <i>(GDS+SEGPA)≠COLLÉGIENS</i>	[b] Effets d'interaction <i>GDS≠SEGPA</i>	Effets simples		
			[c] RD GDS vs base 0 (p)	[d] RD SEGPA vs base 0 (p)	[e] RD GDS vs RD SEGPA
<i>Situation scolaire</i>					
Difficulté scolaire	<b><i>F(1,215) = 125.08, p &lt; .001***</i></b>	<b><i>F(1,215) = 12.66, p = 0.03*</i></b>			<b><i>ΔM = 0.70, p = 0.01*</i></b>
Parcours adapté	<b><i>F(1,215) = 26.06, p = 0.004**</i></b>	<b><i>F(1,215) = 31.95, p &lt; .001***</i></b>	-0.43 ( <i>p = 0.18</i> )	<b><i>1.33 (p &lt; .001)***</i></b>	
Scolairement inadaptés	<b><i>F(1,215) = 125.08, p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 1.95, p = 0.16</i>			
Pas aidés par l'école	<b><i>F(1,215) = 38.5, p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 1.95, p = 0.12</i>			
En échec scolaire	<b><i>F(1,215) = 150.74, p &lt; .001***</i></b>	<b><i>F(1,215) = 3.97, p = 0.02*</i></b>			<b><i>ΔM = 0.78, p = 0.03*</i></b>
En retard scolaire	<b><i>F(1,215) = 155.48 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 0.02, p = 0.88</i>			
<i>Situation sociale et familiale</i>					
Pauvre	<b><i>F(1,215) = 114.43 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 0.20, p = 0.65</i>			
Accros aux écrans	<i>F(1,215) = 0.88 p = 0.35</i>	<i>F(1,215) = 2.23, p = 0.13</i>			
Mal élevés	<b><i>F(1,215) = 40.23 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 1.95 p = 0.17</i>			
Issus de l'immigration	<b><i>F(1,215) = 64.07 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 3.41 p = 0.07</i>			
En difficulté familiale	<b><i>F(1,215) = 159.94 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 0.16 p = 0.69</i>			
Cas sociaux	<b><i>F(1,215) = 150.65 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 0.27 p = 0.60</i>			
Pas aidés par leurs parents	<b><i>F(1,215) = 71.40 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 1.41 p = 0.24</i>			
<i>Traits de caractère, de personnalité</i>					
Fainéants	<b><i>F(1,215) = 28.67 p &lt; .001***</i></b>	<b><i>F(1,215) = 4.62 p = 0.03*</i></b>	<b><i>0.54 (p &lt; .001)***</i></b>	0.23 ( <i>p = 0.24</i> )	
Immatures	<i>F(1,215) = 2.38 p = 0.12</i>	<b><i>F(1,215) = 6.67 p = 0.01*</i></b>	<b><i>0.32 (p = 0.01)**</i></b>	-0.08 ( <i>p = 1</i> )	
Influçables	<b><i>F(1,215) = 11.30 p &lt; .001</i></b>	<i>F(1,215) = 0.18 p = 0.67</i>			
<i>Capacités, compétences</i>					
Bêtes	<b><i>F(1,215) = 84.97 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 0.29 p = 0.59</i>			
<i>Image de la société, insertion sociale</i>					
À l'écart	<b><i>F(1,215) = 114.0 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 1.14 p = 0.28</i>			

Mal perçus	$F(1,215) = 169.3 p < .001^{***}$	$F(1,215) = 4.77 p = 0.03^*$			$\Delta M = -0.76, p = 0.013^*$
Exclus	$F(1,215) = 115.4 p < .001^{***}$	$F(1,215) = 0.19 p = 0.66$			
<i>Traits comportementaux</i>					
Violents	$F(1,215) = 70.7 p < .001^{***}$	$F(1,215) = 4.23 p < 0.04^{***}$			$\Delta M = 0.52, p = 0.023^*$
Difficiles	$F(1,215) = 98.7 p < .001^{***}$	$F(1,215) = 2.63 p = 0.11$			
Turbulents	$F(1,215) = 85.3 p < .001^{***}$	$F(1,215) = 10.03 p = 0.002^{**}$			$\Delta M = 0.61, p < .001^{***}$
Délinquants	$F(1,215) = 109.3 p < .001^{***}$	$F(1,215) = 4.18 p < 0.04^*$			$\Delta M = 0.64, p = 0.02^*$
Bruyants	$F(1,215) = 29.91 p < .001^{***}$	$F(1,215) = 4.54 p = 0.034^*$	0.65 ( $p < .001$ ) <sup>***</sup>	0.29 ( $p = 0.20$ )	
Irrespectueux	$F(1,215) = 23.90 p < .001^{***}$	$F(1,215) = 15.30 p < .001^{***}$	0.81 ( $p < .001$ ) <sup>***</sup>	0.09 ( $p = 1$ )	
<i>Troubles et handicaps</i>					
Handicapés	$F(1,215) = 79.5 p < .001^{***}$	$F(1,215) = 23.2 p < .001^{***}$			$\Delta M = -1.39, p < .001^{***}$
Attardés	$F(1,215) = 92.40 p < .001^{***}$	$F(1,215) = 1.31 p = 0.25$			
Retardés	$F(1,215) = 92.47 p < .001^{***}$	$F(1,215) = 4.99 p = 0.026^*$			$\Delta M = -0.72, p = 0.010^*$
<i>Avenir de l'élève</i>					
Sans avenir	$F(1,215) = 88.28 p < .001^{***}$	$F(1,215) = 2.94 p = 0.88$			
Voie de garage	$F(1,215) = 95.19 p < .001^{***}$	$F(1,215) = 0.06 p = 0.81$			
<i>Sentiments et émotions</i>					
Perdus	$F(1,215) = 101.35 p < .001^{***}$	$F(1,215) = 0.66 p = 0.41$			
En quête d'identité	$F(1,215) = 2.73 p = 0.10$	$F(1,215) = 1.34 p = 0.25$			

**Gras** : résultats significatifs, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  et \*\*\* $p < .001$

Colonne « RD GDS vs base 0 » ou « RD SEGPA vs base 0 » : un résultat significatif signifie que le RD est significativement différent de la base 0. Autrement dit, l'attribut est stéréotypique du groupe.  
Colonne « RD GDS vs RD SEGPA » : si  $\Delta M > 0$  alors l'écart entre les pourcentages de l'étiquette et les pourcentages des collégiens est plus élevé dans la condition « collégiens en GDS » que dans la condition « élèves de SEGPA ». Si  $\Delta M < 0$  alors l'écart entre les pourcentages de l'étiquette et les pourcentages des collégiens est plus élevé dans la condition « élèves de SEGPA » que dans la condition « collégiens en GDS ».

**Tableau 2b**

*Caractéristiques atypiques, RD<0*

	[a] Effets principaux <i>RD&lt;0</i> ( <i>GDS+SEGPA</i> )≠ <i>COLLÉGIENS</i>	[b] Effets d'interaction <i>GDS</i> ≠ <i>SEGPA</i>	Effets simples		
			[c] RD GDS vs base 0 (p)	[d] RD SEGPA vs base 0 (p)	[e] RD GDS vs RD SEGPA
<i>Situation scolaire</i>					
Studieux	<b><i>F(1,215) = 147.49 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 2.22 p &lt; 0.14</i>			
<i>Traits de caractère, de personnalité</i>					
Agréables	<b><i>F(1,215) = 63.13 p &lt; .001***</i></b>	<b><i>F(1,215) = 8.35 p = 0.004**</i></b>			<b><i>ΔM = -0.57, p &lt; .001***</i></b>
Gentils	<b><i>F(1,215) = 28.49 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 3.64 p = 0.06</i>			
Drôle	<b><i>F(1,215) = 13.22 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 1.79 p = 0.18</i>			
Spontanés	<i>F(1,215) = 3.43 p = 0.07</i>	<i>F(1,215) = 0.25 p = 0.62</i>			
Déterminés	<b><i>F(1,215) = 80.53 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 1.94 p = 0.16</i>			
<i>Capacités, compétences</i>					
Efficaces	<b><i>F(1,215) = 128.39 p &lt; .001***</i></b>	<b><i>F(1,215) = 6.78 p = 0.01*</i></b>			<b><i>ΔM = -0.68, p = .002**</i></b>
Intelligents	<b><i>F(1,215) = 118.43 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 1.08 p = 0.30</i>			
Cultivés	<b><i>F(1,215) = 155.49 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 0.05 p = 0.83</i>			
Réfléchis	<b><i>F(1,215) = 130.32 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 0.28 p = 0.60</i>			
Volontaires	<b><i>F(1,215) = 48.81 p &lt; .001***</i></b>	<b><i>F(1,215) = 8.98 p = 0.003**</i></b>	<b><i>-1.26 (p &lt; .001)***</i></b>	<i>-0.50 (p = 0.07)</i>	
<i>Traits comportementaux</i>					
En groupe	<b><i>F(1,215) = 22.44 p &lt; .001***</i></b>	<i>F(1,215) = 0.51 p = 0.48</i>			
<i>Sentiments et émotions</i>					
Joyeux	<b><i>F(1,215) = 35.35 p &lt; .001***</i></b>	<b><i>F(1,215) = 9.63 p = 0.002**</i></b>	<b><i>-0.65 (p &lt; .001)***</i></b>	<i>-0.30 (p = 0.41)</i>	
<i>Références à des groupes particuliers</i>					
Jeunes	<i>F(1,215) = 1.23 p = 0.27</i>	<i>F(1,215) = 0.08 p = 0.78</i>			
Adolescents	<i>F(1,215) = 0.36 p = 0.55</i>	<i>F(1,215) = 1.60 p = 0.21</i>			

**Gras** : résultats significatifs, \*p<.05, \*\*p<.01 et \*\*\*p<.001

Colonne « RD GDS vs base 0 » ou « RD SEGPA vs base 0 » : un résultat significatif signifie que le RD est significativement différent de la base 0. Autrement dit, l'attribut est stéréotypique du groupe.  
Colonne « RD GDS vs RD SEGPA » : si ΔM<0 alors l'écart entre les pourcentages des collégiens en GDS et les pourcentages des collégiens est plus élevé dans la condition « collégiens en GDS » que dans la condition « élèves de SEGPA ». Si ΔM>0 alors l'écart entre les pourcentages des collégiens en GDS et les pourcentages des collégiens est plus élevé dans la condition « élèves de SEGPA » que dans la condition « collégiens en GDS ».



## Discussion générale

La présente recherche avait pour objectif de mettre en évidence le contenu des stéréotypes des collégiens scolarisés en SEGPA et déterminer dans quelle mesure celui-ci différerait de celui touchant le groupe plus générique des « collégiens en GDS ». Dans une première étude, nous avons pu mettre en évidence une liste d'attributs associés aux « collégiens en GDS » et « aux élèves de SEGPA » et observer une première tendance concernant les croyances différenciées associées à ces deux groupes. Dans une seconde étude, nous avons pu étudier plus précisément les différences dans le contenu du stéréotype entre ceux-ci.

Tout d'abord, et conformément à nos hypothèses, nos résultats indiquent que les collégiens en grande difficulté scolaire, qu'ils soient présentés comme « élèves de SEGPA » ou de manière plus générique comme « collégiens en GDS », souffrent de stéréotypes. En effet, les attributs typiques et atypiques semblent globalement refléter une perception négative (par ex., « mal élevés », « violents », « bêtes », « influençables »). En outre, les stéréotypes qui leur sont associés vont bien au-delà de la faiblesse des compétences scolaires et renvoient à un environnement social et familial défavorable (par ex., « difficulté familiale », « pas aidés par leur parent »), des traits de caractère et de personnalité socialement dévalorisés (par ex., « influençables »), une insertion sociale complexe (par ex., « à l'écart », « exclus »), des comportements inadaptés (par ex., « violents », « difficiles »), des troubles ou handicaps (par ex., « handicapés », « attardés »), un sentiment d'isolement (par ex., « perdus ») et un avenir restreint (par ex., « sans avenir »). Ces résultats entrent en résonance avec des études qui suggèrent que les élèves à BEP peuvent être assimilés à des stéréotypes négatifs (Krischler et al., 2018) dépassant la composante purement scolaire (Desombre et al., 2008).

Ensuite, nos résultats indiquent que les « collégiens en GDS » et les « élèves de SEGPA » partagent un grand nombre d'attributs en commun (par ex., « scolairement inadaptés », « pauvres »). Ces résultats ne sont pas surprenants dans la mesure où les membres de ces deux groupes sont très similaires et que seule la poursuite ou non d'un parcours scolaire adapté varie. Néanmoins, et conformément à nos attentes, nos résultats indiquent que des différences existent entre le groupe générique des « collégiens en GDS » et la sous-catégorie des « élèves de SEGPA ».

Premièrement, les « collégiens en GDS » sont décrits comme « fainéants » et peu « volontaires » alors que ce n'est pas le cas pour les « élèves de SEGPA » (étude 1 et 2). En revanche, les « élèves de SEGPA » tendent à être davantage décrits comme « handicapés » et « retardés » par comparaison aux « collégiens en GDS » (étude 1 et 2). Ce dernier point pourrait s'expliquer par l'histoire de la SEGPA. Cette filière s'inscrit dans le sillage des sections d'éducatrices spécialisées (SES) qui accueillent

jusqu'en 1996 des élèves qualifiés de « déficients intellectuels légers ». Si la circulaire du 20 juin 1996 officialise le terme de SEGPA et ne fait plus référence à la déficience intellectuelle légère, il est toutefois possible que du point de vue des croyances, l'appellation SES soit encore la référence de la SEGPA (Marteddu, 2017). Ces croyances différenciées à l'égard des « élèves de SEGPA » et des « collégiens en GDS » pourraient également trouver leur origine dans la façon dont les participants attribuent les difficultés scolaires de l'élève. En effet, selon Reyna (2000), certains stéréotypes suggèrent qu'un trait, un attribut ou un comportement est indépendant de la volonté de la personne concernée alors que d'autres sont perçus comme contrôlables. Aussi, les difficultés scolaires des « élèves de SEGPA » pourraient-elles être davantage perçues comme incontrôlables et immuables, car jugées comme relevant plus du handicap que de la difficulté. À l'inverse, le manque d'effort associé aux « collégiens en GDS » pourrait s'expliquer par l'attribution de leur difficulté scolaire à des causes contrôlables et variables.

Deuxièmement, nos résultats montrent que les « collégiens en GDS » sont davantage décrits par des comportements inadaptés. Ces derniers sont décrits comme « bruyants » et « irrespectueux » (étude 2) alors que ce n'est pas le cas des « élèves de SEGPA ». En outre, ils tendent à être davantage décrits comme « délinquants » par comparaison aux « élèves de SEGPA » (étude 1 et 2). En effet, par comparaison aux « collégiens en GDS », l'identité sociale des « élèves de SEGPA », c'est-à-dire de tout ce qui permet à ces derniers de s'identifier, se caractériser comme « élèves de SEGPA », pourrait être perçue comme plus positive, en raison d'un sentiment d'appartenance groupale considéré comme plus élevé (Garel, 2001; Siméone, 2007). En conséquence, la probabilité de développer des comportements agressifs ou perturbateurs pourrait être jugée moins élevée pour ces derniers (Dodge & Pettit, 2003). En revanche, les « élèves de SEGPA » tendent à être décrits comme moins bien « perçus » par rapport aux « collégiens en GDS ». Ce dernier point semble s'accorder avec l'image que les « élèves de SEGPA » et leur famille perçoivent de la filière (par ex., mise à l'écart, rejet ; Marteddu, 2017). Aussi, nos résultats, menés auprès d'un public "tout venant", pourraient indiquer que la croyance autour d'une dévalorisation des « élèves de SEGPA » ne se limite pas aux usagers de cette section.

Troisièmement, en ce qui concerne les performances scolaires, il faut noter que les résultats obtenus par la méthode de l'association libre (étude 1) sont en contradiction avec ceux obtenus par la méthode du RD (étude 2). Si avec la première, les « élèves de SEGPA » sont plus souvent décrits comme « en difficulté scolaire » et en « retard scolaire » que les « collégiens en GDS », il semblerait que cette tendance s'inverse dans la méthode du RD puisque les « collégiens en GDS » tendent à être davantage décrits comme « en difficulté scolaire » et « en échec scolaire » que les « élèves de SEGPA ». Cela pourrait s'expliquer par les termes inducteurs utilisés dans chacune des catégories. L'information concernant la grande difficulté scolaire est explicitement fournie pour le groupe des « collégiens en

GDS ». Elle est, en revanche, plus implicite pour la sous-catégorie des « élèves de SEGPA » dans la mesure où elle est déduite de l'adaptation scolaire dont bénéficient ces élèves. Aussi, il est probable que, dans la méthode de l'association libre, les participants se soient dispensés de mentionner les attributs relatifs à la difficulté scolaire, puisque déjà énoncés par l'expérimentateur. En revanche, dans la méthode du RD, il est possible que les différences entre les « collégiens en GDS » et les collégiens en général sur les attributs relatifs à la difficulté scolaire aient été exagérées par l'effet d'un biais d'accentuation entre ces deux groupes.

Enfin, et contrairement à nos hypothèses, les « élèves de SEGPA » ne semblent pas être stéréotypés plus négativement que les « collégiens en GDS ». Il semblerait au contraire que les « collégiens en GDS » soient perçus moins positivement. En effet, si on s'intéresse plus particulièrement aux attributs positifs présentés dans l'étude 2, nous constatons que des différences existent. Par comparaison aux collégiens en général, les « collégiens en GDS » sont décrits comme moins « joyeux » et moins « volontaires » alors que ce n'est pas le cas pour les « élèves de SEGPA ». En revanche, par comparaison aux « collégiens en GDS », les « élèves de SEGPA » tendent à être davantage décrits comme « agréables » et « efficaces ». Les causes jugées incontrôlables pour les « élèves de SEGPA » évoquées précédemment pourraient susciter davantage de sympathie ou de pitié, ainsi qu'un comportement prosocial envers le groupe expliquant des jugements explicites moins négatifs (Graham, 1991 ; voir aussi Cuddy et al., 2007).

Globalement, nos résultats, en montrant que les stéréotypes du groupe générique des « collégiens en GDS » ne se superposent pas systématiquement à ceux attribués à son sous-groupe des « élèves de SEGPA », semblent confirmer que les croyances associées aux élèves à BEP peuvent varier en fonction de l'étiquette (Krischler et al., 2018), même lorsque la nature des BEP est similaire (Gibbs & Elliott, 2015). Autrement dit, les « élèves de SEGPA » seraient bien perçus comme une catégorie particulière de collégiens en GDS.

### **Limites et Perspectives**

Si ces premiers résultats apportent de nouveaux éléments quant à la connaissance des stéréotypes associés aux élèves de SEGPA, ils ne sont pas pour autant sans limites, notamment en raison de différents biais de jugement. Bien que l'utilisation d'une consigne de substitution puisse limiter les problèmes de désirabilité sociale, elle ne les élimine pas entièrement. Aussi, les participants peuvent-ils s'abstenir de mentionner certains attributs ou minimiser leurs réponses, notamment en ce qui concerne les traits les plus dévalorisants (par ex., « bêtes », « attardés », « cas sociaux ») et inversement accentuer artificiellement certains traits positifs pour contrebalancer les stéréotypes négatifs. Cela pourrait être particulièrement le cas pour le sous-groupe des élèves de SEGPA puisqu'ils

sont davantage associés au handicap que leurs pairs en GDS. Or, des travaux précédents ont mis en lumière que pour ces publics, des effets de compensation existent. C'est-à-dire que lorsque les individus comparent deux groupes (comme c'est le cas dans l'étude 2), ces derniers peuvent avoir tendance à juger un groupe plus positivement sur une dimension et compenser en jugeant plus négativement une dimension moins importante socialement (Kervyn et al., 2010). Ainsi, il est possible que les participants dans la condition « élèves en SEGPA » aient jugé plus négativement ce sous-groupe sur des dimensions scolaires et auraient compensé en étant moins sévères sur certains traits positifs. Il n'est toutefois pas à exclure non plus que les participants aient exagéré certaines réponses pour être en cohérence avec celles supposément attendues par l'expérimentateur. Dans l'étude 2, l'opposition du groupe de collégiens en GDS avec celui des collégiens de manière plus générale peut se traduire par une accentuation des différences perçues entre ces groupes en raison d'une exagération de l'hétérogénéité intercatégorielle, c'est-à-dire en raison du fait qu'ils puissent être perçus comme deux groupes antagonistes. En outre, ces études ne nous permettent pas de connaître la façon dont les participants ont interprété le groupe « collégiens en GDS ». Or, il est possible qu'à la lecture de cette dénomination, certains participants aient imaginé spontanément un élève de SEGPA. Dans ces circonstances, les différences entre les groupes pourraient avoir été minimisées et/ou les ressemblances accentuées. En outre, nous ignorons ce que savent les participants de la SEGPA. Il se peut que certaines réponses aient pu être orientées en fonction de ces connaissances. Ces limites nous invitent donc à compléter ces premiers résultats par de nouveaux travaux. Une seconde limite de ces travaux renvoie au fait que nous les avons ancrés théoriquement de manière éloignée aux modèles actuels portant sur les stéréotypes. En effet, aujourd'hui, un grand nombre de travaux ont permis de mettre au jour que deux dimensions structurent les croyances que nous pouvons avoir à propos des individus ou des groupes d'individus, dimensions nommées différemment en fonction des modèles : la dimension de chaleur (ou de désirabilité sociale) et la dimension de compétence (ou d'utilité sociale ; Fiske et al., 2002 ; Dubois & Beauvois, 2001). La première renvoie aux qualités sociales et morales des personnes (par ex., chaleureux, sympathique vs froid, antipathique) la seconde aux compétences des personnes (par ex., compétent, efficace vs incompetent, inefficace ; Abele et al., 2021; Carrier et al., 2014). Si ce choix a été fait en partie pour essayer de mettre en évidence des nuances qui pourraient être ignorées dans les modèles bidimensionnels dont les choix de réponses sont prédéterminés, de prochains travaux devront s'inscrire dans ces modèles afin de compléter les données obtenues dans ces études.

Toutefois, en dépit de ces limites, et si de nouveaux travaux doivent également être menés auprès des enseignants et élèves pour mieux comprendre les stéréotypes touchant les élèves de SEGPA, la connaissance plus fine des stéréotypes associés aux collégiens en GDS et plus particulièrement ceux

scolarisés en SEGPA nous semble centrale afin de mieux comprendre les jugements et les comportements des individus à leur égard, mais également les obstacles auxquels ces élèves peuvent être confrontés au quotidien. Par exemple, les stéréotypes négatifs peuvent avoir une influence néfaste sur l'identification des BEP des élèves concernés (Demetriou, 2022; Strand & Lindsay, 2009). Aussi, est-il probable que les élèves dont les difficultés seraient attribuées à un manque de volonté puissent se voir refuser l'accès à une scolarisation adaptée (Reyna, 2000), du fait que ces attributions sont jugées peu conformes aux stéréotypes des élèves de SEGPA. En revanche, l'attribution de la difficulté scolaire à des causes incontrôlables, telle que le handicap, peut non seulement porter atteinte à l'estime de soi de l'élève, mais peut également réduire les attentes de réussite future et, en fin de compte, diminuer la motivation de l'élève (voir par ex., Chandler & Spies, 1992).

En outre, d'un point de vue plus pragmatique, nous pensons que ces stéréotypes différents pour des populations finalement relativement similaires invitent à réfléchir sur la structuration de l'accompagnement singulier des élèves de SEGPA dans le paradigme inclusif actuel. En effet, alors qu'il est attendu que l'ensemble des élèves puissent bénéficier d'une scolarisation la plus ordinaire possible, les SEGPA apparaissent toujours comme des structures ségrégatives (malgré le souhait du législateur) qui colorent fortement l'expérience des élèves qui y sont scolarisés (par ex. un sentiment de honte, de la colère, ou la stigmatisation ressentis par les élèves de SEGPA au sein du collège en lien avec l'image qu'ils sont susceptibles de véhiculer, que ce soit au sein de l'institution ou en dehors, Carron, 2012). Si la circulaire n°2015-176 visait à créer une « structure spécifique pour une meilleure inclusion des élèves », il semble que l'héritage des anciens fonctionnements soit encore vivace et renforce la singularité de ces élèves. Comme le précisait déjà le rapport de Desprez et Abraham (2018, p. 47), la SEGPA doit pourtant être considérée comme « un pôle ressource de la difficulté scolaire, ouvert sur son environnement, dynamique et efficace du traitement plus global de la grande difficulté scolaire et favorisant, comme les ULIS le proposent, l'inclusion ». Si un tel changement n'empêche pas nécessairement la stigmatisation liée à la grande difficulté scolaire, elle permettrait, pour les élèves, de moins souffrir de celle liée à l'orientation en SEGPA. À ce titre, nous nous rapprocherions un peu plus d'une scolarisation ordinaire pour toutes et tous.

## Références

- Abele, A. E., Ellemers, N., Fiske, S. T., Koch, A., & Yzerbyt, V. (2021). Navigating the social world : Toward an integrated framework for evaluating self, individuals, and groups. *Psychological Review*, 128(2), 290-314. <https://doi.org/10.1037/rev0000262>
- Aloise-Young, P. A., Graham, J. W., & Hansen, W. B. (1994). Peer influence on smoking initiation during early adolescence : A comparison of group members and group outsiders. *Journal of Applied Psychology*, 79(2), 281-287. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.2.281>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Camus, G., & Berjot, S. (2015). Comment sont perçues les personnes au chômage au sein de la société française ? Étude de la composition du stéréotype. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro105*(1), 53-81. <https://doi.org/10.3917/cips.105.0053>
- Carrier, A., Louvet, E., & Rohmer, O. (2014). Compétence et agentisme dans le jugement social. *Revue internationale de psychologie sociale*, 27(1), 95-125. Cairn.info.
- Carron, A. (2012). *Parcours scolaire des élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté à l'île de La Réunion : Analyse et processus*. [Thèse de doctorat, Université de La Réunion].
- Chandler, T. A., & Spies, C. J. (1992). Relationship of Attribution, Expectancy, Performance, and Perceived Success to Change in Examination Preparation Strategies. *Perceptual and Motor Skills*, 74(3), 711-722. <https://doi.org/10.2466/pms.1992.74.3.711>
- Cuddy, A. J., Fiske, S. T., & Glick, P. (2007). The BIAS map : Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of personality and social psychology*, 92(4), 631. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.631>
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). Chapitre 9. Quelques réflexions sur l'enseignement spécialisé: In C. Curonici, F. Joliat, & P. McCulloch, *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants* (pp. 223-249). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.curon.2006.01.0223>
- Demetriou, K. (2022). Special Educational Needs Categorisation Systems : To Be Labelled or Not? *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(5), 1772-1794. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1825641>
- Desombre, C., Delelis, G., Lachal, M., Urban, E., Roye, L., Gaillet, F., & Antoine, L. (2008). Stéréotypes de la difficulté scolaire : Un outil de recueil. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), 215-239. <https://doi.org/10.4000/osp.1673>
- Desprez, J.-M., & Abraham, B. (2018). *Bilan des SEGPA* (N° 218-076; p. 87). Ministère de l'Éducation Nationale. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/14/7/IGEN-Rapport-2018-076-Bilan-sections-enseignement-general-professionnel-adapte-SEGPA\\_1002147.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/14/7/IGEN-Rapport-2018-076-Bilan-sections-enseignement-general-professionnel-adapte-SEGPA_1002147.pdf)
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice : Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5-18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39(2), 349-371. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.349>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1 : Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content : Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878-902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
- Garel, J.-P. (2001). L'intégration des élèves de Segpa en Éducation Physique et Sportive : Entre espoirs et illusions. *La Nouvelle Revue de l'AS*, 14, 61-71.

- Gibbs, S., & Elliott, J. (2015). The differential effects of labelling : How do 'dyslexia' and 'reading difficulties' affect teachers' beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 30*(3), 323-337. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1022999>
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review, 3*(1), 5-39. <https://doi.org/10.1007/BF01323661>
- Haslam, N., & Loughnan, S. (2014). Dehumanization and Infrahumanization. *Annual Review of Psychology, 65*(1), 399-423. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115045>
- Kervyn, N., Yzerbyt, V., & Judd, C. M. (2010). Compensation between warmth and competence : Antecedents and consequences of a negative relation between the two fundamental dimensions of social perception. *European Review of Social Psychology, 21*(1), 155-187. <https://doi.org/10.1080/13546805.2010.517997>
- Krischler, M., Pit-ten Cate, I. M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Mixed stereotype content and attitudes toward students with special educational needs and their inclusion in regular schools in Luxembourg. *Research in Developmental Disabilities, 75*, 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.007>
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadronek, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale* (Broché-1706). Pierre Mardaga.
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., & Jetten, J. (1994). Out of mind but back in sight : Stereotypes on the rebound. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(5), 808-817. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.5.808>
- Marteddu, S. (2017). *La scolarisation en SEGPA: quelle adhésion des familles?* [Thèse de doctorat, université de Lyon].
- Martin, C. L. (1987). A ratio measure of sex stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(3), 489.
- McCauley, C., & Stitt, C. L. (1978). An individual and quantitative measure of stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(9), 929-940. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.9.929>
- Circulaire n°2015-176 du 28 octobre 2015 : Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté, Pub. L. No. 2015-176 (2015). [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94632](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94632)
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research : Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods, 19*. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Pansu, P., & Dompnier, B. (2011). A bidimensional scale of scholastic value : Social desirability and social utility, two dimensions of personological judgment. *European Review of Applied Psychology, 61*(1), 31-41. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2010.08.001>
- Reyna, C. (2000). Lazy, Dumb, or Industrious : When Stereotypes Convey Attribution Information in the Classroom. *Educational Psychology Review, 12*(1), 85-110. <https://doi.org/10.1023/A:1009037101170>
- Rohmer, O., & Louvet, E. (2016). On dit qu'on les apprécie mais sommes-nous prêts à les côtoyer ? Le cas particulier des personnes en situation de handicap. *Psychologia Sociala, 38*, 17-34.
- Siméone, A. (2007). Discrimination et favoritisme endogroupe entre élèves scolarisés en SEGPA et élèves scolarisés en dispositif ordinaire. *Présenté à Produire et diffuser des savoirs, Strasbourg: Congrès international d'Actualité de la Recherche en Education et Formation*.
- Sowards, A. K. (2015). *Labeling : Student self-esteem and the stigma of a label*.
- Strand, S., & Lindsay, G. (2009). Evidence of Ethnic Disproportionality in Special Education in an English Population. *The Journal of Special Education, 43*(3), 174-190. <https://doi.org/10.1177/0022466908320461>
- Verniers, C., & Martinot, D. (2015). Characteristics expected in fields of higher education and gender stereotypical traits related to academic success : A mirror effect. *Social Psychology of Education, 18*(4), 719-733. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9312-z>