
La hiérarchisation des filières scolaires : de la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale

Hierarchy in choices of academic pathways: Dominant/dominated relationships in identity games and social reproduction

Hélène Chauchat et Céline Labonne



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1202>

DOI : [10.4000/osp.1202](https://doi.org/10.4000/osp.1202)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2006

Pagination : 555-577

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Hélène Chauchat et Céline Labonne, « La hiérarchisation des filières scolaires : de la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 35/4 | 2006, mis en ligne le 15 décembre 2009, consulté le 19 avril 2019.
URL : <http://journals.openedition.org/osp/1202> ; DOI : [10.4000/osp.1202](https://doi.org/10.4000/osp.1202)

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

La hiérarchisation des filières scolaires : de la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale

Hierarchy in choices of academic pathways: Dominant/dominated relationships in identity games and social reproduction

Hélène Chauchat et Céline Labonne

- 1 La hiérarchisation des filières au lycée a fait l'objet de l'une des questions proposées dans le cadre d'un débat récent (2003) sur l'avenir de l'école. Depuis quelques dizaines d'années, le lycée est organisé selon trois filières : générale, technologique et professionnelle. Les deux derniers types d'enseignement sont souvent dévalorisés, et la filière technologique a mauvaise réputation : c'est celle des élèves en situation d'échec scolaire. Cela aboutit à une hiérarchisation des filières et à des représentations différenciées des élèves qui les suivent. Selon les professeurs, les élèves de S, la filière générale la plus cotée (Berthelot, 1987), seraient doués, motivés, consciencieux, tandis que ceux de S.T.T., une des filières technologiques les moins cotées, ne seraient ni attentifs, ni travailleurs, ni très doués. La question au cœur du débat pose en fait le problème de l'impact de ce système sur les élèves eux-mêmes, la manière dont ils se représentent leur place dans l'institution scolaire, ainsi que leur possibilité d'investir de manière positive ou non le domaine scolaire. Ceux des filières générale et technologique ont-ils des points de vue différents ? Quelles sont leurs représentations sociales au sujet de leur groupe d'appartenance et de non-appartenance ? Établissent-ils aussi une hiérarchie des filières ?
- 2 De nombreuses études montrent qu'il y a bien une représentation de la hiérarchie des diplômes et que ce phénomène est relativement ancien (Bourdieu, 1994 ; Dubet, 2004). Ainsi, l'étude de Kokosowski (1985) montre, que dès la classe de Première, les lycéens perçoivent que les baccalauréats sont hiérarchisés. La valeur qu'ils accordent à chacun

des baccalauréats existants correspond à des valeurs bien différenciées. Par ailleurs, Deschamps, Lorenzi-Cioldi et Meyer (1982) soulignent le fait que les élèves de ces deux groupes sont liés dans l'institution par des rapports asymétriques : les élèves de la filière générale peuvent être qualifiés de « dominants », c'est-à-dire possédant un statut social reconnu par la plupart comme prestigieux et donnant du pouvoir, et les élèves du technologique comme « dominés », c'est-à-dire possédant un statut social bas et n'ayant que peu d'influence. Ces relations se justifieraient, selon eux, par « le fait de la position passée, présente et surtout future des élèves des différentes sections dans les rapports sociaux de production, et, en second lieu, par le fait que les élèves se différencient quant à leur position symbolique face à l'univers des normes et des pratiques scolaires » (p. 96). En effet, d'une part l'histoire de l'enseignement scolaire en France a conduit à l'uniformisation des filières pour respecter le principe d'égalité (Léon, 1995), mais le technique, en perdant son autonomie, s'est trouvé du même coup dévalorisé (Tanguy, 1989) ; d'autre part, l'histoire de l'industrialisation en France a abouti à une représentation négative de l'entreprise et du travail productif, faisant apparaître les formations techniques comme des voies secondaires, au sens péjoratif du terme.

- 3 L'étude présentée ici a pour objectif de tester les différences de représentations sociales que cette hiérarchie et les positions sociales respectives des élèves des deux filières les plus différenciées dans la hiérarchie scolaire, S et S.T.T., peuvent engendrer. De quelle nature sont ces différences ? Cela touche-t-il également les représentations de genres, ainsi que celles de la jeunesse et de l'avenir ? Quelle place prennent ces représentations dans l'identité sociale des sujets, définie comme représentation que le sujet se fait de son environnement social (Zavalloni & Louis-Guérin, 1984) ?

Échantillon

- 4 L'étude est menée sur un échantillon composé de 40 filles : 20 de Terminales S et 20 de S.T.T. Les unes sont issues de lycées de la région parisienne, et les autres d'une grande ville de province. Toutes ont été recrutées sur la base du volontariat. Les deux groupes d'élèves interrogées sont sociologiquement différenciés : les S.T.T. sont en moyenne plus âgées que les S en raison de la fréquence plus élevée d'élèves en retard scolaire (8 élèves ont 19 ans et plus en S.T.T. et 3 seulement en S). L'origine sociale (profession du chef de famille) est plus modeste pour les élèves de la section S.T.T. que pour celles de S. Cette composition reflète plus ou moins la tendance nationale.

Entretien : l'I.M.I.S.

- 5 La collecte des données a été effectuée à partir d'un protocole d'entretien spécifiquement adapté à l'étude de l'identité sociale : l'Inventaire Multistade de l'Identité Sociale³ (I.M.I.S.) élaboré par Zavalloni et Louis-Guérin. Lors de l'entretien, des groupes-stimuli d'appartenance et d'opposition, que nous appellerons stimuli, sont présentés afin de susciter des associations libres appelées unités représentationnelles (Urs) (Zavalloni, 2001) : cette première phase, sur le modèle du test d'association de mots, permet d'établir le répertoire sémantique de l'identité sociale. Dans une deuxième phase, une série de consignes amène le sujet à préciser la signification et les caractéristiques de ses associations (connotation positive/négative/neutre et attribution au Soi/Non-Soi). Les stimuli utilisés concernent les groupes d'appartenance et

de non-appartenance scolaire : « S » et « S.T.T. », les groupes de genre d'appartenance « filles » et d'opposition « garçons ». En raison de l'importance donnée aux jeunes par les élèves dans les entretiens préliminaires, on a ajouté le groupe des « jeunes », catégorie supra-ordonnée à laquelle ils peuvent tous s'identifier. Enfin, l'avenir étant au centre des préoccupations des Terminales à cause de l'imminence des choix d'orientation et de leur entrée dans la vie d'adulte, on a inclus le stimulus les « jeunes dans 20 ans » pour étudier cet aspect.

Hypothèses

- 6 La hiérarchisation des filières conduit à penser que la représentation que les élèves se font de leur environnement social est fortement déterminée par la catégorisation sociale et les relations induites par le système scolaire. Aussi, les hypothèses de cette étude relatives aux différentes dimensions de l'identité sociale : estime de soi, représentations sociales et mécanismes identitaires liés aux groupes sociaux, sont-elles définies en relation avec les travaux effectués dans ce champ d'étude de la psychologie sociale.

Hypothèses relatives aux stratégies identitaires liées aux filières (hyp. 1)

- 7 Si l'on admet – conformément à la Théorie de l'Identité Sociale de Tajfel et Turner (1974) – que l'estime de soi des sujets est liée à l'image de leur groupe d'appartenance, la « réputation » va conduire les élèves de chacune des filières à des *stratégies identitaires différentes*. En effet, les élèves de la filière S n'auront aucune difficulté à tirer de leur appartenance une estime de soi positive. En revanche l'estime de soi de celles de la filière S.T.T. est menacée. Dans ce cas, selon la T.I.S., deux stratégies sont possibles : soit changer de groupe, soit changer l'image du groupe. Or, comme ces élèves ont été affectées à cette filière en raison de leur échec scolaire, il leur est impossible d'en changer. Il est donc probable qu'elles vont adopter une stratégie identitaire visant à valoriser, quoi qu'il en soit, leur groupe d'appartenance. La valorisation peut s'effectuer par une inversion de polarité en considérant les attributs généralement négatifs comme des atouts.

H1a – Les élèves de chacune des deux filières chercheront à valoriser leur propre groupe (et donc à se valoriser) : elles décriront leur groupe d'appartenance en termes positifs, et l'exogroupe en termes négatifs (Urs positives/ Urs négatives).

H1b – Les élèves de chacun des groupes ne prendront pas les mêmes dimensions de comparaison : elles mettront en avant l'aspect le plus avantageux pour elles, pour les S le versant intellectuel et pour les S.T.T. le côté relationnel.

- 8 Si l'on considère le statut des filières dans la hiérarchie scolaire, les élèves de S ont un statut de dominant par rapport à celles de S.T.T. Les études réalisées par Deschamps (1982, 1999) avec le modèle de la co-variation, puis par Lorenzi-Cioldi (1988, 2002), avec celui des groupes dominants/dominés, apportent des éléments sur les expressions identitaires en relation avec la position sociale et le favoritisme intra-groupe. Ainsi, Deschamps, dans le cadre des recherches sur la différenciation catégorielle, montre que, d'une part, les sujets cherchent à la fois à se différencier des membres de l'exogroupe et des membres de l'endogroupe, et, que d'autre part, la définition de soi en termes individuels est principalement le fait des groupes dominants. Lorenzi-Cioldi

repreuant cette idée, apporte des résultats sur les expressions identitaires liées au rapport dominant/dominé : le groupe dominant, dit groupe « collection », accentue les caractéristiques individuelles, tandis que le groupe dominé, dit « agrégat », suscite au contraire un phénomène d'indifférenciation des individus. Selon cet auteur, en effet, « Le modèle des groupes collection et agrégat statue que la position relative d'un groupe dans la hiérarchie sociale, et non les caractéristiques objectives de ce groupe, commande l'homogénéité qui lui est imputée » (2002, p. 208). Plus l'indifférenciation ou, ce qui revient au même, la distinctivité des schèmes soi/groupe est faible, plus l'identification avec son propre groupe et la tendance à favoriser ce groupe sont fortes (Deschamps, 1999, p. 46).

- 9 L'ensemble de ces études tendent donc à montrer que *l'importance du groupe est renforcée pour les sujets qui se perçoivent comme dominés* dans une situation de comparaison sociale donnée.

H1c - Les S.T.T. se percevant comme dominés par comparaison avec les S, il est probable qu'elles accorderont à leur groupe d'appartenance une importance plus grande que les S. Ceci devrait se traduire par une valorisation de l'endogroupe et une discrimination de l'exogroupe plus marquées de la part des S.T.T. que des S.

Hypothèses relatives à l'effet du contexte scolaire sur la fonction identitaire des groupes de genre (hyp. 2)

- 10 La fonction identitaire des groupes de genre est également dépendante du statut de dominant ou dominé de ces groupes dans la société. C'est précisément cette relation de pouvoir qui explique l'asymétrie sociale et cognitive des groupes de genre. Toutefois, la hiérarchisation scolaire des filières induit un *contexte susceptible de modifier quelque peu la fonction identitaire habituelle des groupes de genre*.
- 11 Tout d'abord, les filles ne sont pas également représentées dans les deux filières : elles sont numériquement majoritaires en S.T.T. alors que c'est l'inverse qui se produit en S. Par ailleurs, au niveau des représentations, la filière S, qui est une filière scientifique, est considérée comme plus masculine que la filière S.T.T., qui est traditionnellement considérée comme une filière féminine. Cette différence peut avoir un effet sur la fonction identitaire des groupes de genre. Aebischer (1991, p. 292) montre ainsi que les filles se détournent souvent des filières scientifiques en raison du processus de socialisation qui les amène à penser qu'elles sont peu douées pour les matières scientifiques. Rivière et Jacques (2002) font également état d'études qui ont montré que les étudiantes en sciences pures se reconnaissent dans des traits traditionnellement masculins, tout en conservant des traits féminins alors que celles qui ont une orientation traditionnelle rejettent les traits masculins. Ainsi, la combinaison de ces différents éléments - représentation majoritaire ou non des filles dans la filière, image masculine ou féminine de l'orientation, réputation bonne ou non de la filière - sont susceptibles de modifier les fonctions identitaires habituelles des groupes de genre d'appartenance et d'opposition.

H2a - Le groupe d'appartenance suscite habituellement les mécanismes d'identification et de valorisation (Urs égomorphes positives). Mais, pour les S.T.T., qui sont dans une filière non seulement féminine mais dévalorisée, il est vraisemblable que la problématique liée au genre soit source de conflit. De ce fait, le groupe d'appartenance de genre, sans entamer le mécanisme d'identification,

devrait susciter un mécanisme de dévalorisation (Urs négatives suscitées par le stimulus « filles »), ce qui ne devrait pas être le cas pour les S.

H2b – Le groupe d'opposition suscite habituellement des mécanismes de différenciation et de dévalorisation (Urs allomorphes négatives). Mais, les S, ayant un modèle identitaire masculin, devraient s'identifier davantage aux « garçons » que les S.T.T. (Urs égomorphes suscitées par le stimulus « garçons »).

Hypothèses relatives aux catégories supra-ordonnées liées aux jeunes (hyp. 3)

- 12 Dans les entretiens exploratoires, les élèves des deux filières ont accordé beaucoup d'importance aux jeunes. Toutes associent le fait d'être jeune à une période où il faut profiter de la vie. Elles ont expliqué, en particulier, qu'elles avaient beaucoup d'amis dans d'autres filières ce qui sous-entend que le critère de la filière passe au second plan lorsqu'il est question de ce groupe d'âges. Aussi est-il apparu important de tester la fonction de ce groupe, qui correspond à la définition de la supra-catégorie donnée par LeVine et Campbell (1972). Ces auteurs ont, en effet, introduit le concept de structures « pyramidales segmentées », ce qui signifie que chaque individu appartient à des sous-groupes qui peuvent être regroupés en catégories groupales plus larges, elles-mêmes pouvant être regroupées, et ainsi de suite, créant une structure pyramidale d'appartenance. Ainsi, les S et les S.T.T. appartiennent à des filières différentes, mais toutes au groupe des « jeunes », qui constitue à ce titre une supra-catégorie. Or, *dans le cadre d'une catégorie supra-ordonnée, les sujets minimisent leurs différences.*

H3a – Si tel est le cas, les représentations sociales à l'égard du stimulus « jeunes » devraient être relativement semblables dans les deux filières.

H3b – Le stimulus « jeunes » étant une catégorie supra-ordonnée, à la fois pour les S et les S.T.T., ce groupe devrait être source d'identification et de valorisation (Urs égomorphes positives).

Hypothèses relatives aux représentations du futur (hyp. 4)

- 13 Enfin, les élèves de ces deux filières étant promises à des positions professionnelles différentes, elles ne devraient pas avoir les mêmes représentations du futur. Guichard (1993) propose une hypothèse semblable : « La poursuite des études dans une organisation scolaire différenciée est liée à l'élaboration de systèmes différenciés de représentation de l'avenir et donc à des systèmes de catégories différenciées » (p. 145). Dans une étude comparative d'élèves de troisième générale et technologique, cet auteur (1992) montre qu'il existe une opposition entre les élèves qui réussissent et ceux qui sont dans une filière dévalorisée. Les élèves de troisième générale sont plus jeunes et d'origine sociale plus élevée que les élèves de troisième technologique. Les premiers ont des projets précis, concrets et ambitieux alors que les seconds ont des projets plus vagues et socialement limités.

H4a – Les S devraient avoir une vision plus précise, plus descriptive de l'avenir que les S.T.T., ce qui devrait se traduire, dans les réponses au groupe-stimulus « jeunes dans 20 ans », par une utilisation plus importante des Urs renvoyant à une situation concrète (ex. : posséder une maison, avoir un travail).

H4b – De même, les S, promises à une position professionnelle relativement bonne, devraient avoir une vision de l'avenir plus optimiste que les S.T.T.

- 14 L'analyse des résultats reprend successivement les trois types d'analyse de données effectués : tout d'abord l'analyse de contenu des réponses à l'association de mots qui

permet de tester les hypothèses en termes de représentations, puis l'analyse des fréquences de réponses selon qu'elles sont attribuées au Soi/Non-soi et connotées positivement/négativement qui permet de tester les hypothèses relatives aux mécanismes identitaires (identification vs différenciation et valorisation vs dévalorisation) et notamment celles relatives au favoritisme intra-groupe, et enfin l'analyse des correspondances, analyse textuelle réalisée avec SPAD.T, laquelle permet d'éclairer le rôle et l'importance des principaux mécanismes identitaires relativement aux stimuli utilisés, tout en tenant compte des contenus représentationnels liés à ces groupes.

Stratégie identitaire et dimensions de comparaison

Le poids de l'image médiatisée des jeunes

- 15 L'analyse de contenu des Urs a pour objectif l'étude comparative des représentations sociales des groupes-stimuli utilisés dans l'I.M.I.S. La grille d'analyse de contenu est élaborée en fonction des différentes thématiques présentes dans le corpus de données, certaines des catégories étant plus particulièrement en rapport avec les hypothèses de l'étude. Elle comporte huit catégories d'Urs : celles dont le thème renvoient au travail, à ce qui est sérieux, celles qui parlent d'amusement, celles qui traitent de l'aspect relationnel, celles qui induisent une comparaison entre filières et aussi entre garçons et filles, celles qui abordent l'avenir par une situation concrète, puis parmi les Urs restantes, celles qui sont positives, négatives ou neutres.
- 16 Catégories de la grille d'analyse de contenu
- C1.Travail, ce qui est sérieux* : travailleur, courageux, intelligent, consciencieux, persévérant, programmes, études, apprentissage.
 - C2.Amusement* : convivial, fêtes, fêtard, fofolle, drôle, délire, déconneur, bande de copains.
 - C3.Aspect relationnel* : solidaire, respectueux, sociable, égoïste, intolérant, insolent, délinquant.
 - C4.Comparaison entre filières, et garçons/filles...* : différent, plus intelligent que..., plus bête, plus sérieux, moins généraliste.
 - C5.Futur* : marché du travail, un métier convenable, une bonne situation financière, un poste à haute responsabilité, des diplômés, une famille, des enfants.
 - C6.Caractéristiques positives* : responsable, mature, autonome, réfléchi, joyeux, belle.
 - C7.Caractéristiques négatives* : rancunier, irresponsable, inconscient, ennuyeux, barbant, sophistiqué, agaçant, agressif.
 - C8.Caractéristiques neutres* : rêveur, dormeur, adulte, médecin, scientifique, commercial, comptable.
- Le classement des réponses dans les catégories C6, C7 et C8 a été effectué en fonction des connotations attribuées par les sujets à leurs réponses.*

Tableau 1/Table 1

	S	S.T.T.	DIFFÉRENCES	SIGNIFICATIVITÉ
C1. Travail	15,3 %	7,5 %	7,8 %	p < .001
C2. Amusement	6,6 %	8,7 %	2,1 %	N.S.
C3. Relationnel	11,4 %	17,0 %	5,6 %	p < .01
C4. Comparaison	5,4 %	3,9 %	1,5 %	N.S.
C5. Futur	9,3 %	7,3 %	2,0 %	N.S.
C6. Positif	17,3 %	18,3 %	1,0 %	N.S.
C7. Négatif	22,3 %	27,7 %	5,4 %	p < .05
C8. Neutre	12,4 %	9,6 %	2,8 %	N.S.
Total	100 %	100 %	100 %	

Fréquences des catégories selon la filière scolaire
Category frequencies according to the academic pathway

Les stratégies identitaires selon les catégories évoquées (H1b)

- 17 La distribution des réponses tous stimuli confondus montrent que les élèves des deux filières n'évoquent pas avec la même fréquence les catégories 1, 3 et 7 (cf. *tableau 1*). Ainsi, les S font plus souvent référence au travail que les S.T.T., tandis que ces dernières utilisent massivement les caractéristiques négatives ainsi que ce qui a trait aux relations. Ces résultats corroborent l'image habituelle des S conforme à leur réussite scolaire : elles investissent particulièrement le domaine des études qui engage leur réussite sociale et professionnelle. Les S.T.T., quant à elles, accordent une importance plus grande aux relations qu'au travail scolaire, faisant appel alors à une dimension qui échappe à l'évaluation scolaire, et donc à la comparaison avec les S. Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse (H1b) selon laquelle les groupes ne mettent pas en avant les mêmes dimensions : les S font ressortir le versant intellectuel dans la catégorie travail, tandis que les S.T.T. mettent en avant le côté relationnel et l'aspect festif. Autrement dit, les unes et les autres utilisent les aspects qui sont à leur avantage. Pour les S.T.T., en particulier, le fait de mettre en avant l'aspect relationnel peut être considéré comme une manière de compenser leur infériorité dans le domaine intellectuel et scolaire par rapport aux S. Cela peut s'inscrire dans ce que Tajfel et Turner (1986) désignent comme une stratégie identitaire visant sinon un changement social du moins une valorisation du groupe auquel elles appartiennent, dans le but de préserver l'estime de soi.

Les représentations des jeunes (H3a)

- 18 La distribution des catégories selon les deux stimuli relatifs aux jeunes : « jeunes » et « jeunes dans 20 ans », est la même pour les deux groupes de sujets ce qui confirme l'hypothèse de représentations proches (H3a) lorsqu'il s'agit d'une catégorie supra-ordonnée (cf. *tableau 2*). Ces résultats diffèrent de ceux obtenus pour tous les stimuli confondus.

Tableau 2/Table 2

	« JEUNES »			« JEUNES DANS 20 ANS »		
	S	S.T.T.	SIGNIFICATIVITÉ*	S	S.T.T.	SIGNIFICATIVITÉ*
1. Travail	4,5 %	2,0 %	N.S.	2,0 %	4,0 %	N.S.
2. Amusement	14,5 %	19,5 %	N.S.	3,5 %	1,0 %	N.S.
3. Relationnel	17,5 %	17,5 %	N.S.	9,0 %	11,0 %	N.S.
4. Comparaison	0,5 %	2,0 %	N.S.	2,5 %	1,0 %	N.S.
5. Futur	1,0 %	0 %	N.S.	41,5 %	35,5 %	N.S.
6. Positif	21,5 %	15,5 %	N.S.	20,5 %	28,0 %	N.S.
7. Négatif	30,5 %	39,5 %	N.S.	10,0 %	11,5 %	N.S.
8. Neutre	10,0 %	4,0 %	N.S.	11,0 %	8,0 %	N.S.
Total	100 %	100 %		100 %	100 %	

* Test de différences entre deux proportions.

Fréquences des catégories selon la filière scolaire dans les groupes-stimuli « jeunes » et « jeunes dans 20 ans »

Category frequencies according to the academic pathway in the « young » and the « young in 20 years » stimuli groups

- 19 Ainsi, pour les « jeunes », les élèves des deux filières mettent d'abord l'accent sur les caractéristiques « négatives » beaucoup plus fréquentes que les caractéristiques « positives ». Tout se passe comme si les élèves avaient intégré l'image négative d'une jeunesse associée au mal-être (*mal dans leur peau*), au manque de sérieux (*irresponsable, fainéant, j-m'en-foutiste*), voire à la délinquance (*délinquant, bagarreur, rebelle, révolutionnaire, contre l'autorité, anarchiste, violent, agressif, fou du volant, fume des pétards, alcooliques, drogué*) véhiculée par les médias. Il est surprenant que les élèves des deux filières reprennent à leur compte cette image négative des jeunes qui, vraisemblablement, ne correspond pas à ce qu'elles sont, mais plutôt à des comportements relativement rares. Cela peut s'expliquer par le fait que les jeunes sont un groupe minoritaire (numériquement parlant) dans la société, et qu'ils sont l'objet d'une forte discrimination (campagne médiatique). Or, on sait que les groupes minoritaires et stigmatisés intériorisent les stéréotypes négatifs les concernant. Peut-être, le fait de faire état de cette image leur permet-il aussi d'accroître le sentiment d'appartenance au groupe des jeunes ?
- 20 La fréquence très élevée des « caractéristiques négatives » contraste avec le peu de poids accordé à la catégorie « travail ». En revanche, la catégorie « amusement » est assez fortement représentée tout comme la catégorie « relationnel », ce qui indique l'importance accordée à la fête et aux relations avec les copains en particulier (Lehalle, 1995 ; Mallet, 1997, 2003).

Les représentations du futur (H4a)

- 21 Le stimulus « jeunes dans 20 ans » est caractérisé par la fréquence très élevée de la catégorie « futur », fréquence qui vient en partie de ce que la notion de futur est induite par l'expression « dans 20 ans ». Mais ce qui est important, c'est moins la fréquence de cette catégorie que la conception très concrète, voire matérialiste du futur qui ressort des réponses : *famille, enfants, maison, mariés, une bonne situation financière, un poste à haute responsabilité*. L'hypothèse (H4a), selon laquelle la représentation du futur serait plus concrète chez les S que chez les S.T.T., n'est pas vérifiée, bien que les S aient tendance à évoquer plus fréquemment cet aspect que les élèves de l'autre filière. Viennent ensuite les caractéristiques « positives », puis « négatives », ces dernières étant beaucoup moins fréquentes ici que dans l'ensemble du corpus, ce qui peut être une manière pour les élèves

de se rassurer. La fréquence de la catégorie « amusement » est négligeable : la vie d'adulte est associée au sérieux et aussi à la routine (*installé, casé, dans la routine*). Enfin, le poids très faible de la catégorie « travail » est lié à la définition de cette catégorie ainsi qu'à la manière d'évoquer ce type d'activité. En effet, les réponses évoquant le métier ont trait à des situations concrètes qui font référence au futur et qui ont donc été classées dans la catégorie du même nom (*être au travail, travailler dur*) alors que les traits tels que *travailleur, sérieux*, qui décrivent plutôt le travail scolaire, le seul en principe à cet âge, ont été mis dans la catégorie « travail ».

Contexte scolaire et fonction du groupe d'appartenance de genre

Statut de dominant et fonction différenciatrice du groupe d'opposition

Favoritisme (soi-positif) intra-groupe et différenciation (non-soi) du hors-groupe liés à la filière (H1a)

- 22 Pour les deux groupes d'élèves, le stimulus d'appartenance relatif à la filière suscite les mécanismes identitaires attendus (H1a) par rapport à un groupe d'appartenance en général, à savoir l'identification (soi) et la valorisation (positif), ces mécanismes étant d'ailleurs légèrement plus marqués pour les S.T.T. que pour les S (cf. *tableau 3*). La différence entre S et S.T.T. est plus forte si on combine l'attribution au Soi et la connotation positive.

Tableau 3/Table 3

		S			S.T.T.		
		SOI	NON-SOI	TOTAL	SOI	NON-SOI	TOTAL
« Élèves de S »	positif	53,5	9,0	62,5	22,0	21,0	43,0
	négatif	13,5	12,5	26,0	8,0	47,0	55,0
	neutre	8,50	3,0	11,5	1,0	1,0	2,0
	total	75,5	24,5	100	31,0	69,0	100
« Élèves de S.T.T. »	positif	33,0	14,0	47,0	60,0	6,5	66,5
	négatif	3,0	33,0	36,0	16,65	15,0	31,5
	neutre	9,0	8,0	17,0	1,0	1,0	2,0
	total	45,0	55,0	100	77,5	22,5	100

Fréquences des Urs en fonction de la caractérisation soi/non-soi et de la connotation positive/négative et neutre, pour les stimuli « S » et « S.T.T. », selon la filière scolaire
Frequencies of Rus depending on the self/non-self characterization and the positive/negative and neutral connotation, for the « S » and « S.T.T. » stimuli, according to the academic pathway

- 23 En revanche, le groupe d'opposition relatif à la filière (H1a) ne joue pas le même rôle pour les deux groupes d'élèves. En effet, pour les S.T.T., le stimulus « S » entraîne une différenciation négative : la proportion d'Urs correspondant au Non-soi négatif est de 47 %, avec 55 % d'Urs négatives et 69 % d'Urs allomorphes (Non-soi). Pour les S, en revanche, le stimulus « S.T.T. » ne semble pas avoir une fonction identitaire bien marquée : la proportion d'Urs représentant le non-soi négatif et le soi positif est exactement la même : 33 %, avec une tendance à la différenciation (55 % de Non-soi) et un peu moins d'Urs négatives que positives : 36 %/47 %. Autrement dit, alors que pour les

S.T.T., le groupe d'opposition a clairement une fonction de différenciation négative, pour les S, ce n'est pas le cas.

- 24 Il est possible de tester le favoritisme intra-groupe en effectuant une analyse de la variance (filières en inter-sujets et groupe d'appartenance ou d'opposition en intra-sujets).

Tableau 4/Table 4

	« APPARTENANCE »	« OPPOSITION »	DIFFÉRENCE
S	62,5 %	47,0 %	15,5 %
S.T.T.	66,5 %	43,0 %	23,5 %

Fréquence d'Urs égomorphes positives pour chacune des deux filières
Frequencies of positive egomorphic Rus for each one of the two academic pathways

- 25 Avec l'analyse de la variance, on peut constater qu'il n'y a pas d'effet simple de la filière sur le nombre d'Urs positives données (cf. *tableau 4*). En revanche, l'effet simple du groupe de comparaison (stimulus d'appartenance ou d'opposition) est très fort ($p < .001$) : chacun des groupes donne beaucoup plus d'Urs positives quand il caractérise son groupe d'appartenance. L'effet de contraste du groupe de comparaison (groupe d'opposition) est significatif à $p < .05$ pour les S et $p < .005$ pour les S.T.T. Ces résultats confirment l'hypothèse de favoritisme intra-groupe dans les deux filières avec une tendance plus forte chez les S.T.T. (H1a). En effet, chacun des groupes attribue plus d'Urs positives à son groupe d'appartenance qu'au groupe d'opposition.

Favoritisme intra-groupe et groupe dominé (H1c)

- 26 De plus, on suppose (H1c) que le favoritisme intra-groupe est plus fort pour les S.T.T. (groupe dominé) que pour les S (groupe dominant). Il est possible de comparer, pour chaque groupe d'élèves, l'écart (cf. *tableau 4*) entre le pourcentage d'Urs égomorphes positives attribuées d'une part au stimulus lié à la filière d'appartenance et d'autre part au stimulus lié à la filière d'opposition (pour les S.T.T. 23,5 %/15,5 % pour les S). Cet écart est plus important pour les S.T.T. que pour les S, ce qui pourrait laisser penser que le favoritisme est, en effet, plus fort pour les S.T.T. Mais, le test statistique ne permet pas de mettre en évidence l'effet d'interaction.
- 27 Même si ces résultats ne confirment pas l'effet d'interaction, on observe une tendance qui va dans le sens des résultats antérieurs concernant le fonctionnement identitaire, et les groupes par rapport auxquels les sujets sont amenés à se situer (cf. travaux sur la théorie de l'identité sociale et ses développements récents : Abrams & Hogg, 1990) :
- la différenciation se fait principalement par rapport à des groupes d'opposition ;
 - le mécanisme identitaire de différenciation s'inscrit dans une relation dominant-dominé : les membres d'un groupe se différencient principalement d'un groupe de statut socialement dominant par rapport à eux.
- 28 Les S.T.T. étant pour les S un groupe dominé, ils ne peuvent donc pas constituer un groupe de différenciation. On retrouve ici la thèse démontrée par Lorenzi-Cioldi (1988, 2002, *op. cit.*) sur le caractère essentiel de la relation dominant-dominé dans la construction de l'identité sociale. Cette règle détermine l'asymétrie cognitive et sociale constatée ici, qui est du même type que celle observée habituellement pour les groupes de genre. Elle trouve son explication dans le caractère structurant cette relation qui donne

un sens à la différenciation, ou encore l'inscrit dans un réseau de significations sociales qui fait sens pour les membres d'un groupe.

Identification (soi) au groupe d'appartenance de genre (H2a)

- 29 Pour les élèves des deux filières, le groupe d'appartenance de genre soutient le mécanisme d'identification (soi). Et, si la valorisation à l'égard de ce stimulus est quasiment équivalente à la dévalorisation (positif/négatif), la combinaison soi-positif largement majoritaire montre que le groupe d'appartenance de genre (H2a) joue son rôle habituel (cf. tableau 5).

Tableau 5/Table 5

		S			S.T.T.		
		SOI	NON-SOI	TOTAL	SOI	NON-SOI	TOTAL
« Filles »	positif	47,5	1,0	48,5	40,5	7,0	47,5
	négatif	21,0	21,0	42,0	25,0	25,0	50,0
	neutre	8,5	1,0	9,5	2,0	0,5	2,5
	total	77,0	23,0	100	67,5	32,5	100
« Garçons »	positif	35,0	6,0	41,0	18,0	10,0	28,0
	négatif	12,0	31,0	43,0	12,0	57,0	69,0
	neutre	9,0	7,0	16,0	0	3,0	3,0
	total	56,0	44,0	100	30,0	70,0	100

Fréquences des Urs en fonction de la caractérisation soi/non-soi et de la connotation positive/négative et neutre, pour les stimuli relatifs aux groupes de genre, selon la filière scolaire
Frequencies of Rus depending on the self/non-self characterization and the positive/negative and neutral connotation, for the gender stimuli, according to the academic pathway

Contexte scolaire et identification (soi) des S aux garçons (H2b)

- 30 En revanche, si la fonction identitaire du groupe de genre d'opposition correspond aux résultats classiques, à savoir la différenciation, pour les S.T.T. (non-soi), ce n'est pas le cas pour les S : même s'il n'y a pas vraiment de mécanisme prévalent, le pourcentage élevé d'Urs égomorphes (soi) va dans le sens de l'hypothèse (H2b), selon laquelle les S, devant adopter un référent identitaire masculin pour réduire la tension cognitive due au fait d'aller dans une filière masculine, s'identifient plus aux garçons que les élèves de S.T.T. (56 % vs 30 % $p < .0001$). Ces résultats tendent à montrer que, pour les élèves de cette filière, le contexte scolaire tend à modifier voire annuler la fonction identitaire du groupe d'opposition de genre (cf. tableau 5).

Contexte scolaire et dévalorisation (négatif) des groupes de genre par les S.T.T. (H2b)

- 31 De manière générale, les S.T.T. utilisent plus le mécanisme de dévalorisation que les S à l'égard des deux groupes de genre ($p < .002$ pour les « filles » et $p < .0001$ pour les « garçons ») ce qui va dans le sens de l'hypothèse (H2b) selon laquelle ces élèves sont prises dans une problématique d'identité de genre qui les conduit à avoir des images négatives quand il s'agit de groupes de genre (cf. tableau 6), et plus particulièrement quand il s'agit du groupe des « filles » (ce qui vérifie l'hypothèse).

Tableau 6/Table 6

	S	S.T.T.	SIGNIFICATIVITÉ
« Filles »	42 %	50 %	p < .002
« Garçons »	43 %	69 %	p < .0001

Fréquence d'Urs négatives concernant les groupes de genre pour chacune des deux filières
Frequencies of negative Rus concerning the gender groups of each one of the two academic pathways

Identification aux groupes des jeunes (H3b)

- 32 Pour le stimulus « jeunes », les résultats sont à peu de chose près identiques pour les deux groupes d'élèves (cf. tableau 7). Il suscite une identification forte, plus marquée chez les S que chez les S.T.T. (soi), sans qu'il soit possible de noter une tendance à la valorisation ou à la dévalorisation. Toutefois, le soi-positif, qui représente presque la moitié des Urs, montre que cette supra-catégorie est plutôt source d'une identification positive pour les deux groupes de sujets (H3b).

Tableau 7/Table 7

		S			S.T.T.		
		SOI	NON-SOI	TOTAL	SOI	NON-SOI	TOTAL
« Jeunes »	positif	45,5	3,0	48,5	43,5	5,5	49,0
	négatif	20,5	25,5	46,0	19,5	30,0	49,5
	neutre	5,0	0,5	5,5	1,0	0,5	1,5
	total	71,0	29,0	100	64,0	36,0	100
« Jeunes dans 20 ans »	positif	64,0	4,0	68,0	66,5	9,0	75,5
	négatif	7,0	14,5	21,5	7,0	16,5	23,5
	neutre	7,5	3,0	10,5	0,5	0,5	1,0
	total	78,5	21,5	100	74,0	26,0	100

Fréquences des Urs en fonction de la caractérisation soi/non-soi et de la connotation positive/négative et neutre, pour les stimuli relatifs aux jeunes, selon la filière scolaire
Frequencies of Rus depending on the self/non-self characterization and the positive/negative and neutral connotation, for the young stimuli, according to the academic pathway

Identification et valorisation des « jeunes dans 20 ans » (H4b)

- 33 Comme pour le stimulus « jeunes », le rôle du stimulus « jeunes dans 20 ans » est identique pour les deux groupes d'élèves. Il soutient très fortement les mécanismes d'identification (soi) et de valorisation (positif) : l'association soi-positif représente les deux tiers environ des Urs. La fonction très marquée de ce stimulus, très différente de celle du stimulus « jeunes », peut être liée au fait qu'il s'agit d'un groupe d'appartenance qui implique de se projeter dans l'avenir, et qui, pour cette raison, est plus imaginaire que réel. Aussi, il est possible que le très fort pourcentage d'Urs positives soit lié à une sorte d'idéalisation d'un avenir, où rêves et espoirs seront réalisés. Contrairement à l'hypothèse posée (H4b), les élèves de S seraient plutôt moins optimistes que les S.T.T. (68 % vs 75,5 % p < .04) : le présent/le réel étant source de moins satisfaction pour les S.T.T. que pour les S, il est possible que les premiers trouvent refuge dans le rêve concernant leur avenir, en guise de compensation.

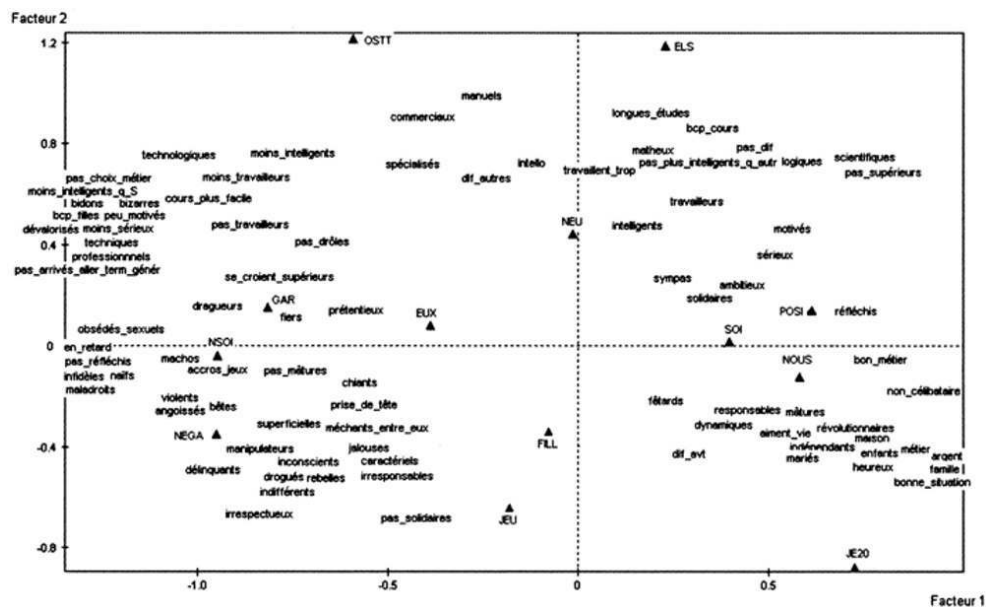
Logique de la position sociale de chaque filière et fonctions identitaires des groupes

- 34 Pour étudier la fonction identitaire proprement dite des groupes, qui résulte du lien entre les mécanismes identitaires et les représentations sociales des groupes, il faut procéder à une analyse statistique qui rende compte de l'articulation de ces deux dimensions (Chauchat & Durand-Delvigne, 1999, p. 116). L'analyse textuelle réalisée avec le logiciel SPAD.T remplit cet objectif en aidant à distinguer le rôle et l'importance des principaux mécanismes identitaires relativement aux stimuli utilisés, tout en tenant compte des contenus représentationnels liés à ces groupes (*ibid.*, pp. 290-291). Les résultats découlent de l'étude comparative de deux analyses indépendantes, une pour chaque groupe.
- 35 Pour les deux groupes, le premier axe factoriel montre *l'opposition classique entre les mécanismes identitaires identification-valorisation vs différenciation-dévalorisation*. Les Urs associées aux mécanismes d'identification-valorisation renvoient, pour les élèves des deux filières, à des thématiques concernant la projection dans le futur (*métier, mariage, enfants, maturité, responsabilité, indépendance*). Les mécanismes opposés recouvrent une thématique relationnelle prenant un aspect différent selon le groupe de sujets : les S évoquent des caractéristiques attribuées aux jeunes, aux garçons et aux S.T.T. (*immature, inconscient, délinquant, bête*), tandis que les S.T.T. font référence à un rapport de domination (*se croient supérieurs, prétentieux, irrespectueux*), exprimant à travers cette accusation l'image dévalorisée dont elles souffrent.
- 36 L'analyse de l'axe 2 révèle certains points communs aux deux filières mais aussi des différences entre les deux. Ainsi, pour les unes et les autres, le groupe d'appartenance ayant trait à la filière (« S » pour les unes et « S.T.T. » pour les autres) est opposé aux « jeunes dans 20 ans ». Mais pour les élèves de S, les stimuli d'appartenance et d'opposition ayant trait à la filière (S et S.T.T.) sont opposés aux stimuli relatifs aux jeunes : « jeunes dans 20 ans » et « jeunes », le premier pôle étant associé à des Urs évoquant le travail scolaire (*travailleurs, matheux, travaillent trop, intelligents*), le second à la fois à l'idée de jeunes encore adolescents (*inconscients, irresponsables*) et de futur (*enfants, mariés*). Pour les S.T.T., les stimuli d'appartenance « S.T.T. » et « filles » sont opposés au stimulus « jeunes dans 20 ans » : les premiers sont représentés par des Urs qui mettent l'accent sur les qualités relationnelles (*drôles, sympas, solidaires*) alors que le stimulus lié au futur renvoie au statut d'adulte établi (*enfants, mariés, responsables*), associé à l'inquiétante crainte du chômage. Autrement dit, l'interprétation de l'axe 2 conduit à l'idée que *les deux groupes de sujets ne se situent pas de la même manière par rapport au présent et à l'avenir* et que la différence essentielle entre eux repose, en particulier, sur des représentations différentes des « jeunes dans 20 ans ». Ainsi, les S opposent les élèves des deux filières aux jeunes, y compris aux « jeunes dans 20 ans », distinguant ainsi les valeurs de l'éducation et celles de la société, établissant une *continuité* entre présent et avenir. Les S.T.T., au contraire, opposent les élèves de leur filière et les filles aux « jeunes dans 20 ans », indiquant ainsi une *rupture* entre ce qu'elles vivent actuellement et l'avenir.
- 37 Sur le troisième axe, la contribution du stimulus d'opposition lié à la filière constitue le seul point commun aux deux groupes d'élèves. Pour les S, cet axe oppose le stimulus « filles » aux stimuli d'opposition « S.T.T. » et « jeunes dans 20 ans ». Les « filles » sont représentées par des Urs renvoyant à une image traditionnelle (*sensibles*), mais surtout

peu valorisée de la féminité (*bavardes, superficielles, jalouses*), qui évoque le poids de l'orientation de ces jeunes filles, confrontées à la fois à un modèle scolaire et professionnel masculin et, ce qui va de pair, à une dévalorisation de leur image de filles et de femmes. Les stimuli « S.T.T. » et « jeunes dans 20 ans » sont associés à la représentation de personnes promises à une vie d'adulte traditionnelle faisant exclusivement référence à la vie familiale (*différents d'avant, enfants, maison, mariés*). Pour le deuxième groupe de sujets, l'axe 3 oppose le stimulus « jeunes » aux stimuli d'appartenance et d'opposition liés à la filière. Le premier est illustré par des Urs qui évoquent l'idée d'adolescence (*inconscients, irresponsables*) ainsi que celle de jeunes qui passent à côté de leur jeunesse (*vieux, jaloux*), alors que les Urs situées à l'opposé font penser davantage au stimulus d'opposition « S » (*scientifiques, intelligents, matheux, supérieurs*) qu'au stimulus d'appartenance « S.T.T. », puisque ce sont des mots qui évoquent le travail et une orientation scientifique. L'interprétation de l'axe 3 montre en fait que le groupe d'opposition n'a pas la même signification pour les élèves des deux filières. Pour les S, les stimuli « S.T.T. » et « jeunes dans 20 ans » contribuent au même pôle de l'axe, ce qui montre que les élèves de la filière générale associent la filière technologique au monde professionnel (*commercial, comptables, services, tournés vers le social*), dont les élèves de S.T.T. sont proches (filière courte). Pour les S.T.T., cet axe révèle une opposition dans le présent entre le fait d'aller à l'école et de travailler, et celui d'être jeune et de s'amuser (*fêtard, faire un peu n'importe quoi*).

- 38 L'analyse des plans des axes factoriels 1 et 2 peut apporter certaines précisions, en particulier sur le positionnement différent des stimuli pour chaque filière.

Figure 1



*Cf. glossaire des abréviations utilisées dans le graphique à la fin de l'article.

Plan des axes factoriels 1 et 2 pour les élèves de la filière S*
Factorial axis graph 1 and 2 for students in S* programs

- 39 Pour les S, ce plan fait apparaître quatre pôles distincts (cf. figure 1). Deux d'entre eux se situent du même côté que les mécanismes d'identification-valorisation : l'un concerne les « S » et l'autre les « jeunes dans 20 ans ». Les Urs proches du premier stimulus évoquent

les études et le côté sérieux de ces élèves, et celles qui sont à proximité du second les qualités nécessaires à un avenir professionnel et social prometteur (*ambitieux, solidaires, réfléchis, bon métier*). Les deux autres pôles sont du côté des mécanismes de différenciation-dévalorisation : il s'agit du stimulus d'opposition « S.T.T. » et des « jeunes ». Les Urs contributives de cette zone renvoient d'une part aux élèves de la filière technologique en évoquant leur orientation (*commerciaux, technologiques*) et l'image dévalorisée qu'elles en ont (*moins intelligents, moins sérieux*), et d'autre part aux « jeunes » et à la représentation médiatique négative qui en est faite (*manque de sérieux, pas réfléchi, pas mature*). Beaucoup d'Urs placées du côté négatif renvoient aux garçons qui, en tant que stimulus, ne contribue ni à F1 ni à F2, mais dont la représentation apparaît clairement (*machos, pas matures, obsédés sexuels*). Bien que les garçons soient très présents dans cette filière et qu'ils constituent un modèle scolaire et professionnel, la masculinité entraîne une représentation négative.

Figure 2



*Cf. glossaire des abréviations utilisées dans le graphique à la fin de l'article.

Plan des axes factoriels 1 et 2 pour les élèves de la filière S.T.T.*

Factorial axis graph 1 and 2 for students in S.T.T.* programs

- 40 Pour les S.T.T., ce plan fait apparaître trois pôles distincts (cf. *figure 2*). Deux sont situés du côté valorisé. L'un est représenté par le stimulus d'appartenance « S.T.T. » et les Urs relatives à la sphère relationnelle (*attentifs, gentils, agréables, sociables, sympas, cools, solidaires, mais aussi autonomes, dynamiques*), l'autre, représenté par « jeunes dans 20 ans », est projeté à proximité d'Urs décrivant un monde d'adultes établis (*responsables, réfléchis, sérieux, sur marché du travail, mariés, enfants, maison, famille*). Le troisième pôle est situé du côté dévalorisé. Les Urs renvoient clairement aux S (*intellos, frimeurs*) et aux garçons à travers des traits peu élogieux de la masculinité (*machos, pas matures, obsédés sexuels, vantards, violents, drogués*). Mais, notons que ce dernier stimulus ne contribue ni à F1 ni à F2. À l'écart de ces Urs, se trouve le stimulus « filles », qui, dans ce plan, se trouve en marge des mécanismes identitaires quels qu'ils soient, montrant le poids secondaire de ce groupe relativement à celui des « S.T.T. » et « jeunes dans 20 ans ».

- 41 L'analyse comparative des deux A.F.C. montre que les S sont ancrées dans leur orientation scolaire et l'avenir professionnel auquel elle ouvre, la filière technologique étant vue par opposition à ces perspectives. Les S.T.T., quant à elles, valorisent le côté relationnel et la situation d'adulte établi.

Conclusion

- 42 Cette étude comparative des élèves des filières générale et technologique, situées à l'opposé dans la hiérarchie scolaire, permet d'éclairer certains aspects de la relation dominant/dominé qui joue un rôle fondamental dans la détermination de l'identité sociale des sujets.
- 43 Les résultats confirment que le mécanisme de différenciation s'inscrit dans une relation dominant/dominé. Les membres d'un groupe se différencient principalement d'un groupe de statut socialement dominant, ou perçu comme tel. Ainsi, les S constituent un groupe de différenciation pour les S.T.T., mais l'inverse n'est pas vrai : les S.T.T., qui sont pour les S un groupe dominé, ne sont pas un groupe différenciateur pour ces dernières.
- 44 Le contexte social et institutionnel relatif au système scolaire et à la valorisation ou non de ses filières intervient dans le jeu de la différenciation en venant modifier les données habituelles qui déterminent le statut de dominant/dominé de chacun. C'est ainsi que le groupe d'opposition de genre ne joue ce rôle différenciateur que pour les élèves de la filière technologique. Celles de la filière générale, dont l'orientation est associée à un modèle identitaire masculin, ont tendance à s'identifier aux garçons. Les élèves des deux filières partagent, à leur égard, des représentations communes qui sont liées à leur âge. Toutes ont, en effet, une vision dévalorisée de la masculinité, ce qui relève d'une problématique propre à l'adolescence : celle-ci renvoie à la difficulté des relations entre garçons et filles à cet âge, et, sans doute aussi à l'immaturité des garçons que les unes et les autres perçoivent.
- 45 De même, la fonction d'identification du groupe d'appartenance de genre est modifiée par le contexte. Les S ne s'identifient pas aux filles pour la raison qui vient d'être évoquée ; les S.T.T. non plus, mais pour une autre raison : l'appartenance à une filière dévalorisée, en partie précisément parce qu'elle est féminine, les confrontant ainsi à une problématique conflictuelle.
- 46 Enfin, le favoritisme intra-groupe, conformément aux résultats toujours obtenus sur ce point, est une constante, aussi bien chez les dominants que chez les dominés. La valorisation du groupe d'appartenance peut être, cependant, plus ou moins forte. Ainsi, elle est plus importante pour le groupe relatif à la filière que pour le groupe de genre. Ceci peut être lié au contexte et, plus précisément, à la manière dont la relation dominant/dominé y est définie. Dans le cadre de cette étude, la hiérarchisation des filières, qui est au premier plan, détermine au regard des sujets la dimension à prendre en compte pour se positionner. Ici, c'est cette hiérarchie qui règle le jeu identitaire.
- 47 Les expressions identitaires en sont profondément marquées. D'une part, chaque groupe fait ressortir les critères de comparaison susceptibles de l'avantager. Les S parlent plus de travail car c'est l'aspect qui les valorise, tandis que les S.T.T. revendiquent leurs capacités relationnelles. D'autre part, les représentations sociales du groupe dominé à l'égard du groupe d'opposition dominant sont établies sur le mode du discrédit, ce qui revient, en

fait, pour les membres du groupe dominé, à inverser la polarité, pour préserver l'estime de soi et favoriser ainsi son propre groupe.

- 48 Au-delà de ces constats, l'étude montre que les fonctions identitaires des groupes et leurs représentations sociales concourent à mettre en place la reproduction du système social et professionnel, associé à des rapports de pouvoir déterminés. Les S jugent que les S.T.T. leur sont inférieures dans la mesure où elles n'ont pas les mêmes aptitudes intellectuelles qu'elles. Les S.T.T., de leur côté, discréditent le domaine intellectuel qu'elles n'ont pas investi et auquel leur échec scolaire – relatif – semble leur barrer l'accès. De par leur réussite scolaire, les S sont établies dans une position supérieure à celle des S.T.T., tandis que, de par leur échec, les S.T.T. intègrent l'idée d'une équivalence entre échec scolaire dans le cursus général et infériorité, ce qui se traduit, de manière subtile, non par l'idée que les S leur seraient inférieures – idée que la hiérarchie des filières elle-même interdit – mais par le discrédit de leur domaine d'excellence, manière détournée d'en reconnaître le poids social. Ainsi, les représentations sociales et la fonction identitaire des groupes participent-elles au jeu complexe de la reproduction sociale (Doise, 1990). Les représentations sociales des groupes-stimuli s'inscrivent, en fait, dans la logique de la position sociale occupée par chaque groupe d'élèves.
- 49 Le message transmis par la hiérarchie des filières est reçu comme étant le même que celui de la hiérarchie sociale, et même ce qui la fonde. On voit comment la hiérarchie des filières contribue à pérenniser la hiérarchie sociale, les unes y faisant l'apprentissage de leur position de supériorité, les autres celui de leur position d'infériorité.
- 50 L'orientation instaurée dans un souci d'égalité, afin de donner à chaque filière une formation fondée sur le même modèle – mêmes cycles d'enseignement court et long, se faisant au sein des mêmes établissements (les collèges et lycées), et donnant accès à des diplômes portant des noms identiques (brevet, baccalauréat, que seuls des adjectifs différencient en fonction de la filière) – a conduit à des effets pervers (cf. Boudon, 1977), c'est-à-dire aux effets inverses à ceux souhaités par les agents de l'institution scolaire. Elle confirme, en fait, la supériorité dans le domaine social de celles (de ceux) qui maîtrisent les mathématiques, les sciences, ainsi que le langage et la pensée.
- 51 Plutôt que d'uniformiser les cursus des différentes filières, sans doute serait-il préférable de les dissocier clairement pour éviter un processus de comparaison sociale (Festinger, 1971 ; Suls & Wills, 1991), en créant plutôt une situation d'incomparabilité sociale (Lemaine, 1966). Une telle situation permettait peut-être à chaque filière de développer ses compétences en évitant une proximité inévitablement source de comparaisons, ces dernières se faisant principalement aux dépens des filières technologique et professionnelle. Il faudrait aussi susciter des situations conduisant à valoriser d'autres critères de comparaison, d'autres compétences et d'autres intérêts, que les seules performances dans les matières dites « nobles ». Ce mot, à lui seul, en dit long sur le mur d'inertie auquel une telle entreprise se heurte.
- 52 La création des filières d'orientation avait pour objectif de lutter contre ce que, paradoxalement, elle contribue à perpétuer. Force est de reconnaître que les institutions dépendent étroitement du système dont elles font partie, et qu'il est difficile, voire impossible, de changer l'image des professions de secteurs qui jouissent de l'attrait et des honneurs de toute une société.

Glossaire des abréviations

- 53 E.L.S. : élèves de S en tant que groupe d'appartenance
- 54 O.S. : élèves de S en tant que groupe d'opposition
- 55 E.S.T.T. : élèves de S.T.T. en tant que groupe d'appartenance
- 56 O.S.T.T. : élèves de S en tant que groupe d'opposition
- 57 JEU : groupe d'appartenance des jeunes
- 58 JE20 : groupe d'appartenance des jeunes dans vingt ans
- 59 FILL : groupe d'appartenance des filles
- 60 GAR : groupe d'opposition des garçons
- 61 NOUS : consigne avec « nous, les... »
- 62 EUX : consigne avec « eux ou elles, les... »
- 63 SOI : Urs attribuées au soi
- 64 NSOI : Urs attribuées au non-soi
- 65 POSI : connotation positive des Urs
- 66 NEGA : connotation négative des Urs
- 67 NEU : connotation neutre des Urs

BIBLIOGRAPHIE

Abrams, D., & Hoog, M. (1990). *Social Identity Theory. Constructive and Critical Advances*. New-York : Harvester Wheatsheaf.

Aebischer, V. (1991). Les processus de construction identitaire chez les filles. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 291-301.

Berthelot, J.-M. (1987). De la Terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques d'orientation. *Revue française de Pédagogie*, 81, 5-17.

Boudon, R. (1977). *Effets et ordre social*. Paris : P.U.F.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Le Seuil.

Chauchat, H., & Durand-Delvigne, A. (1999). *De l'identité du sujet au lien social*. Paris : P.U.F.

Chauchat, H., & Alvarez, M. (à paraître en 2007). De la contribution de la représentation sociale de la violence à la construction de l'identité sociale. *Cahiers de psychopédagogie curative et interculturelle*.

Deschamps, J.-C. (1982). Différenciation entre soi et autrui et entre groupes. Recherches sur la « covariation » entre les différenciations inter-individuelles et intergroupes. In J. P. Codol & J. P. Leyens (Eds.), *Cognitive Analysis of Social Behavior*. The Hague : Martinus Nijhoff Publishers.

- Deschamps, J.-C., Lorenzi-Cioldi, F., & Meyer, G. (1982). *L'échec scolaire. Élève modèle ou modèles d'élèves ? Approche psychosociologique de la division sociale à l'école*. Lausanne : Favre.
- Deschamps, J.-C., Morales, J.-F., Paez, D., & Worchel, S. (1999). *L'identité sociale. La construction de l'individu dans les relations entre groupes*. Grenoble : P.U.G.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet, & J.-F. Richard (Éds.), *Traité de psychologie cognitive*. Tome III, Paris : Dunod.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances*. Paris : Le Seuil.
- Festinger, L. (1971). Théorie des processus de comparaison sociale. In C. Faucheux & S. Moscovici (Éds.), *Psychologie sociale théorique et expérimentale* (pp. 77-104). Paris : Mouton.
- Guichard, J. (1992). Échec scolaire et représentations de soi et des professions. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 21, 149-162.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : P.U.F.
- Kokosowski, A. (1985). *Contributions à l'analyse de la socialisation économique des 15-20 ans*. Thèse d'État sur travaux, document dactylographié, Caen université.
- Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris : P.U.F.
- Lemaine, G. (1966). Inégalité, comparaison et incomparabilité : esquisse d'une théorie de l'originalité sociale. *Bulletin de Psychologie*, 20, 24-32.
- Léon, A. (1967). *Histoire de l'enseignement*. Paris : P.U.F.
- LeVine, R. A., & Campbell, D. T. (1972). *Ethnocentrism. Theories of conflict, ethnic attitudes and group behaviour*. Londres : Wiley.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*. Grenoble : P.U.G.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2002). *Les représentations des groupes dominants et dominés. Collections et agrégats*. Grenoble : P.U.G.
- Mallet, P. (1997). *Se découvrir entre amis, s'affirmer parmi ses pairs. Les relations entre pairs au cours de l'adolescence*. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson, & F. Barriaud (Éds.), *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : P.U.F.
- Mallet, P., Meljac, C., Baudier, A., & Cuisinier, F. (2003). *Psychologie du développement : Enfance et adolescence*. Paris : Belin.
- Rivière, B., & Jacques, J. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Québec : Logiques.
- Suls, J. M., & Wills, T. A. (1991). *Social comparison : contemporary theory and research*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum Associates.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior. *Social Science Information*, 13, 65-93.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago : Nelson-Hall.
- Tanguy, L. (1989). Savoirs et cultures : intégration et hiérarchies. In *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Actes du colloque franco-suisse* (Genève, 9-12 janvier 1984). Paris : C.N.R.S., 119-126.
- Turner, J. C., Hogg, M., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the Social Group*. Oxford : Blackwell.

Zavalloni, M. (2001). E-motional memory and the identity system : its interplay with representations of the social world. In K. Deaux & G. Philogene (Eds.), *Representations of the social : Bridging Theoretical Traditions* (pp. 285-304). Montréal : BasicBlackwell.

Zavalloni, M., & Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience. Introduction à l'égo-écologie*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal.

NOTES

1. L'expression « mécanisme identitaire » désigne la manière dont un sujet se définit par rapport à un groupe. Les principaux mécanismes identitaires sont au nombre de quatre : l'identification vs différenciation et la valorisation vs dévalorisation.
2. L'expression « fonction identitaire d'un groupe » désigne la façon dont un groupe suscite l'identification vs différenciation et la valorisation vs dévalorisation des sujets, c'est-à-dire les différents mécanismes identitaires. La fonction identitaire d'un groupe s'applique aux personnes qui en font partie mais aussi à celles qui n'en font pas partie. Ainsi, un homme s'identifie-t-il aussi bien à des traits qu'il attribue aux hommes qu'à des traits qu'il attribue aux femmes.
3. La première phase de l'I.M.I.S. correspond à une épreuve d'association de mots. Le stimulus-inducteur désigne un groupe social, et les consignes utilisées sont toujours les mêmes. Exemple de la consigne n° 1 : « Si vous essayez de penser aux Femmes (par exemple) en termes de nous, que vous vient-il à l'esprit ? Nous les Femmes, nous sommes... ». Le sujet donne 5 réponses, par exemple : agréables, jolies, sensibles, travailleuses, courageuses. On lui demande ensuite de spécifier chacune de ses réponses en indiquant : 1) si elle s'applique à lui : si oui, la réponse est dite égomorphe (soi), sinon elle est dite allomorphe (non-soi) ; 2) si elle a une connotation positive/négative ou neutre. Les mécanismes identitaires sont opérationnalisés par ces spécifications : 1) l'identification = les réponses égomorphes ou appliquées à soi ; 2) la différenciation = les réponses allomorphes ou appliquées au non-soi ; 3) la valorisation = les réponses positives ; 4) la dévalorisation = les réponses négatives.

RÉSUMÉS

L'étude comparative des élèves des filières générale et technologique éclaire certains aspects du rôle fondamental de la relation dominant/dominé dans l'identité sociale des participants. Les résultats de cette étude confirment que la différenciation s'inscrit dans une relation dominant/dominé, les membres d'un groupe se différenciant principalement d'un groupe de statut socialement dominant, ou perçu comme tel. De plus, le contexte social et institutionnel relatif au système scolaire intervient dans le jeu des mécanismes identitaires¹, notamment en modifiant le statut des groupes les uns par rapport aux autres. Ainsi, l'identification/différenciation des groupes de genre est affectée par le contexte propre à chaque filière. Les représentations sociales et les fonctions identitaires² des groupes s'inscrivent en fait dans la logique de la position sociale de chaque filière et sont au service de la reproduction sociale.

The comparative study of students from traditional and specific academic pathways, enabled us to highlight different aspects of the fundamental role played by the dominant/dominated

relationship in determining the participants social identity. The results confirm that the differentiation mechanism is inherent to the dominant/dominated relationship, in that group members essentially differentiate themselves from a group having a socially dominant status, or perceived as such. In this study, the hierarchy in choices of academic pathways being the essential standard, the students will position themselves according to this. Consequently group belongingness and oppositions are affected by the specificities of each pathway. Finally, the outcomes of this study underline that social representations and the group identity processes depend on a logical social positioning of the academic pathway and is subdued to social reproduction.

INDEX

Mots-clés : Catégorisation sociale, Groupe dominant et groupe dominé, Hiérarchisation scolaire, Identité sociale, Relations intergroupes, Représentations sociales, Reproduction sociale

Keywords : Dominant group and dominated group, Hierarchy in choices of academic pathways, Intergroup relations, Social categorisation, Social identity, Social representations, Social reproduction

AUTEURS

HÉLÈNE CHAUCHAT

Hélène Chauchat est maître de conférences à l'UFR de l'Institut de psychologie de l'université de Paris-5 et Membre du GERPA, Groupe d'études et de recherches en psychologie de l'adolescent, dirigé par M. le Professeur Pierre Coslin. Courriel : helene.chauchat@univ-paris5.fr.

CÉLINE LABONNE

Cécile Labonne est diplômée de la maîtrise de psychologie de l'université de Paris-5 et diplômée du DESS de psychologie sociale : « Chargé d'études, consultant et formateur en psychosociale » de Paris-10.