Identification au collège, identification aux pairs et estime de soi : quelles relations avec l'image de l'établissement ?

School identification, peer identification and self-esteem: What relationships with the perception of the school?

Aurore Marcouyeux-Deledalle et Ghazlane Fleury-Bahi

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1384>

DOI : 10.4000/osp.1384

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2007

Pagination : 203-222

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Aurore Marcouyeux-Deledalle et Ghazlane Fleury-Bahi, « Identification au collège, identification aux pairs et estime de soi : quelles relations avec l'image de l'établissement ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/2 | 2007, mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1384> ; DOI : 10.4000/osp.1384

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Identification au collège, identification aux pairs et estime de soi : quelles relations avec l'image de l'établissement ?

School identification, peer identification and self-esteem: What relationships with the perception of the school?

Aurore Marcouyeux-Deledalle et Ghazlane Fleury-Bahi

Introduction

- 1 Les questions de l'intégration scolaire de l'élève, de son attitude envers l'institution scolaire, de son vécu à l'école, ont traditionnellement été l'apanage de la sociologie de l'éducation en France (Boudon, 1973 ; Bourdieu & Passeron, 1964). Et ainsi, durant une trentaine d'années, les inégalités de réussite scolaire ont été appréhendées comme des fruits de la reproduction sociale et du « handicap socio-culturel ». Le courant de recherche portant sur « l'effet établissement » recentrera le débat sur l'établissement : l'efficacité des collèges ne dépend pas uniquement de leur recrutement social, elle résulte aussi d'éléments qui tiennent à l'organisation interne de l'établissement, à son « climat », à la cohérence de la politique mise en place... (Cousin, 1998). Les collèges ne sont pas uniquement victimes de leur recrutement, ils produisent aussi l'échec et la réussite scolaire. « Quand après plusieurs années de fréquentation scolaire, des écarts sensibles opposent les performances en lecture d'enfants d'écoles différentes, peut-on vraiment exclure que cette fréquentation scolaire n'ait aucune responsabilité en la matière ? » (Duru-Bellat, 2001, p. 321). Bien que les effets sur la réussite scolaire aient été les plus étudiés, cela n'exclut pas l'existence d'effets sur les attitudes civiques, la sociabilité ou l'estime de soi. Grisay (1997) montre ainsi qu'il est très rare qu'un collège soit efficace à la fois en termes d'apprentissage, d'attitudes scolaires et d'attitudes socio-affectives. On a

également estimé des effets collège significatifs sur le bien-être des élèves (Meuret & Marivain, 1997). On peut reprocher à ces travaux de ne pas expliquer les mécanismes psycho-sociologiques sous-tendant la relation existant entre l'élève et son établissement. L'intérêt serait donc de pouvoir centrer l'analyse du phénomène sur la dynamique des interactions homme-environnement. De ce point de vue, la psychologie sociale environnementale à travers un certain nombre de concepts, identité de lieu (Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983), identité urbaine (Lalli, 1992), tentent de faire le lien entre processus identitaires et insertion individuelle dans un lieu.

La spatialisation de l'identité

- 2 Proshansky *et al.* (1983) introduisent le concept d'identité de lieu pour décrire les aspects de l'identité relatifs à l'environnement physique.

C'est une sous-structure de l'identité, réunissant des cognitions portant sur le monde physique dans lequel vit l'individu ; ces cognitions regroupent les souvenirs, idées, sentiments, attitudes, valeurs, préférences, significations, se rapportant aux sites physiques (dans leur variété et leur complexité) qui définissent l'existence quotidienne de chaque être humain (Proshansky *et al.*, 1983, p. 59).

- 3 La critique la plus importante faite à cette définition concerne l'absence de principe organisateur de l'identité (Sarbin, 1983). Autrement dit, cette théorie n'explique pas comment et pourquoi un lieu devient suffisamment saillant pour intégrer le concept de soi de l'individu. D'autre part, cette approche de l'identité exclut la dimension sociale du lieu, or il semble réducteur d'appréhender un lieu en occultant les individus qui l'occupent. L'espace du collège par exemple, outre ses caractéristiques physiques, est avant tout, un lieu où l'adolescent côtoie une diversité d'acteurs au contact desquels il se socialise, tout ceci contribuant à engendrer un climat socio-affectif spécifique. Parmi ces différents acteurs, la contribution des pairs est déterminante. Le rapport aux pairs génère un double processus d'identification et de différenciation à ces derniers, et affecte ainsi les modalités d'appropriation de l'espace scolaire. Certains auteurs (Bonaiuto & Bonnes, 2000 ; Uzzell, Pol & Badenas, 2002) vont alors choisir de se référer à la théorie de l'identité sociale (TIS, Tajfel, 1978) pour appréhender la relation homme-environnement.
- 4 La TIS a comme origine l'étude des relations intergroupes. La particularité de cette théorie est de définir les relations intergroupes par la notion de catégorisation, on explique ainsi des phénomènes interpersonnels par des fonctionnements psychiques intra-individuels (De La Haye, 1998). Le lieu va, dès lors, être appréhendé en tant que catégorie socio-spatiale. En effet, si on considère le lieu géographique comme un marqueur d'appartenance sociale, ses différentes qualités en font un objet d'identification sociale. L'inscription dans un lieu géographique induit l'inscription dans une catégorie socio-spatiale (Twigger-Ross & Uzzell, 1996). L'identité sociale, telle qu'elle est définie par Tajfel (1978) constitue « une part du concept de Soi de l'individu, dérivant de ses connaissances sur son appartenance à un groupe social et des valeurs et significations émotionnelles attachées à cette appartenance » (p. 63). Cette théorie repose donc sur des processus de catégorisation et de comparaison sociale. Le processus de catégorisation aboutit à la définition de l'identité en termes d'appartenance à une catégorie sociale, comme le genre, l'ethnie... Ou encore à l'appartenance à une catégorie socio-spatiale : identité urbaine, identité régionale, identité nationale... D'autre part, l'identité sociale dépend de processus de comparaison sociale (théorie de la comparaison sociale, Festinger, 1954). Les individus tendent à comparer leur groupe d'appartenance aux autres

groupes afin de déterminer la valeur de leur groupe, la détermination de cette valeur permettant aux membres du groupe de maintenir un niveau d'estime de soi satisfaisant. L'identité sociale peut alors être positive ou négative, en fonction de la valeur associée au groupe d'appartenance. Dans le cadre de l'identification à une catégorie socio-spatiale, le statut de la catégorie va s'appuyer sur l'image du lieu. En effet, bien que cette identification s'établisse essentiellement sur les sentiments d'appartenance et d'enracinement dans un lieu (*place attachment*, Altman & Low, 1992), elle n'en repose pas moins sur des processus de jugement évaluatif. Ainsi, un individu va chercher à évaluer son environnement comparativement à d'autres.

Évaluation du lieu et processus identitaires

- 5 Feldman (1990) montre que les individus ayant une évaluation positive de leur environnement physique et social sont davantage susceptibles de maintenir un engagement durable avec leur quartier résidentiel et de développer un lien affectif au lieu, reflétant un niveau élevé d'attachement. Mesch et Manor (1998), dans une recherche ayant pour objectif de mettre en évidence les déterminants de l'attachement au lieu, montrent que l'évaluation positive des caractéristiques physiques d'un lieu est un bon prédicteur de l'attachement au lieu, dans la mesure où la qualité de vie générée par ces caractéristiques, contribue au bien-être individuel. Ces auteurs mettent également en évidence que des liens d'attachement au lieu peuvent se créer, sans que nécessairement l'individu entretienne des relations sociales avec les usagers de ce même lieu. De la même manière, Bonaiuto, Aiello, Perugini, Bonnes et Ercolani (1999), dans une recherche portant sur la qualité perçue de l'environnement résidentiel dans la ville de Rome, ont montré que la satisfaction résidentielle, opérationnalisée en termes de perceptions multidimensionnelles de la qualité résidentielle, était prédictive de l'attachement au quartier, sans pour autant justifier théoriquement la causalité de cette relation. L'importance de cette dimension évaluative est parfois prise en compte dans la construction d'échelles d'identification, et notamment Lalli (1992) intègre une dimension évaluant la renommée, la réputation du lieu (dimension d'évaluation externe) dans son échelle d'identification urbaine. En ce qui concerne l'espace du collège, Maresca (2003) montre que les images associées aux collèges sont de plus en plus contrastées, contrastes basés sur le prestige et la réputation perçue des établissements. Ce processus de différenciation accélérerait, selon l'auteur, le développement des stratégies de contournement de la carte scolaire. La perception de cette image affecterait donc les comportements individuels. Ces considérations conduisent à s'interroger sur les effets possibles de cette image perçue sur la construction identitaire de l'élève. Par ailleurs, de nombreux travaux font état de relations positives entre l'identification au lieu, l'identification au groupe de pairs et l'estime de soi, sans pour autant concentrer l'analyse sur l'ensemble de ces variables (Bat-Chava, 1994 ; Korpela, 1989 ; Twigger-Ross & Uzzell, 1996). Intégrer l'estime de soi dans une problématique portant sur l'environnement scolaire semble être particulièrement pertinent du fait de l'importance de cette variable à l'adolescence (Guillon & Crocq, 2004) et des liens étroits qu'elle entretient avec la réussite scolaire (Martinot, 2001).

L'estime de soi dans les régulations identitaires

- 6 La plupart des auteurs s'accordent pour définir l'estime de soi comme l'évaluation globale de la valeur de soi, en tant que personne (Harter, 1998). Bien que cette définition présente l'estime de soi comme un concept global, elle n'en repose pas moins sur la perception que l'individu a de ses compétences sur de multiples dimensions du concept de soi (liées au soi scolaire, au soi social, au soi physique...) (Harter, 1998). À l'adolescence, l'estime de soi semble particulièrement s'étayer sur la qualité des relations avec les pairs (Michaud, Bégin & McDuff, 2006). Les relations entre identification au groupe de pairs et estime de soi ont d'ailleurs largement été décrites dans la littérature en psychologie sociale (voir Rubin & Hewstone, 1998, pour une revue de questions). Plus particulièrement, les relations entre statut du groupe, identification au groupe et estime de soi, ont été modélisées. Ainsi, lorsque l'image du groupe est négative, le statut de la catégorie est considéré comme faible, dans ce cas, la TIS prévoit que ce faible statut affecte l'estime de soi des membres du groupe (Abrams & Hogg, 1988; Ellemers, Kortekaas & Ouwerkerk, 1999). Crocker et Major (1989) proposent une revue de la littérature sur le niveau d'estime de soi des personnes appartenant à des groupes stigmatisés. Le stigmatisme social peut être défini comme une « identité dévalorisée, jugée inférieure par les autres » (Croizet & Leyens, 2003, p. 27). Il en ressort que ces personnes n'ont pas une estime de soi plus faible que celle des personnes appartenant à des groupes non stigmatisés. Certaines études montrent même que les individus appartenant à des groupes stigmatisés témoignent de niveaux d'estime de soi significativement supérieurs à ceux des individus de groupes non stigmatisés. Ainsi Dif, Guimond, Martinot et Redersdorff (2001) mettent en évidence que des étudiants, atteints d'un handicap, présentent un niveau d'estime de soi plus élevé que des étudiants sans handicap. De la même façon, Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Carretta (1987) montrent que les enfants en retard scolaire d'une classe spécialisée n'ont pas forcément une faible estime de soi. Une première explication serait qu'un haut niveau d'estime de soi ne présage pas nécessairement un bon équilibre psychologique. Il peut être signe de « compensation, de désir de reconnaissance, d'égotisme exacerbé » (Prêteur & de Léonardis, 1995, p. 18). Par ailleurs, le niveau élevé d'estime de soi de ces élèves pourrait être le fruit de comparaisons sociales effectuées préférentiellement au sein de l'endogroupe (l'élève établit sa propre valeur en se comparant avec les élèves de sa classe, plutôt qu'avec des élèves d'autres classes). Cette préférence pour les comparaisons avec les membres de l'endogroupe s'explique en partie par la proximité physique de ces membres ainsi que par leur similitude (les individus préféreraient se comparer avec des personnes leur ressemblant). Cependant, ces facteurs ne suffisent pas à expliquer ce phénomène. Il semblerait que cette préférence pour les comparaisons avec les membres de l'endogroupe stigmatisé constitue aussi une stratégie de protection de l'estime de soi (Michinov, 2003). Par exemple, une étude d'Harter, rapportée par Croizet et Martinot (2003), montre que des enfants présentant un retard mental avéré et scolarisés avec des élèves au quotient intellectuel normal, ont tendance à se comparer le plus souvent avec leurs pairs retardés. Ces élèves, alors qu'ils sont dans la même classe que les élèves à quotient intellectuel normal, distinguent leur catégorie du groupe classe, de façon à éviter les comparaisons menaçantes pour le soi. Ainsi, ces comparaisons entre stigmatisés permettent à ces enfants de maintenir une perception de leurs compétences scolaires équivalente à celle des autres enfants, et de protéger leur estime de soi.

- 7 On peut penser que certains établissements scolaires, du fait de l'image négative véhiculée à leur sujet, représentent une menace identitaire pour les élèves qui les fréquentent ; la scolarisation dans de tels établissements constitue, dès lors, un réel stigmat social. Des stratégies de préservation de l'estime de soi pourraient ainsi s'actualiser au sein de ces établissements, car il ne semble pas que le niveau d'estime de soi des élèves scolarisés dans des établissements ayant une image négative soit plus faible que dans d'autres établissements (Allès-Jardel, Ciabrini, Castelli & Salvelli, 2002). La notion d'image d'un lieu, souvent évoquée dans cet examen de la littérature, reste conceptuellement floue au sein du courant de recherche traitant de l'effet établissement (Cousin, 1998), comme dans les travaux sur l'identité urbaine (Lalli, 1992). La théorie des représentations sociales peut, de ce point de vue, nous apporter des points d'ancrage conceptuel utiles.

Approche psychosociale de l'image du lieu

- 8 La représentation sociale est à la fois produit et processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstruit le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique (Abric, 1994). C'est avec leur recherche sur les représentations socio-spatiales de la ville que Milgram et Jodelet (1976) introduisent la dimension collective dans l'approche des représentations de l'espace. En environnement, une approche socio-cognitive en termes de représentations sociales permet de comprendre comment s'organisent les processus de pensée autour de cibles de jugement quotidien que sont les espaces de notre vie (Félonneau, 2003). C'est précisément cette activité de jugement qui porte sur un objet-cible singulier, en l'occurrence ici un établissement donné, que Moliner (1996) propose de conceptualiser à partir de la notion d'image sociale. Cette « image sociale d'un objet constitue la réalité de cet objet pour un groupe donné » ; elle est le « produit des représentations sociales mises en œuvre [...] pour appréhender l'objet » (p. 150). Dans la problématique qui est la nôtre, on considérera donc que l'image de l'établissement est susceptible de varier significativement selon des critères socio-géographiques propres à l'établissement et au tissu urbain dans lequel il est inséré, cette image étant elle-même en amont en partie générée par des processus d'ordre représentationnel.

Problématique et hypothèses

- 9 La prise en compte des processus d'identification socio-spatiale dans une problématique liée à l'environnement scolaire apporte un regard nouveau sur l'analyse des processus d'insertion individuelle et collective au sein de l'établissement. Nous avons montré plus haut comment le développement et le maintien d'une estime de soi positive pouvaient s'étayer sur les niveaux d'identification au lieu et aux pairs. Par ailleurs, l'examen de la littérature a révélé que l'image associée à un lieu était susceptible d'intervenir sur les processus d'identification. Ainsi, cette recherche vise deux objectifs complémentaires. Dans un premier temps, on comparera les niveaux d'identification au collège, au groupe de pairs et d'estime de soi, selon l'appartenance de l'élève à un collège situé en ZEP *versus* non situé en ZEP. On fait ici l'hypothèse que les degrés d'identification au collège, aux pairs et d'estime de soi devraient être plus élevés chez les élèves scolarisés dans des établissements non situés en ZEP. Dans un second temps, les relations entre

l'identification au collège, l'identification au groupe de pairs et l'estime de soi de l'élève seront examinées. On fait l'hypothèse qu'il existe des relations entre les niveaux d'estime de soi, d'identification au lieu et aux pairs, et que ce pattern relationnel varie selon la catégorisation ZEP/non-ZEP de l'établissement. On s'interrogera plus précisément ici, sur la nature et sur l'adéquation des stratégies individuelles de préservation d'un soi positif au sein d'un environnement scolaire stigmatisé. Ces hypothèses seront testées auprès d'un échantillon d'élèves de classe de 3^e. Le choix de ce niveau scolaire se justifie notamment par rapport à la considération de la variable « identification au lieu », laquelle implique que l'élève fréquente l'établissement depuis suffisamment longtemps, pour qu'il ait développé des liens d'attachement à son collège.

Méthode

Participants

- 10 Cette étude a été réalisée au sein de cinq collèges publics d'une grande ville de l'ouest de la France. Trois de ces collèges se trouvent en ZEP, à l'extérieur du centre-ville. Les établissements situés en ZEP disposent de moyens supplémentaires pour lutter contre les inégalités sociales et l'échec scolaire. Ces zones sont délimitées géographiquement et administrativement dans des quartiers dits « défavorisés ». C'est le recteur qui, après concertation avec les partenaires locaux, arrête la liste des écoles et établissements relevant de l'éducation prioritaire dans son académie. Il n'existe pas de définition claire et précise des critères utilisés. Quelques critères sont proposés dans les textes fondateurs (ministère de l'Éducation nationale, 1981) :

Il vous [aux recteurs d'académie] appartiendra de tenir compte dans la situation de chaque secteur : de son implantation géographique ; de la composition socio-économique des familles ; de la présence d'enfants étrangers ou non francophones ; des retards scolaires ; [...] des abandons de scolarité au niveau des collèges. Vous confronterez ensuite ces éléments aux conditions moyennes d'encadrement dans les différents secteurs scolaires (p. 2077).

- 11 Les deux autres collèges ne sont pas en ZEP, et se situent en centre-ville. La catégorisation ZEP/non-ZEP reflète la ségrégation résidentielle entre centre-ville et périphérie, en effet 70,8 % des collèges situés dans des zones urbaines défavorisées relèvent de l'éducation prioritaire, alors que c'est seulement le cas de 1,3 % des collèges des zones urbaines favorisées (Thomas, 2005).
- 12 L'échantillon se compose de 175 collégiens (101 filles et 74 garçons) inscrits en classe de 3^e, dont l'âge moyen est de 14,5 ans (écart-type = 0,73). Il se structure autour de la variable « type de collège » (collège situé en zone d'éducation prioritaire ou non). Parmi les participants, 41 % sont issus d'un établissement classé en ZEP et 59 % d'un collège non classé en ZEP. Comme la répartition de filles et de garçons, en ZEP et non-ZEP, n'est pas équivalente (ZEP : 68,06 % de filles ; non-ZEP : 50,49 % de filles, $\chi^2(4, N = 175) = 5,36, p < .02$), un redressement d'échantillon a été effectué pour les analyses statistiques inférentielles (test-t). Il consiste en une pondération des moyennes obtenues aux différents scores par le ratio suivant : fréquence observée dans la population P/fréquence observée dans l'échantillon N. Par exemple, pour les filles en ZEP, les moyennes aux différents scores seront pondérées par le coefficient suivant : 0,5070 (fréquence observée de filles dans la population des élèves de troisième en France en 2005)/0,6806 (fréquence

de filles en ZEP dans l'échantillon) = 0,74. L'ancienneté dans l'établissement a été contrôlée, les élèves ayant intégré l'établissement à partir de la classe de 3^e ont été retirés de l'échantillon au préalable. L'identification au lieu est sensible à l'ancienneté, comme le montrent plusieurs travaux (Bonaiuto *et al.*, 1999 ; Stinner, Van Loon, Chung & Byun, 1990).

Procédure et mesures

- 13 Le recueil de données a été réalisé au sein des cinq collèges, de façon collective en classe. Le questionnaire auto-administré proposé aux participants présente trente items de façon randomisée, accompagnés d'une échelle en quatre points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). Ces items renvoient à trois échelles. Une consigne orale standardisée est donnée aux participants. La durée approximative pour compléter ce questionnaire est d'environ quinze minutes.
- 14 *Estime de soi.* L'estime de soi est évaluée à partir de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965), traduite en français et validée par Vallières et Vallerand (1990). Cette échelle comprend dix items (par exemple, *je pense que je possède un certain nombre de belles qualités*). Dans la présente étude, un item a été retiré suite au pré-test (*tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e)*), car il s'est révélé peu discriminant, du fait de sa forte polarité. Cette échelle, dont la consistance interne est élevée (l'alpha de Cronbach est de .81), permet de calculer un score d'estime de soi allant de 9 à 36. Nous travaillerons à partir des scores individuels moyens. Plus le score est important et plus le niveau d'estime de soi des participants est élevé.
- 15 *Identification au groupe de pairs.* La deuxième échelle, dont la consistance interne est satisfaisante (l'alpha de Cronbach est de .73), appréhende le niveau d'identification au groupe de pairs. Il s'agit d'une traduction et adaptation de l'échelle d'Ellemers *et al.* (1999) qui est composée de huit items renvoyant à trois composantes de l'identification au groupe. La première composante est l'estime de soi du groupe (alpha de Cronbach = .58), c'est-à-dire la connotation à valeur positive ou négative rattachée à une appartenance, elle comprend quatre items (par exemple, *je me sens fier d'être parmi les élèves de ce collège*). Il est à noter que les résultats obtenus avec cette échelle doivent être pris avec prudence étant donné la faible valeur de l'alpha de Cronbach. La deuxième dimension est l'auto-catégorisation (alpha de Cronbach = .65) ; elle renvoie à la conscience d'appartenir à un groupe social et est composée de trois items (par exemple, *je suis comme les autres élèves de ce collège*). Enfin la troisième composante porte sur l'engagement dans le groupe et se définit comme l'implication émotionnelle de l'individu dans le groupe, elle est évaluée par un item (*j'aimerais continuer mes études avec les élèves de ce collège*). Ellemers *et al.* (1999) repèrent ces trois composantes par analyse factorielle dans l'échelle originale. À partir de nos données, une analyse en composantes principales a été réalisée sur les items rattachés aux deux premières dimensions, afin de vérifier la pertinence psychologique de cette structure (la troisième composante n'est pas prise en compte, car elle est évaluée à partir d'un seul item). Deux composantes principales, sur lesquelles saturent les items rattachés aux deux premières composantes, et expliquant respectivement 38,59 % et 15,39 %, sont repérées. Les deux premières composantes donnent lieu au calcul d'un sous-score individuel moyen allant de 1 à 4. Pour l'échelle d'engagement dans le groupe, qui ne comprend qu'un item, c'est le score unique à l'item qui est pris en compte. Un score moyen global d'identification aux pairs est également calculé. Un score élevé sur les

différentes composantes correspondent respectivement à un niveau élevé d'estime de soi du groupe, de conscience d'appartenir à un groupe, et d'implication dans le groupe. Un score global élevé correspond à un niveau élevé d'identification aux pairs.

- 16 **Identification au collège.** La troisième échelle évalue le niveau d'identification au collège (alpha de Cronbach = .80). Les 13 items constituant cette échelle sont inspirés de l'échelle d'identité urbaine de Lalli (1992) dont les dimensions pertinentes pour l'environnement scolaire ont été conservées. La première dimension est l'évaluation externe (alpha de Cronbach = .71) ; cette dimension établit une comparaison évaluative entre le collège d'appartenance et les autres collèges. Elle comprend quatre items (par exemple, *les gens pensent que ce collège est un bon collège*). La deuxième dimension (alpha de Cronbach = .68) mesure le sentiment d'appartenance et d'attachement au collège, ainsi que le sentiment de familiarité, lié au poids des expériences quotidiennes dans le collège. Elle est composée de six items (par exemple, *chaque jour, j'apprécie de venir dans ce collège*). La dernière dimension est la temporalité (alpha de Cronbach = .59). Elle mesure l'importance du collège dans l'histoire personnelle de l'élève, ainsi que la centralité du collège dans les projets futurs. Elle est constituée de trois items (par exemple, *j'ai vécu beaucoup de choses dans ce collège*). Ces trois composantes ont été isolées par analyse factorielle, elles expliquent respectivement 13,03 %, 9,45 % et 31,24 % de la variance totale. Chaque sous-échelle donne lieu au calcul d'un sous-score individuel moyen. Un score élevé sur ces trois sous-échelles correspond à une évaluation positive du collège par rapport aux autres collèges (évaluation externe), à un attachement élevé à son collège (attachement), et au sentiment d'un lien important entre l'expérience de l'élève au collège et son histoire personnelle (temporalité). Un score global moyen d'identification au collège est également calculé sur la base des 13 items. Plus l'individu a un score global élevé, plus il s'identifie à son collège.
- 17 Trois questions complémentaires concernent le sexe de l'élève, son âge et son ancienneté dans l'établissement scolaire.

Résultats

Effet du type de collège sur les scores d'identification au collège, aux pairs et sur l'estime de soi

- 18 La première hypothèse postulait que les niveaux d'identification au lieu, aux pairs et d'estime de soi seraient plus élevés pour les élèves non scolarisés en ZEP. Des tests-t de Student ont donc été réalisés afin de mettre en évidence d'éventuelles différences, entre les scores moyens obtenus aux échelles d'identification au collège, aux pairs et d'estime de soi, selon l'appartenance à un collège ZEP ou non.

Tableau 1/Table 1

	Ensemble	Type de collège	
	Collèges	Collèges ZEP	Collèges non ZEP
	(N = 175)	(n = 72)	(n = 103)

	M	(ET)	M	(ET)	M	(ET)
Identification au collège	2,59	(0,51)	2,52	(0,51)	2,62	(0,51)
Évaluation externe	2,90	(0,56)	2,01**	(0,65)	2,58**	(0,59)
Attachement	2,77	(0,57)	2,82	(0,57)	2,73	(0,59)
Temporalité	2,36	(0,68)	2,59	(0,70)	2,44	(0,72)
Identification aux pairs	2,77	(0,58)	2,86*	(0,57)	2,70*	(0,54)
Estime de soi du groupe	2,52	(0,72)	2,98*	(0,63)	2,78*	(0,58)
Auto-catégorisation	2,86	(0,62)	2,77*	(0,73)	2,52*	(0,74)
Engagement	2,62	(0,75)	2,67	(1,03)	2,95	(1,00)
Estime de soi	2,87	(1,02)	3,11**	(0,52)	2,77**	(0,54)
Note. Les moyennes (en ligne) statistiquement différentes sont signalées par * $p < .05$; ** $p < .001$.						

Scores d'identification au collège, aux pairs et d'estime de soi, selon le type de collège (ZEP versus non-ZEP) *School identification score, peer identification score and self-esteem score, as a function of school category (ZEP versus non ZEP)*

- 19 *Identification au collège.* Concernant l'identification au collège, nous n'observons pas de différence entre les scores obtenus par les collégiens d'établissements situés en ZEP et ceux obtenus par les autres collégiens (voir le tableau 1). Cependant, pour la sous-dimension « évaluation externe », il existe une différence entre ces deux groupes : les élèves de collèges situés en ZEP évaluent plus négativement leur établissement lorsqu'on les compare aux élèves dont le collège n'est pas situé en ZEP.
- 20 *Identification au groupe de pairs.* Les élèves scolarisés en ZEP s'identifient davantage à leur groupe de pairs que les collégiens hors ZEP. De la même façon, les élèves scolarisés en ZEP ont des scores d'estime de soi du groupe et d'auto-catégorisation supérieurs aux élèves dont le collège n'est pas situé en ZEP (voir le tableau 1).
- 21 *Estime de soi.* Les élèves scolarisés en ZEP présentent des scores d'estime de soi supérieurs à ceux des collégiens scolarisés en non-ZEP (voir le tableau 1).

Corrélations inter-échelles

- 22 Le second objectif de l'article était de mettre en évidence les relations existant entre l'identification au collège, l'identification aux pairs et l'estime de soi. À cette fin, les corrélations entre les scores et les sous-scores obtenus à ces variables ont été calculées.

Tableau 2/Table 2

Sous-échelles	1	2	3	4	5	6	7
Évaluation externe	–	.49***	.25***	.45***	.19**	.24***	-.10
Attachement		–	.51***	.65***	.49***	.42***	.18*
Temporalité			–	.36***	.20**	.30***	-.04
Estime de soi du groupe				–	.45***	.38***	.27***
Auto-catégorisation					–	.32***	.23**
Engagement						–	.06
Estime de soi							–
Note. * $p < .05$, ** $p < .01$; *** $p < .001$.							

Corrélations entre les sous-échelles de l'identification au collège, de l'identification aux pairs et l'échelle d'estime de soi

Correlations between school identification, peer identification subscales and self-esteem scale

- 23 **Identification au collège et au groupe de pairs.** Les scores globaux d'identification au groupe de pairs et d'identification au collège sont corrélés positivement ($r = .64$, $p < .01$). Le tableau 2 indique par ailleurs que les scores aux sous-échelles de l'identification au collège sont tous corrélés positivement aux scores des sous-échelles de l'identification au groupe de pairs.
- 24 **Identification au groupe de pairs et estime de soi.** Les scores globaux d'identification au groupe de pairs et d'estime de soi sont corrélés positivement ($r = .27$, $p < .001$). Le score d'estime de soi est corrélé positivement au score d'estime de soi du groupe ($r = .27$, $p < .001$), ainsi qu'au score d'auto-catégorisation ($r = .23$, $p < .05$) (voir le tableau 2) ; on n'observe pas de relation significative entre les scores d'estime de soi et d'engagement dans le groupe.
- 25 **Identification au collège et estime de soi.** Il n'y a de corrélation significative ni entre les scores d'identification au collège et d'estime de soi, ni entre les scores obtenus aux sous-échelles de l'identification au collège et l'estime de soi (voir le tableau 2), excepté pour la dimension d'attachement au collège ($r = .18$, $p < .05$).
- 26 En résumé, il semblerait donc que l'identification au collège et l'identification aux pairs soient liées, cependant ces deux variables n'entretiennent pas les mêmes rapports avec l'estime de soi. Alors que le niveau d'identification au groupe de pairs est lié au niveau d'estime de soi, le niveau d'identification au collège en est indépendant.

Analyse en composantes principales (ACP)

- 27 Nous avons procédé à une analyse en composantes principales afin d'obtenir une synthèse des relations existant entre les variables dépendantes prises en compte dans

cette étude. Bien que l'analyse des corrélations inter-échelles nous éclaire déjà sur ces relations, l'ACP présente ici plusieurs intérêts. En synthétisant les variables dépendantes en composantes principales, elle offre une vision plus précise des associations inter-variables. Elle permet par ailleurs d'obtenir une représentation graphique des relations mises en évidence à partir de ces composantes. Enfin, cette analyse est une première étape vers la réalisation d'une classification ascendante hiérarchique, laquelle sera décrite plus bas. L'ACP réalisée prend en compte l'ensemble des sous-scores obtenus aux échelles d'identification au collège, d'identification au groupe de pairs, ainsi que le score d'estime de soi. Les deux premiers facteurs expliquent 59,70 % de l'inertie, nous avons donc choisi de concentrer l'analyse sur ces facteurs. Le premier facteur (valeur propre = 2,99) rend compte, à lui seul, de 42,76 % de l'inertie. Les variables les plus corrélées à ce facteur sont l'attachement au collège ($r = .87$) et l'estime de soi du groupe de pairs ($r = .82$). D'une façon générale, les variables d'identification au collège et au groupe de pairs sont toutes, d'une manière plus ou moins importante, corrélées positivement à ce premier facteur. Le second facteur (valeur propre = 1,19) se caractérise par une corrélation négative avec la variable d'estime de soi ($r = -.86$). L'analyse suivante consistera à approfondir l'étude des relations entre les variables dépendantes. En effet, d'un côté, l'analyse des coefficients de corrélation et l'ACP ont révélé un certain nombre de relations entre les variables dépendantes. D'un autre côté, l'analyse des différences entre moyennes a mis en évidence l'effet du type de collège sur certaines variables. L'intérêt maintenant, est d'isoler des patterns relationnels différents selon le type de collège fréquenté.

Classification ascendante hiérarchique (CAH)

- 28 *Principes de la CAH.* La CAH est une méthode de classification automatique donnant lieu à la construction de typologies. L'intérêt de cette analyse, à ce moment de l'étude, est de repérer des catégories d'élèves dont les relations entre identification au collège, aux pairs et estime de soi diffèrent, de façon à mettre en évidence plusieurs patterns identitaires selon le type d'établissement fréquenté, conformément à la seconde hypothèse postulée. Les individus de l'échantillon vont être successivement agrégés deux-à-deux, jusqu'à ce que l'on se retrouve en présence de trois, quatre ou cinq classes d'individus. Ces regroupements se font en fonction de la proximité des individus projetés sur le plan factoriel (voir la figure 1) : à chaque étape de la classification automatique, les individus donnant les réponses « les plus similaires » sont alors regroupés. La première intervention du chercheur dans cette analyse consiste en le choix du nombre de classes à conserver. Pour ce faire, on examine l'histogramme des indices de niveaux et/ou le dendrogramme : ce sont des représentations graphiques, illustrant la perte d'inertie produite à chaque agrégation. En effet, à chaque regroupement de deux individus, on perd de « l'information » (notion d'inertie), cependant, moins les classes sont nombreuses, plus elles sont faciles à interpréter. Dans le cas présent, un découpage en trois classes apparaît comme le plus adéquat. L'étape suivante dans cette analyse consiste à décrire les classes d'individus obtenues, selon leur position dans le plan factoriel (voir la figure 1). En d'autres termes, quelles variables dépendantes caractérisent le mieux les individus de cette classe ? On s'appuie sur une table présentant « les valeurs-test », calculées pour l'ensemble des variables dépendantes par rapport à chaque classe. Ces valeurs-test résultent de tests d'hypothèses de comparaison entre la moyenne de la classe et celle de l'échantillon :

Figure 1

Projection des trois classes (élèves s'identifiant peu à leur collège et à leurs pairs, élèves à forte estime de soi, élèves s'identifiant à leur collège et à leurs pairs) sur le plan factoriel résultant de l'ACP
Projection of the three classes on the Factors 1 and 2

Note. Sur cette figure, sont projetées les modalités des différentes variables discriminantes, c'est-à-dire les cinq établissements scolaires (ZEP1, ZEP2, ZEP3, Non ZEP1, Non ZEP2), ainsi que le sexe des participants (Homme, Femme). D'autre part, les anciens axes unitaires issus de l'ACP y sont représentés (*Évaluation externe*, *Temporalité*, *Engagement dans le groupe*, *Attachement*, *Estime de soi du groupe*, *Auto-catégorisation*, *Estime de soi*). Les individus sont aussi projetés et le numéro associé à leur classe leur est assigné (voir légende).

- 29 On repère alors si le score moyen obtenu à une échelle pour la classe diffère significativement du score moyen pour l'échantillon. Plus la valeur-test est élevée, plus le contraste entre la moyenne de la classe et la moyenne de l'échantillon est important. Enfin, pour parfaire l'analyse, on peut projeter des variables discriminantes sur le plan factoriel (sur la figure 1 apparaissent les cinq établissements scolaires et le sexe des participants). Ces variables n'entrent pas dans le calcul matriciel. Elles sont projetées sur le plan, uniquement pour faciliter l'interprétation des caractéristiques communes rassemblant les individus de chaque classe. Ainsi, comme pour les variables dépendantes, on obtient des valeurs-test pour ces variables discriminantes, afin de repérer si certaines modalités de ces variables s'avèrent sur ou sous-représentées dans la classe par rapport à leur fréquence dans l'échantillon.

Analyse des classes isolées

- 30 La première classe se caractérise par des élèves très attachés à leur collège (le score moyen d'attachement pour la classe (m_c) est de 3,27 alors que celui de l'échantillon (m_e) est égal à 2,77, $v\text{-test} = 9,02$, $p < .001$) et très sensibles à l'estime qu'ils ont de leur groupe de pairs ($m_c = 3,35$, $m_e = 2,77$, $v\text{-test} = 8,26$, $p < .001$). Ces élèves se distinguent aussi par leurs scores élevés d'évaluation externe ($m_c = 2,86$, $m_e = 2,36$, $v\text{-test} = 7,67$, $p < .001$), de temporalité ($m_c = 3,01$, $m_e = 2,52$, $v\text{-test} = 7,15$, $p < .001$), d'engagement ($m_c = 3,45$, $m_e = 2,87$,

$v\text{-test} = 5,90, p < .001$) et d'auto-catégorisation ($m_c = 2,97, m_e = 2,62, v\text{-test} = 4,77, p < .001$). Il n'y a pas de modalité particulière sur-représentée dans cette classe, ce sont autant des élèves de collège situé ou non en ZEP, filles ou garçons, qui s'y rattachent. Cette classe réunit donc les élèves s'identifiant fortement à leur collège ainsi qu'à leur groupe de pairs. La position de son barycentre (en géométrie, le barycentre d'un ensemble de points constitue le point d'équilibre de ce système de points ; dans le cas d'une CAH, il renvoie au centre moyen de la classe) est proche du facteur 1, et peu corrélée au facteur 2 (voir la figure 1). Cet éloignement avec le facteur 2 est par ailleurs suggéré par l'absence de valeur-test significative pour la variable estime de soi dans cette classe : cela signifie que le niveau d'estime de soi des élèves associés à cette catégorie ne diffère pas de celui repéré dans l'échantillon ; ces élèves ont donc un niveau d'estime de soi, ni particulièrement élevé, ni particulièrement faible, et par conséquent non corrélé avec leurs niveaux d'identification au collège et aux pairs, lesquels sont élevés. Soixante-sept élèves sont présents dans cette classe sur 175, elle représente donc 38 % de l'échantillon.

- 31 La deuxième classe se distingue par des élèves présentant des niveaux élevés d'estime de soi personnelle ($m_c = 3,21, m_e = 2,90, v\text{-test} = 5,32, p < .001$), associés à de faibles scores d'évaluation externe ($m_c = 1,97, m_e = 2,36, v\text{-test} = -5,54, p < .001$) et de faibles scores de temporalité ($m_c = 2,33, m_e = 2,52, v\text{-test} = -2,65, p < .001$). Les individus de cette classe sont donc des élèves présentant une estime de soi très forte, accordant peu d'importance au collège dans leur histoire personnelle et ayant une perception plutôt négative de leur établissement. La position du barycentre de cette classe (voir figure 1), n'est corrélée, ni positivement, ni négativement, avec le premier facteur. Ces élèves ne s'identifient donc pas particulièrement à leur collège. D'autre part, les élèves dont le collège est situé en ZEP sont surreprésentés dans cette classe, alors que les autres élèves y sont sous-représentés (seuls 27,18 % de ces derniers apparaissent dans cette classe, $v\text{-test} = -2,38$). Soixante et un élèves sont présents dans cette classe sur 175, elle représente donc 37 % de l'échantillon général.
- 32 Enfin, la dernière classe se caractérise par des élèves très peu attachés à leur établissement ($m_c = 2,20, m_e = 2,77, v\text{-test} = -7,87, p < .001$), évaluant négativement leur groupe de pairs ($m_c = 2,25, m_e = 2,86, v\text{-test} = -7,96, p < .001$), ayant une faible estime de soi ($m_c = 2,53, m_e = 2,90, v\text{-test} = -5,38, p < .001$). Les élèves dont le collège n'est pas classé ZEP sont surreprésentés dans cette classe, ils représentent 74,47 % des individus de cette classe ($v\text{-test} = 2,41, p < .009$). Cette classe est composée au total de 47 individus, ce qui représente 25 % de l'échantillon.
- 33 Il est important de préciser que le sexe des élèves n'apparaît pas comme une variable discriminante dans la structure des classes isolées. Ainsi dans aucune de ces classes, la proportion de filles ou de garçons ne s'avère différente de celle repérée dans l'échantillon.
- 34 En résumé, cette analyse suggère l'existence de trois catégories d'élèves : une première classe composée d'élèves fortement identifiés à leur collège et à leur pairs, une deuxième classe comportant une majorité d'élèves issus de ZEP, caractérisés par une estime de soi élevée et une évaluation négative de leur établissement, et enfin une troisième catégorie représentée essentiellement par des élèves dont le collège n'est pas en ZEP, et dont la caractéristique est une identification faible au collège et aux pairs, et une estime de soi faible.

Discussion

- 35 La première hypothèse postulait que les degrés d'identification au collège et aux pairs seraient plus élevés chez les élèves scolarisés dans des établissements non classés en ZEP. Les résultats mettent en évidence quelques variations dans les processus d'identification socio-spatiale selon le type d'établissement fréquenté. Cependant, ces différences, lorsqu'elles existent, ne vont pas dans le sens attendu. Aucune différence significative n'a pu être établie entre les scores d'identification au collège d'élèves scolarisés dans des établissements classés en ZEP et ceux d'élèves appartenant à d'autres établissements. En ce qui concerne les sous-dimensions de l'identification au collège, on constate cependant une différence au niveau de la dimension appréhendant l'évaluation de l'établissement : les élèves des collèges situés en ZEP évaluent plus négativement leur collège que les autres élèves. Ce résultat rend pertinente l'opérationnalisation de la notion d'image par la distinction effectuée entre ZEP et non-ZEP, puisque ces deux catégories se distinguent par leur score moyen d'évaluation externe. Rappelons ici que l'évaluation externe consiste pour le collégien à établir une comparaison évaluative entre son propre collège et les autres établissements. Ainsi, les élèves scolarisés en ZEP ont bien conscience d'appartenir à un collège socialement dévalorisé. On a en outre montré que l'identification au groupe de pairs et ses composantes ainsi que le score d'estime de soi varient en fonction du type d'établissement ; cependant, ces variations ne vont pas dans le sens attendu. En effet, les élèves issus de collèges situés en ZEP présentent des scores d'identification à leur groupe de pairs et d'estime de soi supérieurs aux autres collégiens. Il est possible d'interpréter ce résultat à la lumière des travaux de Lorenzi Ciolli (2002). Selon cet auteur, l'identification au groupe serait plus forte au sein des groupes socio-culturels défavorisés lorsqu'on les compare aux groupes socio-culturels favorisés. Ce phénomène s'expliquerait par l'influence du statut social sur la perception d'homogénéité de l'endogroupe : ainsi les groupes, dits « dominants », auraient tendance à se percevoir comme une collection d'individualités particulières, alors que les groupes « dominés », se concevraient eux-mêmes davantage comme un agrégat d'individus indifférenciés. Il résulterait de ces processus une identification plus forte au groupe chez les individus appartenant à des groupes dits « dominés » (Lorenzi Ciolli, 2002).
- 36 Concernant la seconde hypothèse de cette étude, qui portait sur les relations entre identification au lieu, aux pairs et estime de soi, les résultats mettent en évidence, comme nous l'attendions, une corrélation positive entre identification au lieu et identification aux pairs. Il semblerait cependant que la relation entre ces deux niveaux d'identification et l'estime de soi de l'élève ne s'actualise pas de la même manière en fonction du type d'identification. On repère une corrélation positive entre identification aux pairs et estime de soi ; la qualité de l'estime de soi semble, cependant, indépendante des processus d'identification au lieu. L'étude des partitions isolées par CAH montre qu'il existe différents modèles de relations entre l'identification au collège, l'identification aux pairs et l'estime de soi, selon l'image associée à l'établissement. Ce résultat confirme donc l'existence de patterns identitaires différents selon le type d'établissement fréquenté. Cette analyse apporte également des éléments d'interprétation intéressants relatifs aux stratégies identitaires mises en œuvre par les collégiens de cet échantillon. Lorsque les élèves ont un niveau élevé d'identification au collège, ce qui est le cas pour 38 % de l'échantillon, ces mêmes élèves s'identifient positivement à leur groupe de pairs. Pour ces

élèves, le niveau d'estime de soi n'entre pas en compte dans ces processus identitaires. Il a été en effet montré que le niveau d'estime de soi de ces élèves ne covariait pas avec leurs niveaux d'identification au collège et aux pairs. Ces élèves proviennent aussi bien de collèges classés ou non en ZEP. Ce sont donc des élèves qui témoignent d'un attachement certain à leur établissement, tout en s'identifiant aux pairs qu'ils y côtoient quotidiennement.

- 37 Pour les autres élèves, on constate deux phénomènes différents. Certains, dont le collège est situé en ZEP, se percevant comme stigmatisés par une appartenance à une catégorie spatiale socialement dévalorisée (cette classe est particulièrement marquée par une perception très négative de l'établissement d'après son score d'évaluation externe) témoignent d'une très forte estime de soi, probablement étayée par un niveau élevé d'identification au groupe de pairs. En effet, les résultats ont montré que les élèves de collèges classés en ZEP s'identifiaient davantage à leur groupe de pairs que les autres élèves. Cette association entre identification au groupe de pairs et estime de soi semble révélatrice de la mise en œuvre d'une stratégie de protection de l'estime de soi chez ces élèves porteurs d'un stigmate. Une forte identification au groupe stigmatisé serait dotée de « vertus auto-protectrices », elle s'appuierait notamment sur des mécanismes de comparaisons avec les membres de l'endogroupe (Redersdorff & Martinot, 2003) : plus particulièrement, les comparaisons ascendantes avec les membres du groupe favoriseraient la préservation de l'estime de soi de l'individu. Ainsi, le niveau élevé d'identification aux pairs de ces élèves viendrait compenser leur faible identification à leur collège, et permettrait alors la préservation d'un soi positif.
- 38 Enfin, 25 % des élèves de cet échantillon, principalement des élèves dont le collège n'est pas en ZEP, s'identifient peu à leur établissement et à leur groupe de pairs, et ont une faible estime d'eux-mêmes. L'estime de soi à l'adolescence et chez le jeune adulte repose de façon importante sur les sentiments d'efficacité personnelle dans les situations sociales, d'acceptation sociale, de popularité et d'intérêt relationnel (Michaud *et al.*, 2006), ce qui pourrait expliquer qu'une faible identification aux pairs scolaires soit associée à une faible estime de soi. Dans une étude récente, Lev-Wiesel, Nuttman-Shwartz et Sternberg (2006) rapportent que sur un effectif de 387 participants adultes, un tiers déclare avoir expérimenté le rejet social de leurs pairs à l'adolescence et vécu cet événement comme un traumatisme important. Guillon et Crocq (2004) dans une revue de la littérature sur l'estime de soi à l'adolescence soulignent l'importance du nombre de travaux établissant une corrélation négative entre estime de soi et troubles dépressifs. La relation existant entre l'identification aux pairs, l'estime de soi et la santé mentale de façon plus générale (Wilkinson, 2004), conduit à proposer une meilleure prise en compte de l'intégration sociale de l'élève parmi ses pairs scolaires, dans une perspective de prévention des risques de dépression à l'adolescence.
- 39 Il est nécessaire à ce point de la discussion de préciser la nature exploratoire de la présente recherche, et ce pour deux raisons : tout d'abord, la taille limitée de l'échantillon pour une enquête par questionnaire ne permet pas de généraliser les résultats. Par ailleurs, il est nécessaire de préciser que la méthode de CAH se situe dans le domaine des statistiques descriptives : par conséquent, n'entrant pas dans le champ de l'inférence statistique, les résultats qui en sont issus ne sont pas généralisables à la population des collégiens.
- 40 Cette étude apporte un éclaircissement sur les processus que peut induire la perception de l'image de l'établissement sur l'identification au collège, l'identification au groupe de

pairs et l'estime de soi. Ainsi, une perception positive de cette image va de pair avec des niveaux élevés d'identification au collège et aux pairs. À l'inverse, lorsque le groupe se perçoit comme stigmatisé, ce qui est plus fréquent pour les élèves dont le collège est en ZEP, alors le niveau d'estime de soi apparaît comme associé aux dynamiques identitaires : il s'avère positivement lié au niveau d'identification au groupe de pairs. Pour ces adolescents, les difficultés qu'ils éprouvent à s'identifier à leur établissement du fait de son image, semblent compensées par une identification plus marquée à leurs pairs.

- 41 Cette étude révèle l'apport des théories psycho-environnementales aux recherches portant sur l'environnement scolaire. Des travaux futurs pourraient s'insérer dans cette perspective, en se focalisant plus spécifiquement sur la façon dont l'élève perçoit et évalue cet environnement.

BIBLIOGRAPHIE

- Abrams, D. & Hogg, M. A. (1988). Comments on the motivational status of self esteem in social identity and intergroup discrimination. *European Journal of Social Psychology*, 18, 317-334.
- Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Allès-Jardel, M., Ciabrini, C., Castelli, N. & Salvelli, C. (2002). Santé mentale, locus de contrôle et estime de soi d'enfants scolarisés en zone d'éducation prioritaire ou non. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 68, 207-217.
- Altman, I. & Low, S. (1992). *Place Attachment*. New York: Plenum.
- Bat-Chava, Y. (1994). Group identification and self-esteem of deaf adults. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(5), 494-502.
- Bonaiuto, M., Aiello, A., Perugini, M., Bonnes, M. & Ercolani, A. P. (1999). Multidimensional perception of residential environment quality and neighborhood attachment in the urban environment. *Journal of Environmental Psychology*, 19 (4), 331-352.
- Bonaiuto, M. & Bonnes, M. (2000). Social-psychological approaches in environment-behavior studies. In S. Wapner & J. Demick (éd.), *Theoretical Perspectives in Environment-Behavior Research* (pp. 67-78). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Minuit.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges : sociologie de l'effet établissement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Crocker, J. & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96, 608-630.
- Croizet, J.-C. & Leyens, J.-P. (2003). *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin.

- Croizet, J.-C. & Martinot, D. (2003). Stigmatisation et estime de soi. In J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (éd.), *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 25-59). Paris : Armand Colin.
- De La Haye, A.-M. (1998). *La catégorisation des personnes*. Presses universitaires de Grenoble.
- Dif, S., Guimond, S., Martinot, D. & Redersdorff, S. (2001). La théorie de la privation relative et les réactions au handicap : le rôle des comparaisons intrapersonnelles dans la gestion de l'estime de soi. *International Journal of Psychology*, 36, 314-328.
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23 (2), 321-337.
- Ellemers, N., Kortekaas, P. & Ouwerkerk, J. W. (1999). Self categorization, commitment to the group and group self esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29, 371-389.
- Feldman, R. M. (1990). Settlement identity, psychological bonds with Home Places in a Mobile Society. *Environment and Behavior*, 22 (2), 183-229.
- Félonneau, M.-L. (2003). Les représentations sociales dans le champ de l'environnement. In G. Moser & K. Weiss (éd.), *Espaces de vie : aspects de la relation homme-environnement* (pp. 145-176). Paris : Armand Colin.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Grisay, A. (1997). L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Les Dossiers d'Éducation et formation*, 88.
- Guillon, M.-S. & Crocq, M.-A. (2004). Estime de soi à l'adolescence : revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 30-36.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (éd.), *Estime de soi : perspectives développementales* (pp. 57-81). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Korpela, K. M. (1989). Place identity as a product of environmental self regulation. *Journal of Environmental Psychology*, 9, 241-256.
- Lalli, M. (1992). Urban related identity: Theory, measurements, and empirical findings. *Journal of Environmental Psychology*, 12, 285-303.
- Lev-Wiesel, R., Nuttman-Shwartz, O. & Sternberg, R. (2006). Peer rejection during adolescence: Psychological long-term effects, A brief report. *Journal of Loss & Trauma*, 11 (2), 131-142.
- Lorenzi Cioldi, F. (2002). *Les représentations des groupes dominants et dominés : collections et agrégats*. Presses universitaires de Grenoble.
- Maresca, B. (2003). Le consumérisme scolaire et la ségrégation sociale dans les espaces résidentiels. *Cahiers de Recherche*, 183. Paris : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC).
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 483-502.
- Mesch, G. S. & Manor, O. (1998). Social ties, environmental perception, and local attachment. *Environment and Behavior*, 30 (4), 504-519.
- Meuret, D. & Marivain, T. (1997). Inégalités de bien-être au collège. *Les Dossiers d'Éducation et formation*, 89.

- Michaud, J., Bégin, H. & McDuff, P. (2006). Construction et évaluation d'un questionnaire sur l'estime de soi sociale destiné aux jeunes adultes. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 56, 109-122.
- Michinov, N. (2003). Stigmates sociaux et comparaisons interpersonnelles. In J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (éd.), *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (pp. 215-234). Paris : Armand Colin.
- Milgram, S. & Jodelet, D. (1976). Psychological maps of Paris. In H. M. Proshansky, W. H. Ittelson & L. G. Rivlin (éd.), *Environmental Psychology* (pp. 104-124). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ministère de l'Éducation nationale (1981). *Zones prioritaires*. Circulaire n° 81-238 du 1^{er} juillet 1981. Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 9 juillet 1981.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Presses universitaires de Grenoble.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B. & Jankech-Carretta, C. (1987). Image de soi et perception de compétences propres chez l'enfant. *Revue de psychologie appliquée*, 37 (4), 359-377.
- Prêteur, Y. & de Léonardis, M. (1995). *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K. & Kaminoff, R. (1983). Place identity: physical world socialization of the Self. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 57-83.
- Redersdorff, S. & Martinot, D. (2003). Impact des comparaisons ascendantes et descendantes sur l'estime de soi : importance de l'identité mise en jeu. *L'année psychologique*, 104, 411-444.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rubin, M. & Hewstone, M. (1998). Social Identity Theory's Self-Esteem Hypothesis: A Review and Some Suggestions for Clarification. *Personality and Social Psychology Review*, 2 (1), 40-62.
- Sarbin, T. R. (1983). Place identity as a component of Self: an addendum. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 337-342.
- Stinner, W. F., Van Loon, M., Chung, S. W. & Byun, Y. (1990). Community size, individual social position and community attachment. *Rural Sociology*, 55 (4), 494-521.
- Tajfel, H. (1978). Social categorisation, social identity and social comparison. In H. Tajfel (éd.), *Differentiation between social group: studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61-76). London: Academic Press.
- Thomas, F. (2005). Typologie des collèges publics. *Éducation et formation*, 71.
- Twigger-Ross, C. & Uzzell, D. (1996). Place and identity processes. *Journal of Environmental Psychology*, 16, 205-220.
- Uzzell, D., Pol, E. & Badenas, B. (2002). Place identification, social cohesion, and environmental sustainability. *Environment and Behavior*, 34 (1), 26-53.
- Vallièrès, E.-F. & Vallerand, R.-J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.
- Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (6), 479-493.

RÉSUMÉS

Cette étude explore les processus d'identification au collège et aux pairs s'actualisant chez des élèves de troisième. Des échelles d'identification au groupe de pairs, au collège et d'estime de soi ont été proposées à 175 élèves appartenant à des collèges situés en zone d'éducation prioritaire (ZEP) *versus* non situés en ZEP. Les résultats obtenus par classification ascendante hiérarchique révèlent différents modèles de relations entre ces variables selon l'image perçue du collège. Ainsi, une perception positive de cette image est associée à des niveaux élevés d'identification au collège et aux pairs, indépendamment du niveau d'estime de soi. À l'inverse, percevoir son collège comme stigmatisé génère des difficultés à s'y identifier ; celles-ci semblent compensées par une identification plus marquée aux pairs, préservant ainsi le niveau d'estime de soi de l'élève.

This study investigates the processes of school and peer identification among secondary school students. A sample of 175 students whose schools are located in ZEP (zone d'éducation prioritaire, priority zone of education) versus not located in ZEP was administered self-esteem, peer identification and school identification scales. A hierarchical ascending classification suggests that various models of relations are generated between these three measures as a function of the perception of the school. In fact, students with positive perception of their school have high levels of school and peer identification, independently of their level of self-esteem. On the contrary, perceiving ones school as stigmatized, generates difficulties in identifying with it; these difficulties are probably compensated by a more salient identification to the peer group, so as to protect the level of self-esteem.

INDEX

Mots-clés : Collège, Environnement scolaire, Estime de soi, Identification au groupe, Identité de lieu

Keywords : Group identification, Place identity, School environment, Secondary school, Self-esteem

AUTEURS

AUORE MARCOUYEUX-DELEDALLE

Aurore Deledalle est doctorante en psychologie à l'université de Nantes. Ses travaux portent sur l'identification à l'établissement scolaire et sur l'évaluation de cet environnement. Membre du laboratoire de psychologie « Éducation, cognition, développement », EA 3259, université de Nantes.

GHOZLANE FLEURY-BAHI

Ghozlane Fleury-Bahi est maître de conférences en psychologie sociale. Ses travaux portent sur les processus identitaires et de jugement impliqués dans la relation homme-environnement. Membre du laboratoire de psychologie « Éducation, cognition, développement ». Contact : Laboratoire de psychologie « Éducation, cognition, développement » – Labecd (EA 3259), université de Nantes, UFR de psychologie, chemin de la Censive du Tertre, BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3. Courriel : ghozlane.fleury-bahi@univ-nantes.fr