



L'orientation scolaire et professionnelle

31/4 | 2002

Construction et affirmation de l'identité chez les filles
et les garçons, les femmes et les hommes de notre
société

Sélection scolaire et stratégies identitaires

Graduate selection and personal identity strategies

Verena Aebischer, Dominique Oberlé et Leslie Ellion



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/3450>

DOI : 10.4000/osp.3450

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2002

Pagination : 581-599

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Verena Aebischer, Dominique Oberlé et Leslie Ellion, « Sélection scolaire et stratégies identitaires », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 31/4 | 2002, mis en ligne le 01 décembre 2005, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3450> ; DOI : 10.4000/osp.3450

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

© Tous droits réservés

Sélection scolaire et stratégies identitaires

Graduate selection and personal identity strategies

Verena Aebischer, Dominique Oberlé et Leslie Ellion

Introduction

- 1 Malgré une succession de réformes dont les objectifs politiques affirmés sont l'égalité des chances et le même enseignement pour tous, les différentes possibilités de formation offertes par le système scolaire s'ordonnent selon une hiérarchie qui distingue les « filières nobles » des autres. Dans ce contexte, l'espace éducatif balisé par les procédures d'orientation est souvent pour les élèves un lieu de désillusion, en particulier lorsque c'est l'échec qui guide les prises de décision d'orientation. Par quelles stratégies identitaires les élèves font-ils face à une sélection qui les satisfait peu ou prou, voilà la question à laquelle cette recherche tente de répondre. Selon la théorie de l'identité sociale (Tajfel & Turner, 1986) l'appartenance à des groupes valorisés est un des éléments cruciaux de la constitution d'une identité sociale positive dont la quête produit classiquement un biais pro-endogroupe, c'est-à-dire du favoritisme à l'égard de son propre groupe. L'appartenance à des groupes peu valorisés, en revanche, empêche l'émergence d'un tel biais et favorise chez leurs membres des stratégies compensatoires individuelles ou collectives pour rehausser leur image de soi (Blanz, Mummendey, Mielke, & Klink, 1998 ; Taylor & Moghaddam, 1987). Qu'en est-il dans le système scolaire dans lequel les résultats scolaires et l'orientation consécutive vers des filières et options plus ou moins prestigieuses sont présentés comme la résultante objective des acquisitions et des compétences existantes ? La distinction entre bons et mauvais élèves, qui résulte des procédures évaluatives, est-elle suffisamment intériorisée pour développer chez les élèves orientés dans les filières et options prestigieuses un biais pro-endogroupe, et au contraire, bloquer la formation de ce biais pro-endogroupe chez les élèves orientés vers les filières et options peu prestigieuses ? La reconnaissance de la supériorité des filières plus prestigieuses, qui repose sur une légitimité *a minima* accordée aux critères de

sélection, pourrait alors aboutir chez les élèves des filières dévalorisées à un sociocentrisme inversé ou, en d'autres mots, à un biais pro-exogroupe, tel qu'il a été mis en évidence chez les membres de groupes défavorisés (Brown, 1986 ; Corenblum & Annis, 1993 ; Milner, 1975 ; Vaughan, 1978). De manière complémentaire, l'assignation à une filière dévalorisée pourrait amener à se différencier positivement et individuellement des membres de l'endogroupe.

- 2 C'est sur la base de ces réflexions que la présente recherche a été élaborée, aboutissant à deux études effectuées sur le terrain avec des élèves préparant un B.E.P. (Brevet d'Études Professionnelles)¹ dans le même lycée professionnel. S'y côtoient des élèves appartenant à une option jouissant d'un certain prestige, et qu'ils ont par ailleurs choisi, et des élèves assignés (contre leur gré) à des options moins valorisées. La première étude concerne des filles, la deuxième, construite sur le même modèle, des garçons. Dans la littérature sur les rapports intergroupes (Doise, 1979 ; Lorenzi-Cioldi, 1988 ; Lorenzi-Cioldi & Dafflon, 1994 ; Park & Judd, 1990), les filles sont régulièrement présentées comme prototypiques des membres de groupes défavorisés, peu prestigieux et dominés, les garçons représentant au contraire les groupes prestigieux, de haut statut et dominants, au point qu'on peut penser que le sexe en tant que tel détermine en grande partie les perceptions et les comportements intergroupes des uns et des autres. On sait cependant que c'est la position des groupes dans la structure sociale plus que les caractéristiques intrinsèques de leurs membres qui est déterminante (Bourhis, 1994). De ce point de vue, le statut plus ou moins élevé du groupe d'appartenance est un élément crucial qui influence les réactions cognitives et comportementales de ses membres. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant de pouvoir étudier, aussi bien chez les filles que chez les garçons, l'impact sur leurs stratégies identitaires de leur inscription dans une structure sociale hiérarchisée mais non sexuée. Dans ce cadre, l'attention portera en particulier sur les réponses des filles des filières prestigieuses et sur celles des garçons de filières dévalorisées, pour qui l'homologie entre le sexe et le statut n'existe pas.

Identité sociale et biais pro-endogroupe

- 3 Suite au développement et à la popularité des travaux sur l'identité sociale qui s'inscrivent dans la lignée de ceux de Tajfel (1982), Tajfel et Turner (1986), Turner, Oakes, Haslam et McGarty (1994), il est banal aujourd'hui de rappeler l'importance que les gens attachent à leur appartenance à différents groupes. Selon cette théorie, les individus recherchent une identité sociale positive à travers leurs appartenances groupales, en développant lors de processus de comparaisons intergroupes un biais pro-endogroupe, c'est-à-dire du favoritisme à l'égard de leur propre groupe. Le biais pro-endogroupe consiste ainsi en une différenciation positive du groupe d'appartenance par l'attribution à ses membres de caractéristiques valorisées qui le distinguent d'autres groupes.
- 4 Cependant, comme le mettent en évidence des études relativement récentes, la comparaison intergroupes est multidimensionnelle (Mummendey & Simon, 1989 ; Stewart, Yee, & Brown, 1990 ; Aebischer & Oberle, 2002), et c'est parfois sur une seule dimension que se développe le biais pro-endogroupe. Mummendey et Schreiber (1983, 1984) ont démontré l'intérêt de distinguer parmi ces dimensions, celles qui sont importantes aux yeux des sujets et celles qui ne le sont pas, brossant un tableau complexe de l'issue des comparaisons intergroupes où peuvent coexister à l'endroit d'un même groupe des biais pro-endogroupe et pro-exogroupe, selon les dimensions prises en

compte. Ces travaux ont concouru à remettre en cause la généralité et la globalité du biais pro-endogroupe. Par ailleurs, l'apparition du biais pro-endogroupe est modulé par des facteurs contextuels (Hinkle & Brown, 1990). Parmi ces facteurs un de ceux qui a reçu le plus d'attention est la saillance des exogroupes par rapport auxquels se développe la comparaison (Oakes, 1987). Celle-ci dépend en particulier du niveau d'abstraction auquel se développe la catégorisation, le contraste entre catégories à un niveau supérieur d'abstraction pouvant éventuellement « écraser » les frontières des catégories de niveau inférieur². Le principe du méta-contraste rappelle ainsi que la catégorisation est fonction du cadre de référence, et que les similarités et les différences des stimuli grâce auxquels s'élaborent les catégories sont relatives (Oakes, Haslam, & Reynolds, 1999). Ainsi, dans le contexte scolaire de notre étude, une catégorisation importante est celle qui distingue la filière longue d'enseignement général, qui mène au baccalauréat, de la filière courte d'enseignement professionnel, qui mène au B.E.P. Cependant, à l'intérieur de ces filières plusieurs options non équivalentes coexistent, et qui s'ordonnent selon une hiérarchie. Les élèves orientés en B.E.P. y sont-ils sensibles, ou se mettent-ils tous « dans le même sac » ? Cela devrait dépendre de la signification sociale de cette hiérarchie à leurs yeux (Oakes, *et al.*, 1999), et s'ils se trouvent dans un contexte comparatif suffisamment explicite (Oakes *et al.*, 1987). Si ce n'est pas le cas, le peu de saillance des catégories en présence peut atténuer le biais pro-endogroupe. Il en est de même si la compétitivité entre les groupes est faible, ou si les individus appartiennent à plusieurs groupes simultanément (Deschamps & Doise, 1979 ; Vanbeselaere, 1991).

Biais Pro-Exogroupe

- 5 Dans certaines circonstances, on observe non seulement la modération du biais pro-endogroupe, mais l'apparition d'un biais pro-exogroupe, dû en particulier à l'impact de la dissymétrie des statuts des groupes en présence (Sachdev & Bourhis, 1987, 1991). De nombreuses expériences manipulant le statut des participants placés dans une comparaison intergroupes ont mis en évidence un biais pro-exogroupe chez les membres de groupes minoritaires (Paicheler & Darmon, 1977-1978) ou défavorisés (Bourhis, Gagnon, & Moïse, 1994 ; Bourhis & Hill, 1982 ; Brown, 1984 ; Deschamps, 1977 ; Deschamps & Personnaz, 1979 ; Doise & Sinclair, 1973 ; Lambert, Hodgson, Gardner, & Fillenbaum, 1960 ; Sachdev & Bourhis, 1985, 1987, 1991). L'« ethnocentrisme inversé » (Brown, 1986) a aussi été observé chez des enfants de groupes minoritaires comme les Antillais en Angleterre (Milner, 1975), les Maoris en Nouvelle Zélande (Vaughan, 1978), les Antillais anglophones du Québec (Doyle, Aboud, & Sufrategui, 1992) ou les enfants amérindiens au Canada (Corenblum & Annis, 1993).
- 6 Tout se passe comme si, dans leur recherche d'une identité sociale positive, les gens ne s'aveuglaient pas sur la réalité, le biais pro-exogroupe produit par les membres des groupes de bas statut reflétant leur reconnaissance de cette infériorité. Ainsi, l'appartenance groupale n'aboutit pas quoiqu'il arrive à favoriser son propre groupe, et dans leur recherche d'une identité positive les gens mettent en place d'autres stratégies³. Certaines peuvent se développer dans le registre des conduites, comme la compétition sociale et la mobilité sociale. Dans le registre cognitif, qui est celui appréhendé par cette recherche, l'activation du biais pro-exogroupe est l'une de ces stratégies. Il permet de se rapprocher mentalement du groupe de haut statut en adoptant ses préjugés et ses critères d'évaluation. On peut observer cette stratégie alors même que les chances

d'accéder au groupe de haut statut sont presque nulles (Wright, Taylor, & Moghaddam, 1990).

Différenciation intragroupe : appariement soi-prototype

- 7 La construction d'une identité sociale positive passe aussi par une recherche de distinctivité en intragroupe qui, contrairement à ce qu'avaient d'abord pensé Turner, Hogg, Oakes, Reicher et Wetherell (1987), peut-être concomitante aux processus de différenciation intergroupes (Codol, 1984 ; Deschamps, 1982 ; Lorenzi-Cioldi, 1988). Pour Lorenzi-Cioldi (1988), comme pour Deschamps (1982), cette recherche de distinctivité en intragroupe est surtout le fait des membres des groupes de haut statut. Notamment dans les travaux de Deschamps, elle peut être rapprochée de l'effet de conformité supérieure de soi, mise en évidence par Codol (1973, 1975, 1979), qui consiste à penser que l'on incarne mieux que les autres membres de l'endogroupe les caractéristiques qui le définissent et qui sont ses descripteurs prototypiques. Ainsi on peut se différencier, sur un plan cognitif, des membres de l'endogroupe en se percevant comme plus conforme aux caractéristiques prototypiques du groupe. Cette stratégie d'appariement soi-prototype est d'autant plus forte que les caractéristiques définissant le prototype sont des caractéristiques auxquelles on aspire (Chassin, Presson, Sherman, Corty, & Olshavsky, 1981 ; Niedenthal, Cantor, & Kihlstrom, 1985). Ainsi, dans le milieu scolaire, on observe que le choix d'une filière très prestigieuse comme la filière scientifique s'accompagne d'une auto-attribution des compétences et des traits de personnalité perçus comme nécessaires pour réussir dans cette filière (Huteau & Vouillot, 1988). Cependant, lorsque, comme c'est souvent le cas dans le milieu scolaire, l'appartenance à un groupe n'est pas la résultante d'une affiliation choisie mais d'une assignation imposée (Cartwright & Zander, 1953) suite à une orientation par l'échec, et que de surcroît le groupe est dévalorisé, ou que l'affiliation choisie n'est pas la plus prestigieuse, on peut penser que la recherche de distinctivité en intragroupe passe non pas par un appariement soi-prototype, mais au contraire par une prise de distance par rapport au prototype. Ainsi, chez les élèves des filières de B.E.P. ou d'options au lycée moins prestigieuses, on constate un écart entre les compétences prototypiques du diplôme et les compétences auto-attribuées (Huteau & Vouillot, 1988). En fait, la tendance à l'appariement peut se trouver contrecarrée par deux processus : la dévalorisation relative de soi et la surestimation relative des exigences du diplôme et des métiers auxquels elle conduit (Huteau & Vouillot, 1988). Le fait de ne pas pouvoir se positionner au plus haut niveau de la hiérarchie des choix, parce que d'un point de vue scolaire on en a été écarté, peut être associé à des caractéristiques de soi relativement négatives qui se trouvent compensées par une surestimation de la filière ou de l'option d'appartenance. D'autre part, on peut penser que la prise de distance par rapport au prototype d'un groupe dévalorisé peut se faire par une surestimation relative de soi.

Hypothèses

- 8 Sur la base de ce qui précède, nous posons l'hypothèse, dans les deux études qui suivent, d'un biais pro-endogroupe chez les élèves qui, en raison de leurs résultats scolaires, ont été acceptés dans les options de plus haut statut et, de façon réciproque, d'un biais pro-exogroupe chez les élèves qui ont été assignés aux options de bas statut. Nous nous attendons à ce que ce soit en particulier sur les compétences qui correspondent aux

critères de la sélection que la différenciation intergroupes s'effectue. Simultanément, nous nous attendons pour ces mêmes compétences, et c'est notre deuxième hypothèse, à un non-appariement soi-prototype. Pour les élèves des options prestigieuses, l'écart pourrait correspondre à une surestimation relative des exigences de leur option pour compenser une orientation vers un B.E.P. qui, du point de vue scolaire, ne se situe pas au sommet de la hiérarchie des choix. Pour les élèves des options moins prestigieuses, l'écart pourrait correspondre à une surestimation relative de soi par rapport à l'option, qui pourrait être interprétée comme une prise de distance par rapport à un prototype dévalorisé. Ces hypothèses impliquent que quel que soit le sexe c'est la catégorie d'appartenance, prestigieuse vs non prestigieuse, qui est déterminante.

Première étude

Méthode

Participant·es

- 9 Quarante-huit jeunes filles en première année de Brevet d'Études Professionnelles ou B.E.P. participent à cette première étude. Inscrites dans un lycée professionnel de province, elles y préparent soit un B.E.P. de Carrières Sanitaires et Sociales (C.S.S.), soit un B.E.P. de Maintenance et Hygiène des Locaux (M.H.L.). Les deux options sont composées d'une très grande majorité de filles, âgées de 16 ans en moyenne, et nous avons écarté les quelques rares garçons de notre échantillon. La première option est considérée comme prestigieuse au sein de ce lycée et a été demandée en premier vœu par pratiquement toutes les élèves qui l'ont intégrée ($n = 33$). La deuxième ($n = 15$) est très peu prise, le nombre de demandes est inférieur au nombre de places proposées, et les demandes d'intégrer cette option ne sont de l'ordre que du deuxième ou troisième vœu d'orientation. On peut ainsi comprendre pourquoi le nombre d'élèves dans cette option est largement inférieur au nombre d'élèves dans l'option plus prestigieuse.

Matériel et procédure

- 10 Chaque élève reçoit trois questionnaires séparés, et l'étude est présentée par l'expérimentatrice (il s'agit de la 3^e auteure) comme une étude portant sur la notion de réussite à un diplôme. Chaque questionnaire comporte une même liste de 15 items assortis d'échelles en sept points. Les élèves sont amenées à évaluer les compétences et traits de personnalité requis pour l'obtention de chacun des deux diplômes avant de s'évaluer elles-mêmes pour ces mêmes compétences et traits de personnalité⁴. Pour contrôler l'ordre de présentation des deux premiers questionnaires, la moitié des élèves a répondu tout d'abord au questionnaire concernant le B.E.P. prestigieux avant de répondre au questionnaire concernant le B.E.P. peu prestigieux. L'autre moitié des élèves a répondu dans le sens inverse.
- 11 La liste des 15 items se compose de 3 traits de personnalité généralement attribués au sexe masculin : être sûr de soi, indépendante et entreprenante ; 3 autres plutôt au sexe féminin : attentionnée, compréhensive et consciencieuse ; 5 items renvoient à des compétences relationnelles : être communicative, tournée vers les autres, discrète, réservée, s'exprimer avec facilité ; 2 renvoient à des compétences plutôt manuelles : être bonne en technologie et habile de ses mains ; 2 autres à des compétences plutôt

abstraites : être bonne en français et être bonne en mathématiques. La sélection des traits « masculins » et « féminins » s'est faite à partir des échelles utilisées par Marro et Vouillot (1991) dans leurs travaux sur les choix d'orientation chez des filles et des garçons. Ces traits « masculins » et « féminins » de même que les compétences relationnelles ne sont pas directement liés à la situation scolaire, mais interviennent fréquemment dans les évaluations des enseignants. Seules les compétences en mathématiques, en français et en technologie constituent de véritables critères d'évaluation scolaire, fortement hiérarchisés avec les mathématiques et le français en haut et la technologie en bas. Afin d'éviter que les élèves ne se rappellent leurs réponses d'un questionnaire à l'autre, les items sont présentés dans des ordres différents.

Les mesures

- 12 Nous avons constitué trois types de mesures : 1) Les mesures de différenciation intergroupes sont obtenues en comparant les évaluations des compétences et traits de personnalité estimés nécessaires à l'obtention du diplôme préparé par les membres de l'endogroupe à celles concernant les compétences et traits de personnalité estimés nécessaires à l'obtention du diplôme préparé par les membres de l'exogroupe. Ces mesures permettent de mettre en évidence d'éventuels biais pro-endogroupe ou pro-exogroupe. 2) Les mesures d'auto-évaluation et leur comparaison permettent de voir si ces évaluations sont identiques ou si elles sont différentes suivant l'option (prestigieuse vs non prestigieuse) des élèves. 3) Les mesures d'appariement soi-prototype sont obtenues en soustrayant les moyennes des évaluations de son propre diplôme des moyennes obtenues aux auto-évaluations. L'appariement est parfait quand la différence est égale à zéro.

Résultats

Analyse préliminaire

- 13 Dans le but de connaître les relations sous-jacentes aux différents items et de dégager des ensembles de compétences particulières, aussi bien pour cette étude concernant les filles que pour celle concernant les garçons (voir plus loin), les 264 évaluations⁵ effectuées dans les deux études sur 12 items ont été soumises à une analyse en composantes principales⁶. Le scree-test met en évidence trois composantes avec une valeur propre supérieure à 1, qui expliquent à elles trois 53,14 % de la variance totale. Après rotation varimax la première composante constituée par les 5 items : « communicatif », « tourné vers les autres », « compréhensif », « s'exprime avec facilité » et « attentionné » extrait 20,55 % de la variance totale, le poids factoriel le plus bas est .50 pour « attentionné » et le poids factoriel le plus élevé est .83 pour « communicatif ». Compte tenu des items impliqués, nous appelons « centration sur autrui » cette première composante (alpha de Cronbach = .73). La deuxième composante constituée par les 4 items : « habile des mains », « sûr de soi », « consciencieux » et « entreprenant » extrait 19,73 % de la variance totale, le poids factoriel le plus bas est .59 pour « entreprenant » et le poids factoriel le plus élevé est .79 pour « habile des mains ». Compte tenu des items impliqués, nous appelons « centration sur la tâche » cette deuxième composante (alpha de Cronbach = .71). La troisième composante, enfin, est constituée par les seules compétences qui correspondent à des critères pertinents du point de vue de la sélection scolaire : « bon en mathématiques », « bon en français » et « bon en technologie » et extrait 12,86 % de la variance totale, le

ponds factoriel le plus bas est .58 pour « bon en technologie » et le poids factoriel le plus élevé est .83 pour « bon en mathématiques ». Avec un alpha de Cronbach de .48, la consistance interne des items contribuant à la troisième composante est faible, ce qui n'est pas étonnant puisque cette troisième composante concerne des disciplines scolaires très différentes. Par conséquent, nous analysons les items contribuant à cette troisième composante séparément. Les différentes mesures concernent donc cinq ensembles de compétences différents : « centration sur autrui », « centration sur la tâche », « bon en mathématiques », « bon en français » et « bon en technologie ».

Les mesures de différenciation intergroupes

- 14 Les mesures de différenciation intergroupes⁷, pour chacun des cinq ensembles de compétences, obtenues en comparant les évaluations des compétences estimées nécessaires à l'obtention du diplôme préparé par les membres de l'endogroupe à celles concernant les compétences estimées nécessaires à l'obtention du diplôme préparé par les membres de l'exogroupe ont été soumises à cinq analyses de variance avec un facteur intersujets (préparation d'un diplôme prestigieux vs peu prestigieux) et un facteur intrasujets (évaluation du diplôme prestigieux vs peu prestigieux). Les analyses de variance révèlent un effet principal du facteur intrasujets pour « centration sur les autres », $F(1,42) = 56,071, p < .001$, « centration sur la tâche », $F(1,43) = 16,400, p < .001$, et « bonne en français », $F(1,44) = 26,065, p < .001$, qui indiquent plus d'exigence quant aux compétences nécessaires à l'obtention du diplôme C.S.S., qui est le diplôme prestigieux (centration sur les autres, $M = 6,57$; centration sur la tâche, $M = 6,31$; bonne en français, $M = 5,40$), qu'à l'obtention du diplôme M.H.L., qui est le diplôme peu prestigieux (centration sur les autres, $M = 5,18$; centration sur la tâche, $M = 5,69$; bonne en français, $M = 4,10$). Pour « bonne en français », qui est qualifié par une interaction statistiquement significative avec le facteur intersujets (préparation d'un diplôme prestigieux vs peu prestigieux), $F(1,44) = 4,664, p < .05$, les filles inscrites dans l'option peu prestigieuse font valoir plus d'exigence encore pour le diplôme prestigieux et moins d'exigence pour leur propre diplôme que les filles inscrites dans l'option prestigieuse. Les compétences en français que les filles de l'option peu prestigieuse estiment nécessaire à l'obtention de leur diplôme, se situent même en-dessous de la moyenne de l'échelle.
- 15 Note 1 : Plus la moyenne est élevée, plus l'évaluation du diplôme peut être considérée comme positive. Les différences entre moyennes qui ne partagent pas un même exposant sont statistiquement significatives à $p < .05$ au moins (t -test).
- 16 Note 2 : M.H.L. représente le B.E.P. peu prestigieux et C.S.S. le diplôme prestigieux.
- TABLE 1. Means and standard deviations of skills required for each field of expertise as a function of the participants' diploma course (seven-point scale)
- 17 Le *tableau 1* permet d'affiner ces résultats par l'examen *a posteriori* des effets simples. Les résultats montrent un biais pro-endogroupe chez les élèves de l'option prestigieuse, qui affichent plus d'exigences quant aux compétences « centration sur les autres », « centration sur la tâche » et « bonne en français » requises pour l'obtention de leur diplôme que pour celui de l'autre option. De façon réciproque, les élèves de l'option dévalorisée développent pour ces mêmes compétences un biais pro-exogroupe. L'image des deux options et la distinction entre option prestigieuse et non prestigieuse est donc partagée par l'ensemble des filles.

- 18 On peut ajouter qu'aussi bien les biais pro-endogroupe que les biais pro-exogroupe concernent les compétences en français, critère scolairement très important, mais aussi des compétences qui, d'un point de vue scolaire et pour les deux B.E.P. préparés, ne comptent pas. En revanche, on n'observe de biais ni pour les compétences en mathématiques ni pour les compétences en technologie.

Les mesures d'auto-évaluation

- 19 Les mesures d'auto-évaluation ont été soumises à cinq analyses de variance de premier ordre avec un facteur intersujets (préparation d'un diplôme prestigieux vs peu prestigieux). Aucune de ces cinq analyses ne révèle des différences statistiquement significatives. Les filles des deux options évaluent leurs compétences de façon identique. Comparées aux filles qui préparent le B.E.P. prestigieux, les filles inscrites en M.H.L. ne font pas des évaluations moins élevées. On peut noter que l'ensemble des filles estiment moyennes leurs compétences en mathématiques ($M = 4,02$), en français ($M = 4,15$) et en technologie ($M = 4,08$) comparées aux deux autres compétences : « centration sur la tâche » ($M = 5,08$) et « centration sur autrui » ($M = 5,71$).

Les mesures d'appariement soi-prototype

- 20 Les mesures d'appariement soi-prototype sont obtenues en soustrayant les moyennes des évaluations de son propre diplôme des moyennes obtenues aux auto-évaluations. Des analyses de variance de premier ordre montrent des différences statistiquement significatives entre les élèves de l'option prestigieuse et de l'option peu prestigieuse pour « centration sur les autres », $F(1,44) = 10,681, p < .01$, « centration sur la tâche », $F(1,44) = 9,655, p < .01$, « bonne en français », $F(1,44) = 7,820, p < .01$, et « bonne en technologie », $F(1,43) = 7,782, p < .01$. Elles indiquent que la différence entre compétences estimées nécessaires à l'obtention de son diplôme et compétences auto-attribuées (appariement soi-prototype) n'est pas la même pour les deux groupes.
- 21 Dans quelle direction va la différence ?

TABLEAU 2. Moyennes et écarts-types des différences entre compétences auto-attribuées et compétences requises pour son diplôme (échelle en sept points)

B.E.P. PRÉPARÉ :	M.H.L.		C.S.S.	
Centration sur les autres	+ .360	1,94	$F(1,44)$.861**	.81
Centration sur la tâche	$F(1,44)$.233	1,35	$F(1,44)$ 1,379**	1,07
Bonne en maths	$F(1,44)$.867	3,23	$F(1,44)$.091	2,08
Bonne en français	+ .667	2,44	$F(1,44)$ 1,121**	1,73
Bonne en technologie	$F(1,44)$ 1,133	2,64	+ .875*	2,14

- 22 Note 1 : Les moyennes positives ($m > 0$) indiquent que l'auto-évaluation est positive par rapport à l'évaluation du diplôme préparé, tandis que les moyennes négatives ($m < 0$) indiquent qu'elle est négative.

Les différences entre ces moyennes et le point 0 sont statistiquement significatives (one-sample t-test) au seuil $p < .05^*$ et au seuil $p < .001^{**}$.

23 Note 2 : M.H.L. représente le B.E.P. peu prestigieux et C.S.S. le diplôme prestigieux.

TABLE 2. Means and standard deviations between self-attributed abilities as compared to the required abilities to pass the degree (seven-point scale)

- 24 Un regard global sur le *tableau 2* montre d'abord que c'est seulement dans l'option prestigieuse qu'on observe un écart significatif, sur toutes les compétences, sauf en mathématiques, entre les compétences nécessaires pour le diplôme et les compétences auto-attribuées. Dans l'option non prestigieuse au contraire, et malgré un écart important notamment en ce qui concerne les compétences en technologie, il n'en reste pas moins que pour aucune compétence cet écart n'est significatif.
- 25 Quand on entre plus dans le détail, on observe que chez les élèves de l'option prestigieuse, l'écart correspond à une surestimation relative de leur diplôme pour « centration sur les autres », « centration sur la tâche » et « bonne en français », c'est-à-dire pour les compétences ayant donné lieu à un biais pro-endogroupe de leur part. Pour « bonne en technologie », on constate une sous-estimation relative, tandis que pour les mathématiques, l'appariement est parfait. Dans l'option non prestigieuse au contraire, les élèves se sentent en adéquation avec ce que l'on attend d'elles. On n'observe ni surestimation relative du diplôme ni surestimation relative de soi.

Discussion

- 26 L'ensemble de ces résultats permet de faire les constats suivants :
- 27 1) Alors qu'elles sont toutes élèves du même lycée pour l'obtention d'un même diplôme national, le B.E.P., l'appartenance à une option prestigieuse ou non entraîne chez ces jeunes filles les processus de différenciation intergroupes déjà observés en laboratoire et sur d'autres populations. La sensibilité de ces élèves au statut haut ou bas de leur option vient en confirmation de notre première hypothèse. Sur trois des cinq ensembles de compétences évalués, les élèves de l'option prestigieuse développent un biais pro-endogroupe, en considérant que les exigences pour leur diplôme sont plus grandes que pour le B.E.P. de l'option non prestigieuse. De manière complémentaire, les élèves de l'option non prestigieuse développent, sur les mêmes ensembles de compétence, un biais pro-exogroupe, reconnaissant ainsi que les exigences sont plus grandes pour l'autre diplôme que pour le leur.
- 28 Ces biais correspondent non pas à une vision erronée mais plutôt réaliste du positionnement hiérarchique des diplômes, puisqu'effectivement le diplôme C.S.S. a un niveau d'exigence plus grand que le diplôme M.H.L. Cependant, concernant les matières scolaires, ces biais ne se développent qu'à propos des compétences en français, matière qui, à ce niveau de la scolarité, constitue effectivement le critère de sélection le plus décisif. Les deux autres ensembles de compétences qui donnent lieu aux biais, « centration sur les autres » et « centration sur la tâche », ne servent pas formellement à la sélection. Néanmoins, ces compétences sont plus ou moins explicitement prises en compte par les enseignants quand ils se prononcent sur l'orientation de leurs élèves en fin de 3^e, et elles sont directement en lien avec la future vie professionnelle d'une diplômée C.S.S.

- 29 2) La reconnaissance du positionnement hiérarchique des diplômes préparés n'affecte pas le regard que ces jeunes filles portent sur leurs propres compétences. Alors qu'elles reconnaissent, les unes et les autres, la supériorité d'un diplôme par rapport à l'autre quant aux compétences exigées, leurs auto-évaluations sur ces mêmes compétences sont équivalentes. L'appartenance à l'option plus prestigieuse ne conduit pas à des évaluations plus élevées des compétences propres relativement à celles des élèves de l'option moins prestigieuse. Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, ce résultat indique que les auto-évaluations des élèves des deux options sont imperméables au statut des options d'appartenance.
- 30 3) Pour les élèves de l'option de plus haut statut, on constate, conformément à notre deuxième hypothèse, un hiatus entre les compétences estimées nécessaires et celles auto-attribuées, à l'exception des mathématiques où l'appariement existe. Pour les autres ensembles de compétences, les élèves de cette filière ne s'estiment pas à la hauteur de ce qu'on attend d'elles (sauf en technologie où elles s'estiment meilleures). L'appariement soi-prototype est donc contrecarré par une surestimation relative du diplôme qui peut être comprise comme une stratégie de compensation de l'orientation en B.E.P. qui, même dans une option prestigieuse, ne se situe pas au sommet de la hiérarchie scolaire. Cependant, le fait que cette surestimation relative ne concerne que le français parmi les matières scolaires, et par ailleurs la « centration sur les autres » et la « centration sur la tâche », laisse à penser qu'elle peut être également due à une projection des ensembles d'exigences référées au diplôme sur celles de la future vie professionnelle, dans une anticipation un peu anxieuse de celle-ci. Quoiqu'il en soit, cette surestimation est une manière indirecte de se rehausser soi-même.
- 31 Pour les filles de l'option de plus bas statut, à l'exception d'un écart relativement important, mais non significatif d'un point de vue statistique, concernant les compétences en technologie, on constate un appariement soi-prototype. C'est dire que ces jeunes filles, contrairement à l'hypothèse, ne cherchent pas vraiment à prendre de distance par rapport au prototype de leur groupe d'appartenance peu prestigieux, comme si elles s'étaient résignées à un sort peu prestigieux ou comme si cette appartenance n'atteignait en rien leur identité. Il faut rappeler à ce propos que ces élèves n'ont pas choisi cette option. Le fait que l'appartenance à cette option soit le résultat d'une assignation extérieure à elles et indépendante de leurs souhaits semble les protéger d'une « dissonance identitaire » de sorte qu'elles n'ont pas besoin de mettre en place, elles-mêmes, une stratégie de protection en prenant de la distance avec le prototype de ce diplôme sans prestige.
- 32 L'ensemble de ces résultats montre la complexité des processus à l'œuvre chez ces jeunes filles à un moment crucial de leur vie. Si toutes font preuve d'une bonne dose de lucidité, celles qui appartiennent à l'option de bas statut, n'ouvrant pas de perspective de métier valorisé, semblent cependant fonctionner dans l'idée que chacune est à la place qu'elle mérite. Celles qui appartiennent à l'option plus prestigieuse, qui leur permet de se préparer au métier qu'elles ont choisi, affecté d'une certaine valeur sociale, ont par cette appartenance plus de facilité à se valoriser. Cependant, comme si leur place au soleil n'était pas donnée, mais à conquérir, elles sont moins assurées d'être à la hauteur de ce qu'on attend d'elles. Les unes et les autres en tous les cas sont sensibles au plus ou moins grand prestige de leur option. Il est intéressant de se demander si c'est aussi le cas chez les élèves garçons. C'est pourquoi une autre étude semblable en tous points à la première, a été effectuée avec des élèves de B.E.P. de sexe masculin.

Deuxième étude

Méthode

Participants

- 33 Quarante garçons en première année de B.E.P. participent à cette deuxième étude. Inscrits dans un lycée professionnel de province, ils y préparent soit un B.E.P. de Maintenance de Véhicules (Mécanique Auto) ($n = 22$) soit un B.E.P. de Carrosserie ($n = 18$). Les deux options sont exclusivement composées de garçons, âgées de 16,5 ans en moyenne. La première est considérée comme plus prestigieuse au sein de ce lycée que la deuxième et a été demandée en premier vœu par tous les élèves qui l'ont intégrée. La deuxième a plus de difficultés à trouver son effectif et accueille des élèves pour qui l'option correspond souvent à un deuxième, voire à un troisième choix. Sur les 18 élèves inscrits en carrosserie, 5 avaient choisi l'option plus prestigieuse comme premier et seul choix.

Matériel, procédure et mesures

- 34 Le matériel, la procédure et les mesures de cette deuxième étude sont en tous points identiques à ceux de la première étude.

Résultats

Les mesures de différenciation intergroupes

- 35 Les cinq mesures de différenciation intergroupes⁸ ont été soumises à cinq analyses de variance avec un facteur intersujets (préparation d'un diplôme prestigieux vs peu prestigieux) et un facteur intrasujets (évaluation du diplôme prestigieux vs peu prestigieux). Les analyses de variance révèlent un seul effet principal du facteur intrasujets pour « bon en mathématiques », $F(1,35) = 5,450$, $p < .05$, qui indique plus d'exigence quant aux compétences en mathématiques nécessaires à l'obtention du diplôme prestigieux ($M = 4,64$) qu'à l'obtention du diplôme peu prestigieux ($M = 4,08$).

TABLEAU 3. Moyennes et écarts-types des compétences requises pour chacun des diplômes en fonction du diplôme préparé (échelle en sept points)

B.E.P. PRÉPARÉ :	CARROSSERIE				MÉCANIQUE AUTOMOBILE			
B.E.P. ÉVALUÉ :	CARROSSERIE		MÉCANIQUE		CARROSSERIE		MÉCANIQUE	
Centration sur les autres	5,53 ¹	1,13	5,46 ¹	1,18	5,16 ¹	1,26	5,69 ¹	1,00
Centration sur la tâche	6,01 ¹	.90	6,09 ¹	.97	5,98 ¹	1,20	6,16 ¹	1,12
Bon en maths	4,28 ¹	1,78	5,00 ²	1,85	3,86 ¹	2,17	4,30 ¹²	2,13
Bon en français	4,33 ¹	1,75	4,06 ¹	1,77	3,36 ¹	2,22	3,72 ¹	2,00

Bon en technologie	4,78 ¹	1,59	4,94 ¹	1,63	5,05 ¹	1,84	5,50 ¹	1,63
--------------------	-------------------	------	-------------------	------	-------------------	------	-------------------	------

- 36 Note 1 : Plus la moyenne est élevée, plus l'évaluation du diplôme peut être considérée comme positive. Les différences entre moyennes qui ne partagent pas un même exposant sont statistiquement significatives à $p < .05$ au moins (t-test).
- 37 Note 2 : Carrosserie représente le B.E.P. peu prestigieux et Mécanique Automobile le diplôme prestigieux.
TABLE 3. Means and standard deviations of skills required for each strand according to the attended strand (seven-point scale)
- 38 Le *tableau 3* permet d'affiner ces résultats par l'examen *a posteriori* des effets simples. Les résultats montrent un biais pro-exogroupe chez les élèves de l'option moins prestigieuse, qui affichent plus d'exigence quant à la compétence en mathématiques, requise pour l'obtention du diplôme prestigieux, que pour le leur, mais pas de biais pro-endogroupe chez les élèves de l'option plus prestigieuse pour cette même compétence ni pour aucune autre.

Les mesures d'auto-évaluation

- 39 Les mesures d'auto-évaluation ont été soumises à cinq analyses de variance de premier ordre avec un facteur intersujets (préparation d'un diplôme prestigieux vs peu prestigieux). Aucune de ces cinq analyses ne révèle des différences statistiquement significatives. Les garçons des deux options évaluent leurs compétences de façon identique. Comparés aux garçons qui préparent le B.E.P. prestigieux, ceux inscrits en carrosserie ne font pas des évaluations moins élevées de leurs compétences. On peut noter que l'ensemble des garçons estiment moyennes leurs compétences en mathématiques ($M = 3,85$) et en français ($M = 4,10$) comparées aux trois autres compétences : « centration sur la tâche » ($M = 5,58$), « centration sur autrui » ($M = 5,22$) et « bon en technologie » ($M = 5,01$).

Les mesures d'appariement soi-prototype

- 40 Les mesures d'appariement soi-prototype sont obtenues en soustrayant les moyennes des évaluations de son propre diplôme des moyennes obtenues aux auto-évaluations. L'analyse de variance des cinq mesures d'appariement soi-prototype met en évidence qu'entre les élèves de l'option prestigieuse et ceux de l'option non prestigieuse, il n'y a pas de différence en ce qui concerne l'écart perçu entre les compétences estimées nécessaires à l'obtention de son diplôme et les compétences auto-attribuées.
- 41 L'observation du *tableau 4* confirme que, globalement, il n'y a pas de différence de perception entre les élèves des deux options. Pour les uns et pour les autres, on constate une concordance perçue entre les compétences qu'ils estiment nécessaires pour l'obtention de leur diplôme et leurs propres compétences, avec une exception notable qui concerne « centration sur la tâche ». Pour cette dimension, aussi bien chez les élèves de l'option prestigieuse que pour ceux de l'option non prestigieuse on constate une sous-estimation des compétences personnelles.

TABLEAU 4. Moyennes et écarts-types des différences entre compétences auto-attribuées et compétences requises pour son diplôme (échelle en sept points)

B.E.P. PRÉPARÉ :	CARROSSERIE		MÉCANIQUE AUTO	
Centration sur les autres	\bar{m} .344*	.88	\bar{m} .432*	.97
Centration sur la tâche	\bar{m} .583*	.76	\bar{m} .425*	.55
Bon en maths	\bar{m} .722*	1,74	\bar{m} .238*	1,76
Bon en français	\bar{m} .278*	1,81	+ .429*	1,72
Bon en technologie	+ .389*	1,29	\bar{m} .476*	1,75

- 42 Note : Les moyennes positives ($m > 0$) indiquent que l'auto-évaluation est positive par rapport à l'évaluation du diplôme préparé, tandis que les moyennes négatives ($m < 0$) indiquent qu'elle est négative. Les différences entre ces moyennes et le point 0 sont statistiquement significatives (one-sample t-test) au seuil $p < .05^*$.

TABLE 4. Means and standard deviations between self-attributed skills as compared to the required skills to pass one's diploma (seven-point scale)

Discussion

- 43 L'ensemble des résultats de cette deuxième étude montre que, chez les garçons, les processus de différenciation entre ceux qui appartiennent à une option prestigieuse et ceux qui appartiennent à une option non prestigieuse, sont quasi inexistantes. C'est seulement à propos des mathématiques que les élèves de l'option de bas statut pensent que les compétences pour l'obtention du diplôme de l'exogroupe doivent être supérieures à celles exigées pour l'obtention de leur propre diplôme. À ce sujet, ils n'ont pas vraiment tort, car c'est bien sur la base des mathématiques et du français que l'orientation est effectuée : tout d'abord vers un B.E.P. puis vers un B.E.P. plus ou moins prestigieux. Et du côté des élèves de l'option plus prestigieuse, aucun biais pro-endogroupe ne fait écho à cette perception. Leurs auto-évaluations sur ces mêmes compétences sont équivalentes. L'appartenance à l'option plus prestigieuse ne conduit pas les élèves à se décrire comme plus compétents comparés aux élèves de l'option moins prestigieuse. Alors qu'on s'attendait à une surestimation relative de leur diplôme chez les élèves de plus haut statut, mais pas chez les élèves de bas statut, dans les deux options, les élèves perçoivent une adéquation entre les exigences de leur diplôme et leurs propres compétences, montrant là encore une absence de différence entre eux. Un autre aspect important, sur lequel ils ne se différencient pas, est que la seule dimension où ils perçoivent, à leur détriment, un écart entre ce qu'on attend d'eux et ce dont ils se sentent capables, est la centration sur la tâche. On peut alors penser que ce qui mobilise ces élèves, quelle que soit l'option, ce ne sont pas les connaissances scolaires ou les compétences relationnelles, mais leur future insertion professionnelle, dans l'univers des garages et de la réparation des voitures, d'où leur crainte de ne pas être à la hauteur concernant la « centration sur la tâche ». Ce constat éclaire les autres résultats. Il justifie en effet l'interprétation

suivante. Concernés par ce qui les attend (le milieu professionnel) et non par ce qu'ils quittent (le lycée professionnel), les élèves de ces deux options ont probablement pris leur distance avec les valeurs de l'école et les critères de sélection. Ceci a pour conséquence d'affaiblir la saillance de la catégorisation entre option prestigieuse et option moins prestigieuse en écrasant les différences entre ces deux options, d'autant que dans un futur proche ils travailleront dans le même milieu. On comprend alors que les processus de différenciation en rapport avec la hiérarchie scolaire ne se développent pas.

Conclusion générale

- 44 Les deux études présentées se différencient uniquement par le sexe de leur population. L'une concerne des élèves filles d'un lycée professionnel, l'autre des élèves garçons. Contrairement à nos attentes, elles aboutissent pourtant à des résultats bien différents, puisqu'on ne constate l'existence de stratégies de différenciation que chez les filles. Il apparaît pourtant qu'attribuer au sexe des sujets les différences de résultats entre les deux études occulterait un facteur situationnel qui pourrait bien être déterminant. En effet, quelle que soit la filière d'appartenance des sujets et quel que soit leur sexe, ils en sont tous à une étape de vie similaire : leur diplôme a pour but de leur faciliter l'entrée dans la vie professionnelle, avec mélangés le plaisir et l'inquiétude que ce futur proche doit engendrer. C'est dire qu'ils n'ont plus qu'un pied au lycée et que c'est avec une certaine distance qu'ils peuvent appréhender l'univers scolaire. Comment se fait-il que, dans ces conditions, les filles soient, au travers de leurs évaluations, apparues comme ayant intériorisé des critères de la sélection scolaire (tout en anticipant des critères concernant la vie professionnelle) au point de développer des processus de différenciation et des stratégies identitaires compensatoires en concordance avec ces critères ? Si la saillance de la hiérarchie entre filières est chez les filles suffisamment prégnante pour engendrer les processus de différenciation, c'est que, pour elles, la catégorisation entre filière prestigieuse et filière non prestigieuse se répercute dans le futur univers professionnel avec une grande différence de statut et de prestige entre le métier d'agent d'entretien et les carrières sanitaires et sociales. La hiérarchie scolaire prend donc du sens à la lumière de la hiérarchie sociale et professionnelle qui les attend, et affecte le regard qu'elles portent sur leur option. Pour les garçons, au contraire, qui projettent, quelle que soit leur option, un univers professionnel très semblable, la catégorisation scolaire a perdu son sens. L'absence de saillance de la catégorisation entre options aboutit chez eux à la quasi-absence de stratégies de différenciation.
- 45 Ces résultats paraissent intéressants à plus d'un titre. Sur un plan théorique, ils soulignent une fois de plus l'importance des contextes et des significations qu'ils ont pour ceux qui y sont insérés, avec des répercussions sur leurs productions cognitives concernant eux-mêmes et les autres. Sur un plan pratique, ils mettent l'accent sur la grande acuité des élèves face à la réalité qui les attend et amènent à se demander à quelles conditions le système scolaire pourrait non pas entériner les inégalités sociales mais permettre à ses usagers de s'en dégager. Ils offrent également des arguments au débat très actuel sur les inconvénients d'une sélection par l'échec. Dans celle-ci l'élève moyen ou médiocre n'est pas orienté sur la base de ses compétences, mais exclu des filières et options plus prestigieuses sur la base de ses incompétences. Cet accent mis sur les incompétences risque de produire une certaine résignation à un sort peu prestigieux avec des conséquences néfastes pour la projection dans l'avenir professionnel et sur la

construction identitaire. Une orientation plus axée sur les compétences des élèves y compris les moins « doués », comme le préconisent bon nombre de C.O.P., est à même de les revaloriser et de leur permettre d'aborder leur avenir professionnel avec moins de résignation et plus d'enthousiasme.

BIBLIOGRAPHIE

- Aebischer, V., & Oberlé, D. (1998). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Aebischer, V., & Oberlé, D. (2002). Différenciation intergroupes et biais pro-exogroupe chez les membres d'un groupe dominant. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 54, 23-33.
- Blanz, M., Mummendey, A., Mielke, R., & Klink, A. (1998). Responding to negative social identity : a taxonomy of identity management strategies. *European Journal of Social Psychology*, 28, 697-729.
- Bourhis, R. Y. (1994). Power, gender, and intergroup discrimination : Some minimal group experiments. In M. Zanna & J. Olson (Eds.), *The psychology of prejudice : the Ontario symposium*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Bourhis, R. Y., Gagnon, A., & Moïse, L. C. (1994). Discrimination et relations intergroupes. In R. Y. Bourhis & J. P. Leyens (Éds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Liège : Mardaga.
- Bourhis, R. Y., & Hill, P. (1982). Intergroup perceptions in British higher education : a field study. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Brown, R. (1984). The effects of intergroup similarity and cooperative vs competitive orientation on intergroup discrimination. *British Journal of Social Psychology*, 23, 21-33.
- Brown, R. (1986). *Social Psychology*. New York : Free Press.
- Cartwright, D., & Zander, A. (1953). *Group dynamics*. New York : Harper.
- Chassin, L., Presson, C. L., Sherman, S. J., Corty, E., & Olshavsky, R. W. (1981). Self images and cigarette smoking in adolescents. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 670-676.
- Codol, J.-P. (1973). Le phénomène de la « conformité supérieure de soi » dans une situation d'estimation perceptive de stimuli physiques. *Cahiers de Psychologie*, 16, 11-24.
- Codol, J.-P. (1975). « Effet P.I.P. » et conflit des normes. *Année Psychologique*, 75, 127-145.
- Codol, J.-P. (1979). *Semblables et différents : Recherches sur la quête de la similitude et de la différenciation sociale*. Thèse de doctorat d'État. Aix-en-Provence : Université de Provence.
- Codol, J.-P. (1984). Social differentiation and non-differentiation. In H. Tajfel (Ed.), *The social dimension* (pp.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Corenblum, B., & Annis, R. C. (1993). Development of racial identity in minority and majority children : an affect discrepancy model. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 25, 499-521.
- Deschamps, J.-C. (1977). *L'attribution et la catégorisation sociale*. Berne : Peter Lang.
- Deschamps, J.-C. (1982). Social identity and relations of power between groups. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Deschamps, J.-C., & Doise, W. (1979). L'effet du croisement des appartenances catégorielles. In W. Doise (Éd.), *Expériences entre groupes*. Paris : Mouton.
- Deschamps, J.-C., & Personnaz, B. (1979). Études entre groupes « dominants » et « dominés » I : Importance de la présence du hors-groupe dans les discriminations évaluatives et comportementales. *Social Science Information*, 18, 269-305.
- Doise, W. (1979). *Expériences entre groupes*. Paris, Mouton.
- Doise, W., & Sinclair, A. (1973). The categorisation process in intergroup relations. *European Journal of Social Psychology*, 3, 145-157.
- Doyle, A.-B., Aboud, F.-E., & Sufrategui, M. (1992). Le développement des préjugés ethniques durant l'enfance. *Revue Québécoise de Psychologie*, 13, 63-73.
- Hinkle, S., & Brown, R. (1990). Intergroup comparisons and social identity : some links and lacunae. In D. Abrams & M. Hogg (Eds.), *Social identity theory*. New York : Harvester-Wheatsheaf.
- Huteau, M., & Vouillot, F. (1988). Représentations et préférences professionnelles. *Bulletin de Psychologie*, 152, 388, 144-153.
- Lambert, W. E., Hodgson, R., Gardner, R. C., & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 44-51.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*. Grenoble : P.U.G.
- Lorenzi-Cioldi, F., & Dafflon, A. (1994). Identité (collective ou personnelle) et statut. In J.-F. Morales, J.-C. Deschamps, D. Paez, & H. Paicheler (Éds.), *Identité sociale et catégorisation sociale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Marro, C., & Vouillot, F. (1991). Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 303-323.
- Milner, D. (1975). *Children and race*. Harmondsworth : Penguin.
- Mummendey, A., & Schreiber, H. J. (1983). Better or just different ? Positive social identity by discrimination against or differentiation from outgroups. *European Journal of Social Psychology*, 13, 389-397.
- Mummendey, A., & Schreiber, H. J. (1984). « Different » just means « better » : Some obvious and some hidden pathways to ingroup favouritism. *British Journal of Social Psychology*, 23, 363-368.
- Mummendey, A., & Simon, B. (1989). Better or just different ? III : The impact of comparison dimension and relative ingroup size upon intergroup discrimination. *British Journal of Social Psychology*, 28, 1-16.
- Niedenthal, P. M., Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1985). Prototype matching : a strategy for social decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 575-584.
- Oakes, P. (1987). The salience of social categories. In J. Turner, P. Oakes, S. Reicher, M. Wetherell (Eds.), *Rediscovering the social group*. Oxford : Basil Blackwell.
- Oakes, P., Haslam, A., & Reynolds, K. J. (1999). Social categorisation and social context : Is stereotype change a matter of information or of meaning ? In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition*. Oxford : Blackwell Publishers.
- Paicheler, G., & Darmon, G. (1977-78). Représentations majoritaires et minoritaires et relations intergroupes. *Bulletin de Psychologie*, 21, 170-180.

- Park, B., & Judd, C. M. (1990). Measures and models of perceived variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 173-191.
- Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1985). Social categorization and power differentials in group relations. *European Journal of Social Psychology*, 15, 415-34.
- Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1987). Status differentials and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 17, 277-293.
- Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1991). Power and status differentials in minority and majority group relations. *European Journal of Social Psychology*, 21, 1-24.
- Stewart, J. K., Yee, M. D., & Brown, R. J. (1990). Changing social work roles in family centres : a social psychological analysis. *British Journal of Social Work*, 20, 45-64.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago : Nelson-Hall.
- Taylor, D. M., & Moghaddam, F. M. (1987). *Theories of intergroup relations : International social psychological perspectives*. New York : Praeger.
- Turner, J. C., Hogg, M., Oakes, P., Reicher, S., & Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the social group. A self-categorization theory*. Oxford : Basil Blackwell.
- Turner, J. C., Oakes, P., Haslam, S. A., & McGarty, C. (1994). Self and collective : Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 454-63.
- Vanbeselaere, N. (1991). The different effects of simple and crossed categorizations : A result of the category differentiation process or of differential category salience ? In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 2). Wiley : Chichester.
- Vaughan, G. M. (1978). Social categorization and intergroup behaviour in children. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups : studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres : Academic Press.
- Wright, S. C., Taylor, D. M., & Moghaddam, F. M. (1990). Responding to membership in a disadvantaged group : From acceptance to collective protest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 994-1003.

NOTES

1. Le Brevet d'Études Professionnelles est un diplôme qui se prépare en deux ans après la classe de troisième, qui marque la fin de la scolarité obligatoire en France.
2. Dans le système scolaire, la catégorisation sur la base des filières est d'un niveau d'abstraction supérieur à celle, opérée sur la base des options, puisque les différentes filières comportent chacune plusieurs options.
3. Pour un aperçu plus détaillé de ces stratégies voir : Aebischer & Oberle (1998) ; Blanz *et al.*, (1998) ; Taylor & Moghaddam (1987).
4. Si elles trouvent que cette compétence ou ce trait est tout à fait nécessaire à l'obtention du diplôme, elles cochent l'échelle à 7. Si elles trouvent que cette compétence ou ce trait n'est pas du tout nécessaire à l'obtention du diplôme, elles cochent l'échelle à 1. Pour nuancer leur avis, elles utilisent les cases intermédiaires.
5. 48 filles et 40 garçons remplissant trois questionnaires chacun.

6. Une analyse en composantes principales exploratoire nous a incitées à écarter trois items (« indépendant », « réservé » et « discret ») dont chacun a constitué une composante avec une valeur propre supérieure à 1 tout en contribuant à d'autres composantes avec un poids factoriel supérieur à .30.
 7. Pour contrôler l'ordre de présentation des deux premiers questionnaires permettant les mesures de différenciation intergroupes, la moitié des élèves a répondu tout d'abord au questionnaire concernant le B.E.P. prestigieux avant de répondre au questionnaire concernant le B.E.P. peu prestigieux. L'autre moitié des élèves a répondu dans le sens inverse. L'ordre des questionnaires n'ayant pas eu d'effet significatif, nous n'en tenons pas compte dans l'analyse qui suit.
 8. Pour contrôler l'ordre de présentation des deux premiers questionnaires permettant les mesures de différenciation intergroupes, la moitié des élèves a répondu tout d'abord au questionnaire concernant le B.E.P. prestigieux avant de répondre au questionnaire concernant le B.E.P. peu prestigieux. L'autre moitié des élèves a répondu dans le sens inverse. L'ordre des questionnaires n'ayant pas eu d'effet significatif, nous n'en tenons pas compte dans l'analyse qui suit.
-

RÉSUMÉS

Deux études, l'une avec des filles, l'autre avec des garçons, concernent les stratégies identitaires d'élèves de lycées professionnels inscrits dans des options de B.E.P., soit prestigieuses, soit non prestigieuses. Elles explorent le type de biais, pro-endogroupe ou pro-exogroupe (favoritisme pour son propre groupe ou pour un groupe de non-appartenance), auxquels donne lieu la recherche d'une identité positive, suivant qu'on appartient à une option prestigieuse ou non prestigieuse, ainsi que le plus ou moins grand degré d'appariement soi-prototype, c'est-à-dire la congruence ou non entre l'estimation de ses propres compétences et des compétences requises pour réussir son diplôme. Les élèves évaluaient les compétences et les traits de personnalité nécessaires pour l'obtention de chacun des deux diplômes, avant de s'évaluer eux-mêmes pour ces mêmes compétences et traits. Aussi bien pour les filles que pour les garçons, on avait fait l'hypothèse d'un biais pro-endogroupe chez les élèves des options prestigieuses et de façon réciproque d'un biais pro-exogroupe chez ceux des options non prestigieuses. Simultanément, dans les deux types d'options, on s'attendait à un non-appariement soi-prototype, correspondant chez les élèves des options prestigieuses à une surestimation relative de leur diplôme par rapport à soi, et chez les élèves des options non prestigieuses à une surestimation relative de soi par rapport aux exigences du diplôme. Les résultats confirment ces hypothèses pour les filles des options prestigieuses et partiellement pour les filles des options non prestigieuses. Chez les garçons, les processus de différenciation entre ceux qui appartiennent à l'option prestigieuse et ceux qui appartiennent à l'option non prestigieuse sont quasi inexistantes, manifestant chez eux une certaine prise de distance avec les valeurs de l'univers scolaire.

Two studies, one concerning girls, the other one concerning boys within the context of vocational schools addressed the issue of in-group and outgroup bias in male and female students, who attended classes of B.E.P. either in a prestigious field of expertise or a non prestigious one. The studies further showed self-prototype matching, that is the congruence or non-congruence between the evaluation of one's own skills and the skills required to pass one's

diploma as a strategy to enhance personal identity. Students were asked to evaluate the importance of specific relational and task-oriented competencies for the high vs. the low status strand as well as their own abilities for the same characteristics. As the diploma courses addressed either female or male students, Study 1 was concerned with comparisons among female students whereas Study 2 focused on comparisons among male students. It was hypothesised that the high status students would exhibit an in-group bias and non-congruence between the evaluation of their own skills and the skills required for their diploma thus overestimating their diploma, whereas the low status students would favour the out group, but overestimate their own abilities when compared with the abilities required for their diploma. Findings confirmed these hypotheses in the high status girls and, partially, in the low status girls. Boys, however, did almost not display these biases showing their distance from the values of the school system.

INDEX

Mots-clés : Appariement soi-prototype, biais pro-endogroupe, biais pro-exogroupe, différenciation sociale, identité sociale, stratégies identitaires

Keywords : identity strategies, ingroup bias, outgroup bias, Self-prototype matching, social differentiation, social identity

AUTEURS

VERENA AEBISCHER

Verena Aebischer est Maître de Conférences en Psychologie Sociale au Département de Psychologie de l'Université de Paris X-Nanterre et Membre du Laboratoire de Psychologie Sociale des Comportements et des Cognitions de Paris X-Nanterre. Contact : Université de Paris X-Nanterre U.F.R. S.P.S.E., 200 avenue de la République, 92001 Nanterre Cedex. Courriel : Verena.Aebischer@u-paris10.fr

DOMINIQUE OBERLÉ

Dominique Oberlé est Maître de Conférences en Psychologie Sociale à l'U.F.R. S.P.S.E. de l'Université de Paris X-Nanterre et Membre du Laboratoire de Psychologie Sociale des Comportements et des Cognitions de Paris X-Nanterre. Contact : Université de Paris X-Nanterre, U.F.R. S.P.S.E., 200 avenue de la République, 92001 Nanterre Cedex. Courriel : dominique.oberle@u-paris10.fr

LESLIE ELLION

Leslie Ellion est Diplômée du D.E.S.S. de Psychologie Sociale, Chargé d'études, consultant et formateur, de l'université de Paris X-Nanterre. Courriel : leslie.ellion@club-internet.fr