

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université mentouri – Constantine –
Faculté des Sciences Sociales et Humaines
Département de Psychologie et Sciences de l'éducation

N° d'ordre :

N° de série :

*LES ADOLESCENTS SCOLARISES VIOLENTS
ET LEURS REPRESENTATIONS
DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE*

*Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magister
en psychologie clinique*

Option :
Psychologie traumatique

Réalisé par :
M^{me} Guerdouh Moufida

Dirigé par :
D^r Rouag Hamoudi

Membres du jury :

date de soutenance : le

Pr Loukia Elhachmi
D^r Rouag Hamoudi
constantine-
Pr Rouag Abla
Pr Lifa Nacer Eddine

professeur
maître de conférence
professeur
professeur

Président
Rapporteur
Examineur
Examineur

Université Mentouri- constantine-
Université Mentouri-
Université Mentouri- constantine-
Université Mentouri- constantine-

Année universitaire 2007-2008

Dédicace

*A mon époux, qui a fait preuve de beaucoup de
patience
et de compréhension .*

*A mes enfants : Bouchra et Wassim qui seront
adolescents un jour .*

Remerciements :

*Ma gratitude va à monsieur le docteur
Rouag Hamoudi , directeur de cette recherche
qui m'a aidée à traverser les moments de doute,
je le remercie pour ses nombreux conseils et son
inépuisable disponibilité tout au long de ce parcours.
Je n'oublierai pas également tous ceux qui m'ont
offert leurs encouragements constants et leur soutien
durant la réalisation
de ce travail .*

TABLE DES MATIERES

Introduction	01
Problématique	04
Hypothèses	06
Objectifs	07
Concepts de la recherche	07

PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I : L'ADOLESCENCE

1. Aperçu historique.....	12
2. Adolescence : concept et définition.....	14
3. L'adolescence : étape ou idée de passage.....	16
4. Les principales zones de développement à l'adolescence.....	16
4.1/Le développement pubertaire.....	16
4.2/Le développement cognitive.....	18
4.3/Les modifications de la socialisation.....	20
4.4/La construction de l'identité.....	22
5. Les étapes de l'adolescence	24
6. Adolescence et scolarité.....	26
6.1/ Les difficultés scolaires à l'adolescence.....	26
6.2/ Les différentes causes relatives aux difficultés scolaires perçues à l'adolescence.....	27
6.2.1/ Le parcours scolaire de l'adolescent	27
6.2.2/ L'échec et la réussite scolaire	27
6.2.3/ Inadaptation scolaire	28
6.2.4/ Facteurs éducatifs	28
6.2.5/ Facteurs personnels et familiaux	28
6.2.6/ Peur et ennui à l'école	29
6.3/ La déscolarisation chez les adolescents	30

CHAPITRE II : LA VIOLENCE

1/ La notion de violence	32
1.1/ Les sens de " Violence "	32
1.2/ Etymologie du terme	33
1.3/ Définition de la violence	33
1.4/ Notions indispensables : agressivité – agression	34
2/ Les modèles théoriques	36
2.1/ Les théories neurobiologiques	36
2.2/ Les théories psychologiques	37
2.3/ Théories sociologiques de la violence	39
3/ Vers une définition de la violence scolaire	40
3.1/ Définition	40
3.2/ Types de violences scolaires	41
3.3/ Les causes de la violence scolaire.....	42
3.3.1/ Les facteurs démographiques.....	42
3.3.2/ Les facteurs institutionnels	43
3.3.3/ les facteurs personnels et psychologiques	45
3.3.4/ Les facteurs familiaux	45
4/ violence scolaire et ses articulations avec l'adolescence	46
4.1/ Approche psychosociologique	46
4.2/ Approche sociologique	47

CHAPITRE III : LES REPRESENTATIONS SOCIALES

1/ Aperçu historique	49
1.1/ Origine et développement de la notion de représentation sociale	49
1.2/ L'apport de la sociologie	49
1.3/ L'apport anthropologique	50
1.4/ Psychologie sociale et représentations	51
2/ Définition des représentations sociales	52

3/ Caractéristiques des représentations sociales.....	55
4/ Les Fonctions de la Représentation Sociale	56

II

5/ La place des représentations sociales dans la pensée sociale	57
6/ Organisation et La formation des représentations sociales	58
6.1/ L'objectivation	58
6.2/ L'ancrage	59
7/ Structure de la représentation sociale	60
7.1/ Théorie du noyau central	60
7.2/ Le noyau central	60
7.3/ Les éléments périphériques	61
8/ Modalités de recueil des représentations sociales	63
8.1 / L'entretien	63
8.2/ Le questionnaire	63
8.3/ L'analyse documentaire	64
8.4/ L'association libre	64

DEUXIEME PARTIE : PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE IV : LE CONTEXTE METHODOLOGIQUE

1/ Rappel des hypothèses	67
1.1/ hypothèse générale	67
1.2/ Hypothèses partielles	67
3/ Population de la recherche	67
4/ Méthodes et techniques de recueil de données	68
4.1/ Technique de la recherche	68
4.2/ Technique du réseau d'associations	68
4.3/ Le réseau d'associations : (Procédure pour l'administration)	69
4.4/ Les informations recueillies par le réseau d'associations	70
4.4.1/ Contenu et structure du champ sémantique	70
4.4.2/ Ordre d'apparition des mots	71

4.4.3/ Ordre d'importance des mots pour le sujet	71
4.4.4/ Connexions entre les mots	71
4.4.5/ Indices de Polarité, de Neutralité et de stéréotypie	72
5/ Limites de la recherche	73

III

CHAPITRE V : LE CONTEXTE PRATIQUE

1/ Présentation des cas de la recherche	74
2/ Présentation du réseau d'association (selon l'ordre établie dans le tableau précédant)	79
3/ Présentation et interprétation des résultats	113
3.1/ Phase de recueil des termes associés	113
3.2/ Regroupement par classification (ventilation des unités significatives dans des catégories)	118
3.3/ présentation des fréquences relatives aux différentes catégories	122
3.4/ Présentation de l'ordre d'apparition des mots associés selon les catégories	124
3.5/ Présentation de l'ordre d'importance des mots associés selon les catégories	129
3.6/ Attribution des valeurs (+),(-),(0)aux termes associés selon les sujets	134
4/ Récapitulation des fréquences, ordre d'apparition, ordre d'importance et les valeurs attribuées aux termes associés selon les différentes catégories.....	138
5/ Le réseau d'association final correspondant à l'ensemble de l'échantillon de la recherche	139
6/ Calcul des trois indices : de polarité (P), de neutralité (N) et de stéréotypie (Y)	141
7/ Interprétation des résultats relatifs aux indices P,N et Y	142
7.1/ Indices de polarité et de neutralité	142
7.2/ Indice de stéréotypie (Y).....	145
8/ analyse des résultats	146
8.1/ Analyse de contenu relative aux différentes étapes du réseau d'associations	146
8.1.1/ La fréquence	146
8.1.2/ L'ordre d'apparition	146
8.1.3/ L'ordre d'importance	146
8.1.4/ Les indices de polarité et de neutralité	147
8.1.5/ Indice de stéréotypie (Y)

148	
8.2/ Analyse des résultats et confrontation aux hypothèses	149
Conclusion	153
Bibliographie	155
Annexes	160
Résumés .	

Introduction :

Le processus de la socialisation s'engage dès la naissance et comme le remarque Cloutier (1996), se poursuit jusqu'à l'atteinte d'un équilibre adaptatif stable ; ce mécanisme résulte d'une interaction complexe de plusieurs facteurs psychosociaux qui peuvent entrer en jeu. L'école, après la famille, est susceptible de jouer un rôle déterminant dans la socialisation de l'individu et ceci à différents stades et niveaux de développement.

En effet, l'adolescence constitue une phase cruciale de ce processus où se forment alors principalement les normes, les valeurs et les aspirations. Les transformations somatiques, le développement cognitif et intellectuel ainsi que la maturation sexuelle que subit le jeune adolescent le conduisent à réajuster ses rapports avec l'entourage et jouer pratiquement un rôle sexué (Coslin 2002).

Cloutier (1996) à partir des travaux de Havighurst, rapporte certaines tâches développementales relatives à l'adolescence : l'accès à l'autonomie et à l'indépendance face aux adultes, établissement de nouvelles relations avec les pairs en rejetant l'image parentale et élaboration d'un système de valeurs et de règles éthiques en quête d'acquisition d'un comportement social responsable.

D'autre part, comme le précise d'ailleurs Perrenoud (1994) : « avec l'allongement de la scolarité et l'exclusion prolongée du monde du travail, c'est dans le rapport à l'école que se construit aujourd'hui majoritairement l'identité des enfants et des adolescents ». C'est à dire que l'école joue un rôle fondamental dans la construction de l'identité adolescente, malgré que les adolescents ne vivent pas tous la même expérience scolaire. Et comme le remarquent Broccolichi et Oeuvarde (1993) : « les adolescents ne vivent pas tous leur expérience scolaire dans le bonheur et la sérénité. Partant du simple chahut en classe, on voit apparaître des manifestations plus graves de déviances : insultes, vols, déprédations, à travers lesquels quelques élèves se révoltent aussi bien contre les normes que contre les buts de l'institution scolaire ».

De nos jours, si l'adolescence et la violence sont au centre de l'actualité, on ne peut les concevoir séparément, elles se rencontrent et se joignent le plus souvent : « on peut dès lors comprendre que l'adolescent en quête d'identification pour construire sa carapace de futur adulte soit fasciné par cette violence. L'identification se fait, en partie, dans et par la culture de la violence » (Tyrode et Bourcet, 2000).

Le contexte scolaire, pour sa part, peut favoriser l'apparition de comportements violents chez l'adolescent car celui-ci est confronté aux normes et aux valeurs de l'institution qu'il doit pouvoir accepter à un moment où son développement physique et psychique le contraint à les rejeter. Actuellement, les spécialistes appréhendent la violence scolaire selon deux axes principaux :

- L'axe de la « violence symbolique », celle qu'on ne voit pas Bourdieu et Passeron (cités par Tyrode et Bourcet, 2000).
- L'axe d'une requalification des faits de violence avec la notion que la violence est en premier lieu, « ce que je considère comme Tel ». Debarbieux, Carra et Sicot (cités par Tyrode et Bourcet, 2000).

« Violence symbolique » ou des faits de violence « considérés comme tels », notre recherche se propose d'approcher le phénomène de la violence scolaire, chez les adolescents scolarisés et plus particulièrement les lycéens à travers l'analyse des représentations sociales qu'ils se font de l'institution scolaire.

Pour cela, nous avons consacré une première partie introductive qui sert à la présentation de la problématique, les hypothèses, les objectifs de la recherche et la définition des différents concepts. Ensuite une partie théorique que nous avons subdivisée en trois chapitres :

Le premier chapitre aborde la notion d'adolescence, ses différentes phases, ses implications ainsi que ces articulations avec le monde scolaire.

Le deuxième chapitre nous éclaire essentiellement sur le concept de la violence et les principaux modèles théoriques qui lui sont rattachés ; modèle neurobiologique, psychologique et sociologique, pour arriver à illustrer la notion de violence scolaire relative à notre objectif de recherche, en tenant compte de sa relation avec la notion d'adolescence (cerner la violence dans le contexte de l'adolescence).

Le troisième chapitre s'intéresse dans son ensemble aux éléments définitionnels de la représentation sociale (point central de l'étude), ses caractéristiques, ses fonctions ainsi que son mode d'organisation et de formation pour aboutir à la théorie du noyau central et son rôle dans la détermination des représentations sociales.

En dernier lieu, nous avons réalisé une approche de terrain consacrée au côté pratique et qui se résume en:

- L'introduction du contexte méthodologique avec le rappel des hypothèses ainsi que la détermination de la population concernée.

- La présentation de notre outil d'investigation qui est le « réseau d'associations » de De Rosa (1995) dont nous avons expliqué la procédure d'administration et les différentes étapes qui en découlent.

Enfin le volet opérationnel de la recherche est constituée de l'application de la technique du « réseau d'association aux différents sujets appartenant à l'échantillon de l'étude, suivie par la présentation des résultats et leur interprétation statistique ainsi que l'analyse qualitative.

Problématique :

Les difficultés d'adaptation sociale touchent un nombre important de jeunes : on estime qu'entre 5% et 10% des jeunes de 8 à 16 ans présentent des troubles persistants du Comportement (Hill, 2002) et par conséquent, il n'est pas surprenant que la violence en milieu scolaire soit fréquente voire normative, (Craig, Peter et Kornaski, 1998) et mondialisée (Debarbieux, 2003). Par ailleurs depuis

1996, l'organisation mondiale de la santé considère la violence comme une priorité en matière de santé publique.

En Algérie la question de la violence suscite un intérêt grandissant et a pris ces dernières années une ampleur la situant en tête des préoccupations du pays. Différents acteurs (médias, chercheurs et société civile en général) s'impliquent dans le débat et toutes les formes de violence sont abordées, surtout que chaque jour, un nombre important d'enfants, de jeunes et de femmes y sont exposés.

Notre société vit et connaît aujourd'hui de nombreuses transformations : démographie accélérée, passage d'une économie centralisée à une économie de marché, élévation du taux de chômage, instauration d'une nouvelle culture (celle de la démocratie et la liberté d'expression). S'ajoutent à cela, l'intrusion et la prédominance de nouvelles mœurs : l'observateur est surpris de constater l'écart entre la société algérienne traditionnelle qui répondait à des valeurs de solidarité et celle d'aujourd'hui qui se caractérise par l'effondrement quasi- total de toutes ces valeurs morales. De même qu'on constate un flottement des normes sociales favorisant l'égoïsme, l'opportunisme et la passivité du citoyen et ceci sous l'éclairage d'une violence extrême qui n'a cessé d'interpeller la conscience collective par son ampleur et la diversité de ses manifestations, touchant toutes les couches de la société sans exclusif. Ce vécu de violence qu'a connu le pays depuis plusieurs années, (décennie noire) n'a fait qu'augmenter les difficultés rencontrées par les jeunes. L'école par ailleurs, évoluant dans le même contexte de bouleversement n'a pas échappé à ce phénomène.

De ce fait, le regard est actuellement dirigé sur l'ampleur de la violence au sein de l'institution scolaire, ce milieu représente sans aucun doute un lieu d'apprentissage, de socialisation et de changement pour l'enfant et l'adolescent. Ceux-ci doivent donc y fournir des efforts d'adaptation ; épouser de nouvelles valeurs, les intérioriser et acquérir des comportements conformes.

D'autre part pour pouvoir garantir le bon déroulement de ses tâches, l'école procède à l'établissement de règles et de lois internes de l'institution afin de dispenser un enseignement qualitatif, dans un climat serein et harmonieux ; en effet, les adolescents scolarisés ne se conforment pas tous à ces règles de l'établissement et commettent des actes inappropriés se rattachant parfois à des actes violents ou des conduites d'incivilités à l'égard de l'institution.

Selon l'organisation mondiale de la santé : « La majorité des jeunes qui se montrent violents n'ont toutefois manifesté ce comportement que pendant une période limitée, au cours de l'adolescence, et n'ont guère manifesté de comportements problématiques dans leur enfance ».

L'adolescence est dans ce sens la période de vie située entre l'enfance et l'âge adulte, déclenchée par la puberté qui constitue le point de départ et surtout dominée par la notion de changement.

Claes (1983) écrit à ce propos : « au cours de cette période, diverses réalités nouvelles s'insèrent

dans l'expérience et la conscience et imposent des choix fondamentaux qui engagent l'individu pour la vie. »

A l'adolescence, l'organisme va subir des modifications majeurs qui vont affecter successivement tous les aspects de la vie biologique, mentale et sociale, c'est un temps de crise, et les changements auxquels est confronté l'adolescent bouleversent son équilibre et « engendrent de nouveaux modes d'être au monde » (Coslin, 2003). Ces changements qui sont diversifiés et intenses sont vécus fréquemment dans l'ambivalence et le désarroi entraînant le plus souvent des transgressions des normes et des lois sociales; l'adolescent en quête identitaire va reconquérir le monde extérieur pour le vivre différemment et en conséquence les parents, les amis et l'école ne sont plus perçus comme avant. Cette quête identitaire parallèlement à l'émancipation parentale, offre à l'adolescent de nouvelles possibilités affectives qui selon Coslin (2003) : « sont souvent empreintes de révolte, d'opposition, de transgression et un professeur risque parfois de se substituer à l'un des parents pour devenir l'objet d'un rejet ».

Pour leur part Testanière (1972) et Postic (1982) précisent que cette révolte latente caractérisée le plus souvent par l'absence de toute règle, est indicatrice d'une vive divergence entre les normes du système scolaire et les valeurs des élèves .

Sous cet effet, l'adolescence avec ses exigences psychoaffectives, entre en dissonance conflictuelle avec l'institution scolaire et se trouve confrontée aux exigences de celle-ci. En réalité l'école a tendance le plus souvent à privilégier l'apprentissage au détriment des besoins des adolescents.

Entre autre, c'est en conséquence de la co-existence de ces valeurs contradictoires de toutes formes que naissent alors les échecs scolaires et les inadaptations diverses : « l'écart se creuse entre les objectifs fixés par le cadre institutionnel (Utilisation correcte du langage, assiduité aux enseignements, assimilation du contenu des cours, réussite dans les tâches proposées) et les possibilités pour les jeunes de les réaliser. Le fossé qui s'ensuit ne peut plus être comblé que par des conduites antisociales. » (Malewska et Peyre, 1973).

En outre, l'école en terme de socialisation et d'intégration sociale, est là pour ramener l'adolescent vers l'ordre et la norme du groupe social car il est évident comme l'affirme Cadoret (2003) que « la crise adolescente est reçue comme une affaire individuelle de dérive par rapport à la norme ». Confrontée parfois à l'échec de son action face aux déviances possibles des adolescents et loin d'accuser ou remettre en question ses mécanismes de conformisation pouvant lui conférer une relative stabilité, l'école s'interroge actuellement sur les causes de ce dysfonctionnement et plus précisément les causes de cette violence et les conduites d'incivilités commises en son sein et qui font

obstacle à la réalisation de son projet d'établissement.

Notre intention à travers ce travail a trait à un des aspects de la violence en milieu scolaire, particulièrement chez les adolescents (lycéens) en nous interrogeant sur la possibilité d'une corrélation entre les représentations qu'accordent ces jeunes à l'institution scolaire et leurs comportements violents en son sein ;

L'institution scolaire est-elle une source de satisfaction et d'intégration pour l'adolescent scolarisé ou plutôt est-elle une source d'exclusion ?

- Corollairement la question principale de recherche de notre travail est :

Existe-t-il une corrélation entre les représentations qu'accordent ces jeunes à l'institution scolaire et leurs comportements violents en son sein ? L'apparition du comportement violent au sein de l'institution est-elle influencée par l'image qu'ont les jeunes adolescents de l'établissement scolaire ? L'établissement scolaire est-il pour le jeune adolescent scolarisé et violent source de maltraitance ? L'établissement scolaire est-il pour le jeune adolescent scolarisé et violent, une source de contraintes que de dialogue ?

Hypothèses de la recherche :

ü hypothèse générale :

Nous pensons que la représentation qu'attribuent les élèves en général à l'institution scolaire est fonction de la qualité des rapports qui s'installent entre les deux pôles.

Nous posons ainsi l'hypothèse générale que l'apparition du comportement violent au sein de l'institution est influencée par les représentations qu'ont les jeunes adolescents de l'établissement scolaire.

ü Hypothèses partielles :

Nous avons axé notre recherche sur deux hypothèses partielles

- L'établissement scolaire est pour le jeune adolescent scolarisé et violent générateur de maltraitance.
- L'établissement scolaire est pour le jeune adolescent scolarisé et violent, plus fondateur de lois que de communication.

Objectifs de la recherche :

Notre intention n'est pas de décrire l'ampleur de la violence en milieu scolaire mais nos objectifs, c'est :

- ♦ d'essayer d'identifier les facteurs qui pourraient en augmenter le risque notamment l'image dévalorisante que se construit l'élève violent de l'institution scolaire.
- ♦ De cerner les représentations des adolescents scolarisés violents de l'établissement scolaire, sous l'angle de leurs contenus et leurs structures.
- ♦ De relever les difficultés d'adaptation relatives à la phase sensible du développement de l'individu qui est l'adolescence notamment les conduites violentes.
- ♦ De fournir quelques éléments de réponse permettant d'orienter la prise en charge du phénomène de la violence en milieu scolaire.

Concepts de la recherche :

Ü Adolescence:

SILLAMY (1999) définit l'adolescence comme « l'époque de la vie qui se situe entre l'enfance, qu'elle continue et l'âge adulte, pour lui : « Il s'agit d'une période ingrate, marquée par les transformations corporelles et psychologiques, qui débute vers 12 ou 13ans et se termine entre 18 et 20ans. Ces limites sont imprécises, car l'apparition et la durée de l'adolescence varient selon les sexes, les races, les conditions géographiques et les milieux socio-économiques ».

En fait l'adolescence est la période qui s'étend entre l'enfance et l'âge adulte et qui s'ouvre à la puberté, mais elle ne peut constituer en aucun cas l'équivalent de celle-ci, car la poussée pubertaire qui bouleverse tout l'organisme déclenche un bouleversement psychologique autrement plus grave et plus durable, et qu'elle n'explique qu'en partie (Rivier, 1997), donc l'adolescence se caractérise par d'importantes transformations somatiques qui parallèlement à une poussée instinctuelle, rapproche l'enfant de l'homme ou de la femme au plan physique, alors que contraintes et conventions sociales le maintiennent dans son statut antérieur

Il s'ensuit une situation de déséquilibre qui peut se manifester à travers de nombreux symptômes souvent regroupés sous l'expression de crise d'adolescence.

L'adolescence est considérée dans toutes les situations comme :

- l'âge de l'opposition contre le milieu et l'ordre établi.
- Une période de crise et de déséquilibre, caractère qu'elle doit autant aux changements physiologiques et à leurs répercussions psychologiques.

Ü Violences :

En se référant au dictionnaire hachette encyclopédique (1998) :
« La violence est une force brutale exercée contre quelqu'un. En droit elle est définie comme une contrainte illégitime, physique ou morale ».

Elle contient donc les deux aspects : physique et moral.

Dans son premier rapport mondial sur la violence l'OMS (2002), donne une définition plus opérationnelle du concept : « menace ou utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès des dommages psychologiques, un mal développement ou des privations ».

En effet le concept de violence porte toujours en son sein, un potentiel de force, de brutalité visant à nuire ou à faire du mal.

Pour sa part, et dans la même considération conceptuelle, HERITIER (1996) écrit : « appelons violence toutes contraintes de nature physique ou psychique susceptibles d'entraîner la terreur, le déplacement, le malheur, la souffrance ou la mort d'un être aimé ; tout acte d'inclusion qui a pour effet volontaire ou involontaire la dépossession d'autrui, le dommage, ou la destruction d'objets inanimés. »

Il rajoute pour mieux cerner sa position concernant les origines du phénomène : « quoi qu'il en soit la violence n'est pas innée chez l'homme malgré la réalité des décharges d'adrénaline qui induisent une agressivité mais qui peut être maîtrisée. Elle est toujours construite en fonction de besoin, désir, passion et aussi rêve et folie meurtrière de gouvernant ; elle s'acquiert par l'éducation ».

Ce petit renvoi conceptuel nous amène à constater que la violence n'est autre que la résultante d'une multiplicité de facteurs à risque aussi bien biologiques que personnels, (voire la production d'une interaction), et que l'éducation des individus prise en compte dans le contexte social pourrait influencer sur l'apparition du comportement violent.

Ü Représentation :

Etymologiquement, représenter est un mot venant du latin « Représentare » rend présent à l'esprit. Dans le dictionnaire Larousse, le mot signifie en philosophie ce par quoi un objet est présent à l'esprit et qu'en psychologie, il s'agirait d'une perception, d'une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène du monde dans lequel vit l'individu.

En fait la représentation comme le souligne FISHER (1996) « peut être considérée au sens large comme une façon d'organiser notre connaissance de la réalité elle-même construite socialement.

Cette connaissance s'élabore à partir de nos propres codes d'interprétation, culturellement marqués et elle constitue en ce sens un phénomène social en soi. De ce point de vue le processus de représentation introduit un caractère de différenciation dans les logiques sociales et les traits individuels. Il donne lieu à une construction ou reconstruction de la réalité en intégrant de manière spécifique la dimension psychologique et la dimension sociale ».

Il en sort de cette définition que la représentation sociale se rattache à une construction sociale d'une connaissance établie à partir des valeurs et des croyances partagées par un groupe social à propos de différents objets (Personnes, Événements,.....) Donnant lieu à une perception commune des choses au cours des interactions sociales.

En fait la représentation sociale :

- S'inscrit dans un processus relationnel où les objets sociaux par le biais d'une transformation sociale deviennent des éléments d'échanges donc de communication
- Elle procède par un remodelage de la réalité en fonction des modèles culturels et des idéologies qui règnent dans une société.
- Elle se réduit au bout du compte à un donné perceptif (Herzlich, 1969), d'où elle effectue une présentation revue et corrigée d'une réalité sociale.

ü Etablissement scolaire :

Illich (cité par Adjaji & Du Saussois, 1977) » définit l'école comme « un lieu où l'on rassemble des êtres humains d'un âge donné autour d'enseignants. Ils y sont soumis à une présence obligatoire et à la nécessité de suivre certains programmes.

Dans cette école, le maître cherche à donner à son élève une règle de vie qu'il juge bonne pour lui, il lui indique une marche à suivre et lui propose une série de modèles à imiter.

S'agissant plus précisément dans notre étude des lycéens et les représentations qu'ils accordent à l'établissement scolaire donc au lycée, celui-ci a pour mission principale de permettre à tous les élèves dans leur diversité, quel que soit leur origine sociale, leurs domaines de réussite, la voie d'enseignement dans laquelle ils se forment, d'acquérir les savoirs fondamentaux et d'accéder aux capacités de jugement et aux formes culturelles et patrimoniales qui les inscrivent dans la collectivité nationale et internationale et plus généralement dans l'histoire des hommes.

PREMIERE PARTIE :

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I : L'ADOLESCENCE

Dans le monde contemporain, dans toutes les sociétés en général la catégorie des adolescents, prend depuis trois ou quatre décennies une importance croissante.

à côté des théorisations du psychisme adolescent, cette catégorie de jeunes, intéresse tous les registres : psychologique, sociologique et éducatif.

Si le regard est essentiellement porté sur les conséquences du phénomène pubertaire, la question adolescente peut être abordée également et traitée de multiples points de vue, dans les rapports de l'adolescent à sa famille , à son groupe de pairs, à l'école, aux adultes, à l'autorité,

1/ Aperçu Historique :

A/ Premiers travaux :

L'adolescence est une phase de la vie qui n'a pas échappé au cours de l'histoire , en effet la catégorisation d'âge relative aux différentes étapes de la vie varie selon les époques et les sociétés, aussi la frontière entre l'adolescence et l'âge adulte en fait partie, mais ce qu'il faut bien noter que « l'adolescence est vulnérable à l'impact du changement social » (Claes,1983), ainsi le développement des institutions consacrées aux jeunes, ont remarquablement modifié l'expérience adolescente, citons à priori et à titre d'exemple l'évolution des institutions scolaires à travers la scolarisation massive, le découpage et la formation des groupes d'âge, mais malgré la carence et le manque de considérations historiques dans la psychologie contemporaine sur l'adolescences, nombreux chercheurs avancent qu'on ne peut concevoir une psychologie du développement en dehors des conditions historiques, matérielles et culturelles.

Selon Ariés (1973), l'Europe préindustrielle ne considérait aucune distinction entre l'enfance et l'adolescence, au 18^{ème} siècle on ne songeait pas encore à cette catégorie d'âge appelée aujourd'hui : adolescence ; ce n'est qu'à la fin du 19^{ème} siècle qu'elle va constituer un thème dominant où l'on s'intéresse aux différents modes de pensée inhérents à cette population.

Ainsi pour Ariés, c'est vers 1900 qu'apparaissent ces groupes de jeunes qui véhiculent des préoccupations et des aspirations communes, et c'est en s'opposant aux vieilles générations au terme de la première guerre mondiale que l'adolescence s'étendra et prendra de l'ampleur donnant lieu progressivement, à un clivage et une distinction entre les générations avec une délimitation des frontières de l'adolescence qui s'étend de 10 à 20 ans. En fait c'est le passage d'une époque sans

adolescence à une époque où l'adolescence constitue l'âge privilégié (le 20^{ème} siècle).

Cette nouvelle approche inaugurée par « Ariès » fut succédée par une série de recherches historiques qui ont « essayé de rendre compte de l'émergence et l'origine de la famille moderne (Shorter, 1977), l'apparition de l'adolescence contemporaine (Katz, 1975), où Claes (1983) précise que : « les historiens s'entendent pour convenir que l'adolescence comme nous la connaissons aujourd'hui est née avec la révolution industrielle ». La prolongation de l'adolescence (longue période entre la puberté et l'accès au statut adulte, vécue sous la tutelle parentale) émerge avec l'avènement de la famille moderne qui se définit comme l'ensemble des parents et des enfants vivant sous un même toit, à l'exclusion des ascendants et des collatéraux, et que Shorter situe tout au long du 19^{ème} siècle.

Enfin pour Claès, une approche exacte de la psychologie de l'adolescence doit nécessairement impliquer trois dimensions : sociologique, psychologie génétique et historique en partant des trois modalités temporelles qui régissent le développement humain : l'âge chronologique, l'âge social et l'âge historique.

- L'âge chronologique est constitué des différentes étapes du développement qui se charge de définir et de décrire ces stades de croissance en tenant compte de plusieurs aspects cognitif, sexuel, social.
- L'âge social : il est renvoyé aux lois et normes sociales qui véhiculent les comportements des individus à un âge précis dans une société donnée ; en effet chaque société attribue des tâches ou des rôles particuliers à chaque tranche d'âge, tout dépassement est sanctionné. Ex: l'accès au statut adulte, à l'indépendance économique
- l'âge historique : il réfère les individus à des périodes de l'histoire et essaie de conjurer leurs expériences, leurs idées et leurs manières de se conduire au cours de l'histoire. Ainsi les variations de certains phénomènes dues aux événements historiques influent sur le comportement des personnes.

D'autre part, dans ce survol historique, on ne peut négliger les travaux de Stanley hall (1904), aux états unis considéré dans ce pays comme le père de la psychologie génétique contemporaine, il soulève des questions sur l'adolescence qui conservent leur actualité ; il traite les multiples aspects de la croissance physique, de la pathologie et de la délinquance propres à l'adolescence, cependant il insiste sur les données biologiques qui marquent les lois du développement.

Par ailleurs, Mendousse (1910), en Europe, s'écarte de l'approche américaine statistique en psychologie génétique, pour lui les journaux intimes et les autobiographies constituent des sources de renseignements qui « laissent transparaître le fond même de l'âme adolescente ».

En s'opposant au ton littéraire de Mendousse, Debessé (1935-1960), lui adopte une vision médiatrice qui considère que l'étude de l'adolescence doit s'appuyer à la fois sur les confidences spontanées, lettres, journaux intimes, rédactions d'élèves et sur « l'enquête systématique », d'où

l'utilisation de questionnaires. Cependant sa méthodologie dans l'élaboration de ces questionnaires manque d'appui méthodologique concernant l'application et l'analyse du contenu. On lui doit par conséquent, l'introduction du concept de crise « d'originalité » juvénile (1947) en admettant la présence d'une évolution linéaire à côté d'une évolution en crise.

B/ L'apport de l'anthropologie culturelle :

On ne peut évoquer ce point de vue sans se référer aux travaux de « Margaret Mead » et « Ruth Benedict » qui étaient centrés sur la diversité des données entre les cultures différentes et son influence sur les étapes du développement.

En comparant l'expérience adolescente dans les sociétés primitives (Samoa et Nouvelle Guinée) et la culture occidentale, Mead (cité par Claes, 1983) démontre combien les aménagements et les processus sociaux mis en place par une culture donnée vont modeler le contenu de l'expérience adolescente. L'anthropologie culturelle s'est principalement intéressé aux rites d'initiation dans les sociétés primitives qui renvoient les adolescents au statut adultes, ces rites ont fait l'objet de diverses interprétations psychologiques qui contournent trois thème : La maîtrise des émotions oedipiennes (Whiting ; Kluckhohn et Antony, 1951), l'attribution de l'identité sexuelle (Burton et Whiting, 1969) et la résolution des désirs bisexuels (Bettelheim, 1971), aussi « l'imitation introduit l'adolescent à la maîtrise des règles sociales et culturelles et garantit la reconnaissance de l'entourage » Claes (1983).

2/ Adolescence : Concept et définition :

D'après Coslin (2002), les termes d'adolescence et l'adolescent sont apparus dans la langue française entre les 13^{ème} et 14^{ème} siècles. Ils proviennent du verbe latin « adolescere » qui signifie « grandir » et plus précisément de son participe présent. L'être auquel s'applique ce terme et donc étymologiquement celui qui est entrain de grandir et s'oppose ainsi à celui dont l'opération de grandir a atteint son terme : l'adulte (il s'agit là d'un mot prévenant du participe passé de se même verbe adolescere).

Si on se réfère à la définition de Mazet et Housel (1996) : « Aux limites chronologiques imprécises, l'adolescence est une phase critique au plein sens du terme, au cours de laquelle l'équilibre affectif acquis précédemment est bouleversé par l'événement de la maturité génitale. C'est une période de conflits, de contradictions, parfois de désarroi profond ».

En réalité, quand on songe à l'adolescence, on pense du premier coup à la puberté, au réveil et l'émergence des pulsions sexuelles restées quasiment latentes ; plus précisément aux changements physiques et émotionnels et les problèmes rencontrés ou occasionnés par les adolescents.

Cependant la définition du concept d'adolescence porte en son sein une certaine ambiguïté car même si on arrive à fixer son début de manière d'ailleurs toute relative (la puberté est corrélative à plusieurs variables : sexe, milieu, climat, culture,...), on ne peut convenir du point de clôture qui reflète l'attitude de la société à l'égard de ces adolescents. Ainsi l'achèvement de l'adolescence coïncide avec l'insertion de l'individu dans la société des adultes.

Cette problématique définitionnelle concernant la délimitation de la durée de l'adolescence a été clairement illustré par plusieurs auteurs : « sur le plan psychologique, l'adolescence est un état d'esprit, une manière d'être qui débute à peu près à la puberté et se termine lorsque l'individu a acquis son indépendance d'action, c'est-à-dire lorsqu'il est socialement et émotionnellement mûr et qu'il possède l'expérience et la motivation nécessaire à la réalisation du rôle d'adulte ». (Stone et Church, 1973).

Ce point de vue ne s'écarte pas de celui de Horrocks (1978), qui déclare à son tour que « l'adolescence se termine quand l'individu atteint la maturité sociale et émotionnelle et acquiert l'expérience, l'habileté et la volonté requises pour assumer de manière consistante, à travers un large éventail d'activités, le rôle d'un adulte lui-même défini par la culture dans laquelle il vit ».

Retenons donc de ces définitions que l'adolescence est une période du développement de l'individu qui s'étend entre l'enfance et l'âge adulte, possédant un point de départ biologique inauguré par le fait pubertaire et un point d'arrivée culturel.

3/ L'adolescence : Etape ou idée de passage :

Malgré que l'identification d'une période d'adolescence constitue un fait universel (Claes, 1983), la désigner en terme d' « étape » n'est pas toujours partagé par tous les chercheurs et sont nombreux ceux qui font référence à « l'idée du passage » ; pour l'anthropologue Augé (2003) : « Passage c'est le mot important quand on parle de l'adolescence », il rajoute : « l'adolescence n'est pas un état stable où l'on pourrait reconnaître à coup sûr une étape de l'existence. Beaucoup de langues

n'ont pas de mots pour la désigner. Mais l'idée du passage, elle, se retrouve partout est c'est à partir des deux états qui en marquent symboliquement le terme (l'enfant, l'adulte) que se dessine en creux l'évidence d'un seuil et d'un sens irréversible du temps. »

4/ Les principales zones de développement à l'adolescence :

L'adolescence comme période de développement est essentiellement marquée par la notion de changement et de transformation. En effet , l'adolescent se trouve confronté à de multiples remaniements majeurs et successifs affectant différents aspects de la vie biologique , cognitive et sociale : sous l'effet pubertaire , le corps subit des transformations physiques importantes accompagnées du réveil de besoins sexuels, la pensée également évolue dans une nouvelle façon d'appréhender le réel, la vie sociale accède à une double voix ; l'émancipation de la tutelle parentale l'investissement intense dans de nouvelles relations avec les pairs.

4-1/ Le développement pubertaire :

D'après Tyrode et Bourcet (2003) ; « le terme de puberté est issu du terme latin puberté qui désire les poils du pubis. Etymologiquement, elle représente donc le stade où la toison pubienne, absente chez l'enfant fait son apparition ».

Le dictionnaire Larousse (1995) la définit comme la période de transition entre l'enfance et l'adolescence, caractérisé par le développement des caractères sexuels et par une accélération de la croissance staturale, et conduisant à l'acquisition des fonctions de reproduction.

La psychologie de l'adolescence correspond toujours à une manipulation hormonale que subit le pubère à cette période ; plusieurs glandes endocriniennes par le biais de sécrétions hormonales vont déterminer une différenciation sexuelle pubertaire et définitive. Initialement, cette transformation s'effectue à travers une stimulation active de structures cérébrale (hypothalamus, anthéhyprophyse), qui agissent sur la fabrication des hormones sexuelles appelées gonadrophines, qui à leur tour entraînent une sécrétion gonadique. Les hormones gonadiques stimulent les testicules et les ovaires et permettent en partie l'avènement de la puberté. Celle-ci survient en moyenne entre 11 et 13 ans chez la fille et entre 13 et 15 chez le garçon.

-La puberté chez le garçon :

La stimulation des testicules par les gonadotrophines provoque l'augmentation de leur volume, premier signe de la puberté masculine. Pour sa part, la sécrétion de testostérone par les testicules engendre l'apparition de la virilité du garçon ; augmentation de la longueur de la verge, développement de la pilosité pubienne puis celle des aisselles et du visage. la peau devient épaisse et peut être le siège d'une acné essentiellement provoquée par l'inflammation de follicules pilo-sébacés due aux changement hormonaux.

On constaté également à ce stade la production des spermatozoïdes (vers treize ans et demi), la maturation des vésicules séminales et de la prostate, dès l'augmentation de la sécrétion de testostérone. Le larynx s'élargit et s'agrandit remarquablement, les cordes vocales s'allongent et s'épaississent, la pomme d'Adam apparaît et la voix mue.

- La puberté chez la fille :

La sécrétion des hormones oestrogéniques témoigne de la puberté chez la fille, elle entraîne entre autre le développement des organes génitaux externes et des seins qui survient en moyenne aux alentours de onze ans et demi. On assiste parallèlement à un développement des ovaires qui augmentent de volume pour atteindre six à sept grammes vers 16 ans. L'utérus présente une flexion en avant, les trompes augmentent de longueur présentant des contractions. Les transformations que subit la muqueuse vaginale vont provoquer des pertes blanches précédant le plus souvent les premières règles. Celles-ci surviennent généralement vers 12ans et demi à 13 ans, marquant sur le plan physiologique la fin de la puberté et non son début comme on a toujours cru.

En ce qui concerne la pilosité chez la fille, elle est directement liée aux hormones endocriniennes androgènes qui sont sécrétées par les ovaires et les glandes surrénales. Généralement le développement mammaire est toujours suivi de l'apparition des poils du pubis.

- Chez les deux sexes :

La puberté stimule une poussée de croissance qui modifie totalement la morphologie de l'enfant ; le gain de taille annuel passe de 5 centimètre avant la puberté à 7 à 9 centimètres durant la poussée pubertaire. L'âge moyen de cette poussée est de 12 ans chez la fille et de 14 ans chez le garçon. On constate également chez les deux sexes une augmentation de poids qui peut doubler en raison surtout du développement de la masse musculaire chez le garçon et de la masse grasseuse chez la fille.

La puberté fait violence, elle attaque l'enfant de manière brutale et peut se dérouler pour lui

comme épisodes traumatiques. Affectant le corps au premier lieu, elle engendre un choc émotionnel suite aux changements physiologiques vécus dans l'étrangeté et l'angoisse, car le jeune pubère ne peut contenir un tel excès d'excitation ; il doit rompre avec la stabilité et l'organisation qui 'il avait construites antérieurement, manquant des mots pour exprimer son désarroi et son malaise l'adolescent trouve le refuge dans des conduites et des comportements inappropriés en particulier la violence.

D'autre part, le phénomène de la puberté stimulé par des mécanismes neurophysiologiques suscite à côté de transformations somatiques, une série de transformations psychiques que nous aurons l'occasion de développer ultérieurement.

4.2/ Le développement cognitif :

Le développement cognitif chez l'adolescent se rattache essentiellement à l'ensemble de transformations quantitatives et qualitatives qui marquent la pensée adolescente et qui focalisent sur la manière d'appréhender le réel et la façon de se représenter les choses.

La théorie piagétienne s'est investie dans la description du développement de la pensée formelle en fonctions des divers modifications de la structure de la pensée logique à l'adolescence, selon Piaget (1955), ce développement ne constitue pas seulement la réalisation cognitive de cette phase, mais il se retrouve plutôt au centre de l'évolution globale de la mentalité adolescente. Il conçoit l'intelligence comme une forme particulière d'adaptation de l'organisme ; en effet l'individu entretient des interactions avec son milieu pour établir un certain équilibre entre les composantes du monde extérieur et les formes qu'adopte l'intelligence pour les comprendre et les décoder.

Piaget décrit quatre stades dans le développement cognitif.

- Le stade sensori- moteur qui s'étale entre 0 et 2 ans ;
- Le stade intuitive ou Pré- opératoire qui couvre la période située entre 2 et 7-8 ans ;
- Le stade opératoire concret qui va de 7-8 ans à 11-12 ans ;
- et enfin le stade opératoire formel entre 11-12 ans et 14-15 ans qui
- coïncide avec l'adolescence.

A partir de 7- 8 Ans, la pensée de l'enfant ne porte que sur les interactions avec son environnement concret donc la réalité vécue.

Mais l'adolescent parvient à dépasser les situations vécues, présentes et réelles pour accéder à la possibilité de l'abstrait. Il raisonne à ce stade, de manière hypothético – déductive, c'est-à-dire qu'il peut formuler des hypothèses et en déduire les conséquences en établissant des liens formels entre ces énoncés, chose qui lui était – inaccessibles aux stades antérieurs.

Certains chercheurs comme Loveill (1961), ont évoqué le problème de la généralisation de la pensée formelle à l'adolescence et estiment que les sujets examinés par Inhelder et Piaget (1955) provenaient d'un groupe intellectuel favorisé. En guise de réponse, Piaget (1972) précise « que tout individu normal peut accéder au stade des structures formelles, à condition que son environnement social et l'expérience acquise assurent l'alimentation cognitive et la stimulation intellectuelle nécessaires à une telle construction » (cité par Claes 1983).

L'accès aux différents modes de la pensée formelle engage l'adolescent dans diverses formes de réflexions philosophiques, politiques, sociales, scientifiques,....., le rapprochant ainsi du monde adulte ;il juge, critique, exprime des points de vue et veille à ce qu'on le prenne au sérieux.

River (1997) établit un lien entre cette transformation de l'intelligence et la crise adolescente en introduisant le terme de « puberté mentale » : sans elle, il n'y aurait pas de puberté mentale. C'est parce que le bouleversement des sens et de l'affectivité, déclenché par le bouleversement physiologique, s'accompagne d'une effervescence intellectuelle et imaginative intense que la crise pubertaire est ce qu'elle est ».

D'autre part, cet instrument nouveau qu'est la pensée formelle permet l'éveil de la vie intérieure chez l'adolescent et stimule cette quête de l'identité qui contourne toute l'adolescence, comme le souligne Rivier : « parce qu'il est capable de penser dans l'abstrait, il peut se penser lui-même ». La forme nouvelle de son intelligence lui procure l'outil et lui fournit l'effort pour s'appréhender lui-même et pour appréhender le monde dans lequel il vit.

4.3/ Les modifications de la socialisation :

Une autre zone de développement qui n'est pas moins importante que la précédente, concerne les relations sociales qu'entreprend l'adolescent. La tutelle parentale va laisser progressivement place au groupe de pairs.

- L'émancipation de la tutelle parentale :

L'émancipation de la tutelle parentale constitue un fait universel de l'adolescence, elle est marquée par une crise d'opposition plus ou moins violente dirigée particulièrement contre les parents et l'entourage adulte en général. Cette période se rapproche de celle que connaît l'enfant de trois ans, d'autant plus, les psychanalystes affirment que les conflits de l'enfance notamment le conflit oedipien se trouvent réactivés dès l'apparition de la puberté et se réactualisent donc dans le contexte de l'adolescence.

Pour s'affirmer comme une personne autonome et indépendante, l'adolescent procède par une forme de contestation et de rejet de toutes les valeurs et les modèles parentaux jusque-là admirés. Présentant une opposition systématique, il va toujours à l'encontre de ce qu'ils pensent, croient et surtout à l'autorité dont ils font preuve.

Tout bascule à l'adolescence, les parents sont sous-estimés et critiqués, une certaine distance est mise vis à vis de leurs opinions, leurs traditions et leur morale ; c'est le retournement absolu de l'amour en haine, une réticence agressive voire violente à tout échange ou communication, les parents deviennent des êtres qui ne « comprennent rien », notons qu'avec le besoin d'affirmer son autonomie et de rechercher une certaine originalité le sentiment d'être incompris, vrai ou imaginaire est une caractéristique saillante de l'adolescent et qui renvoie aux difficultés qu'éprouve celui-ci à se comprendre lui-même.

Aussi, il faudrait souligner que le contenu et l'intensité des conflits dépendent des attentes que développeront les parents vis à vis de leurs enfants et les modèles éducatifs proposés à ceux-ci.

Ce besoin d'affirmation de soi chez l'adolescent s'accompagne toujours d'un autre qui est la « recherche de l'originalité ». elle se retrouve chez tous les adolescents à des degrés divers où l'affirmation extérieure du moi devient un objectif central ; l'adolescent confronté au besoin de rompre avec sa situation antérieure d'enfant dépendant des parents et du milieu, tente de se reconstituer dans l'indépendance et l'originalité.

Debesse (cité par Claes, 1983) considère le besoin d'originalité comme un des aspects fondamentaux de la crise juvénile et peut se manifester de différentes manières ; dans la tenue vestimentaire, dans le comportement, dans le langage, dans l'écriture, dans les idées.

L'excentricité dans la toilette et la tenue constitue un signe des plus apparents qui portent sur l'affirmation et la singularité de l'adolescent ; il s'agit là plus précisément des relations complexes et ambivalentes qu'entreprend le jeune pubère avec son corps et que nous verrons plus loin. La recherche de l'originalité apparaît aussi dans le langage et l'écriture ; chaque génération de jeunes construit son propre répertoire et emploie un vocabulaire qui lui est singulier et qui diffère en même temps selon le milieu et le sexe, Rivier (1997) affirme : « dans les lycées et les collèges on cultive volontiers l'expression rare, le mot insolite, la tournure recherchée ; ce qui n'exclut nullement la même affectation dans le sens contraire : le parler grossier voir ordurier ».

- Groupe des pairs comme agent de socialisation :

Le groupe des pairs joue un rôle central dans les procédures de socialisation des adolescents. La révolte contre les parents et le rejet des idéaux adultes engendre un état de désarroi et d'angoisse. Pour consolider un moi mal assuré en quête d'autonomie, le jeune adolescent procède par un

investissement intense dans les activités sociales avec les partenaires du même âge. Il semble aussi que le phénomène de regroupement des adolescents soit un fait universel que l'on rencontre partout dans le monde.

Par ailleurs, pour parler des relations de l'adolescent qui gravitent autour des pairs, on doit nécessairement aborder un concept indispensable :

Le conformisme adolescent. Celui-ci témoigne d'un certain paradoxe ; tantôt l'adolescent se croit et se veut original en tentant de s'affirmer et s'imposer à son entourage par la singularité, tantôt il s'efforce de ressembler d'un extrême conformisme aux similaires (différent des adultes mais semblable à ces pairs).

Le groupe des pairs assure une multiplicité de fonctions compte tenu des mobiles qui poussent les adolescents les uns vers les autres, et quelle que soit la finalité du groupe : Sportive, Politique, Culturelle ou même délinquante, ces mobiles demeurent les mêmes. Envahi par une inquiétude intérieure, le jeune adolescent se tourne vers la formule du groupe, il y trouve refuge et y cherche un idéal du moi et une image de lui-même rassurante mais surtout valorisante. Comme le montre d'ailleurs Rivier (1997) : « en s'identifiant à ses semblables, en répudiant le –je- pour se fondre dans le –nous-, il peut alors sans trop d'angoisse assumer une personnalité de groupe opposée aux modèles des parents et des adultes en général ».

Les difficultés qu'éprouve l'adolescent ont tendance à se fondre dans le groupe et selon l'expression de –Blos- (cité par Rivier 1997) : « l'angoisse et la culpabilité s'y trouvent collectivisées », mais cette identification au groupe ne constitue en réalité qu'un passage temporaire offrant un cadre sécurisant mais ne peut se prolonger au-delà d'un certain âge. Aux alentours de seize ans l'adolescent essaiera de s'affirmer sur un mode plus personnel dont il assumera seul la responsabilité mais au travers des expériences antérieures acquises au sein du groupe. Cela ne signifie pas qu'il doive renoncer aux activités de groupe, mais celui-ci ne doit pas constituer la seule référence pour lui.

4.4/ La construction de l'identité :

Tout au long de l'adolescence, l'individu marque une modification de la représentation de soi et d'autrui, ce phénomène progressif d'élaboration du moi et de construction de l'identité est abordé selon deux conceptions différentes :

- L'une « psychosociologique » étayée exclusivement sur les traits qui caractérisent l'identité de l'adolescent en rapport avec son milieu.
- L'autre psychanalytique qui étudie les relations entre identité,

Identifications, relations narcissiques et objectales.

A/ L'approche psychosociologique :

Cette approche part essentiellement de la théorie de l'identité psychosociale d'Erikson qui selon Tap (1980) : « c'est à Eric Erikson que l'on doit d'avoir introduit dans les sciences humaines une réflexion systématique sur l'entité personnelle et sociale ». Erikson s'est centré sur l'adolescence, la considérant comme période au cours de laquelle s'organise la construction de l'identité du moi. Cette notion que développe Erikson repose sur trois axes principaux :

- L'acquisition d'une continuité temporelle du moi assumant le passé et se projetant dans l'avenir.
- L'affirmation d'un moi qui se démarque des images parentales et celles qui ne lui ressemblent pas.
- L'identité se définit également en termes de choix d'éléments garantissant la cohérence du moi (Choix professionnels, Engagement Idéologique)

Par ailleurs, le concept de l'identité chez Erikson est renvoyé à une tâche principale de la personnalité au cours du développement en général et l'adolescence en particulier où le moi procède par une récapitulation de l'ensemble des identifications de l'enfance pour les concevoir dans une nouvelle perspective permettant d'assumer le rôle adulte. Il introduit en outre le rôle de la société dans l'élaboration et la formation de l'identité en précisant : « La formation de l'identité dépend du processus par lequel une société identifie le jeune individu, le reconnaissant comme quelqu'un qui devait devenir ce qu'il est devenu est qui étant ce qu'il est, est considéré comme accepté ». (Erikson 1959).

Pour sa part Shonfeld (cité par Mazet et Houzel 1996), décrit certains facteurs qui permettent de cerner l'identité du moi de l'adolescent et qui gravitent autour de « qui suis-je » :

- « à quelle catégorie est-ce que j'appartiens ? » : identité sociale ;
- « qu'est-ce que je représente ? » : identité morale ;
- « que vais-je devenir ? » Identité projective ;
- « comment est-ce que je m'entends avec les autres ? », et en particulier « quels sont mes rapports avec l'autre sexe ? » : identité du moi se situant sur le plan des rapports interpersonnels.
- « quel type de personne suis-je ? » Identité de genre.

B/ L'approche psychanalytique:

Celle-ci s'oppose à l'entreprise psychosociologique en lui reprochant d'avoir supprimé les liens entre l'identité et les identifications, entre celle-ci et les relations d'objets.

Pour les psychanalystes, les aspects conflictuels de l'adolescence reposent sur deux repères majeurs :

identité et identification qui constituent en réalité un seul mouvement Kestenberg (cité par Mazet et Houzel, 1996); les difficultés d'identification et la recherche anxieuse de l'identité se manifestent considérablement chez les adolescents et se rattachent globalement aux points suivants :

- La métamorphose corporelle remet en cause l'image et la représentation même du corps.
- L'émergence pulsionnelle réactive et réveille l'angoisse du conflit oedipien et Procède par un réajustement de la structure du moi de l'adolescent antérieurement acquise.
- L'adolescent en quête d'affirmation de soi, rejette les images parentales remettant en question toutes ses identifications.

Enfin au niveau du surmoi et de l'idéal du moi l'adolescent est selon Jacobson (cité par Mazet et Houzel, 1996) soumis à la contrainte « d'atténuer les images idéalisées des parents sexuellement répressifs et de les concilier avec une conception réaliste des parents sexuellement actifs et de plus en plus libéraux ; mais il doit en même temps élaborer de nouveaux critères moraux fondés sur un renforcement du tabou de l'inceste ».

En définitive, constituant un des aspects psychodynamiques de l'adolescence, le problème de l'identité s'avère au centre des recherches consacrées à l'adolescence. « La découverte de « je » est une partie fondamentale du travail d'adolescence »

Haim (cité par Mazet et Houzel, 1996).

5/ Les étapes de L'adolescence :

Coleman (1980), s'interroge sur l'existence d'une crise identitaire à l'adolescence, il part du constat que de nombreuses recherches ont mis en évidence ce fossé existant entre les adolescents et leurs parents mais qui semble en quelque sorte bénéfique car il peut renvoyer en même temps à une relation constructive et positive car en dépit de l'existence de ce fossé, les adolescents conservent un certain ensemble de valeurs de base qu'ils partagent toujours avec leurs parents.

Coleman s'éloigne des deux approches psychanalytiques et sociologiques, qui pour lui adoptent une vision extrémiste de l'adolescence en lui attribuant une incidence de psychopathologie et d'anormalité plus élevée qu'aux autres stades développementaux de l'individu ; le psychanalyste fait référence à une population qu'i n'est pas représentative de toute la jeunesse, et le sociologue étudie des groupes spécifiques de jeunes qui ne correspondent pas forcément à toute la population juvénile.

Coleman établit en conséquence une nouvelle théorie -la théorie focale du développement – où s'appuyant essentiellement sur l'idée que les relations de l'adolescent avec ses parents, son groupe de pairs et le sexe opposé, subiraient des modifications et que celles-ci passeraient par des moments

distincts, il divise donc l'adolescence en trois étapes chronologiques comportant des aspects différents et des thèmes prédominants :

Dans la première étape (environ de 12 à 14 ans), on relève le primauté des transformations physiques ; l'adolescent vit son nouveau corps à travers la sexualité et les relations hétérosexuelles, il est important aussi de souligner à ce stade que les problèmes d'ordre comportemental sont liés en grande partie à la force physique qui augmente rapidement et de manière accélérée. Lors de certains conflits avec ses parents, l'adolescent exhibe sa nouvelle force qui peut témoigner d'un certain défi.

La deuxième étape (environ de 14 ans à 17 ans) où les parents sont sacrifiés au bénéfice d'une orientation de plus en plus vers les pairs. Les adolescents nouent de nouvelles relations, et s'intègrent dans de nouveaux groupes d'amis où se manifestent des conflits de rivalité et de compétition. Les parents doivent donc superviser implicitement le comportement du jeune adolescent sans qu'il s'en rende compte.

La troisième étape (Environ à partir de 17 ans) : elle est surtout marquée par une prise de distance vis-à-vis des pairs, l'adolescent va se replier davantage sur lui-même revendiquant plus d'autonomie et plus d'indépendance, ce qui engendre de nouveaux conflits avec les parents.

Pour Coleman, l'accessibilité à un stade des trois précédents ne nécessite pas la résolution d'un problème car les jeunes adolescents connaissent et vivent plusieurs problèmes à la fois ; conflits avec les parents, peur de non conformisme au groupe, anxiété face aux nouvelles expériences sexuelles, etc. De plus toute l'expérience adolescente est soumise aux facteurs environnementaux qui peuvent abrégé tous ces changements en une seule modification majeure que vit l'adolescent sans grandes difficultés.

Mais la théorie de Coleman trouve son efficacité dans de nombreuses utilisations à visée thérapeutique ; elle permet de cerner, d'évaluer et de prévoir les difficultés éventuelles ; elle permet aussi de situer l'évolution de l'adolescent relative à chaque âge et les comportements types qui lui sont appropriés. Notons que certains problèmes, très lourds ne peuvent cadrer avec ce modèle; il serait donc important de remettre en question les étapes antérieures du développement.

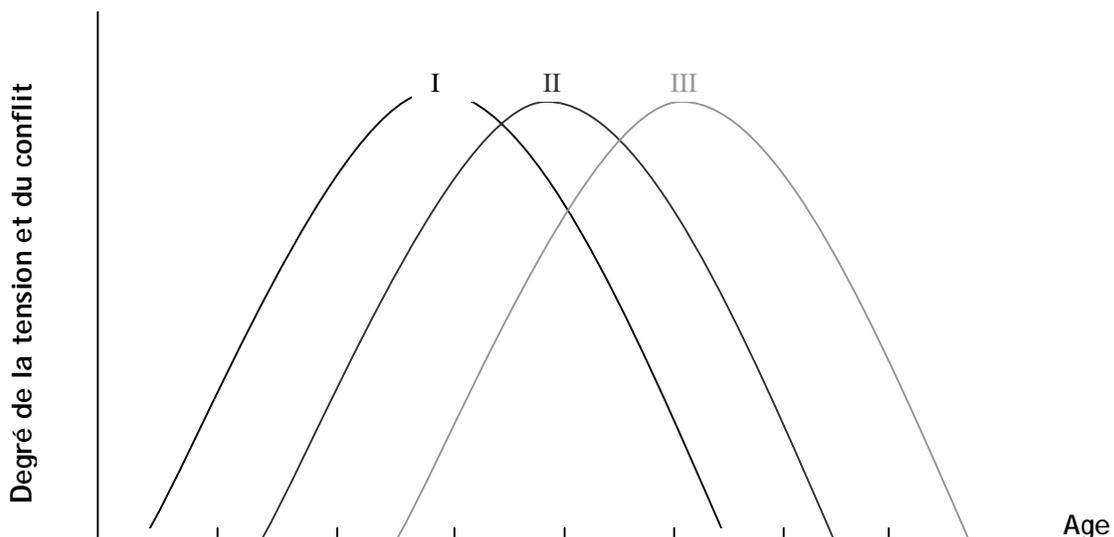


Schéma N°01 : Etape de l'adolescence (Coleman), source : Ivan Acker (1980)

6/ Adolescence et scolarité :

Plusieurs facteurs peuvent avoir une influence sur le déroulement de la scolarité des adolescents ; les un sont liés au système scolaire, les autres au développement personnel (Marcelli et Braconnier, 1999).

6.1/ Les difficultés scolaires à l'adolescence :

L'adolescent contraint au changement, marque comme on l'a déjà vu, un ensemble de modifications qui se rapportent à plusieurs domaines ; intellectuels, psychomoteurs et affectifs. Ces modifications sont susceptibles d'affecter d'une manière ou d'une autre la scolarité de l'adolescent.

Au plan intellectuel, l'adolescent aboutit à la pensée abstraite et formelle et acquiert le raisonnement hypothético-déductif. Ce passage à l'abstraction n'est pas toujours sans difficultés, car certains jeunes ne peuvent s'adapter à cette nouvelle forme de pensée et marquent certaines déficiences, chose qui justifie le plus souvent leur désintérêt pour les études et les pousse à redouter l'école en entier.

Au plan psychomoteur, les transformations physiologiques que subit intensément l'adolescent, vont modifier son schéma corporel et affecter en conséquence l'image de son corps. Aussi et comme le précise d'ailleurs Coslin (2002), le développement psychomoteur que connaît le jeune, entraîne « un bouleversement de la représentation de l'espace et du contrôle tonico-moteur qui retentit sur la scolarité tant en ce qui concerne l'exécution des tâches (écriture, travaux manuels, appropriation de l'espace), que leur compréhension ». En fait l'adolescent va s'investir davantage dans des préoccupations corporelles au détriment du travail scolaire et des opérations intellectuelles.

Sur le plan affectif, l'adolescent se penche vers d'autres intérêts où la quête de l'autre sexe est différemment appréhendée que pendant l'enfance, c'est une quête sexuée de prime abord. En outre

dans son désir d'autonomie et d'éloignement de l'autorité parentale, l'adolescent cherche d'autres identifications (à un auteur, à un courant idéologique,.....) et ceci par le biais d'un professeur tant admiré.

Le passage de cycle primaire au cycle moyen ou secondaire, confronte l'adolescent à de nouvelles obligations scolaires plus intenses et plus rigoureuses ; c'est la multiplicité des enseignants, la nouveauté de certaines matières ou de disciplines qui poussent l'élève à ce stade, à plus d'autonomie dans la gestion du travail. Parfois on peut détecter certains problèmes chez les lycéens relatifs à leur orientation vers des filières qui ne correspondent pas à leurs ambitions ou à celles de leurs parents. Vivant cette orientation imposée comme une destruction réelle du projet personnel, l'adolescent pourrait réagir par la révolte ou le retrait.

6.2/ Les différentes causes relatives aux difficultés scolaires perçues à l'adolescence :

Coslin (2002) cite une multiplicité de facteurs pouvant retentir sur la scolarité des adolescents :

6.2.1/ Le parcours scolaire de l'adolescent :

Pour charlot, Bautier et Rochex (1992), l'histoire scolaire d'un adolescent peut s'avérer problématique, où certains jeunes ne peuvent concevoir et schématiser leur parcours scolaire, ils le vivent dans une certaine évidence et subissent passivement leur « Rôle d'élève » au lieu de l'assumer de manière pertinente et active ; ces adolescents sont en effet incapables de définir et d'établir une relation entre les faits qui ont marqué et tracé leur histoire scolaire.

6.2.2/ L'échec et la réussite scolaire :

Ces deux pôles antagonistes se dessinent selon l'interaction de plusieurs facteurs dont en particulier, les possibilités intellectuelles, la bonne ou la mauvaise estime de soi, adaptation ou pas à la vie de l'école, Un autre facteur aussi très déterminant dans l'échec et la réussite scolaire est celui de l'utilité des études, celle-ci n'est plus perçue du même degré qu'elle l'était dans l'école primaire, aussi les programmes scolaires ne répondent que rarement aux besoins et aux attentes de l'adolescent. À ce stade comme le note Coslin (2002) : « la nécessité des diplômes et l'intérêt intellectuel ne sont pas encore perçus par tous », et il rajoute que pour réussir, l'adolescent doit être capable d'élaborer à la fois des stratégies et les significations de ces stratégies dans un système de relations sociales. C'est

ainsi qu'il arrivera à concevoir son projet personnel en interaction avec l'institution et en y jouant un rôle central et actif.

D'autre part par le biais de l'évolution cognitive, l'adolescent va accéder à d'autres niveaux relationnels avec les adultes ; il va renoncer à l'obéissance automatique de l'élève du primaire en quête d'échange, de réciprocité et surtout d'égalité.

6.2.3/ Inadaptation scolaire :

Il faut distinguer d'abord avec Villards (1972), l'inadaptation au travail scolaire de l'inadaptation au groupe. La première est en effet la plus fréquente et la plus inhérente aux difficultés scolaires rencontrées souvent par l'élève, et peut se manifester par l'échec à accomplir les tâches préconisées, le refus de travailler vécu par l'adolescent dans l'impuissance et le découragement peut conduire facilement au rejet total du travail scolaire.

Or, l'inadaptation au groupe scolaire est une seconde forme d'inadaptation que l'on ne peut négliger, car le comportement de certains élèves peut dévier des normes pré-établies et perturber toute l'ambiance de la classe. Coslin (2002) distingue une adaptation normale correspondant au sujet qui fait corps avec la classe, participe à la vie scolaire et accepte ses contraintes, et une adaptation difficile qui se rapporte à la situation de celui qui n'est accepté qu'avec réticence par ses pairs et par l'enseignant .

6.2.4/ Facteurs éducatifs :

Certains chercheurs attribuent aux difficultés scolaires, des défauts du système scolaire ; la volonté d'accéder aux classes homogènes en négligeant la réalité des différences individuelles, programmes ambitieux et trop exigeants, la qualité de la formation dont bénéficient les enseignants.....

6.2.5/ Facteurs personnels et familiaux :

Il s'agit là de dysfonctionnements individuels et familiaux. Certains comme Marcelli et Braconnier (1999), mettent alors l'accent sur la faiblesse du quotient intellectuel et les dysharmonies cognitives, aussi les défaillances socioculturelles et familiales qui affectent la scolarité de certains élèves : divorce, chômage des parents, maladie et décès, Les dysharmonies cognitives impliquent tous les troubles importants des processus de symbolisation qui opèrent négativement dans les apprentissages scolaires, sociaux et professionnelles tels que : la dyspraxie qui

relève de l'incapacité de se représenter les possibilités des mouvements du corps et les conséquences qui en résultent, elle s'exprime par des gestes maladroits et incontrôlés ; la dysgnosie qui marque une perturbation de la fonction sémiotique c'est-à-dire la relation entre signifié et signifiant , faute de langage , celui-ci se trouve remplacé par l'agir comme seule possibilité d'échange relationnel ; on rencontre enfin la dyschronie relative à l'impossibilité de considérer un objet en tenant compte de sa permanence dans le temps, on observe alors chez l'adolescent , un désinvestissement des choses et des personnes dès leur disparition.

A coté de ces déficiences, existent d'autres perturbations relatives aux troubles purement affectifs et relationnels, et qui peuvent se corrélérer aux hyperinvestissements scolaires d'une part, et au fléchissement scolaire d'autre part.

Les hyperinvestissements scolaires se manifestent le plus souvent par un intérêt excessif aux études relevant soit des difficultés à sortir de l'enfance, la jeune contrôle les débordements pulsionnels en s'investissant exagérément dans le travail scolaire, soit on est confronté à ce que appelle Coslin (2002) une « adolescence froide » au caractère psychopathologique.

Le fléchissement scolaire surgit en général après une scolarité satisfaisante et est rencontré chez la majorité des jeunes adolescents à un moment ou à un autre, il peut être témoin de difficultés qui leurs sont extérieures. On constate alors une dégradation des résultats sans que l'adolescent ne fait preuve de désintérêt pour les études, il vit cette détérioration dans l'étonnement et l'inquiétude. Mais ce fléchissement peut virer au cauchemar s'il est associé à l'image que l'adolescent a de lui-même entraînant une névrose d'échec.

6.2.6/ Peur et ennui à l'école :

Bon nombre de jeunes adolescents ont peur de l'école et d'autre s'y ennuient considérablement ; l'idée de l'importance des relations avec les professeurs et toute l'équipe de l'institution scolaire est alors avancée. Le groupe des pairs joue un rôle de protection de la peur et de l'ennui éprouvés, et les conduites trop souvent inappropriées en classe visent à les surmonter et à se faire respecter et estimer par les camarades de classe.

L'adolescent critique et met ses enseignants en accusation, leurs méthodes ne lui sont pas adéquates, ils font souvent preuve d'incompréhension à son égard et font recours à une autorité mal placée. Or, l'adolescent accepterait bien l'autorité du professeur, il ; en a même besoin, mais en revanche, il veut être respecté, perçu et reconnu en tant qu'individu sollicitant des occasions d'affirmation identitaire.

Enfin nous estimons avec Marcelli et Braconnier (1999) que ces difficultés scolaires souvent observables à l'adolescence peuvent être soit la suite de celles rencontrées dans l'enfance, soit un problème nouveau associé à cette période dont il faut alors discerner le caractère transitoire ou durable.

6.3/ La déscolarisation chez les adolescents :

La déscolarisation en général correspond aux comportements scolaires relatifs aux absences et retards justifiés ou non, fréquents ou exceptionnels. Cependant ces comportements s'avèrent très fréquents à l'adolescence.

Choquet et Ledoux (1994) ont mené une enquête auprès de lycéens et collégiens relevant des statistiques sur le taux d'absentéisme, ainsi que le retard marqués chez les élèves, ils montrent alors à travers les données recueillies, l'importance du risque de décrochage scolaire, aussi ils marquent que chaque année des milliers de jeunes abandonnent leurs études avant d'atteindre la fin de la scolarité obligatoire.

Pour mieux cerner le phénomène, il est judicieux selon Coslin (2000), de se pencher sur deux points de vue essentiels :

Le premier s'intéresse exclusivement à la genèse de l'échec scolaire et au processus conduisant de cet échec à la déscolarisation.

Le deuxième point de vue prend en considération la conjonction de plusieurs facteurs dans le décrochage scolaire, il faut se référer alors à l'histoire familiale de ces jeunes, leurs parcours scolaire, leur sociabilité enfantine et adolescente, à l'école et en dehors même de l'école.

Glasman (1998) se demande ainsi «de quoi» décrochent les jeunes qui se déscolarisent, décrochent ils des études parce qu'ils ont perdu l'espoir dans l'utilité de la formation suivie ? Désirent-ils plutôt rompre avec l'institution scolaire en raison de la manière dont ils s'y sentent considérés ? Veulent ils s'éloigner des autres élèves, ne parvenant à se sentir en harmonie ni dans la socialisation verticale opérée entre enseignants et élèves, ni dans l'intersocialisation des élèves ? Recherchent – ils à se repositionner face au projet de leurs parents ? Peut être faut il également voir dans le décrochage une manière de restaurer une image de soi, dévalorisée dans le cadre scolaire.

En outre, le décrochage peut être un moyen de rapprochement d'autres structures notamment le groupe de pair qui offre des occasions d'affirmation identitaire.

En guise de conclusion à ce chapitre, il faut noter que malgré que l'adolescence et ses éventuelles dérives pathologiques, implique certaines perturbations psychologiques, elle reste en effet une réalité

universelle appartenant à toutes les cultures et à toutes les époques et constitue une expérience spécifique qui recouvre un espace de vis important. Aussi, s'acharner uniquement sur les conséquences du phénomène pubertaire nous semble constituer une défaillance, il faudrait plutôt se pencher sur les besoins de ces jeunes qui expriment souvent leur malaise dans des contextes spécifiques faisant partie des terrains apparemment disponibles telle que l'institution scolaire.

Le terme de violence est actuellement utilisé dans le langage quotidien et dans des sens très variés ; les médias de leur côté, nous fournissent tous les jours un lot important de violence; guerres, criminalités, terrorisme, meurtres, abus, S'agit il seulement de faits divers au plutôt comment passer d'un aspect limité et parfois réducteur à une définition précise et une compréhension réelle du phénomène ?

1/ La notion de violence :

La notion de violence en général est presque indéfinissable, tant elle fait l'objet d'une construction sociale relative à l'environnement, la culture et les personnes, chose qui là renvoie à un phénomène de perception et de subjectivité. Mais malgré cela, le terme de violence fait toujours allusion aux faits et aux actions qui s'opposent à la Paix causant un désordre, un trouble, un dommage. Il s'agit d'un abus de force exercée quelque soit sa nature.

1-1/ Les sens de " Violence " :

Les dictionnaires du français contemporain par exemple Hachette (2006) définissent la violence comme :

- a) Force brutale exercée contre quelqu'un- user de violence
- b) Contrainte illégitime, physique ou morale - faire violence à quelqu'un.
- c) Brutalité du caractère, de l'expression.
- d) Intensité, force brutale d'un phénomène naturel, d'un sentiment.

Ces divers sens peuvent nous indiquer deux grands axes : D'un côté, le terme de " violence" désigne les faits et les actions qui s'opposent à la paix causant un désordre, un trouble, un dommage. D'un autre, il désigne le degré, l'intensité de la force exercée quelque soit sa nature.

1-2- Etymologie du terme :

" Violence " vient du latin " violentia " qui signifie violence, caractère violent ou farouche, force. Le verbe violare signifie traiter avec violence, profaner, transgresser

Selon Bergeret (1985), le mot " violence" ne comporte pas de connotation agressive, il est tiré du radical archaïque Bif (biwao) qui a donné naissance conjointement à bia (la violence) et bios (la vie); il est donc impossible de séparer la violence de la vie, notons par la suite que Bergeret distingue la violence qui renvoie à la force vitale et celle qui renvoie à l'atteinte à autrui.

Aujourd'hui, le seul sens retenu et inhérent à la violence est celui de la force vitale.

Chesnais (1981), renvoie cela à une ambiance socio-culturelle qui détermine d'une manière ou d'une autre ce glissement sémantique. A partir de cela nous jugeons donc nécessaire de donner quelques définitions précisant ce concept:

1-3- Définition de la violence :

Michaud (1978) précise « qu'il y 'a violence, quand dans une situation d'interaction, un ou plusieurs acteurs agissent de manière directe ou indirecte, massée ou distribuée, en portant atteinte à un ou plusieurs autres à des degrés variables soit dans leur intégrité morale, soit dans leurs possessions, soit dans leurs participations symboliques et culturelles". Dans cette conception, Michaud privilégie l'usage de la force dans sa définition de la violence, et le degré d'atteinte causée à autrui. Ainsi, « la violence au sens strict, la seule violence mesurable et incontestable, est la violence physique, c'est l'atteinte directe corporelle contre les personnes; elle revêt un triple caractère : brutal, extérieur et douloureux » (Chesnais, 1981).

En tentant d'établir une définition objective ne tenant compte que des faits, le sociologue Nieburg (1963) définit la violence comme « une action directe ou indirecte, destinée à limiter blesser ou détruire les personnes ou les biens »

Dans la même orientation, Morfaux (1980) écrit: « La violence est une atteinte à la personne humaine. Cette violence peut s'exercer par la personne contre elle-même, à l'encontre d'autrui ou provenir d'une autre personne ou d'un groupe ».

Debarbieux (2003) nous apporte d'autres éclaircissements:

« La violence est la désorganisation brutale ou continue d'un système personnel, collectif ou social se traduisant par une perte d'intégrité qui peut être physique, psychique ou matérielle (et ceci sans qu'il y'ait forcément agresseur ou intention de nuire). Elle est dépendante des valeurs, des codes sociaux et des fragilités personnelles des victimes et peut s'actualiser dans un des trois domaines cités plus haut ».

Donc, en tenant compte du caractère relatif de la notion de violence nous pouvons retenir de

cette définition:

- La violence contient brutalité et dommage.
- Elle est perçue différemment chez les individus et corrélée à leur fragilité et à leur état psychologique.
- Elle dépend des valeurs et des codes sociaux.

En guise de bilan; nous pouvons constater que la notion de violence implique une diversité de points de vue, mais malgré cela, elle enveloppe toujours l'idée d'un écart par rapport aux normes et aux règles qui gouvernent les situations dites naturelles, normales ou légales. Elle est également définie en fonction de valeurs qui constituent le sacré du groupe de référence. La violence introduit le dérèglement et la menace de l'imprévisible, un de ses aspects importants est l'aspect performatif; c'est-à-dire caractériser une situation comme violence c'est lui attribuer une valeur et commencer à agir. Enfin la violence contient une composante subjective qui dépend des critères et des normes qui régissent les groupes et les sociétés en général, d'où chaque société est aux prises avec sa propre violence.

1-4- Notions indispensables : agressivité – agression

A/L'agressivité :

L'agressivité est un concept fréquemment utilisé dans les études sur la violence, elle désigne une tendance plus qu'un acte, c'est une énergie psychique pulsionnelle visant à nuire ou à détruire. Du point de vue psychanalytique, l'agressivité se rapporte à la pulsion de mort dirigée vers un objet extérieur ou vers autrui. Les études sur l'agressivité animale ont pu relever la notion de l'instinct de survie chez l'homme qui répond à des besoins fondamentaux, pour préserver la survie et agir sur l'environnement extérieur, Laborit (1983) arrive à définir trois formes d'agressivité:

- L'agressivité prédatrice qui est innée et qu'il considère comme exceptionnelle chez l'homme.
- L'agressivité de compétition qui s'exprime par exemple par la défense d'un territoire, est un comportement acquis lié à l'accès des objets gratifiants.
- L'agressivité défensive qui est provoquée par un stimulus douloureux quand la fuite est impossible.

Laborit affirme que l'agressivité a pour fonction essentielle de permettre aux dominants de conquérir et de conserver leur dominance; ces modalités d'expression de l'agressivité sont souvent ritualisées et institutionnalisées de sorte que leur caractère agressif devient inapparent. Selon Laborit, l'agressivité compétitive est considérée comme la plus fréquente.

B/ L'agression :

En psychologie, l'agression fait l'objet d'une multiplicité de définitions, selon une définition récente, le terme d'agression recouvre toute forme de comportements ayant pour but d'infliger un dommage à un autre organisme vivant lorsque ce dernier est motivé par le désir de ne pas subir un traitement pareil (Baron et Richardson, 1994)

Partant de cette définition, on peut rajouter quelques points essentiels :

- L'agression est un comportement social qui met en évidence certaines fonctions psychologiques qui peuvent être objectivement observables.
- L'agression est intentionnelle : le terme « agression » n'est appliqué qu'à des actes visant à blesser intentionnellement la victime.
- L'agression recouvre la notion de dommage et introduit l'idée de conséquence négative pour la cible.
- L'agression ne concerne que les organismes vivants.
- L'agression implique de la part de la victime le désir de l'évitement.

Dans les études relatives à la violence, la psychologie sociale a tendance à utiliser le concept d'agression, plutôt que celui de violence : on prend en considération les interactions ou s'expriment des comportements visant à nuire à autrui, l'agression dans ce sens est appréhendée selon plusieurs critères :

- La nature et l'intensité de l'acte : active, passive, physique, verbale, etc.
- Le codage social : il existe des formes d'agression diversement acceptées, tolérées ou refusées socialement.

En conclusion, si tout le monde s'accorde à dire que l'agressivité est mère de violence, le concept d'agression s'appuie à son tour sur une approche de la violence relative à des situations interpersonnelles ou il s'agit de causer des dommages à autrui. Cependant, l'agression peut prendre une valeur adaptative et devenir indispensable à la survie de l'individu ou de l'espèce ; ce qui n'est pas de cas de la violence. Toutes les violences sont des agressions, mais toutes les agressions ne sont pas des violences (Anderson et Buchman 2001) aussi (Baron et al, 1994) ajoutent : « Les individus violents sont ceux qui agressent plus souvent ou ceux dont l'agression prend une forme plutôt extrême ».

Néanmoins, l'analyse des actes violents est souvent possible par l'application des théories explicatives des comportements agressifs.

2/ Les modèles théoriques :

Tout le monde s'accorde à dire que la violence fait partie intégrante de l'humanité, cependant de nombreuses théories ont cherché à expliquer ce phénomène en avançant très souvent des positions divergentes. Pour une meilleure compréhension de la violence, nous allons décrire quelques orientations : les théories neurobiologiques, les théories psychologiques et les théories sociologiques.

2-1/ Les théories neurobiologiques :

Elles regroupent plusieurs approches qui expliquent le comportement violent par des bases biologiques. En effet l'éthologie instaure l'origine biologique du comportement agressif chez l'animal, Lorenz (1966) postule l'existence d'un instinct agressif sous la forme d'une énergie spécifique endogène exprimant une nécessité biologique indépendamment des stimulations extérieures ; les comportements d'agression se manifestent à travers une forme intra spécifique c'est-à-dire dirigée contre les membres de la même espèce, d'autre part, cet instinct selon Lorenz a des fonctions positives dans l'adaptation et l'évolution de l'espèce. Au niveau phylogénétique (évolution de l'espèce), il tend surtout à structurer les relations sociales en les faisant évoluer vers l'échange et la communication ; c'est un instinct de vie qui organise les relations des vivants à travers leurs affrontements.

Mais cette fonction positive du mal comme le souligne Michaud (1986), est moins facile à voir lorsqu'on envisage l'agressivité humaine. En effet, ayant tendance à étendre leur champ d'étude au comportement humain, les théories neurobiologiques établissent un lien entre des mécanismes neurobiologiques et les comportements d'agression chez l'homme, notamment le rôle du système neuronique dans l'élaboration des réactions émotionnelles et le système limbique dans l'apparition des réactions agressives.

Les neurophysiologistes distinguent des types d'agressivité différents selon les circuits neurobiologiques en cause ; une agressivité mésencéphalique proche de l'irritabilité et de la peur, une agressivité diencéphalique liée aux colères et enfin une agressivité limbique et corticalisée qui fait intervenir des éléments symboliques, historiques et passionnels.

Aujourd'hui, ces approches s'intéressent aux processus d'interactions existant entre plusieurs éléments de la structure cérébrale, comme le rôle des substances hormonales dans les systèmes de neurotransmission et de neuromodulation des comportements.

Notons aussi que cette relation entre agressivité et base biologique s'affirme par les manipulations pharmacologiques de l'agressivité, les tranquillisants et les drogues qui traitent les

dérèglements de l'humeur (Ex : les phénothiazines, le diazépam) sont d'usage très fréquent et contribuent actuellement à grande échelle au contrôle de l'agressivité.

De notre part, ce que nous pouvons reprocher au point de vue neurobiologique dans l'explication du phénomène de la violence c'est qu'il n'accorde pas d'importances aux grandes différences qui existent entre les individus et les sociétés concernant le comportement agressif. Ainsi, il isole les facteurs de l'apprentissage, l'expérience de l'individu, le contexte social où se manifeste le comportement violent, chose qui nous renvoie directement à l'approche « neuropsychologique » qui met en évidence une pluralité de facteurs concernant le déclenchement de comportement violent (Princus, 1999), si elle représente un facteur propice à l'émergence de comportements agressifs chez certains individus, tous ceux qui ont ce type de lésions ne sont pas automatiquement violents.

2-2/ Les théories psychologiques :

Cette orientation privilégie les processus psychiques dans l'explication de l'agressivité et la violence, elle s'appuie sur trois volets importants : les traits de personnalité, les états émotionnels susceptibles de déclencher le comportement agressif, et enfin le rôle des troubles pathologiques dans l'expression de la violence.

A/ Les traits de personnalité :

Dans ce domaine, la théorie psychanalytique était d'un apport primordial ; Freud (1915) indique l'existence de pulsions orientées vers l'auto-déstruction ou la destruction d'autrui qu'il qualifie de pulsion de mort. Elles constituent en même temps la source psychologique de l'agression ; mais d'autres théoriciens psychanalystes s'opposent à cette conception réductionniste qui se limite à renvoyer l'agressivité à une simple expression de la pulsion de mort, elle peut faire partie également du moi en y jouant un rôle d'adaptation à la réalité extérieure, pour Winnicott (1964), l'agressivité représente une réaction à la frustration.

- A côté de ces explications psychanalytiques, d'autres approches psychologiques ont essayé d'établir un lien entre les comportements violents et les traits de personnalité ; Pinatel (1975), aborde la théorie du noyau central de la personnalité criminelle qui met l'accent sur certains traits psychologiques comme des facteurs de passage à l'acte criminel (Egocentrisme, Labilité, Agressivité, Indifférence affective). Selon Pinatel, ces traits peuvent exister chez tous les individus mais ils constituent une caractéristique spécifique dans le comportement violent.

B/ Les états émotionnels :

Les chercheurs ont pu retenir ici, les circonstances ou les conditions psychologiques qui favorisent l'apparition du comportement violent ; les états émotionnels suscitent dans cette optique un grand intérêt comme le souligne déjà Karli (1987) : « l'émotion aversive assure une fonction de médiation vitale entre les circonstances changeantes de l'environnement et des réponses adaptatives qui reflètent une interprétation de ces circonstances sur la base des traces laissées dans le cerveau par l'histoire individuelle » c'est-à-dire que cette émotion est constituée par des composantes affectives déplaisantes d'une situation perçue comme menace ou une atteinte à l'intégrité physique et/ou psychique de l'individu qui répond par la conduite agressive.

Les chercheurs se dirigent par la suite vers deux types de situations émotionnelles : les diverses formes d'activation émotionnelle susceptibles de provoquer une agression (bruit, activité physique, compétition sportives.....) et la fonction de la frustration dans les réactions de types agressif ; la théorie de la frustration conduit toujours à une certaine agressivité (Dollard, Doob, Miller, Mowrer et Scars, 1939), mais cette hypothèse reste très relative car la frustration n'engendre pas toujours l'agression, elle peut conduire à la dépression ou elle peut bien être dans d'autres cas sans effet. Par la suite cette théorie a été reformulée dans le sens que la frustration ne serait qu'un facteur facilitant l'agression en présence d'éléments habituellement associés à la violence ; armes, présence de personnes agressives,.... Berkowitz (1962-1965).

C/ Rôle des troubles pathologiques dans l'apparition de la violence :

Cette approche aborde la violence à partir de troubles ou désordres psychiques, elle repose sur l'idée que les comportements violents se rattachent à des conflits intrapsychiques qui constituent la personnalité psychopathique se caractérisant par l'insensibilité à la souffrance d'autrui, l'absence de culpabilité, l'incapacité à maintenir des relations durables avec autrui, autant deux traits qui aident à comprendre les motivations d'ordre pathologique et qui interviennent dans les comportements violents (Hare 1996).

Aujourd'hui, le terme de « personnalité psychopathique » est remplacé par le terme de « personnalité antisociale », le DSM IV présente ainsi un ensemble de critères qui prennent en considération les dimensions comportementales du fonctionnement anti-social plutôt que les traits de personnalité.

En résumé ; les théories psychologiques regroupent de multiples approches de la violence et de l'agressivité ; certaines présentent l'agressivité et ses causes à partir de certains traits de personnalité, d'autres considèrent les personnalités violentes dans une perspective clinique. Cependant tous ces points de vue devraient se compléter pour une analyse de l'individu pris dans sa globalité

2-3/ Théories sociologiques de la violence :

La théorie sociale aborde la violence comme phénomène sociale, les sociologues en effet essayent de la situer dans l'unité du fonctionnement social.

1^{er} raisonnement : *Celui des approches dites fonctionnalistes.*

Il envisage les fonctions de la violence dans le système social ; Coser (1956) souligne l'importance du conflit et ses diverses fonctions d'intégration du groupe, d'élaboration de valeurs nouvelles, de résolution des tensions et de création de nouveaux équilibres, il conclut : « la violence d'un conflit qui menace de désagréger les consensus de base d'un système social est liée à la rigidité de la structure. Ce n'est pas le conflit en tant que tel qui menace l'équilibre d'une telle structure, mais la rigidité qui permet aux hostilités de s'accumuler et de se concentrer sur une seule ligne de clivage quand le conflit éclate ».

Coser montre par la suite les fonctions du conflit et de la violence dans le changement social : affirmation de soi de l'individu au sein d'un groupe, aussi la violence peut être un signal de danger comme elle peut être considérée un moyen de résoudre avec succès conflit et problèmes ; exemples : les groupes marginaux de la société peuvent aboutir à leur fin et obtenir des gains significatifs.

2^{ème} raisonnement : *Le point de vue systémique :*

Michaud (1996) , définit un système « comme un ensemble de variables liées de telle manière par rapport à un environnement déterminé qu'elles manifestent des régularités de comportement tant dans leur relations entre elles que dans les relations qu'elles entretiennent avec des variables extérieures ».

Dans la conception systémique, un système change d'états et subit une modification de l'équilibre s'il est confronté aux changements des variables extérieurs. Dans cette optique la violence se rattache aux modifications d'un système remettant en cause sa stabilité.

3/ Vers une définition de la violence scolaire :

La variabilité du sens de la violence en éducation, notamment en milieu scolaire est inhérente aux représentations de l'enfance et de l'éducation. L'enfant aujourd'hui n'est plus considéré comme un être sauvage qu'il faut redresser et modeler selon les attentes de l'adulte, mais plutôt comme une valeur possédant des caractéristiques particulières et nécessitant un traitement adéquat (travaux de Winnicott 1973, Dolto 1971, Klein 1959) ; il y'a eu dans ce sens une dévalorisation de la brutalité des éducateurs, en effet l'enfant peut accéder à l'apprentissage et à l'intériorisation de la discipline sans pour autant procéder par une pédagogie rude et des moyens violents.

La violence en milieu scolaire constitue actuellement un sujet de réflexion et de recherche même s'il ne s'agit pas d'un phénomène nouveau. On doit d'abord admettre que la violence scolaire ne peut être confondue avec les autres formes de violence ou de délinquance ; Elle est en effet spécifique dans ces formes, ses causes et son contexte elle prend place dans une situation particulière avec des acteurs spécifiques : élèves , enseignant, et personnel d'encadrement .

3-1/ Définition :

Fisher et Coll (2003) écrivent : « une des caractéristiques des violences en milieu scolaire, c'est qu'elles se manifestent au sein d'établissement où existent des normes, des lois et une hiérarchie. Ainsi, le fonctionnement scolaire doit être pris en compte dans l'expression de ces violences ».

Retenons de cette définition que la violence scolaire se manifeste nécessairement au sein de l'établissement scolaires, elle s'oppose aux codes, aux lois de l'institution en affectant bien sûr le bon déroulement de ses tâches

3-2/ Types de violences scolaires :

Fisher et Coll (2003) distinguent plusieurs formes de violence scolaire :

A/ Les violences antiscolaires :

Décrites par Dumay (1994), elles sont tournées clairement contre l'institution scolaire exprimant une forme de défiance à l'ordre scolaire.

Elles sont aussi l'œuvre d'élèves qui vivent l'école comme une destruction de leur personnalité (Branger 1999) : ces élèves commettent des actes agressifs, inappropriés volontairement et de manière

intentionnelle.

B/ Les violences scolaires :

Elles correspondent aux bruits, aux petites bagarres, aux dégradations Ces violences ne sont pas intentionnellement dirigées contre l'institution, mais elles peuvent être perçues notamment par les enseignants comme atteints à leur métier, voire à leur intégrité.

C/ Les violence exogènes :

Dumay (1994) désigne une troisième catégorie : violences exogènes, elles ne sont pas propres à l'école mais y sont malgré tout présentes.

A côté de cette distinction générale, dans son rapport sur la violence en milieu scolaire, Dupâquier (1999) relève plusieurs formes :

- Les violences contre les biens individuels (vols, racket, etc.)
- Les violences contre la propriété collective (vandalisme, incendies volontaires).
- Les violences verbales ou morales contre les personnes, élèves et personnels d'encadrement et d'enseignement.
- La violence physique ayant entraîné ou non une incapacité de travail.

Dupâquier est arrivé par la suite à distinguer les divers degrés de la violence scolaire comme suit :

- § *1^e degré* : le trouble en classe dérivé du vieux chahut : il s'agit de faire rire, de saper l'autorité du professeur.
- § *2^e degré* : les bagarres entre élèves qui ont toujours existé, mais deviennent de plus en plus violentes et même structurelles avec le phénomène du gang.
- § *3^e degré* : l'absentéisme systématique qui désorganise la vie scolaire et le racket qui tend à prendre un développement inquiétant.
- § *4^e degré* : l'insolence et la provocation qui tendent à faire sortir le professeur de ses gands.
- § *5^e degré* : le vandalisme qui peut aller des simples graffitis à l'incendie volontaire.
- § *6^e degré* : la violence physique contre les biens et les personnes des enseignements et du personnel d'encadrement.

3-3/ Les causes de la violence scolaire :

Il existe une multiplicité de facteurs qui se lient d'une manière ou d'une autre au phénomène de la violence en milieu scolaire :

3-3-1/ Les facteurs démographiques :

A/ L'âge :

Selon l'âge de l'enfant, l'expression de la violence peut évoluer et prendre des formes variées ; plusieurs recherches Owens (1996) ; Rivers et Smith (1994), mettent en évidence que les enfants les plus jeunes ont plus souvent recours à la violence directe alors que les plus âgés utilisent de préférence les formes relationnelles et indirectes d'agression.

De sa part, dans son rapport sur la violence, l'organisation mondiale de la santé montre que c'est au milieu de l'adolescence que le risque de commettre un acte violent est le plus fréquent. Donc on peut considérer la période de l'adolescence comme facteur de risque de la violence.

B/ Le sexe :

Il existe une différence tant qualitative que quantitative entre filles et garçons. Selon Olweus (1984), les garçons sont plus souvent à la fois les victimes et les auteurs de violences directes. Aussi concernant le type de violence, les filles ont recours à des formes de violence indirecte alors que les garçons ont plutôt recours à des violences directes et physiques.

3-3-2/ Les facteurs institutionnels :

Il s'agit de facteurs se rapportant directement au climat et au fonctionnement de l'institution scolaire ; ses caractéristiques, la relation pédagogique, l'échec scolaire et l'influence des pairs sont les facteurs les plus connus.

A- Caractéristiques de l'établissement :

L'architecture de l'établissement, les effectifs sont les facteurs les plus cités qui

peuvent favoriser l'apparition de comportements violents ; selon le rapport Léon (1983), le vandalisme est dû à la fragilité de l'établissement et des matériaux, ce rapport indique aussi que les établissements aux effectifs les plus élevés sont ceux qui risquent le plus l'émergence de la violence.

B/ Facteurs scolaires :

b-1/ L'échec scolaire :

L'échec scolaire peut constituer un facteur important dans l'apparition d'actes violents ; Dornbush et al (1991), démontrent que les élèves violents s'investissent moins dans leur travail scolaire que les autres ; leur niveau d'attention en classe est plus faible, leur temps de travail accordé à la réalisation des devoirs est moins important, ils sont souvent absents, et leur rendement scolaire est peu élevé.

Charlot (2000), ajoute « ... il ne s'agit pas seulement d'un problème de socialisation scolaire, mais de la confrontation au savoir, la violence se prépare au jour le jour en classe, dans la banalité de l'acte pédagogique ». Ici les élèves peuvent se retrouver dans un monde qui leur semble étranger, ils ne comprennent pas ce qui leur est demandé ou plutôt on cherche à leur enseigner des choses qui ne font pas sens pour eux, ils expriment donc cela par le comportement de violence.

B-2/ La relation pédagogique :

Ce facteur pourrait être aussi à l'origine de la violence scolaire, Mayer et al (1987) ont pu relever trois facteurs qui semblent avoir un impact significatif sur les comportements violents :

- Un manque de clarté du règlement et de la politique de l'établissement mène au manque de respect des règles qui engendre à son tour l'usage fréquent de punitions et cela augmente la probabilité d'apparition de comportements antisociaux de la part des élèves.
- Un soutien administratif faible et inconsistant du personnel, peut engendrer un Absentéisme important.
- Une approche indifférenciée des élèves, peut accroître les comportements négatifs.

La relation pédagogique aurait aussi un effet sur les élèves qui peuvent avoir un sentiment de déséquilibre dans les interactions : les relations Enseignant/Enseigné (Flora, 1996), la méthode d'apprentissage et les moyens utilisés aussi par l'enseignant pourraient intervenir dans ce sens.

Enseignants apathiques et parents Désintéressés
--

Climat social négatif, problèmes administratifs
--

Sentiments de colère, d'aliénation et de frustration

de vandalisme



Schéma N° 02 : Exemple d'une des nombreuses chaînes causales Aboutissant au vandalisme (Zwier et Vaughan, 1984)

La rupture entre le milieu familial et le milieu scolaire pourrait aussi être à l'origine de ces comportements antisociaux et violents chez les élèves, mais cette rupture peut se trouver également au sein même de l'institution lors des passages de niveau : cycle primaire / cycle moyen, cycle moyen / cycle secondaire.

b-3/ L'influence des pairs :

Les relations de l'élève adolescent sont d'une importance majeure, en effet les pairs ont une influence sur l'émergence des comportements violents en milieu scolaire. Dans ce sens Elliot et al (1985) ; Henggeler et al (1992) écrivent : « ainsi le fait de passer du temps avec des pairs déviants aurait tendance à accélérer l'apparition de comportements antisociaux »

3-3-3/ Les facteurs personnels et psychologiques :

La violence peut être corrélée aux facteurs psychologiques, en effet Aubert (2001) relève quatre symptômes majeurs pour désigner un enfant comme un sujet à risque :

- « Il n'a pas intégré le respect de soi et des autres et donc des règles qui régissent les rapports humains.
- Il a une faible résistance à la frustration.
- Il n'a pas un moi solide. En d'autre terme, son identité est mal affirmée et il manque de confiance.
- Il n'a pas un sentiment d'appartenance suffisamment fort à sa famille ou à la société

L'intériorisation des règles et des lois est indispensable à la vie en communauté, une rupture avec ces règles peut engendrer des comportements antisociaux. Aussi ce manque de confiance et la fragilité

du sujet peuvent en être la cause.

D'après certains chercheurs, « la dépression dite scolaire » peut engendrer certains troubles de comportements. A l'adolescence, ces troubles peuvent se caractériser par des vols, des mensonges, des fugues, du vandalisme.

3-3-4/ Les facteurs familiaux:

Les facteurs familiaux ont un impact important quant à l'apparition des comportements violents chez les enfants scolarisés. Ainsi, l'école serait l'espace privilégié où l'enfant pourrait exprimer son malaise avec le milieu parental en employant des moyens maladroits (la violence).

Comme le soulignent Funk (2001) ; Reid et Patterson (1989) : « certaines pratiques parentales telles que le manque de relations chaleureuses, de soutien au sein de la famille et une éducation trop rigide ou trop laxiste peuvent augmenter la probabilité chez l'enfant d'avoir des comportements agressifs (mensonges, injures, vandalisme, menaces et harcèlement) ».

Enfin pour Tyrode et Bourcet (2000), la violence scolaire ne peut se comprendre et se lire qu'à travers une réflexion qui doit être menée sur le plan pluridisciplinaire et prendre en compte les interactions diverses qui se jouent entre l'élève, ses parents, le corps enseignant et l'institution scolaire.

4/ violence scolaire et ses articulations avec l'adolescence :

Choquet et Ledoux (1994) ont réalisé une étude portant sur la description de la santé somatique, psychologique et sociale individuelle des mineurs scolarisés dans le secondaire.

Les résultats de leur enquête montrent que le sexe masculin et l'âge supérieur ou inférieur à 16 Ans sont deux caractéristiques fortement liées aux conduites violentes régulières. Aussi, les tentatives de suicide, les vols, l'absentéisme, la dépression et les antécédents de maltraitance sexuelle sont des facteurs qui favoriseraient la mise en acte des conduites, violentes.

4-1/ Approche psychosociologique :

L'explication du phénomène de violence à l'adolescence est appréhendée de manière diverse. Pour Tyroïde et Bourcet (2000), certains adolescents structurent actuellement leur espace psychique imaginaire dans le monde de la virtualité, les jeux vidéo et les sites Internet favorisent la canalisation

des pulsions agressives. Le monde médiatique et social dans lequel vit l'adolescent valorise les phénomènes d'autodéfense et installe en quelque sorte la loi du plus fort. On peut alors comprendre que le jeune adolescent en quête d'identification pourrait être fasciné par cette violence ; l'identification se fait conséquemment dans un contexte de violence.

D'autre part, plusieurs travaux ont été réalisés pour montrer l'impact des phénomènes des frustrations au niveau scolaire sur l'apparition du comportement violent. Certes La frustration ne conduit pas nécessairement à la violence, mais si le jeune adolescent (collégien ou lycéen) présente une personnalité fragile et peu intégrée dans le groupe de ses pairs, il peut passer à l'acte et plus il présente un développement psycho affectif harmonieux, moins il sera intolérant à la frustration et moins il fera recours aux actes violents. Ce point de vue est fondamental car il intègre le facteur psychologique pour mieux comprendre l'acte violent.

Aussi et comme nous le savons, l'adolescence est une phase de la vie où les affects dépressifs sont très fréquents, il peuvent être corrélés à une image de soi faible, le sujet en effet se dévalorise et peut vivre une véritable dépression, pour lutter contre ce fond dépressif, l'adolescent fait appel aux conduites violentes qui seraient dans ce sens à visée réparatrice.

Les adolescents peuvent marquer d'un autre côté, des troubles anxieux lors de certains passages à l'acte, ces troubles s'avèrent parfois relatifs à la phase d'adolescence et peuvent s'y intensifier en raison des situations de frustration rencontrées en milieu scolaire. Certains de ces jeunes éprouvent le besoin de satisfaire instantanément leurs désirs choses qui rend difficile leur intégration scolaire, mais comme dans le cas de la dépression, on ne peut considérer que chaque adolescent violent en milieu scolaire soit nécessairement anxieux.

Charlot, Emin et leurs collaborateurs (cité par Tyrode et bourcet, 2000) montrent que l'adolescent violent en milieu scolaire, marque une défaillance dans les fonctions de synthèse et de construction du temps ; il est figé dans le présent par l'information qu'il reçoit et se détache ainsi du temps dynamique. Ce type d'adolescent ne fait référence qu'à sa propre pensée et est intolérable à la nouveauté qui peut le déstabiliser sur le plan conceptuel, d'où l'évidence d'un passage à l'acte.

Les déstabilisations cognitives peuvent être déclenchées par le contexte scolaire même où l'adolescent peut vivre toute progression de la connaissance scolaire comme particulièrement angoissante, il fait cependant appel aux réactions violentes.

4-2/ Approche sociologique :

Les sociologues adoptent une autre approche dans l'explication de la violence en milieu scolaire,

certains d'entre eux renvoient le phénomène aux considérations de la société relatives à la performance, celle-ci n'est conçue qu'à travers l'agressivité qui non canalisée devient violence.

D'autres sociologues s'intéressent à l'influence des inégalités socio-économiques sur l'apparition des comportements violents au sein de l'institution scolaire où les adolescents expriment le sentiment d'une certaine exclusion sociale.

De plus un autre facteur est avancé dans l'explication de la violence scolaire, celui, de l'état de dépendance scolaire, que crée l'institution scolaire (aux professeurs, aux personnels administratifs, à l'institution), cette situation vécue à l'adolescence, coïncide avec le besoin excessif d'individuation chez le jeune adolescent qui est en quête permanente d'autonomie par rapport à la tutelle parentale ou ses substituts. Cet état de dépendance engendre le plus souvent des réactions d'opposition voire de violence. L'adolescent doit réactions d'opposition voire de violence. En effet, l'adolescent doit nécessairement se conformer aux normes et aux valeurs qui régissent l'institution scolaire à un moment où son évolution physique le contraint à les rejeter.

Peralva (cité par Tyrode et bourcet, 2000) avance qu'une partie de la violence scolaire est engendrée par le fait que l'institution scolaire soit incapable de constituer un modèle opérationnel conforme aux différentes transformations historiques qu'elle a subi jusque là. Cet auteur considère également que les problèmes et conflit scolaires qui ne peuvent être résolus par la parole, vont déboucher sur une « culture de la violence enclavée dans l'univers juvénile ».

Au vu des données théoriques de ce chapitre, il faut constater que malgré que la violence marque parfois un point de départ biologique, elle peut s'avérer le plus souvent corrélée au contexte psychosociologique, s'agissant tout spécialement de la violence en milieu scolaire où un comportement étiqueté comme violent peut nous renvoyer à une multiplicité de facteurs (personnels, familiaux, institutionnels, ...), mais pris dans le contexte de l'adolescence, ce comportement aurait un sens spécifique où il pourrait être interprétée comme un appel à l'aide face à des situations vécues ou perçues comme abusives.

CHAPITRE III LES REPRESENTATIONS SOCIALES

La notion de représentation sociale touche tous les aspects et les domaines de la vie sociale, elle est aussi considérée comme « notion carrefour » car elle s'est enrichie d'orientations et de disciplines diversifiées ; philosophie, sociologie, anthropologie, psychologie sociale, psychologie Cognitive

1/ Aperçu historique :

1.1/ Origine et développement de la notion de représentation sociale :

La représentation sociale ne constitue pas un concept récent, c'est une notion très ancienne, elle a été utilisée en philosophie à des fins épistémologiques, selon Kant (1724-1804): « les objets de notre connaissance ne sont que des représentations et la connaissance de la réalité ultime est impossible. Nos connaissances sont le produit de catégories mentales ».

Dans cette vision, Kant instaure déjà le concept en faisant allusion aux conditions de la connaissance qui se rattachent exclusivement à des cadres mentaux dont nous disposons, et que pour connaître, il faut à la fois prendre en considération l'objet étudié et celui qui l'étudie.

On retrouvera plus tard cette idée de connaissance fondatrice de l'approche des représentations dans les sciences humaines et qui découlent de la vie sociale et ses différents modes de fonctionnement.

1-2/ L'apport de la sociologie :

En étant, une science des phénomènes sociaux, la sociologie s'occupe essentiellement des comportements d'individu pris en masse c'est-à-dire qu'elle étudie l'homme en tant que membre d'un groupe. Pour cela la notion de représentation, connaissance, ou plutôt savoir spécifique, était déjà présente en sociologie depuis plus d'un siècle. Le sociologue Durkheim (1858-1917) fût le premier à montrer que la conscience individuelle est soumise à la conscience collective qui régit les groupes sociaux, c'est une instance de contrôle se rapportant à des croyances, des sentiments, des souvenirs, des aspirations et bien évidemment des représentations collectives socialement élaborées et partagées.

Durkheim se base essentiellement sur l'hypothèse que la société constitue un objet indispensable à l'explication et à la compréhension du monde qui nous entoure, il évoque ainsi que la

pensée logique est l'œuvre de la société et que le fonctionnement de celle-ci dépend d'une certaine vision commune du monde. Il rajoute par la suite que les représentations collectives constituent des formes mentales socialisées et se matérialisent dans les comportements quotidiens des individus, eux même véhiculés par des lois sociétales. Cependant, Durkheim leur accorde une certaine importance et supériorité par rapport aux représentations individuelles qui sont pour lui moins durables et ne concernent que leur concepteurs.

D'autres sociologues accordent plus tard un grand intérêt pour les représentations collectives (Maître, 1972 ; Michelat et Simon, 1977). Ils les considèrent comme un « système cohérent de croyances et d'idées utile au niveau des pratiques sociales », (Romagnino, 1984), mais « elle appartient en même temps à des unités sociales limitées telle que les groupes ou les classes sociales » (Bonardi & Roussiau 1999).

Le sociologue Maffesoli (1985) adopte une autre orientation qui se penche essentiellement sur la notion du « social quotidien » qui s'organise autour des représentations collectives et les pratiques qui s'y rattachent ; il s'appuie sur son étude concernant les tribus modernes(amicales, musicales, sportives,) qui grâce à un investissement social finissent par constituer un certain sens de « l'habitué » en lui attribuant automatiquement une représentation dont il faut bien cerner les éléments et à différents niveaux : petits groupes, classes sociales puis société globale.

1-3/ L'apport anthropologique :

Si on se réfère au point de vue Durkheimien, on peut dire que les représentations collectives trouvent leur efficacité dans les sociétés traditionnelles où la collectivité avec ses croyances, ses coutumes et rituels était toujours valorisée.

Plus tard Mauss (1947) et Lévi-strauss (1955-1961) se succèdent à leur tour dans la description des systèmes de représentations collectives dans les sociétés traditionnelles, cependant ils s'éloignent un peu du « déterminisme Durkheimien » dont la représentation sociale marque une prédominance de l'aspect social, condition de toute pensée organisée, sur l'aspect individuel qui doit se soumettre au fonctionnement collectif de la vie sociale.

Inversement, Mauss affirme que les systèmes de représentations collectifs trouvent leurs origines dans la dynamique des représentations individuelles et qu'elles dépendent à la fois de l'abstrait (ce qui est nommé société et tous les mécanismes psychologiques individuelles qui ne peuvent être observés) et du concret observable

(Comportements ou actes des individus).

D'autre part Lévi-Strauss montre que l'étude des représentations collectives ne peut se concevoir qu'à partir des représentations individuelles partant du principe que le psychisme individuel (également les représentations individuelles) forme une structure plus élémentaire que la conscience collective et c'est à partir de ces formes élémentaires qu'apparaissent les phénomènes sociaux les plus complexes.

En effet, les anthropologues contemporains adoptent des positions variées, ils se divisent entre ceux qui négligent totalement la notion de représentations collectives et ceux qui se renvoient directement à la conception psychosociale (Augès, 1979 ; Heritier 1979, Laplantine, 1989) ; ils analysent la manière dont une société se structure, et surtout à travers les représentations collectives.

La recherche de Kalaora (1997) sur l'agriculture et l'agriculteur en est l'exemple ; en renvoyant l'évolution des pratiques de l'agriculteur aux changements sociaux, il conclut « qu'un changement à un quelconque niveau d'une société humaine entraîne une évolution des structures sociales et des mentalités donc forcément un changement dans les représentations collectives » (Bonardi et Roussiau 1999).

1-4/ Psychologie sociale et représentations :

En partant du fait que la psychologie sociale étudie le comportement des individus dans leur environnement social et que l'être humain ne peut être compris que dans sa relation à l'autre, on peut déduire qu'elle (psychologie sociale) est le domaine par excellence de l'analyse des représentations sociales.

Moscovici (1961) s'est inspiré de la conception Durkheimienne pour introduire le terme de « représentations sociales », il illustre sa nouvelle approche dans l'étude de la connaissance humaine en précisant : « après avoir été le phénomène le plus marquant de la science sociale en France, le concept de représentation collective a suivi une éclipse, qui a duré près d'un demi siècle c'est vers le début des années 60 qu'il m'a semblé possible de renouer avec l'étude des représentations et de susciter l'intérêt d'un petit groupe de psychologues sociaux. Ils ont vu ma possibilité d'aborder les problèmes de leur discipline dans un esprit neuf, d'étudier les comportements sociaux sans les déformer ni les simplifier, et aussi d'obtenir des résultats originaux ».

Moscovici tient compte de la dynamique des représentations sociales qui sont pour lui évolutives et se matérialisent comportementalement chez les individus ; c'est la tendance psychosociologique en générale qui impose cette conception, elle permet ainsi de cerner la différence entre les représentations collectives qui font l'objet de groupes sociaux larges et les représentations sociales qui

marquent les milieux plus restreints tel que les classes sociales : ainsi, les représentations sociales soumises aux influences et aux contextes sociaux changent facilement et rapidement à l'inverse des représentations collectives qui sont plus ou moins durables.

D'autre part, les représentations sociales, joignent l'individuel au social, pour Jodelet (1989) ; elles sont produites par les individus sous l'influence de la société, mais parmi les préoccupations fondamentales qui s'interrogent sur la connaissance humaine et qui sont à la fois relatives à la théorie des représentations sociales :

« Comment les individus et les groupes s'approprient-ils le monde et quels sont les mécanismes psychologiques et sociaux qui régissent leurs relations et leurs réactions à l'environnement ? » (Abric, 1987).

En fait chacun de nous se trouve confronté à une variété d'objets concrets constitutifs de son environnement et dont il construit des images ou plus précisément des représentations qui sont personnalisées par le fait de la sélection des éléments les plus importants et les plus utiles pour lui, et qui comportent en même temps une empreinte sociale car cette construction s'élabore à partir de communications, de contacts, et de rapports avec tous les membres du groupe, donnant ainsi naissance à une représentation sociale partagée.

2/ Définition des représentations sociales :

La représentation sociale, notion soulevée par plusieurs chercheurs et l'un des objets centraux des recherches contemporaines a été l'objet de définitions diverses :

Piaget (1926) :

Dans son livre « représentation du monde chez l'enfant » (1926), et concernant la représentation, il s'agit pour cet auteur « soit d'une évocation des objets en leur absence, soit lorsqu'elle double la perception en leur présence, de compléter les connaissances perceptives en se référant à d'autres objets non actuellement perçus. Si la représentation prolonge en un sens la perception, elle introduit un élément nouveau qui lui est irréductible : un système de significations comprenant une différenciation entre le signifiant et le signifié ».

Pour Piaget la représentation se réduit à l'image mentale, c'est-à-dire qu'elle constitue le représentant mental de l'objet lors de la symbolisation.

Il affirme ensuite son point de vue dans son ouvrage, qu'il publie en 1946 : « la formation du symbole chez l'enfant, imitation, jeu et rêve, image et représentation ». Où il renvoie la représentation

ou représentant mental de l'objet à la symbolisation chez l'enfant, acquise à partir de 18 mois, et au cours de son développement cognitif.

Cependant, la représentation chez Piaget prend un aspect individuel plutôt, que social, malgré qu'elle soit considérée pour lui comme un élément de communication et de socialisation.

Moscovici (1961) :

Moscovici définit la représentation sociale comme : « un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et d'élaboration des réponses ».

Pour Moscovici le concept de représentation est relatif à la dimension sociale se composant d'objets et permettant aux individus une certaine stabilisation.

Herzlich (1969) :

Cet auteur élabore son point de vue sur la représentation sociale à partir d'une étude sur la représentation sociale de la santé et de la maladie. Elle l'éclaircit en montrant que « l'accent mis sur la notion de représentation vise à réintroduire l'étude des modes de connaissances et des processus symboliques dans leurs relations avec les conduites ».

En fait elle désigne la représentation comme un processus de construction du réel à travers les différents modes de connaissance et l'aboutissement à la symbolisation qui se matérialise dans les conduites.

Jodelet (1984) :

Pour sa part Jodelet désigne le concept de représentation « comme une forme de connaissance spécifique, de savoir, de sens commun dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale.

Les représentations sociales sont des modalités de pensées pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telle, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus ou des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles, elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres ».

A travers cette définition, nous pourrions relever des éléments essentiels :

- La représentation sociale est inhérente à un savoir spécifique c'est-à-dire à des modes de connaissances socialement déterminés.

- Elle est orientée vers un sens pratique d'échange et de communication qui a pour enjeu privilégié la maîtrise de l'environnement social.

Doise :

Doise propose une définition psychosociologique des représentations sociales. Il les définit comme « des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenants dans ces rapports ».

Abric (1987-1994) :

Pour abric : « la représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique.

Par le biais de ce panorama définitionnel synthétisé de la représentation sociale qui témoigne de la fécondité de la notion, on peut aboutir avec G.N. Fisher (1996) à une définition englobante intégrant tous les éléments précédents :

« La représentation sociale est la construction sociale d'un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe sociale concernant différents objets (personnes, événements, catégories sociales, etc.) et donnant lieu à une vision commune des choses qui se manifeste au cours des interactions sociales ».

Malgré certaines divergences des points de vue des nombreux chercheurs, ce qu'il y a de commun à toutes les représentations sociales peut se distinguer selon deux aspects :

- des caractéristiques de processus : qui impliquent la construction et le fonctionnement des représentations sociales se rattachent à un processus cognitif.
- des caractéristiques de produit, qui correspondent aux propriétés structurales, durables ou passagères des représentations sociales.

3/ Caractéristiques des représentations sociales :

La notion de « représentation sociale » recouvre certaines caractéristiques qui peuvent se résumer de la manière suivante :

1- toute représentation préside à la connaissance de quelque chose par quelqu'un considérée de manière systémique ; de plus on ne peut distinguer l'objet du sujet dans une représentation car c'est la relation objet- Sujet qui détermine l'objet lui-même ; le stimulus et la réponse se forment ensemble.

« Il n'y a pas de coupure entre l'univers externe et l'univers interne de l'individu ou de groupe ».

2- les représentations sociales imposent une relation de Symbolisation de l'objet et d'interprétation par le sujet ; elles possèdent toujours dans ce sens deux face, l'image et la signification, et expriment un rapport entre les deux pôles.

Figure/sons. Dans une représentation, le caractère significatif n'est donc jamais indépendant de son caractère figuratif (Moscovici 1969).

3- Les représentations sociales constituent des élaborations mentales au travers des mécanismes cognitifs, Physiques à l'intérieur d'un processus relationnel entre les individus et les groupes.

4- Les représentations sociales servent de grille de lecture et de décodage de la réalité donc elles peuvent assurer la communication en offrant aux individus « un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective » (Moscovici.1961).

5- Il s'agit aussi d'un processus de reconstruction du réel ou plutôt un remodelage de la réalité ou l'individu ajuste et réajuste les informations qu'il juge importantes pour lui, il le fait dans un contexte relationnel impliquant les autres individus ; c'est là que réside l'élaboration socio-dynamique d'une représentation sociale.

6- Une autre caractéristique considère que la transformation des représentations sociales ne peut s'établir qu'à travers les pratiques sociales car ces représentations se canalisent dans nos concepts et nos manières d'agir ; « on peut dire qu'elles sont le fondement de la pensée sociale agissante ». (Bonardi & Roussiau.1999).

4/ Les Fonctions de la Représentation Sociale :

Les représentations sociales présentent plusieurs fonctions :

- *Des fonctions d'interprétation et de reconstruction de la réalité :*

Tout d'abord les représentations sociales permettent la compréhension et l'explication de la réalité, offrant un échange social, une communication entre les membres d'un même groupe qui a acquis et intégré certaines connaissances communes pour autoriser une interprétation et une reconstitution de la réalité.

- *Des fonctions identitaires :*

Elles constituent et renforcent l'identité du groupe social d'appartenance tout en essayant de sauvegarder sa spécificité.

- *Des fonctions d'orientation :*

Les représentations sociales orientent et guident les pratiques et les comportements. Ainsi, Jodelet explique : « elles ont une finalité d'organisation et d'orientation des communications et des conduites permettant d'acquérir une vision de la réalité commune à tous les membres d'un ensemble social déterminé ».

- *Des fonctions cognitives :*

Les représentations sociales sont constituées et composées de cognitions (Connaissances) qui suscitent l'individu à agir et adopter des conduites qui sont socialement normées (Guimelli, 1994) c'est-à-dire prévues et attendues par la société. Pour cela Abric (1976) précise : « c'est un système de Pré-décodage de la réalité car elles déterminent un ensemble d'anticipations et d'attentes ».

- *Des fonctions de justification :*

Enfin les représentations sociales assurent la justification des comportements et les prises de position.

5/ La place des représentations sociales dans la pensée sociale :

Si les représentations sociales s'inscrivent de manière évidente dans la pensée sociale, il semble nécessaire de cerner le concept à partir de son articulation avec les autres instances fondamentales de la pensée sociale.

Partant des réflexions de Rouquette (1998 ; 2003) , les représentations sociales font partie intégrante de la pensée sociale , elle-même structurée en différents niveaux d'intégration allant du stade le plus social (idéologique) au stade le plus individuel (pratiques) :

ü Niveau 01 : idéologie ;

ü Niveau 02 : représentation sociale ;

ü Niveau 03 : attitudes qui correspondent à une prise de position concernant des thèmes précis, c'est la partie la plus primitive des représentations.

Û Niveau 04 : opinion, de façon simplifiée, c'est le point de vue porté sur une unité thématique à un moment donné ;

Û Niveau 05 : pratiques et comportements ;

Cette organisation de la pensée sociale nous permet de comprendre les sources d'influences de la représentation d'une part, et d'autre.

Son évolution au travers les différents contextes de transformations et de changements comportementaux et pratiques.

En reconnaissant cette relation, on peut accéder aux conditions qui pourraient influencer sur la variabilité des différents niveaux et conséquemment sur la représentation sociale.

Ainsi Rouquette marque que les opinions dépendent du contexte spatial et temporel de l'individu donc elles sont en mouvement perpétuel en outre, les attitudes témoignent d'une certaine stabilité assurant une forme d'appui aux représentations sociales.

Ce qui est important à retenir, c'est qu'un changement d'opinions (constituant le niveau le plus variable du système) ne modifie pas forcément les attitudes qui lui sont rattachées et n'entraînent donc pas une modification des représentations sociales ; tous ces niveaux possèdent une accessibilité aux changements fort différents, le niveau idéologique constitue le pôle le plus constant donc le plus résistant comme le montrent «Flament et Rouquette » (2003) : « il n'est pas question de voir un changement d'idéologie en l'espace de quelques années, il faut pour le moins des générations et un long travail de modification de l'environnement, des rapports sociaux et pratiques de toute nature » .

Donc, il semble d'emblée évident que la transformation des représentations sociales soit soumise à un processus long, comme le dénote Guimelli (1989) : « si la représentation se transforme difficilement cela ne signifie pas qu'elle ne varie pas et ne subit aucune modification ». C'est ce qui nous apparaît clairement à partir de l'approche structurale des représentations sociales.

6/ Organisation et La formation des représentations sociales :

Les développements théoriques et méthodologiques sur la représentation partent des travaux de Moscovici (1961) sur l'image de la psychanalyse. C'est en effet, à partir de cette étude que Moscovici énonce les processus en jeu dans la formation et l'organisation d'une représentation sociale : objectivation et ancrage.

6-1/ L'objectivation :

Moscovici (1969), définit l'objectivation où (réification) comme « un processus d'agencement des connaissances concernant l'objet d'une représentation ».

La représentation sociale constituée d'éléments abstraits théoriques, opère donc par un mécanisme résumant l'objet qu'elle appréhende et permettant le passage à des images concrètes et communes et des échanges entre les différents membres d'une société ; ce processus se déroule en plusieurs phases :

- La sélection ;
- La formation d'un schéma figuratif ;
- La naturalisation.

∅ La première étape renvoyée à la sélection de l'information, Consiste à un filtrage de l'information disponible sur l'objet de représentation, en retenant certains éléments et en rejetant d'autres tout en faisant appel aux modes de pensée, à l'idéologie, au cadre culturel et aux systèmes de valeurs prédominants.

Il s'agit en effet d'une décontextualisation des éléments sélectionnés qui sont remodelés et reconstruits spécifiquement par les individus tout en tenant compte du référent original des représentations sociales et en conservant toutefois leur accessibilité et leur adaptation à l'échange.

∅ La deuxième phase est caractérisée par la notion de schéma figuratif ; c'est l'image qui se forme et qui fait sens en donnant lieu à la matérialisation et la simplification du phénomène représenté, débarrassé de ses aspects les plus conflictuels ; cette schématisation est souvent ajustée à la pensée des acteurs.

∅ Enfin par la naturalisation, on aboutit à des entités autonomes, Naturelles et objectives. Ce processus rend concrets, les éléments figuratifs et les traduit en outils de communication.

La naturalisation comme le souligne Moscovici (1969) : « est le processus de transformation des éléments de la pensée en de véritables catégories du langage et de l'entendement des catégories sociales, certes propres à ordonner les événements concrets et à être étoffées par eux ».

6-2/ L'ancrage :

L'ancrage est un second processus de la représentation qui complète l'objectivation, Moscovici (1976) illustre cette complémentarité en écrivant : « si objectiver c'est résorber un excès de

significations en les matérialisant, ancrer une représentation consiste dans l'activité de l'enraciner dans l'espace social afin d'en faire un usage quotidien. L'ancrage permet l'utilisation concrète et fonctionnelle de l'objet de représentations sociales, qui est parallèlement filtré, décontextualisé, schématisé et naturalisé. »

Ainsi l'ancrage constitue un processus d'enracinement de la représentation d'où l'insertion et la pénétration dans le social. Il comporte plusieurs aspects :

Ø *L'utilité sociale :*

Elle se rattache à un processus d'interprétation qui se traduit par un décodage des éléments qui nous entourent pour nous amener à mieux les comprendre. D. Jodelet (1997) écrit : « le système d'interprétation des éléments de la représentation a une fonction de médiation entre l'individu et son milieu et entre les membres d'un même groupe ». Cette médiation a pour objectif de réguler les relations sociales entre les individus en leur procurant des cadres référentiels permettant une certaine valorisation de la représentation sociale.

Ø *Le réseau de signification :*

Un autre élément de l'encrage qui découle du cadre culturel ou plutôt les valeurs prédominantes dans une société, il permet l'établissement de liens entre les différents éléments de la représentation et teint ainsi l'identité des individus et des groupes et oriente leur comportements et conduites.

Ø *La fonction d'intégration ou d'enracinement :*

C'est à travers ce processus cognitif que s'opère l'insertion de la représentation dans un espace social et un courant de pensée pré-existants ; en réalité c'est la confrontation à la nouveauté qui implique l'assimilation et le classement des informations accueillies d'où un mouvement de conformisation à visée reconstructive du réel.

Pour conclure, les deux processus à l'œuvre dans le fonctionnement des représentations sociales : « objectivation » et « ancrage » se complètent et se déroulent parallèlement ; le premier décrit comment s'élabore une représentation, le second comment elle est inscrite et appréhendée socialement ; ceci au moyen d'activité psychique (mécanismes mentaux) et de phénomènes sociaux dans lesquels ils se contextualisent.

7/ Structure de la représentation sociale :

7.1/ Théorie du noyau central :

Détecter la structure d'une représentation sociale, c'est aussi prendre en considération la relation interdépendante de ses éléments ; ainsi Abric (1976-1987) avance la théorie du noyau central qui s'inspire en grande partie des travaux de Moscovici (1961). Celui-ci avait introduit la notion du « modèle figuratif » ou « noyau figuratif ». à partir du processus d'objectivation dans l'élaboration des représentations sociales que nous avons bien détaillé précédemment.

7-2/ Le noyau central :

Pour Abric (1987), toute représentation s'organise autour d'un noyau central qu'il définit comme « tout élément ou ensemble d'éléments qui donne à cette représentation sa signification et sa cohérence ». Il assure en conséquence deux fonctions principales :

- *une fonction génératrice* : c'est l'élément par lequel se crée ou se transforme la signification des autres composantes de la représentation.
- *une fonction organisatrice* : pour Abric, le noyau central détermine la nature des liens qui servent à unir et unifier les différents éléments de la représentation en procurant une certaine stabilité à celle-ci.

Le noyau central constitue par ce fait l'élément le plus stable de la représentation sociale ; source de cohérence et de résistance au changement, il est à considérer comme un point de référence pour le sujet, aussi il autorise la sélection d'autres éléments. mais au cas où ce noyau centrale subit une transformation ou une modification suite aux changements sociaux possibles, toute la représentation se trouvera confrontée au même sort ; il est en liaison directe avec les conditions historiques, sociologiques, et idéologiques ainsi que les valeurs et les normes qui gouvernent les groupes sociaux ; » il détermine les principes fondamentaux autour desquels s'organisent la représentation et assure par sa stabilité le maintien et la pérennité de celle-ci » (Rouquette et Râteau, 1998).

Le repérage du noyau central est d'une extrême importance dans l'étude des représentations sociales. Moscovici (1961) remarque que certaines notions se caractérisent par leur polysémie et leur capacité d'association à d'autres termes ; il s'agit là de « mots- matrices » qui « synthétisent des classes de concepts ». En effet cette associativité est l'une des caractéristiques principales des éléments centraux.

S'ajoute à elle une autre propriété : la saillance. C'est à dire que ces éléments centraux apparaissent comme les plus fréquents dans le vocabulaire mobilisé à propos d'une représentation.

La méthode la mieux adaptée à cette double propriété est la technique d'association libre que

nous avons appliquée dans ce travail et que nous verrons plus loin dans notre partie pratique de façon détaillée.

7-3/ Les éléments périphériques :

Le système périphérique est constitué d'éléments qui s'organisent autour du noyau central dont ils assurent la protection ; ces éléments sont liés au contexte immédiat auquel sont confrontés les individus.

Pour Abric (1994) : « ils constituent l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation ». En fait, ils composent la plus grande partie accessible du contenu de la représentation sociale.

En outre, Flament (1989) relève trois fonctions essentielles aux éléments périphériques pour déterminer leur importance dans l'organisation de La représentation sociale :

- Ils prescrivent les comportements et les prises de position. Ils permettent au sujet de savoir ce qu'il est normal de faire ou dire dans une situation donnée compte tenu de la finalité de celle-ci. Ils guident ainsi directement l'action ou la réaction des individus sans qu'il leur soit nécessaire de se référer aux significations centrales.
- Ils permettent une personnalisation des représentations et des conduites qui lui sont rattachées.
- Enfin, ils protègent le noyau central en cas de nécessité. Selon la théorie, le noyau central est la composante la plus stable de la représentation, nous l'avons vu. Ceci entraîne qu'il est très résistant au changement ; sa transformation aurait pour conséquence une modification, voire une destruction complète de la représentation. Le système périphérique fonctionne donc comme un système de défense, il constitue le « par- chocs » de la représentation.

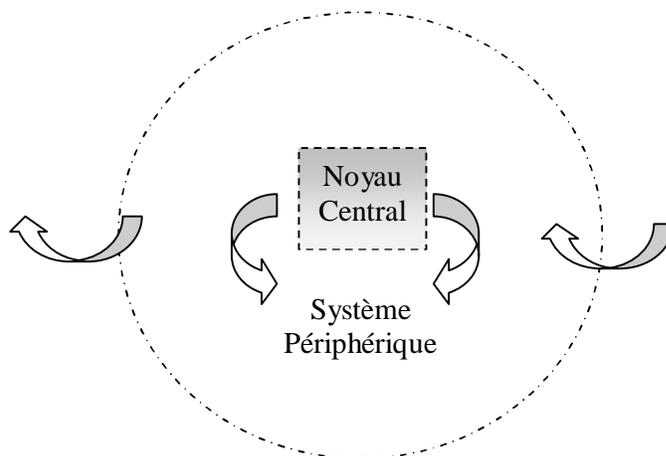


Schéma N°03 : Structure de la représentation sociale
(Seca, 2002)

Pour récapituler, la structure d'une représentation se compose de deux systèmes spécifiques mais complémentaires (central et périphérique). C'est l'existence même de ce double système hiérarchisé qui explique selon Abric (1994) que les représentations sociales soient « à la fois stables et mouvantes, rigides et souples ».

8/ Modalités de recueil des représentations sociales :

Comme on le sait, la connaissance des phénomènes dépend toujours des instruments et des outils utilisés pour leur étude.

Les représentations sociales par le fait de leur caractère symbolique impose du point de vue méthodologique, une approche pluraliste investissant une multiplicité de techniques :

8-1 / L'entretien

C'est une technique très utilisée dans l'approche des représentations, ses modalités les plus courantes :

- *L'entretien non directif :*

Où l'interviewer énonce un thème de départ et veille par la suite à faciliter le discours qui pourra porter sur les positions du sujet, ses opinions et ses attitudes.

- *L'entretien semi directif :*

Il doit disposer d'un certain nombre de thèmes incitant le champ représentationnel de la personne. L'entretien établit une relation complexe entre interviewer et interviewé impliquant certaines

conditions de déroulement :

Le lieu, les objectifs prévus par l'interview, et ceux perçus par l'interviewé, l'attitude de l'interviewer, Cependant l'accès à l'information doit nécessairement découler de l'interviewé sans participation active ou influence de la part de l'interviewer.

8-2/ Le questionnaire :

Un autre outil remarquablement investi dans l'étude des représentations sociales : le questionnaire, qui vise une population donnée à travers une série de question sur un objet bien précis. On élabore un questionnaire à partir d'une pré-enquête sur un échantillon de population afin de déterminer les thèmes qui seront subdivisés en questions.

Le questionnaire peut être sous plusieurs formes :

- *Questions fermées* : La liberté de l'interroger y est limitée car il est conditionné par certaines alternatives qui lui sont préalablement dictées, il doit quasiment répondre par oui ou non à chaque question.

- *Questions à éventails de réponses* : Ici le sujet se trouve confronté à un ensemble d'éventualités de réponses, parmi lesquels, il devra établir un choix ou plutôt faire un classement préférentiel ou hiérarchisé.

- *Questions ouvertes* : les chercheurs proposent au sujet une question précise tout en lui procurant une certaine liberté dans la structuration et le développement de la réponse .

Cependant, le questionnaire qui est fondé sur le recueil quantitatif des données suscite d'importantes critiques qui portent essentiellement sur son effet réducteur du champ représentationnel dans la mesure où le sujet se positionne dans le cadre interrogatif qui lui est prescrit.

8-3/ L'analyse documentaire :

Cet outil d'investigation n'est pas souvent utilisé dans l'étude des représentations sociales, c'est une source d'information qui repose sur l'analyse des :

§ Documents archivés personnels et publics.

§ Documents de presse.

§ Ouvrages écrits : romans, dictionnaires,

Citons à titre d'exemple, la recherche de Lahlou (1998) utilisant un dictionnaire « le grand robert », ce dernier fut considéré comme un sujet collectif et interrogé par association libre pour extraire par classification automatique, certains types caractéristiques qui seront considérés comme les éléments constitutifs de la représentation (pour cerner le vocabulaire caractéristique des représentations sociales du manger).

8-4/ L'association libre :

Cette approche méthodologique est largement utilisée dans l'étude des représentations sociales où il est recommandé aux sujets d'associer tous les termes qui leur viennent à l'esprit à un mot inducteur déterminé selon les objectifs de la recherche, on peut citer certains chercheurs : Le Boudec (1984) ; DeRosa (1988) ; Vergés (1992)..... .

Pour notre part, nous avons opté pour cette technique de recueil de représentations (association libre) et plus précisément le réseau d'association de De Rosa (1995), que nous avons jugée la mieux adaptée aux objectifs de notre recherche, et que nous verrons en détail dans la partie pratique.

Pour clôturer ce petit aperçu concernant les modalités de recueil des représentations sociales, synthétisons avec Abric (1994) que la progression d'une recherche sur les représentations sociales peut suivre les phases suivants :

1^{ere} étape	<i>Le recueil et la description du contenu de la représentation</i>
2^{eme} étape	<i>La recherche et la vérification de sa structure et de son organisation</i>
3^{eme} étape	<i>L'analyse en contexte par un retour aux principes d'argumentation des acteurs (nouvelles observations) et à leurs pratiques.</i>

Schéma N°04 : *Etapes d'une étude sur les représentations (Abric, 1994)*

En fait chacun de ces moments peut renvoyer à des techniques variées citées plus haut ordonnées par une certaine logique de planification du recueil de données.

Enfin, nous concluons ce chapitre avec Jodelet (1989), qui dans un ouvrage synthétisant les contributions de différentes disciplines (Anthropologie, sociologie, sciences du langage, psychologie), insistera sur la richesse de la notion des représentations sociales, son efficacité inter et intra-disciplinaire ainsi que sur sa vitalité scientifique et son caractère réunificateur des sciences humaines, mais également sur sa complexité. Pour cette auteur, les représentations sociales constituent : « Un univers en expansion à l'intérieur duquel se structurent des galaxies de savoirs ».

DEUXIEME PARTIE :

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE IV: CONTEXTE METHODOLOGIQUE

1/ Rappel des hypothèses

1-1/ hypothèse générale :

Nous pensons que la représentation qu'attribuent les élèves en général à l'institution scolaire est fonction de la qualité des rapports qui s'installent entre les deux pôles. Nous posons ainsi l'hypothèse générale que l'apparition du comportement violent au sein de l'institution est influencée par les représentations qu'ont les jeunes adolescents de l'établissement scolaire.

1-2/ Hypothèses partielles :

Nous avons axé notre recherche sur deux hypothèses partielles :

- L'établissement scolaire est pour le jeune adolescent scolarisé et violent générateur de maltraitance.
- L'établissement scolaire est pour le jeune adolescent scolarisé et violent, plus fondateur de lois que de communication.

3/ Population de la recherche :

La population concernée dans notre étude est constituée de jeunes lycéens considérés par l'institution scolaire comme élèves « indisciplinés » et « violents », c'est-à-dire qui ont commis des actes allant à l'encontre de l'institution et de ses acteurs et exprimant une forme de défiance à l'ordre scolaire : violences physiques ou morales contre le personnel d'encadrement et d'enseignement, contre les autres élèves...

En résumé, tout acte nécessitant des mesures disciplinaires et punitives de la part de l'institution scolaire.

En tenant compte de ce seul et unique critère, nous avons ciblé les établissements scolaires (lycée) de la wilaya de Constantine ayant enregistré des conseils de discipline durant l'année scolaire 2006/2007 et plus particulièrement les lycées où l'information était le plus accessible. Nous ne pouvions recenser tous les cas disciplinaires éparpillés à travers les 47 lycées de la wilaya car seul notre accès au registre de recours disponible au service de l'organisation scolaire de la direction de l'éducation de la wilaya de Constantine, nous a permis de décompter 68 cas relatifs aux décisions de sanctions du 3^{ème} degré seulement, prises lors des conseils de discipline et qui se rapportent soit au changement d'établissement soit à l'exclusion définitive de l'élève, et donc les autres cas de mesures

disciplinaires sont répertoriés uniquement au niveau des établissements.

Conséquemment, la population de recherche qui compte 17 élèves ayant fait l'objet de conseils de discipline a été relevée dans les établissements suivants :

- § Lycée Saadi Tahar Harat cité Daksi
- § Lycée Ahmed Bey Cité Mansourah
- § Lycée Ben Boulaid Cité du 4^{ème} KM
- § Technicum El Gammas Cité El Gammas
- § Technicum Bousshaba Cité Sidi- Mabrouk

4/ Méthodes et techniques de recueil de données :

Notre souci à l'aboutissement des objectifs de notre étude nous a amené à adopter une méthodologie bien déterminée qui relève de la méthode descriptive et comme cette recherche a pour objet « les représentations sociales », qui peuvent se matérialiser sous formes de conduites comportementales ou expressions chez les jeunes lycéens violents, nous avons vu qu'il était judicieux de se référer à une technique susceptible de mieux appréhender le phénomène et d'en cerner la structure et le contenu d'où le recours à des expressions spontanées comme le préconise l'application de la méthode du réseau d'association d'Anna maria Silvana De Rosa que nous avons utilisée, en ajoutant d'autre part la démarche d'analyse de contenu.

4-1/ Technique de la recherche :

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, nous avons procédé dans notre étude par l'application du « réseau d'association » comme l'une des méthodes associatives utilisées dans l'étude des représentations sociales, nous allons décrire à priori cette technique avant d'exposer son application à la population de recherche plus loin.

4-2/ Technique du réseau d'associations :

Proposé par De Rosa (1995), cette technique a pour objectif de détecter la structure, les contenus, les indices de polarité, de neutralité et de stéréotypie du champ sémantique liés aux représentations sociales. Mais il est essentiel de mentionner dans un contexte méthodologique, que cette méthode ne peut qu'identifier certains aspects sémantiques et évaluatifs inhérents à une représentation particulière ou à une constellation de représentations d'objets liés entre eux (Moscovici, 2000 ; Seca, 2001 ; Roussiau et Bonardi, 2001) et dans ce sens De Rosa (1987) écrit : seul l'approche multi méthode peut vraiment révéler la complexité et la multi- dimensionnalité des représentations

sociales.

4-3/ Le réseau d'associations : (Procédure pour l'administration)

Le réseau d'associations constitue un moyen de recherche très bénéfique ; il est très attrayant, pour les sujets lors de son application pour sa simplicité et la facilité de sa compréhension, ainsi que pour le chercheur, par la flexibilité de l'adapter aux buts de recherche.

A côté d'autres outils plus structurés tel que le questionnaire, les sujets ont montré beaucoup d'intérêt à répondre au « réseau d'associations » plutôt que de compléter un questionnaire structuré qui limite le plus souvent leur liberté d'expression.

En plus de la compréhension facile de ses consignes lors de son administration, l'instrument peut être utilisé à n'importe quel âge (il a été même utilisé avec des enfants en âge scolaire) dans n'importe quelle condition sociale et culturelle. Cette facilité lui procure l'avantage de pouvoir l'adapter aux différents projets et objets de recherche, en changeant tout simplement le mot- stimulus au centre de la feuille.

Cependant, il est recommandé dans l'application du réseau d'associations à côté d'autres outils plus structurés et dans une approche multi-méthodes de l'administrer en premier lieu pour conserver au maximum sa nature projective, loin d'influencer et d'orienter le processus associatif du sujet. Décrivons donc les quatre étapes principales de la technique :

La passation en général du réseau d'associations est individuelle même si les résultats peuvent être analysés aussi bien à un niveau individuel qu'à un niveau collectif, mais il peut être administré en petits groupes, dans ce cas les expressions évoquées par le mot stimulus feront l'objet des représentations partagées par l'ensemble des membres du groupe.

- *Première étape :*

On demande au sujet dans un premier temps de construire un « réseau d'associations » par rapport au mot présenté au centre d'une page, simplement en écrivant tous les termes (adjectifs ou noms) qui lui viennent à l'esprit. Habituellement le stimulus est un mot mais il est possible qu'il soit une phrase, une image, une publicité, un film, un son, une musique (De Rosa et Fars 2001).

En ce qui concerne notre étude, nous avons choisi le mot stimulus « Établissement scolaire » puisqu'il constitue l'objet de la recherche où il est préconisé au sujet d'établir les associations autour du mot précédent (mot clé) le plus rapidement et librement possible en utilisant toute la place disponible, et au fur et à mesure que l'individu dispose les mots sur la feuille, il note à côté de chaque mot un numéro correspondant à l'ordre dans lequel il lui est venu à l'esprit.

- *Deuxième étape :*

Dans un deuxième temps, le sujet est invité à regarder de nouveau le « réseau d'associations » qu'il a construit, s'il voit que cela est nécessaire, il ajoute de nouvelles connexions entre les mots ou groupes de mots, en utilisant des flèches. Ces connexions comme nous l'avons vu dans notre passation du « réseau » ont existé de manières différentes chez les individus ce qui nous a aidé dans le regroupement des expressions proposées.

- *Troisième Etape :*

Dans cette étape, on demande au sujet de reconsidérer les mots qu'il a écrit, en indiquant pour chaque mot la valeur qu'il lui attribue : positive (+), négative (-) ou Neutre (0) , selon la signification que le terme a pour lui dans ce contexte.

- *Quatrième Etape :*

En dernier, et pour finir, on demande un sujet de regarder de nouveau le « réseau d'associations » qu'il a fait, ensuite de classer les mots par ordre d'importance, en écrivant **I** à coté du mot le plus important pour lui dans ce contexte, **II** à coté du second mot plus important, **III** pour le troisième, **IV** pour le prochain, et ainsi de suite pour tous les mots qu'il a écrit ; il utilisera pour cela un stylo de couleur rouge en vérifiant de ne pas oublier un seul mot.

Au cours de notre recherche, nous avons procédé par l'application du « réseau d'associations » avec ses quatre étapes, précédemment décrites, et ceci auprès de dix sept sujets.

4-4/ Les informations recueillies par le réseau d'associations :

4-4-1/ Contenu et structure du champ sémantique :

Dans la première étape, après avoir associé tous les termes par rapport au mot – stimulus de la part du sujet, on aboutit à relever les contenus du champ de représentations à travers tous ces mots associés au mot inducteur et librement disposés sur la surface de la feuille, les données textuelles recueillies avec le réseau d'association permettent de relever non seulement les contenus mais aussi la structure du champ de représentation. C'est-à-dire l'organisation des significations en dimensions structurales qui peuvent interpréter ou exprimer la position des groupes ou des sous groupes de sujets ayant fait l'objet de la construction d'un axe factoriel bien précis.

4-4-2/ Ordre d'apparition des Mots :

En se basant sur les temps de réaction verbale et sur la rapidité d'association, l'ordre d'apparition des mots peut servir d'indice de l'accessibilité prototypique. Même si on a tendance le plus souvent à le confondre avec le critère d'importance.

De rosa voit que la rapidité d'association n'exprime pas uniquement la force du lien associatif mais elle montre d'autre part l'accessibilité en termes de plus grande consensualité prototypique. C'est dans ce sens que le mot associé de façon plus commune n'est pas forcément le mot le plus important pour le sujet, mais simplement celui qui est le plus partagé socialement.

4-4-3/ Ordre d'importance des mots pour le sujet :

La demande de l'ordre d'importance des mots associés est effectuée à la fin de l'épreuve ou de la passation du réseau d'associations pour éviter la confusion, avec l'ordre d'apparition. En effet elle constitue une tâche évaluative portant sur un processus cognitif, l'objectif est de cerner le contenu des représentations le plus partagé socialement.

4-4-4/ Connexions entre les mots :

A travers les connexions établies entre les mots, le sujet permet d'ouvrir des voies pour rendre la signification des mots moins ambiguë, le recours à cette consigne est très fréquemment nécessaire dans la contextualisation des mots associés dans des chaînes de mots dans le champs sémantique.

4-4-5/ Indices de Polarité, de Neutralité et de stéréotypie :

Le réseau d'associations permet de détecter ces trois indices lors d'attribution des signes (+),(-), (0) selon que le terme dans ce contexte, a pour le sujet, une signification positive, négative ou neutre.

$$\text{Indice de polarité (P)} = \frac{N^{\circ} \text{ Mots positifs} - N^{\circ} \text{ Mots négatifs}}{N^{\circ} \text{ Total de Mots associé}}$$

Cet indice varie entre (-1) et (+1)

- Si (P) est compris entre -1 et 0,05 (valeur qui successivement peut être recodifiée comme 1), cela indique que la plupart des mots sont connotés négativement.
- Si (P) est compris entre -0,4 et +0,04 (valeur qui successivement peut être recodifiée comme 2), cela indique que les mots positifs et ceux négatifs ont tendance à être égaux.
- Si (P) est compris entre +0,4 et +1 (valeur qui successivement peut être recodifiée comme 3), cela indique que la plupart des mots est connotée positivement.

$$\text{Indice de Neutralité (N)} = \frac{N^{\circ} \text{ Mots Neutres- (N}^{\circ} \text{ Mots positifs} + N^{\circ} \text{ Mots négatifs)}}{N^{\circ} \text{ Total Mots associés}}$$

Cet indice également varie entre -1 et +1

- Si (N) est compris entre -1 et -0,05 (valeur qui successivement peut être recodifiée comme 1) cela indique que peu de mots sont connotés de façon neutre (neutralité faible).
- Si (N) est compris entre - 0,04 et +0,04 (Valeur qui successivement peut être recodifiée comme 2), cela indique que les mots neutres ont tendance à être égaux à la somme des mots positifs et négatifs (neutralité moyenne).
- Si (N) est compris entre +0,04 et +1 (valeur qui successivement peut être recodifiée comme 3), cela indique que la plupart des mots est connotée de façon neutre (haute neutralise).

Ces deux indices s'emploient dans la mesure de la composante d'évaluation et d'attitude implicite dans le champ des représentations à partir des évaluations des sujets eux-mêmes et non celles du chercheur.

Indice de stéréotypie :

Cet indice sert de mesure différenciative du dictionnaire en lien avec l'objet de la représentation. Il est dérivé du calcul suivant :

$$Y = \frac{\text{Nombre de Mots différents associé par chaque groupe de sujets}}{\text{Nombre total de Mots associés par chaque groupe}}$$

- La valeur obtenue sera transformée par la formule suivante :

$$\left[\frac{(2y)}{100} - 1 \right] \times (-1)$$

Et cela dans l'intention d'amener l'indice (**Y**) à une valeur comprise entre (-1) et (+1) (Plutôt que sur une échelle de **100**).

En fin cette vision globale théorique concernant la technique du « Réseau d'associations » n'est pas suffisante à la comprendre, pour mieux l'appréhender nous verrons son application à l'échantillon de notre recherche dans la phase ultérieure.

5/ Limites de la recherche :

Notre étude tente de cerner les représentations qu'accordent les adolescents scolarisés violents à l'établissement scolaire, cependant elle ne prétend en aucun cas généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des élèves violents, il faudrait pour cela des études et des compétences plus étendues que les nôtres. Ces résultats concernent donc exclusivement la population ciblée de la recherche.

CHAPITRE V : CONTEXTE PRATIQUE

1/ Présentation des cas de la recherche :

Loin d'effectuer une typologie bien déterminée des 17 élèves constituant notre population de recherche et pour éviter toute déviation des objectifs escomptés pour cette étude , nous allons les décrire tels qu'ils se sont présentés et tels que nous les avons perçu en fonction des données disponibles au niveau de leurs établissements tel que : les registres de conseils de discipline , bulletins scolaires, fiches disciplinaires et administratives, et cela avant d'exposer le réseau d'associations de chacun d'entre eux. Ces élèves (considérés comme violents) sont en majorité de sexe masculin, ont des résultats médiocres ou à peine moyens. Aussi tous ces jeunes ont pratiquement affiché des antécédents disciplinaires

Toutes ces informations sont regroupées dans le tableau suivant :

<i>Elève</i>	<i>Sexe</i>	<i>Age</i>	<i>Niveau scolaire</i>	<i>Résultats scolaire</i>	<i>Antécédents disciplinaires</i>	<i>Motif du conseil de discipline</i>	<i>Sanction attribué lors du conseil de discipline</i>
Sujet N°01	Féminin	18ans	1 ^{ere} AS	Très faibles	- Avertissements pour mauvaise conduite.	- violences verbales contre l'adjointe de l'éducation - menace et envoie de lettres anonymes.	Sanction du 3 ^{eme} degré : changement D'établissement.
Sujet N°02	Masculin	18ans	1 ^{ere} AS	Médiocres	- Divers rapports pour mauvaise conduite.	- Insultes et manque de respect pour le chef d'établissement. - Perturbations constantes du cours.	- Sanction du 2 ^{eme} degré exclusion : temporaire de huit jours.
Sujet N°03	Masculin	18ans	2 ^{eme} AS	Médiocres	- Mauvaises appréciations concernant la conduite. - Rapport de la part de 3 professeurs pour mauvaise tenue en classe.	- violence physique contre le professeur.	- Sanction du 2 ^{eme} degré : exclusion temporaire de huit jours. - Sanction du 3 ^{eme} degré : changement D'établissement.
Sujet N°04	Féminin	19ans	2 ^{ere} AS	Moyens			

Sujet N°05	Masculin	19ans	1 ^{ere} AS	Médiocres	- Rapport multiples pour mauvais comportement.	- sortie non autorisée de l'établissement pendant les cours.	- Sanction du 2 ^{eme} degré : exclusion temporaire de huit jours
Sujet N°06	Masculin	19ans	2 ^{eme} AS	Médiocres	-avertissement pour mauvaises conduites.	- violence verbale contre un professeur.	-Sanction du 3 ^{eme} degré : changement D'établissement
Sujet N°07	Masculin	18ans	1 ^{ere} AS	Moyens	- mauvaises relations avec la majorité des professeurs.	- dégradation du matériel de l'institution à l'aide d'une arme blanche.	- Sanction du 3 ^{eme} degré : changement D'établissement
Sujet N°08	Masculin	17ans	1 ^{ere} AS	Très faibles	-avertissement pour mauvaise conduite.	- tentative d'agression physique contre un professeur.	-Sanction du 3 ^{eme} degré : changement D'établissement

Sujet N°09	Féminin	18ans	2 ^{eme} AS	Médiocres	-Mauvaises appréciations sur la fiche disciplinaire.	-Interruption Constante du cours (mauvaise tenue en classe).	-Sanction du 2 ^{eme} degré : exclusion temporaire de huit jours
Sujet N°10	Masculin	18ans	1 ^{ere} AS	faibles	-Multiple rapports de la part des professeurs pour mauvaise conduite.	-Tentative de fraude pendant l'examen et manque de respect pour le professeur.	-Sanction du 3 ^{eme} degré : changement D'établissement
Sujet N°11	Masculin	18ans	2 ^{eme} AS	Médiocres	-Absentéisme -Refus de travail -Mauvaises Appréciations sur la fiche disciplinaire.	-Interruption constante du cours.	-Sanction du 2 ^{eme} degré : exclusion temporaire de huit jours
Sujet N°12	Masculin	17ans	2 ^{eme} AS	Médiocres	-Rapport concernant le refus de travailler ainsi que le refus d'obéir aux professeurs.	-Exposition d'objets malsains à l'entrée du professeur en cours.	-Sanction du 2 ^{eme} degré : exclusion temporaire de huit jours

Sujet N°13	Masculin	16ans	1 ^{eme} AS	Faibles	- les mauvaises relations avec les professeurs.	-Insolence constante envers les professeurs.	-Sanction du 3 ^{eme} degre : changement D'établissement
Sujet N°14	Masculin	16ans	1 ^{eme} AS	Médiocres	- Rapports disciplinaires de la part des professeurs.	-retards constants - violence verbale contre le chef d'établissement.	Sanction du 3 ^{eme} degre : changement D'établissement
Sujet N°15	Masculin	19ans	2 ^{eme} AS	Faibles	- rapports multiples de la part des professeurs pour mauvaise discipline.	- violence verbale contre les professeurs	-Sanction du 2 ^{eme} degre : exclusion temporaire de huit jours.
Sujet N°16	Masculin	19ans	2 ^{eme} AS	Faibles	- mauvaises appréciations concernant la conduite.	- dégradation des biens de l'établissement.	-Sanction du 3 ^{eme} degre : changement D'établissement

Sujet N°17	Masculin	18ans	2 ^{eme} AS	Moyens	-Avertissements pour mauvaise discipline.	-violence verbale et menaces contre les professeurs.	-Sanction du 2 ^{eme} degre : exclusion temporaire de huit jours
------------	----------	-------	---------------------	--------	---	--	--

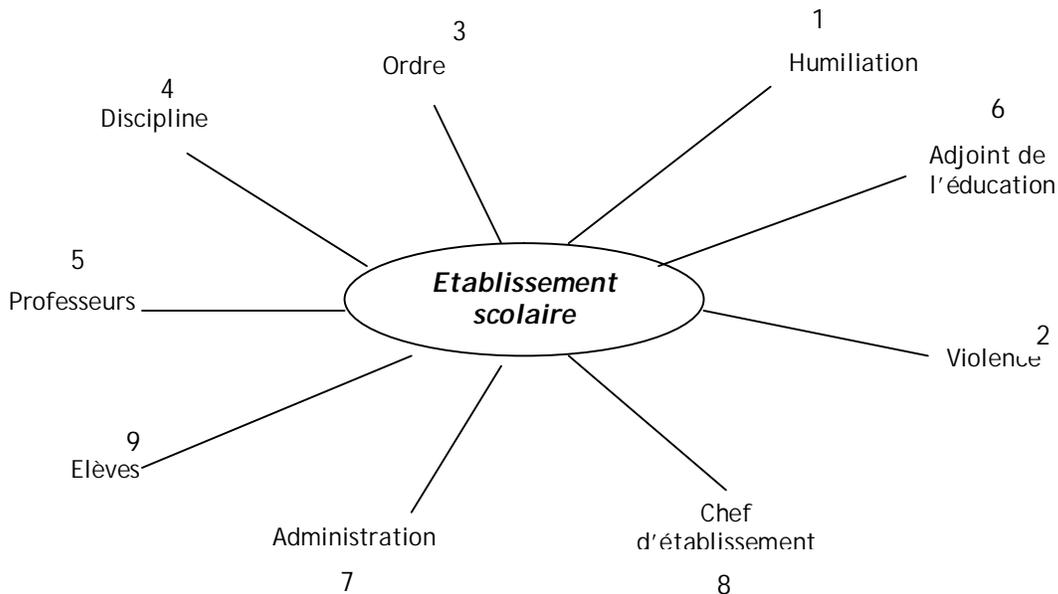
Tableau N°01 : Présentations des cas de la recherches

2/ Présentation du réseau d'association (selon l'ordre établie dans le tableau précédent) :

Sujet N°01 :

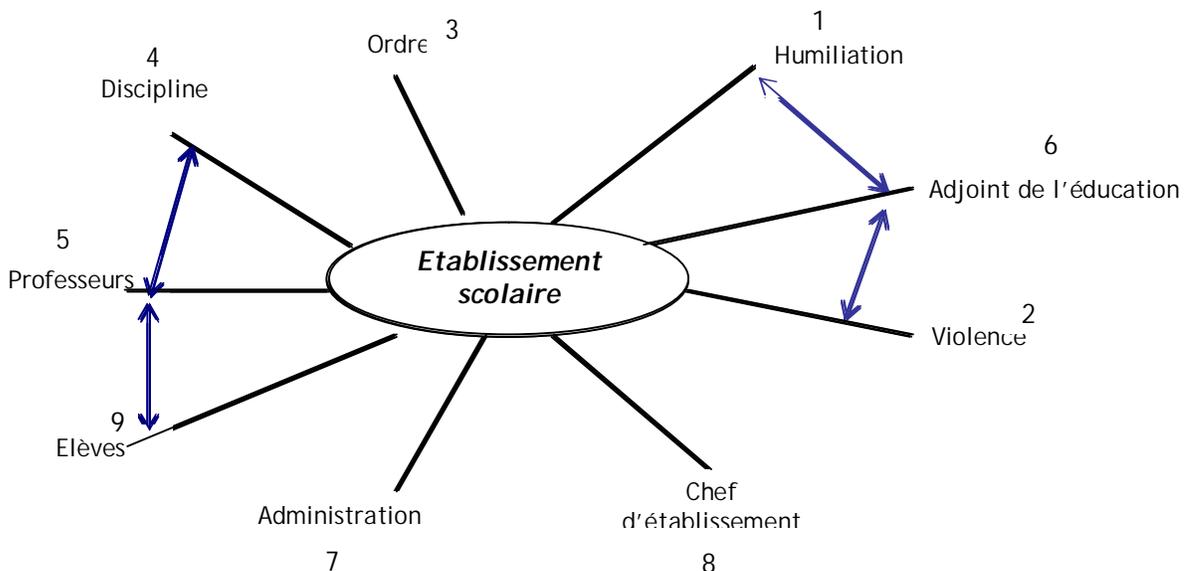
Etape 01 :

On demande au sujet de construire un "Réseau d'association " par rapport au mot présente au centre de la page : établissement scolaire, simplement en écrivant tous les termes qui lui viennent à l'esprit , en utilisant toute le place disponible au tour du mot clé et en notant à coté de chaque mot un numéro correspondant à l'ordre dans lequel il lui est venu à l'esprit.



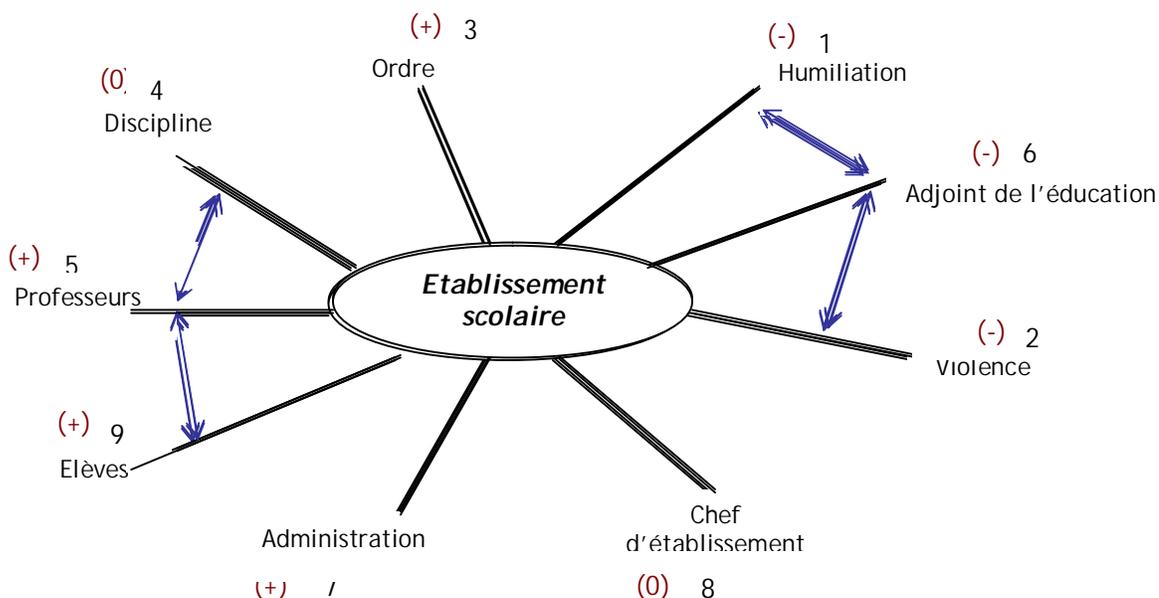
Etape 02 :

Dans cette phase, le sujet est invité à regarder le "Réseau d'association " qu'il à construit, si cela est nécessaire, il ajoutera de nouvelles connexions entre les mots en utilisant des flèches.



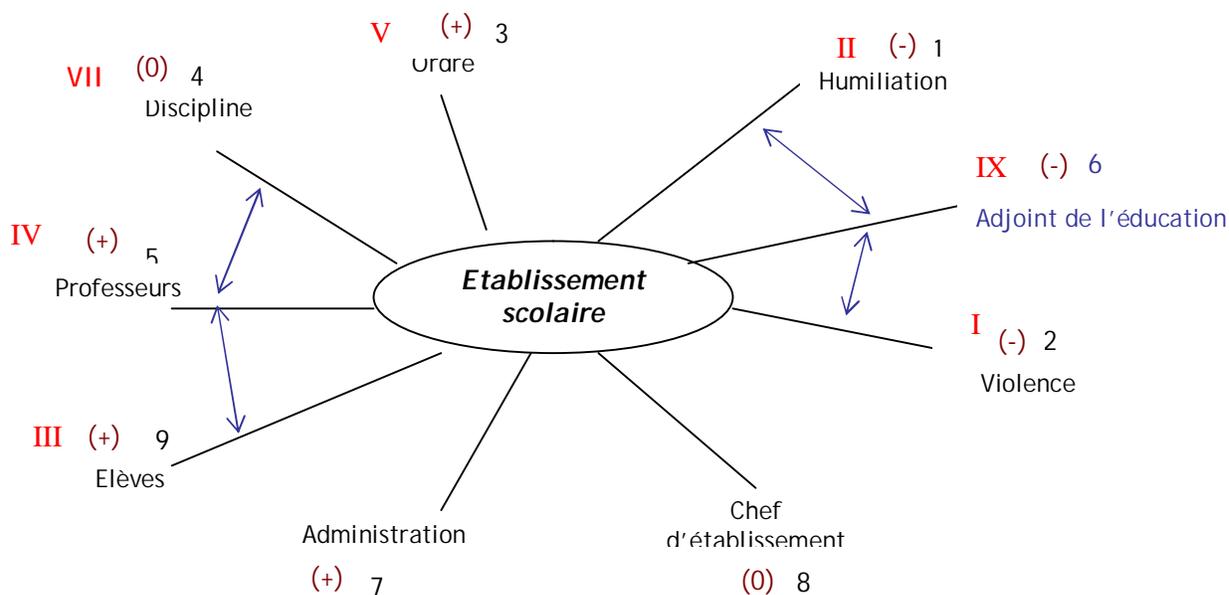
Etape 03 :

La troisième étape consiste à indiquer pour chaque mot la valeur que le sujet lui attribue : positive (+), négative (-), neutre (0), selon la signification que le terme a pour lui dans ce contexte.



Etape 04 :

Dans la dernière phase, on demande au sujet de classer les mots par ordre d'importance, en écrivant **I** à côté du mot le plus important pour lui dans ce contexte, **II** à côté du second mot le plus important, ainsi de suite pour tous les mots qu'il a écrit, il utilisera pour cela un stylo de couleur rouge.

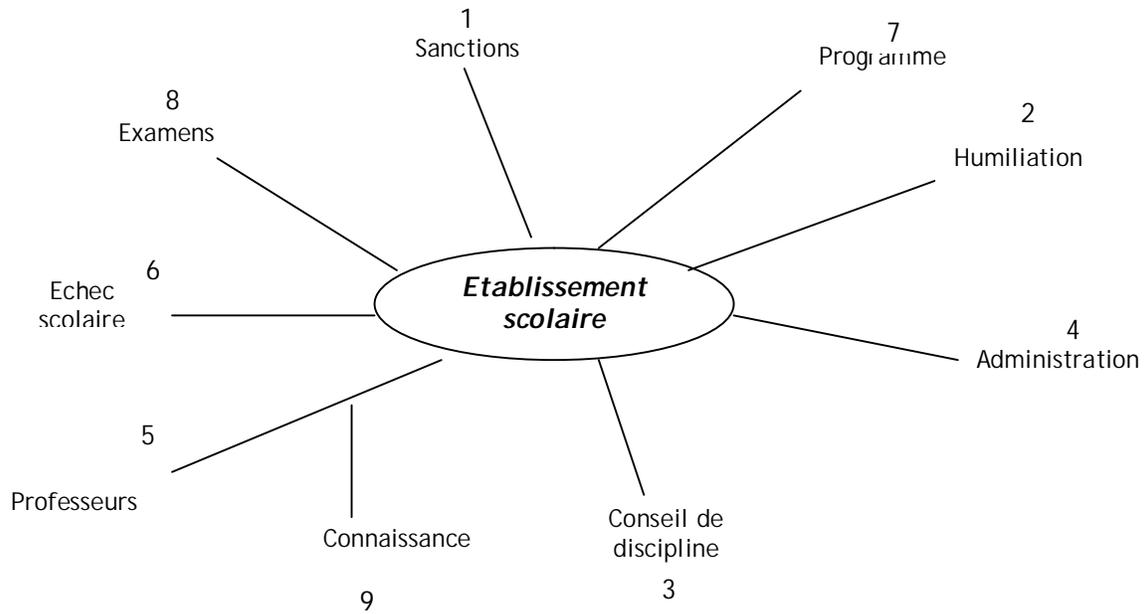


VI

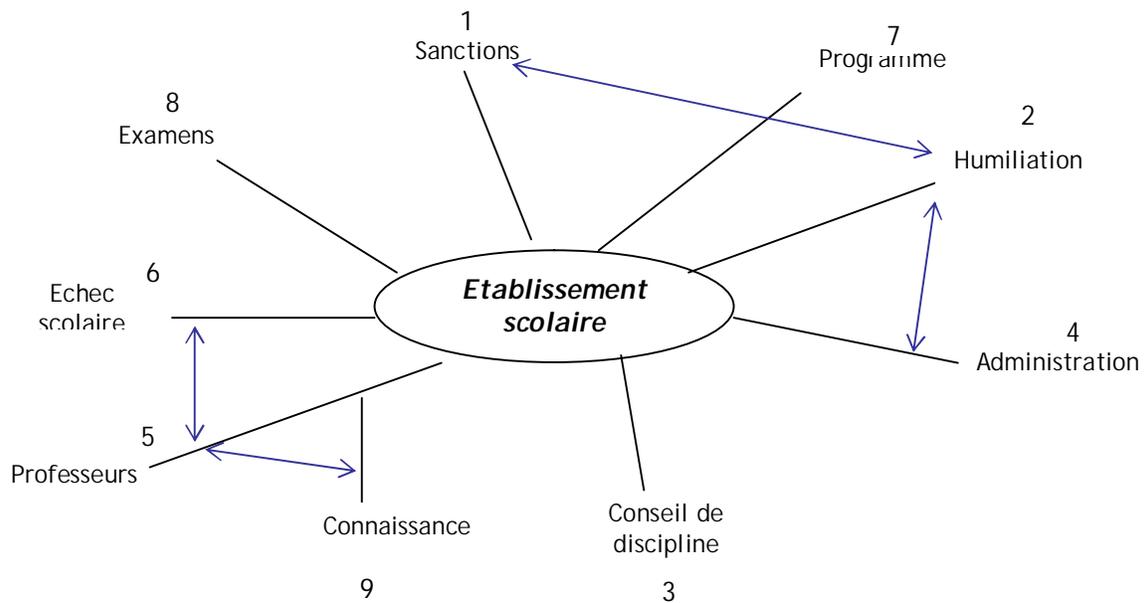
VIII

Sujet N°02 :

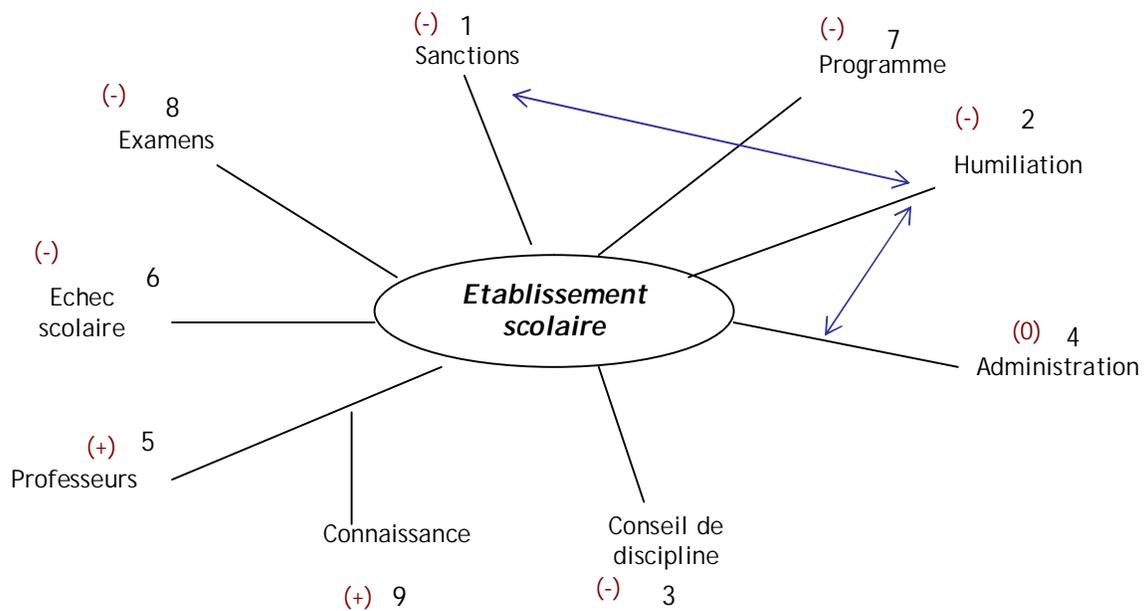
Etape 01 :



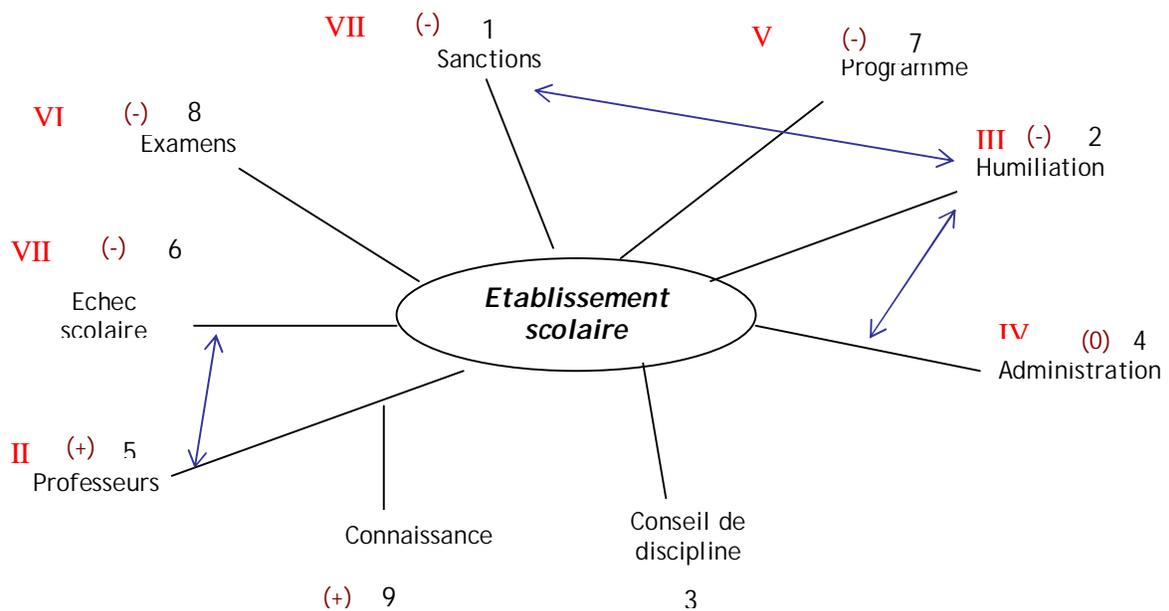
Etape 02 :



Etape 03 :



Etape 04 :



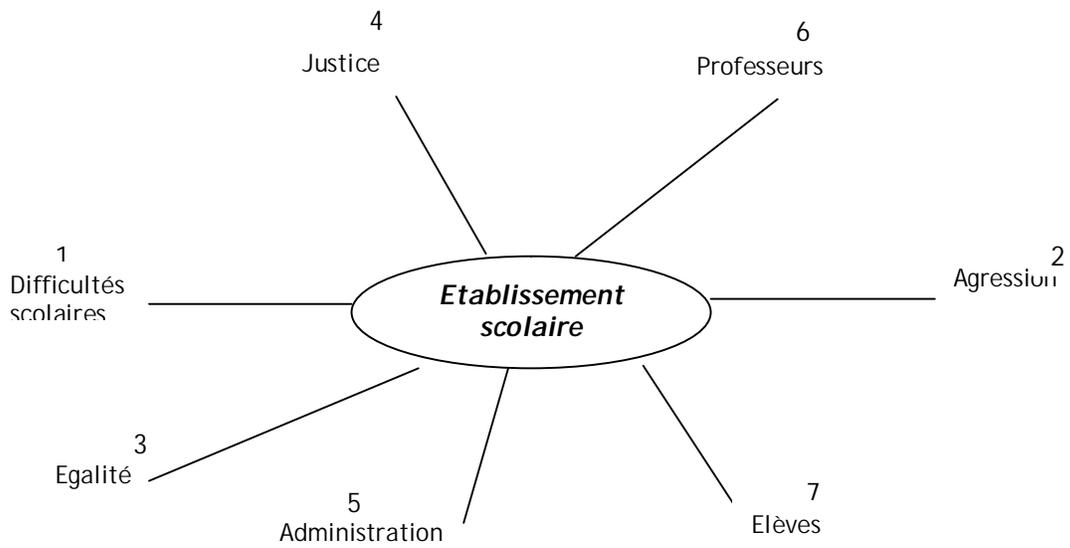


I

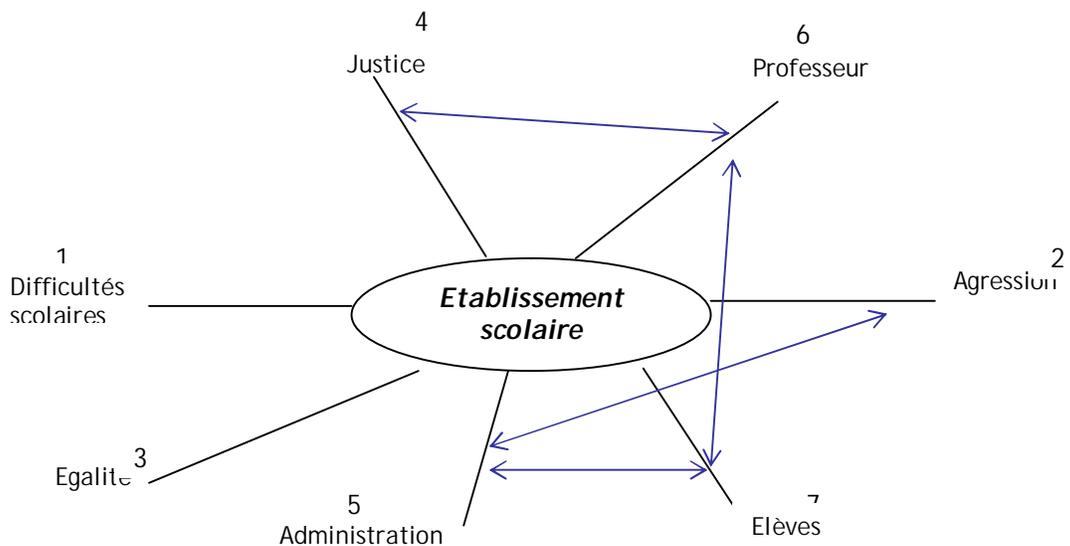
IX (-)

Sujet N°03 :

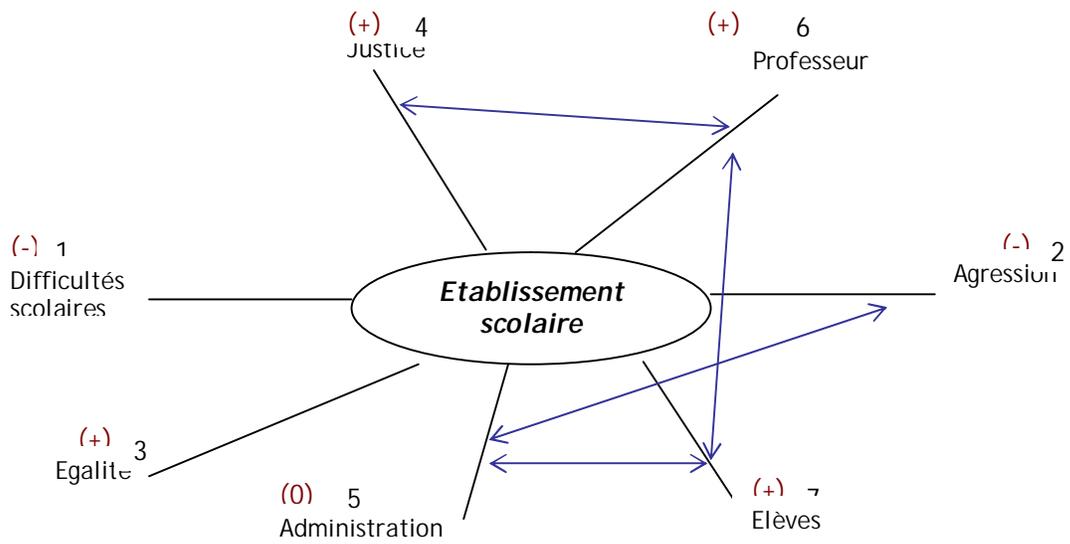
Etape 01 :



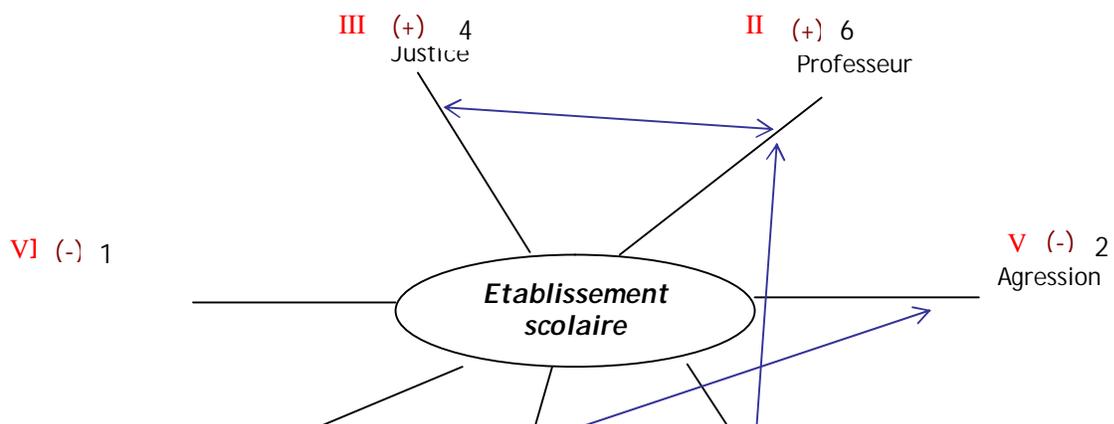
Etape 02 :



Etape 03 :



Etape 04 :



Difficultés
scolaires

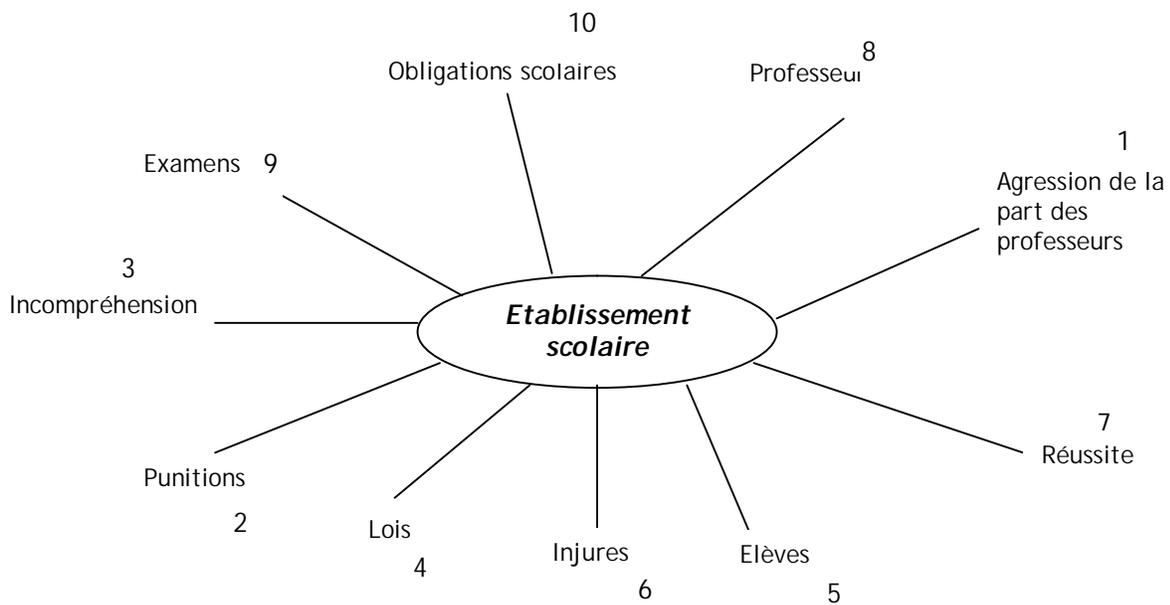
IV (+) 3

VII (0)

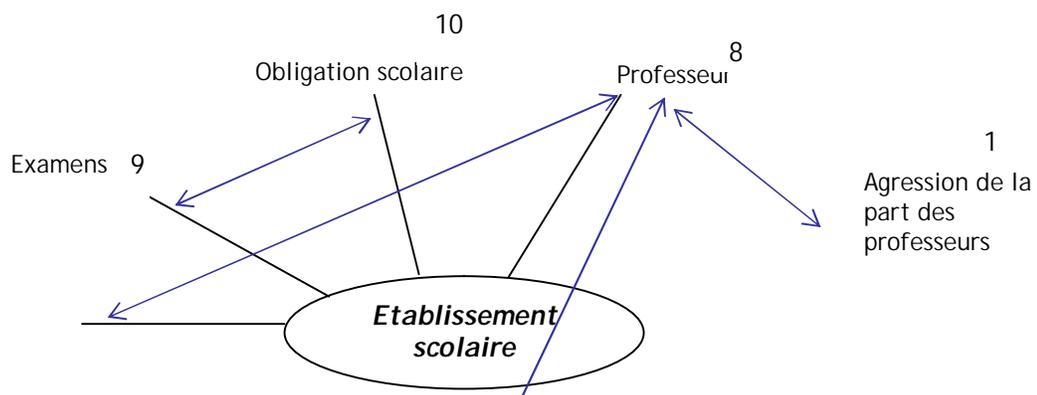
I

Sujet N°04 :

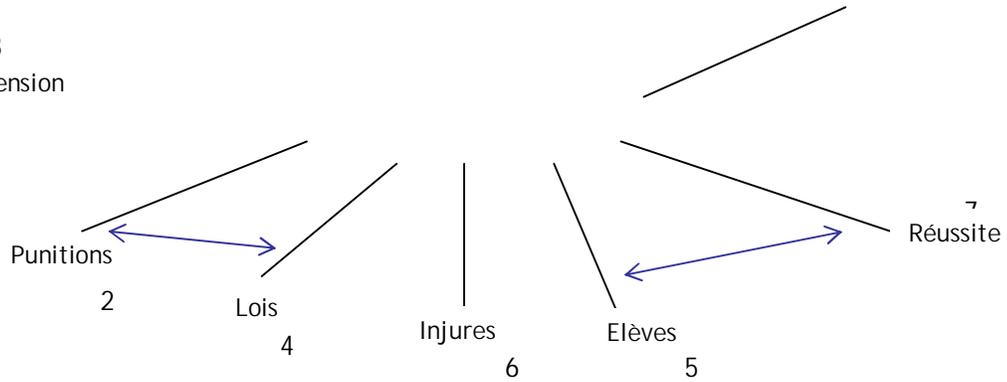
Etape 01 :



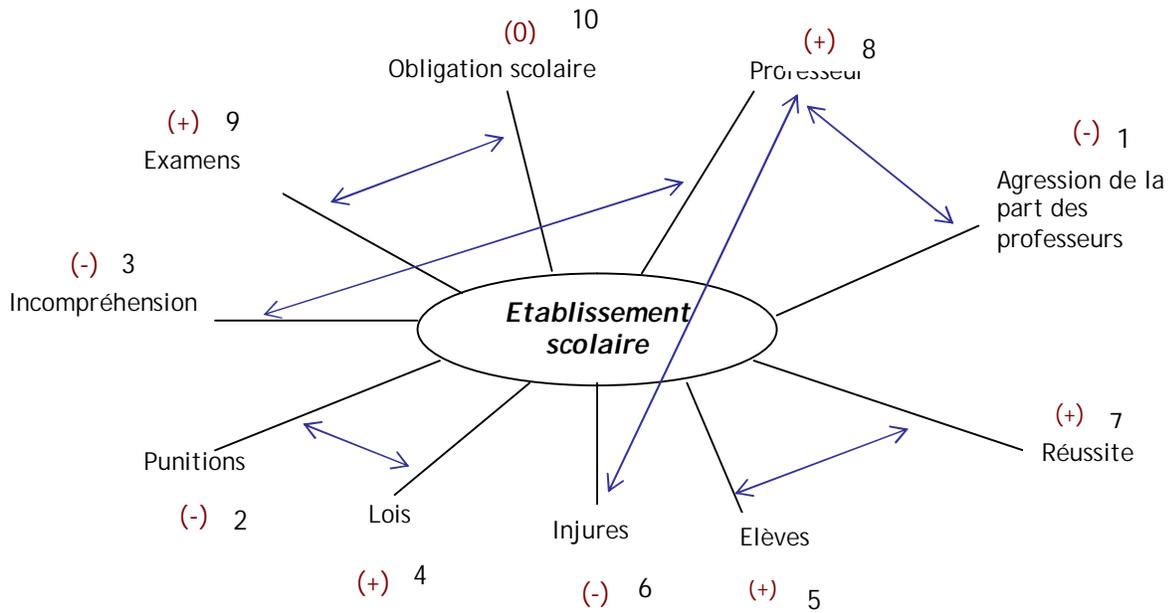
Etape 02 :



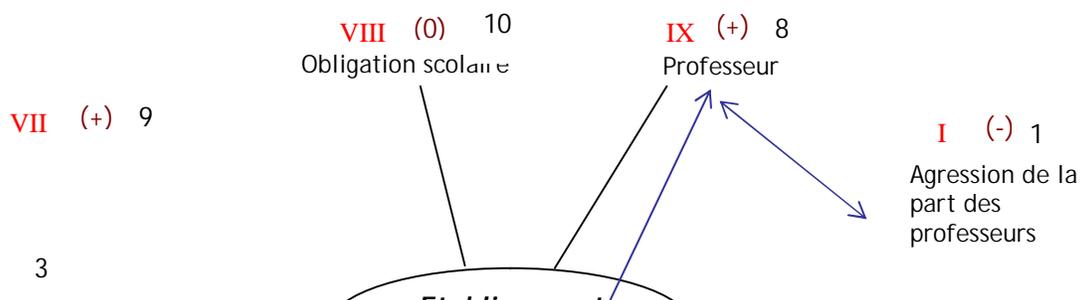
3
Incompréhension

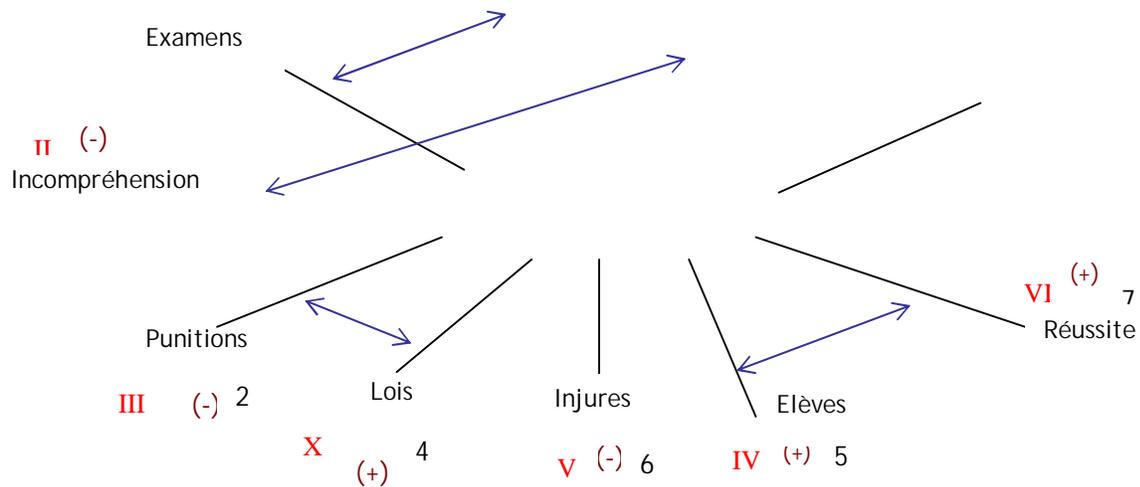


Etape 03 :



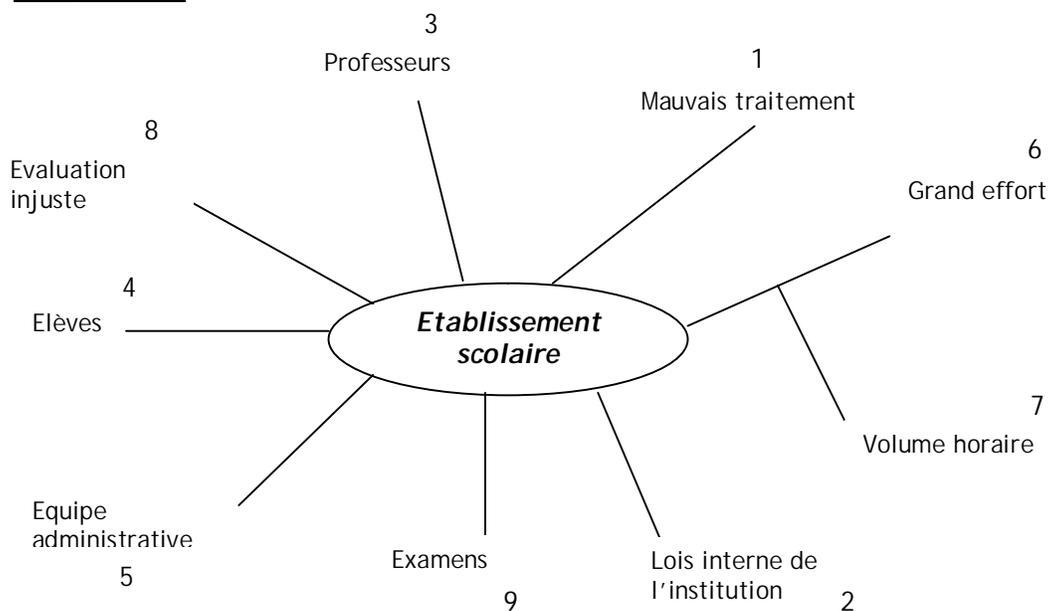
Etape 04 :





Sujet N°05 :

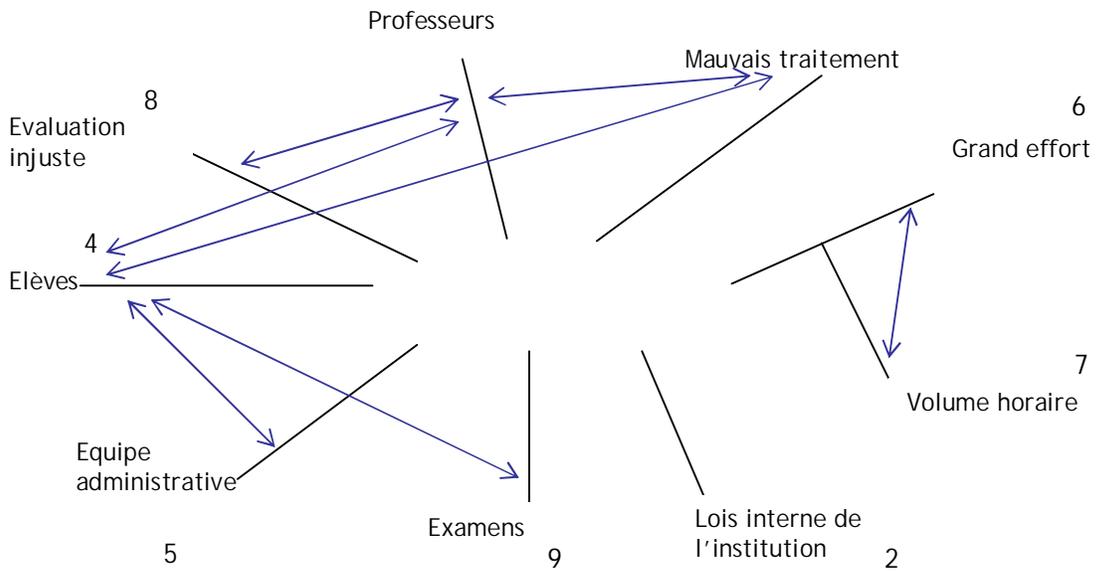
Etape 01 :



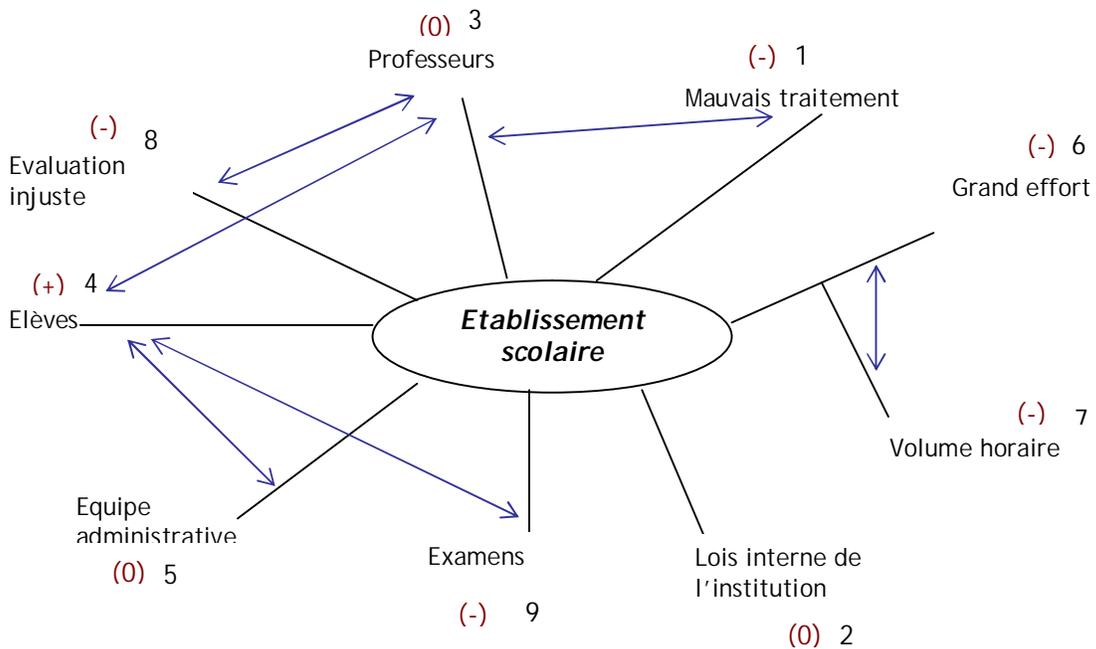
Etape 02 :

3

1

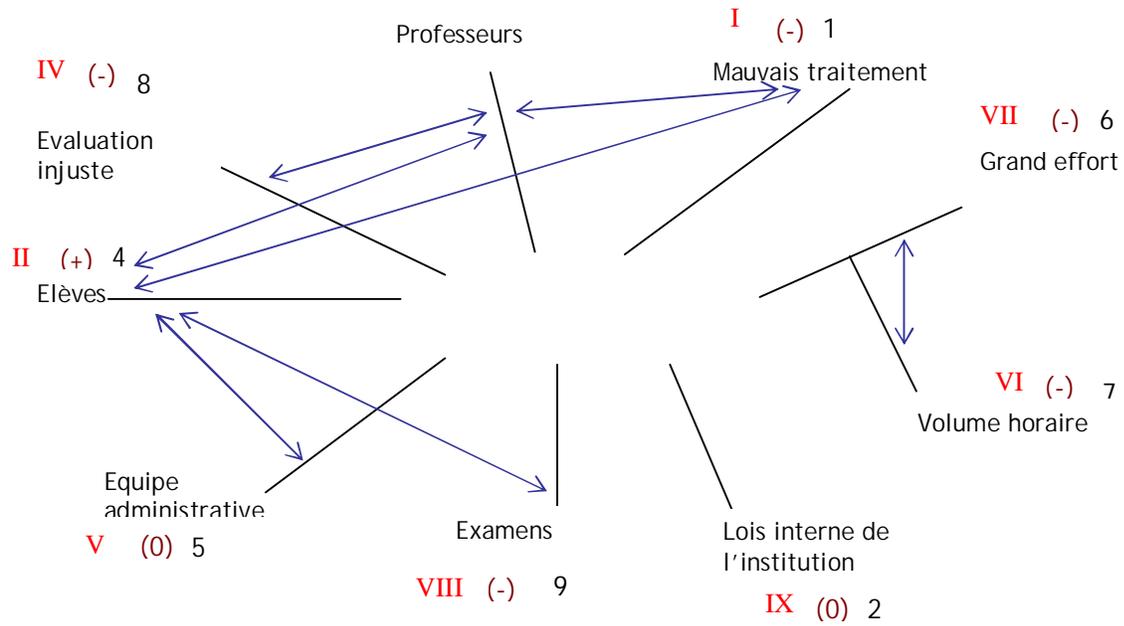


Etape 03 :



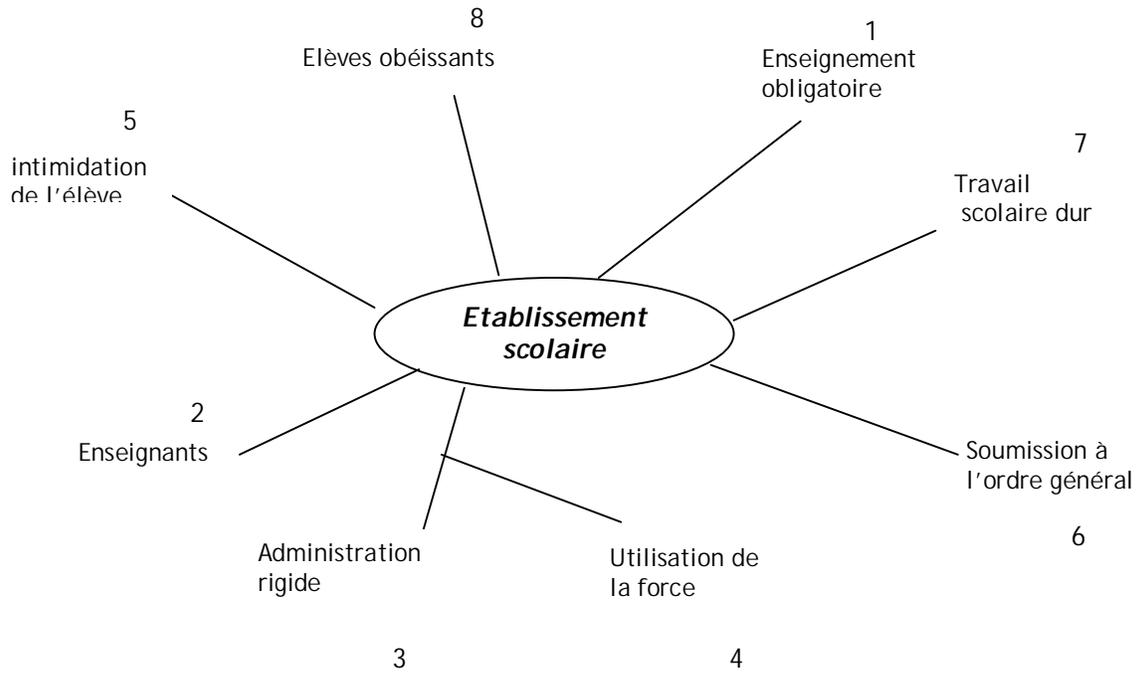
Etape 04 :

III (0) 3

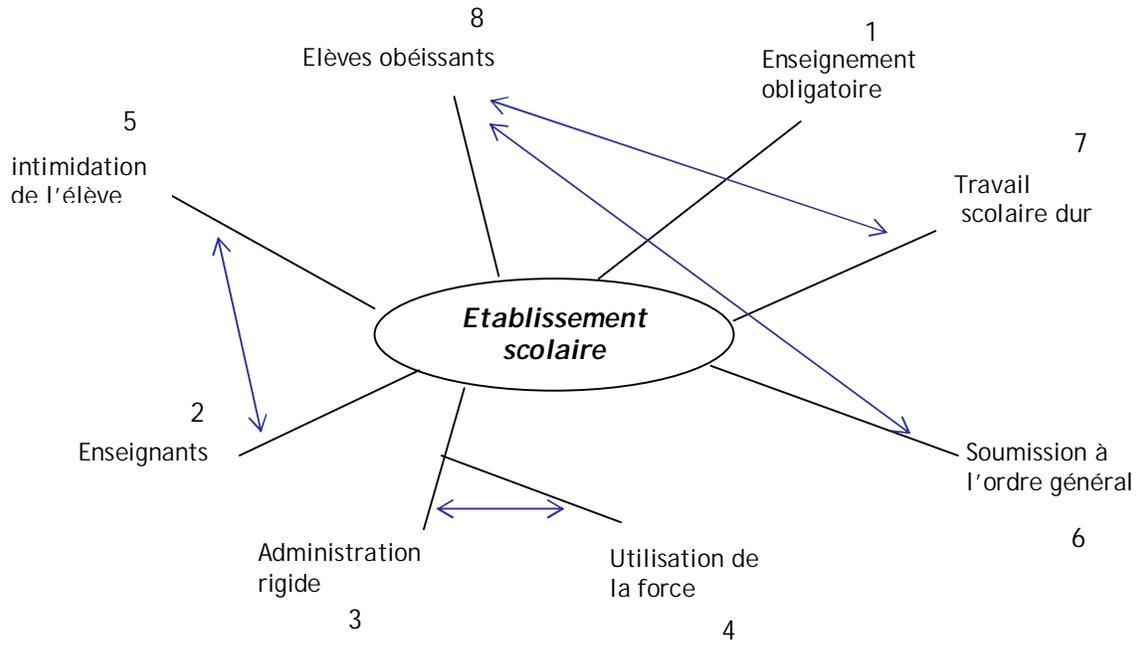


Sujet N°06 :

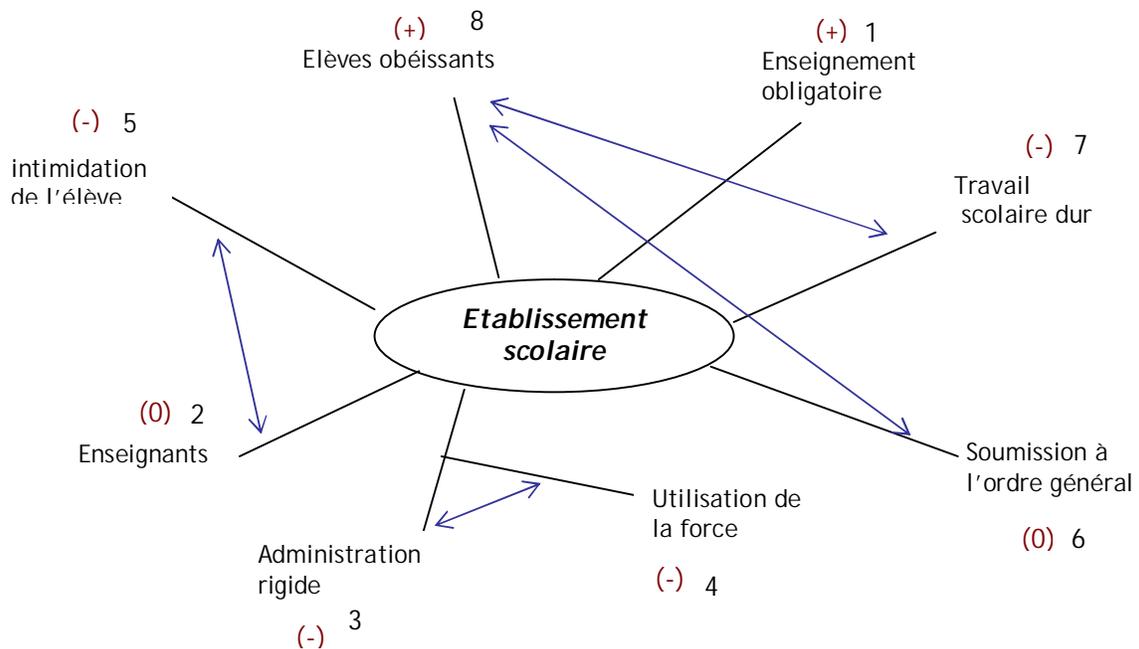
Etape 01 :



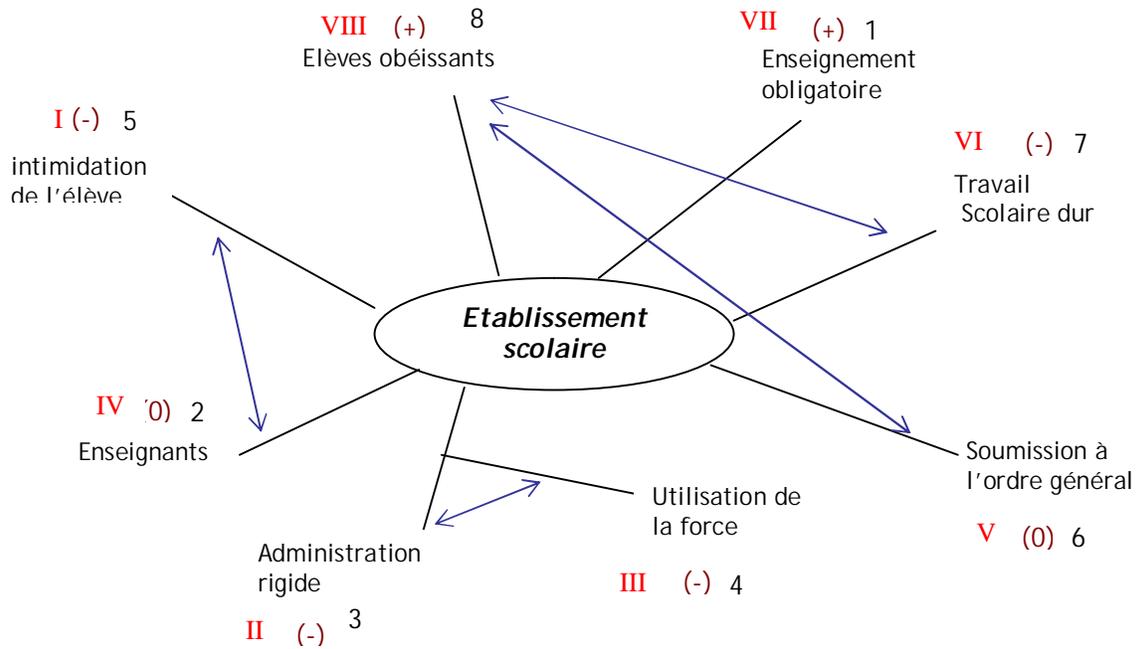
Etape 02 :



Etape 03 :

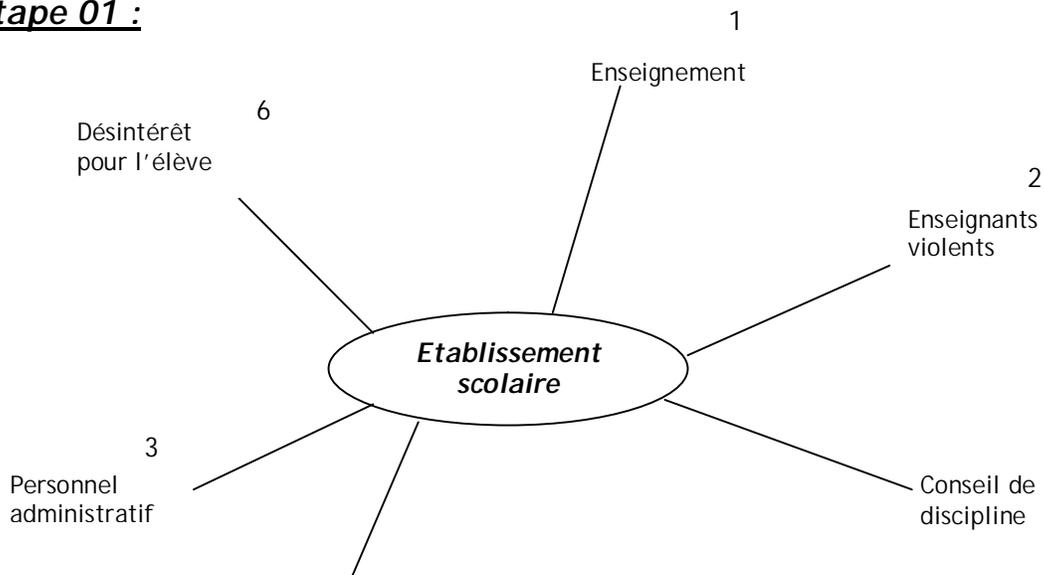


Etape 04 :



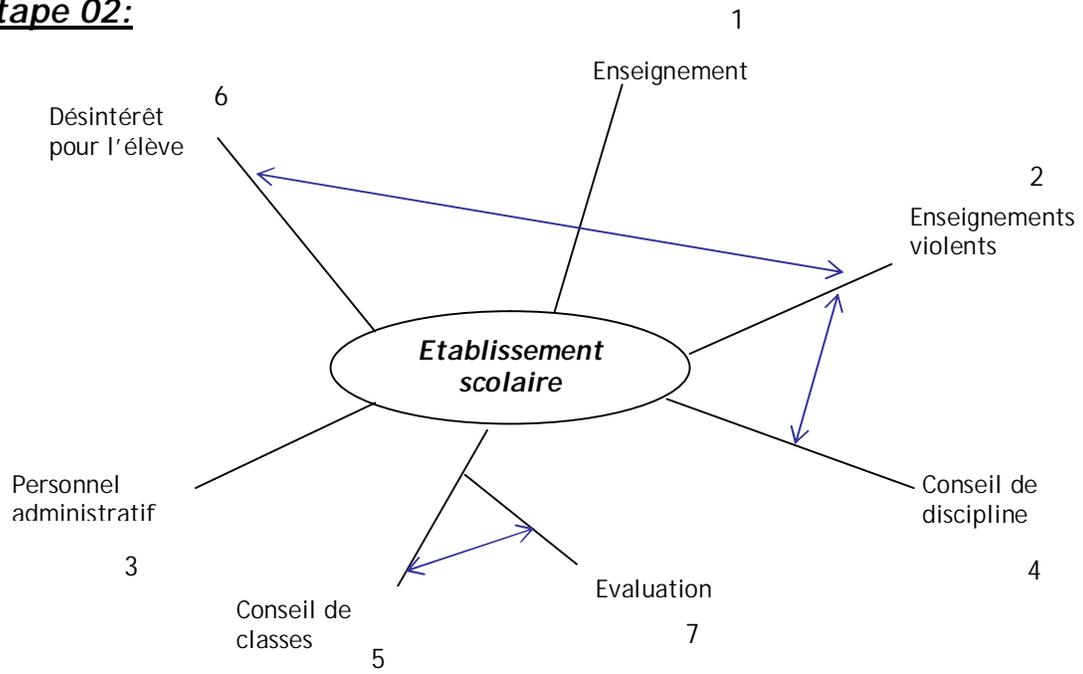
Sujet N°07 :

Etape 01 :

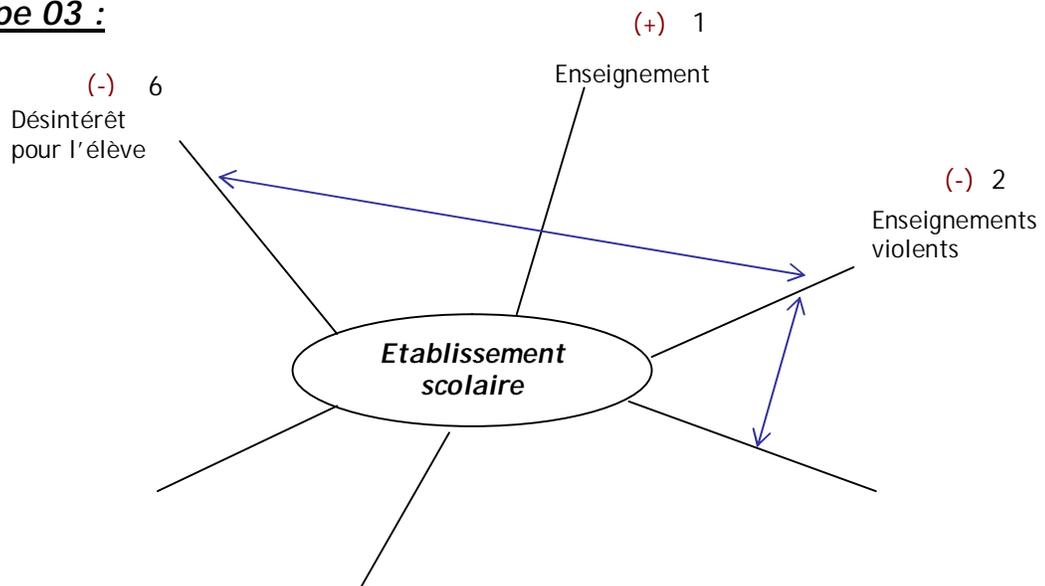




Etape 02:



Etape 03 :

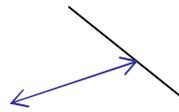


Personnel
administratif

(0) 3

Conseil de
classes

(0) 5



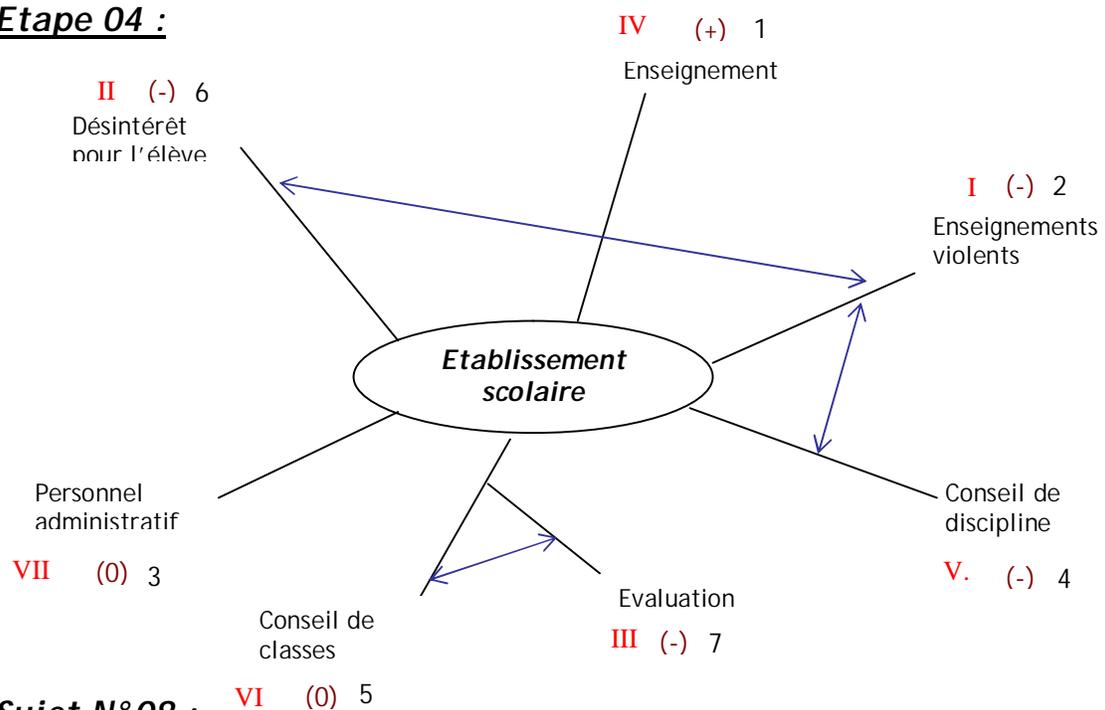
Evaluation

(-) 7

Conseil de
discipline

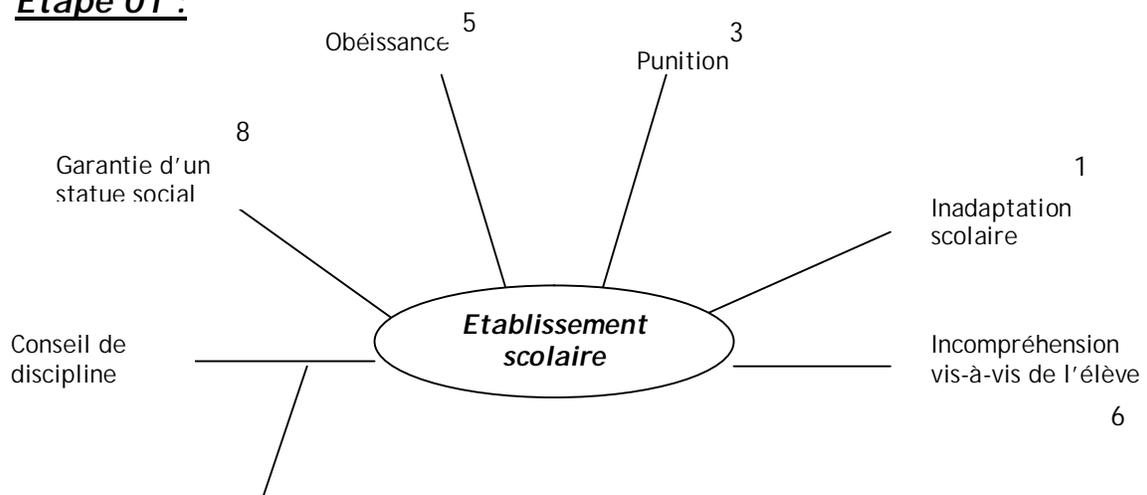
(-) 4

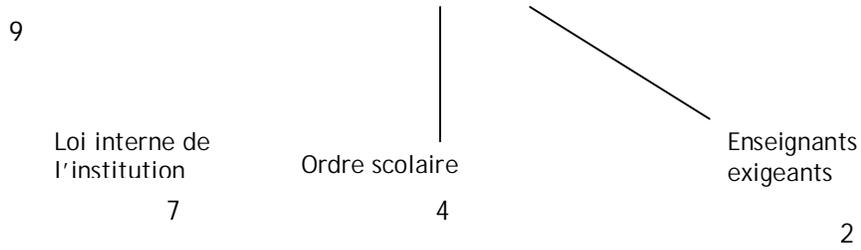
Etape 04 :



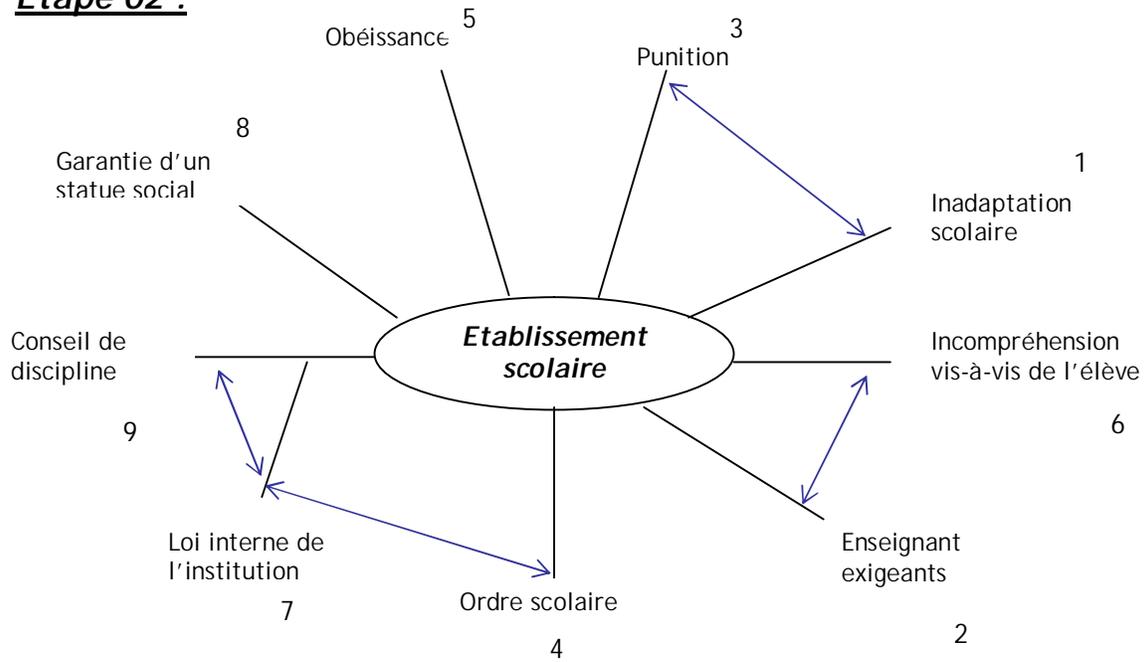
Sujet N°08 :

Etape 01 :

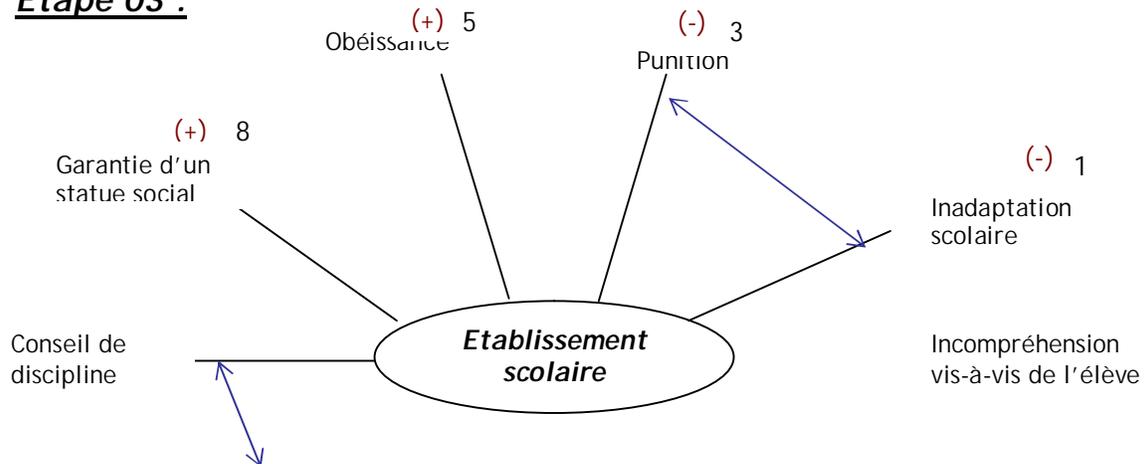


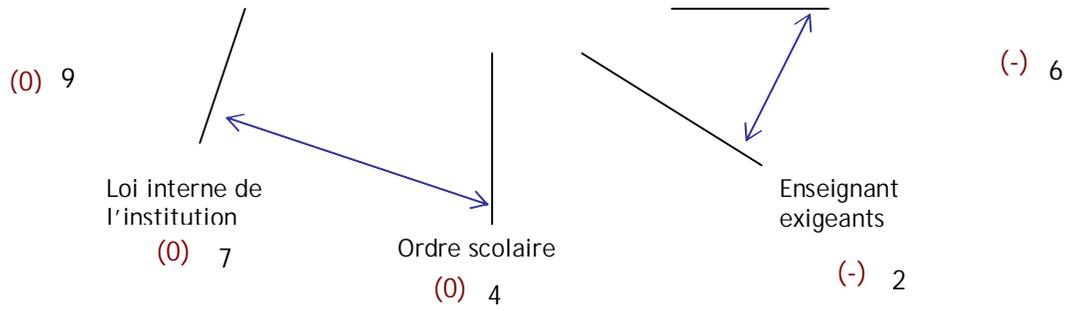


Etape 02 :

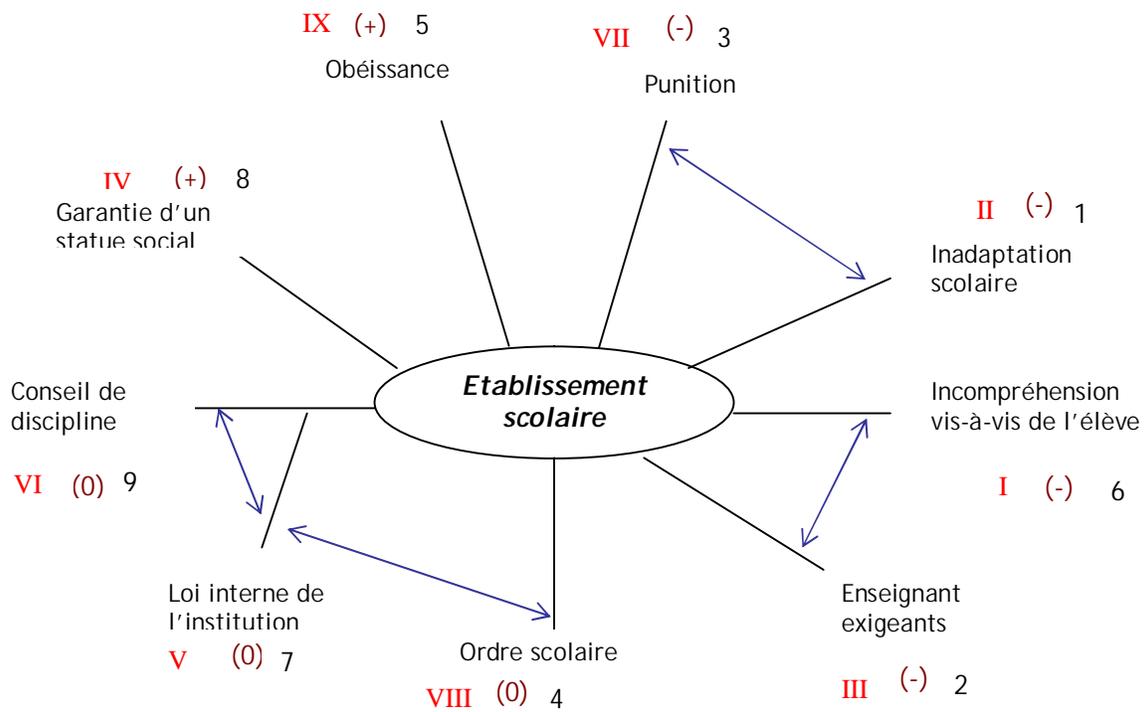


Etape 03 :



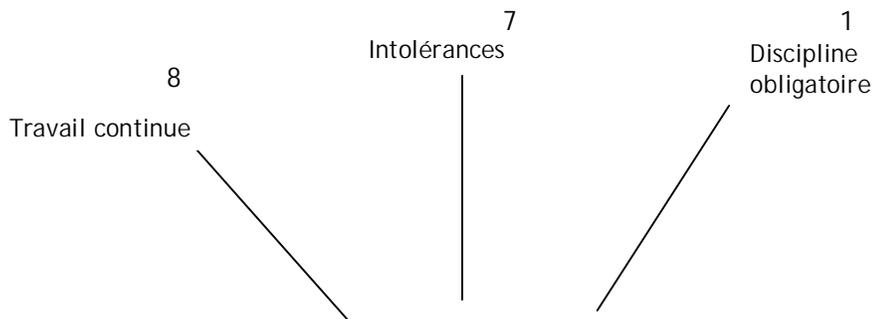


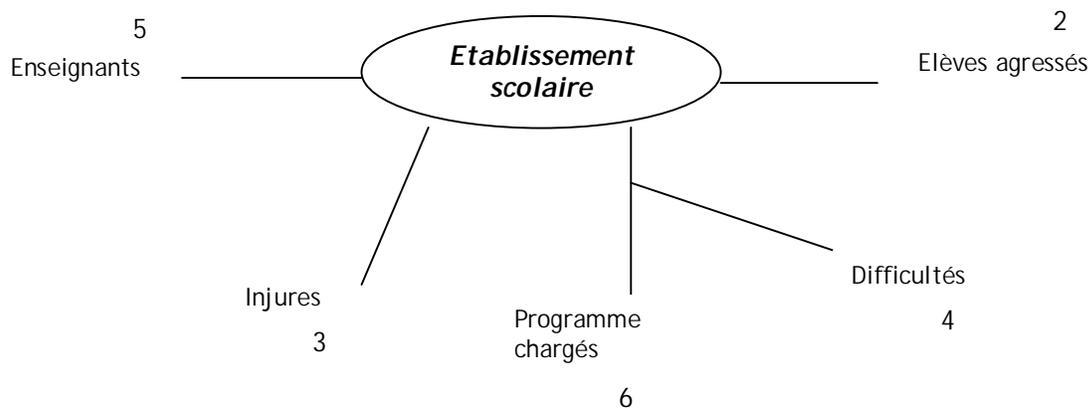
Etape 04 :



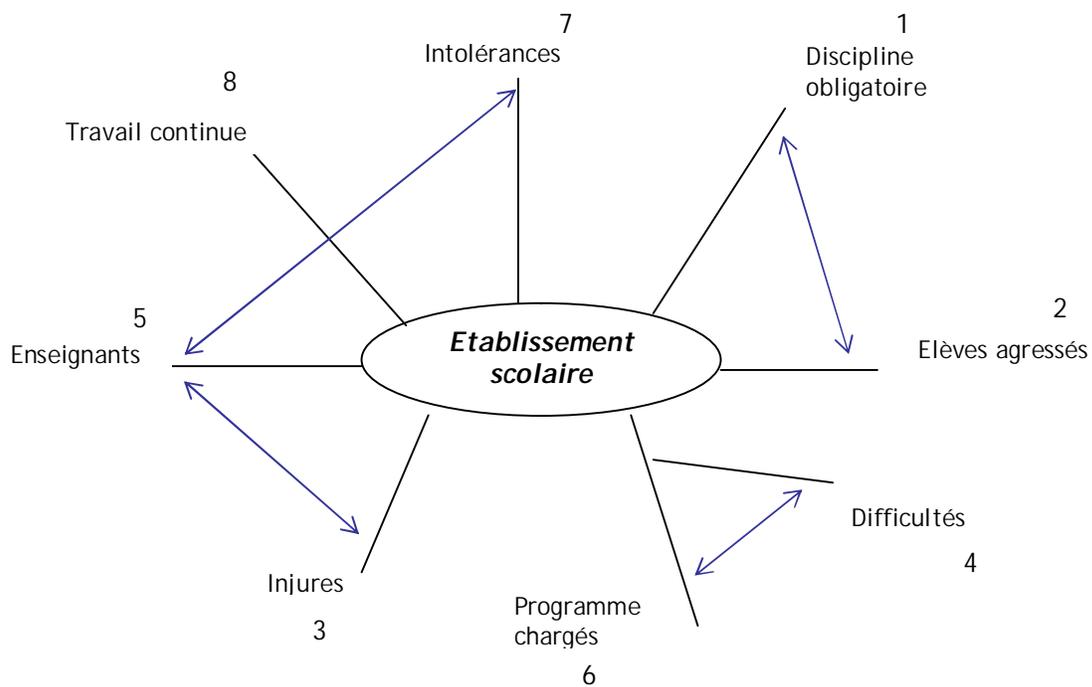
Sujet N°09 :

Etape 01 :

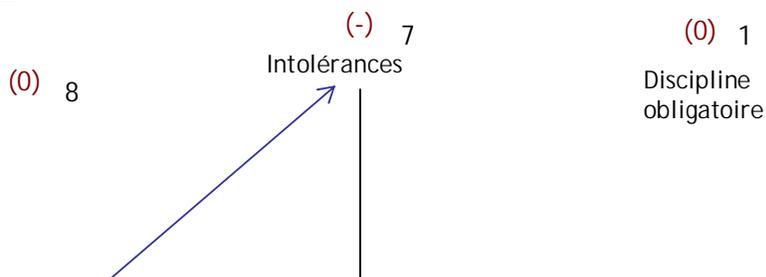


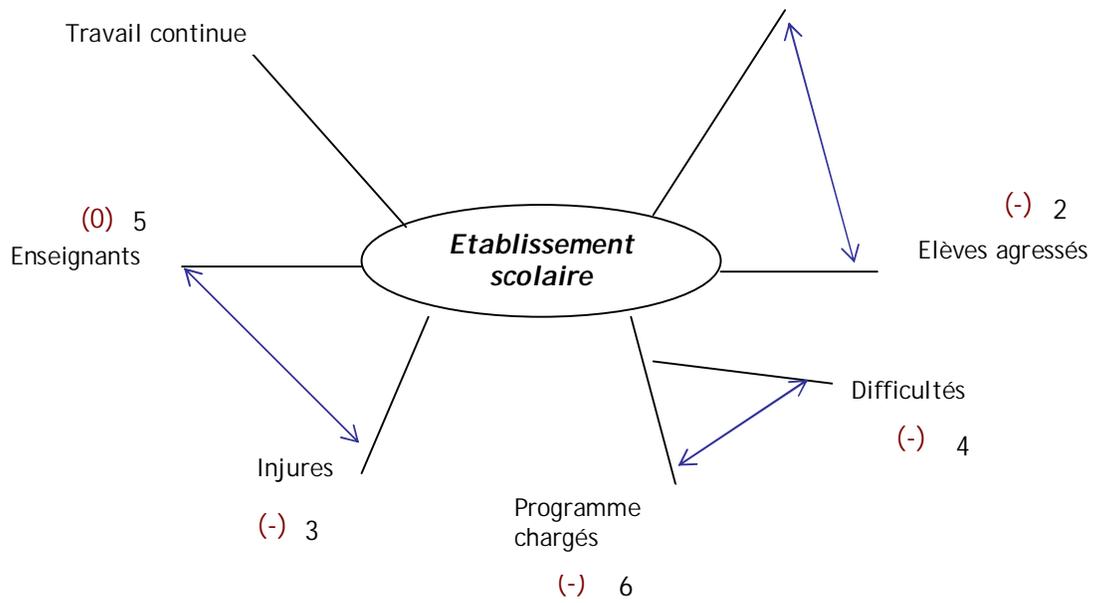


Etape 02 :

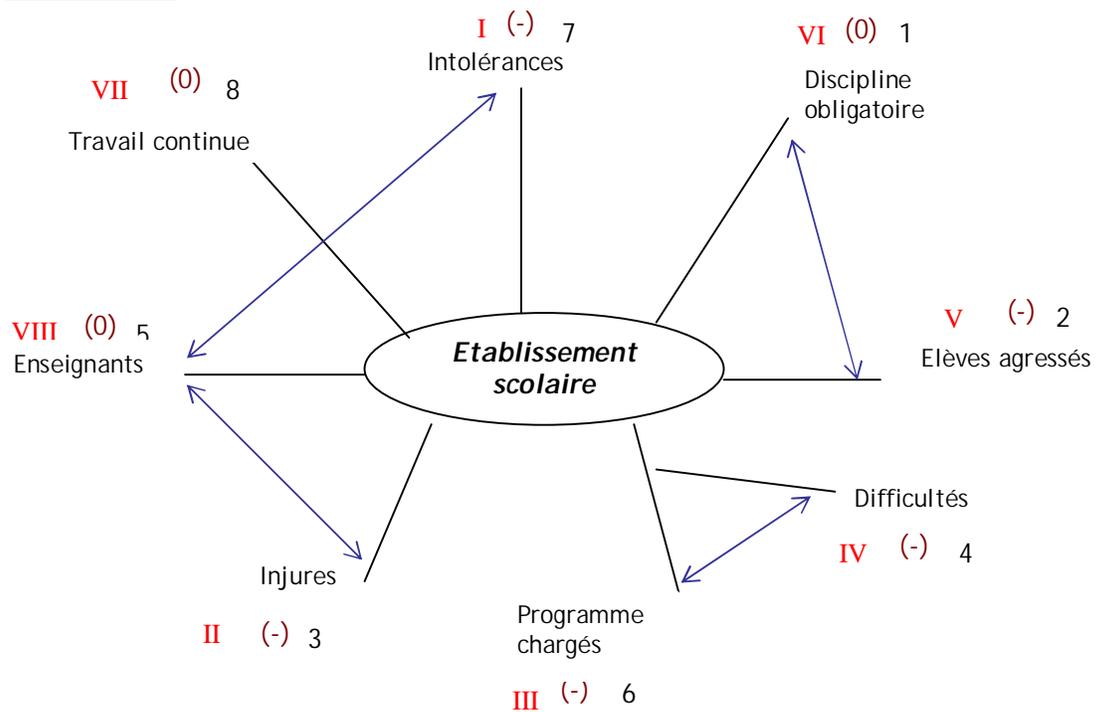


Etape 03 :



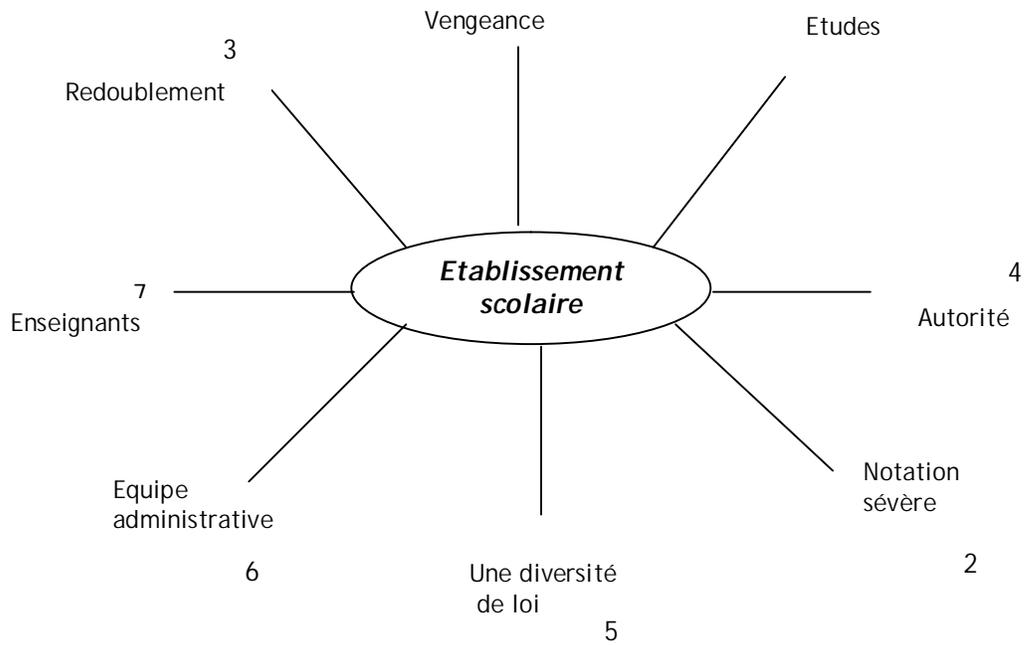


Etape 04 :

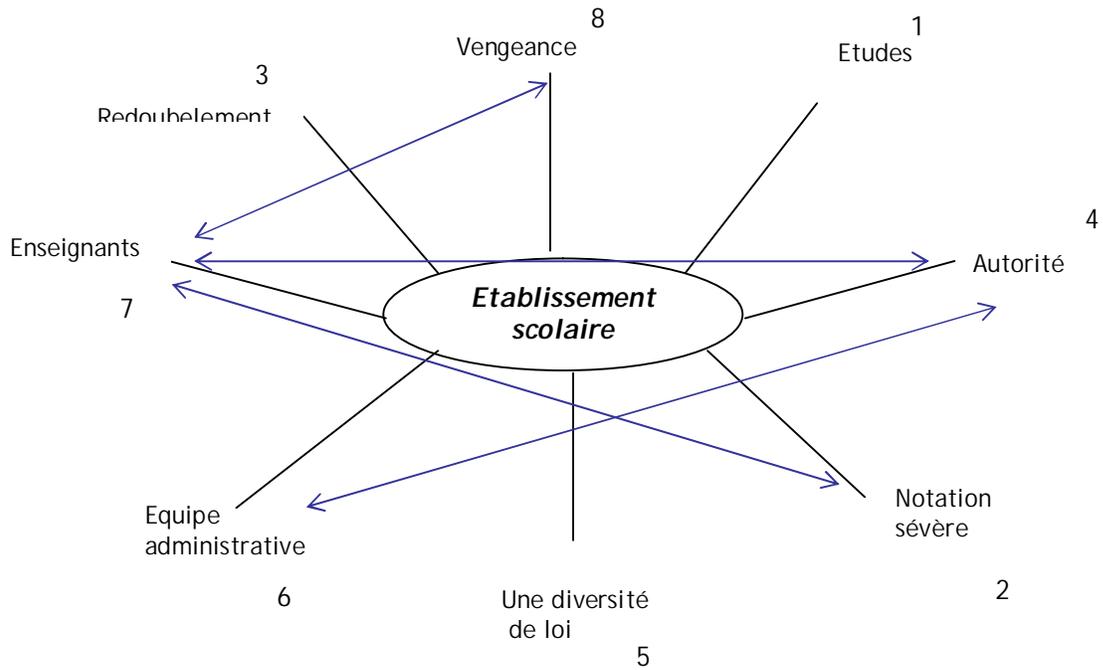


Sujet N° 10 :

Etape 01 :

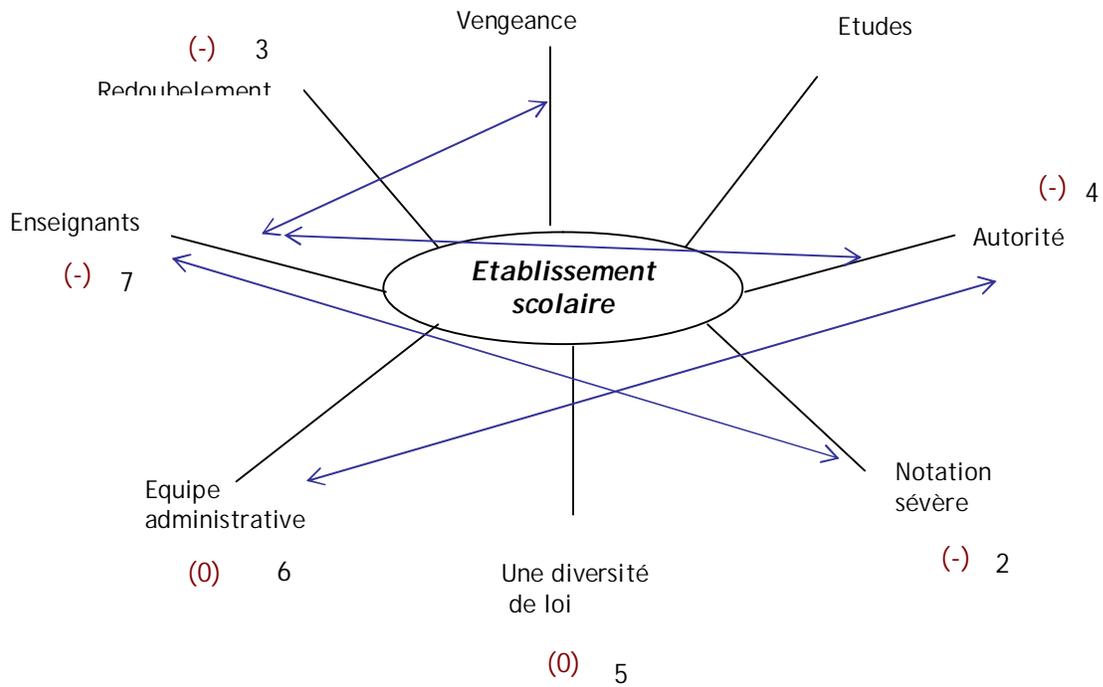


Etape 02 :

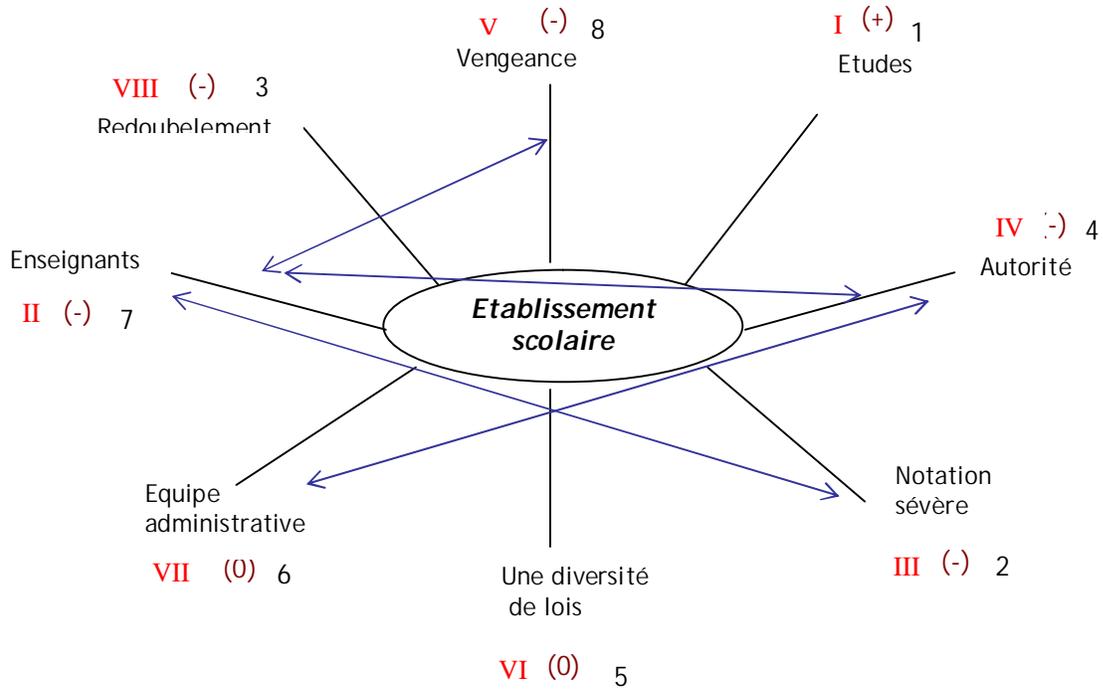


Etape 03 :

(-) 8 (+) 1

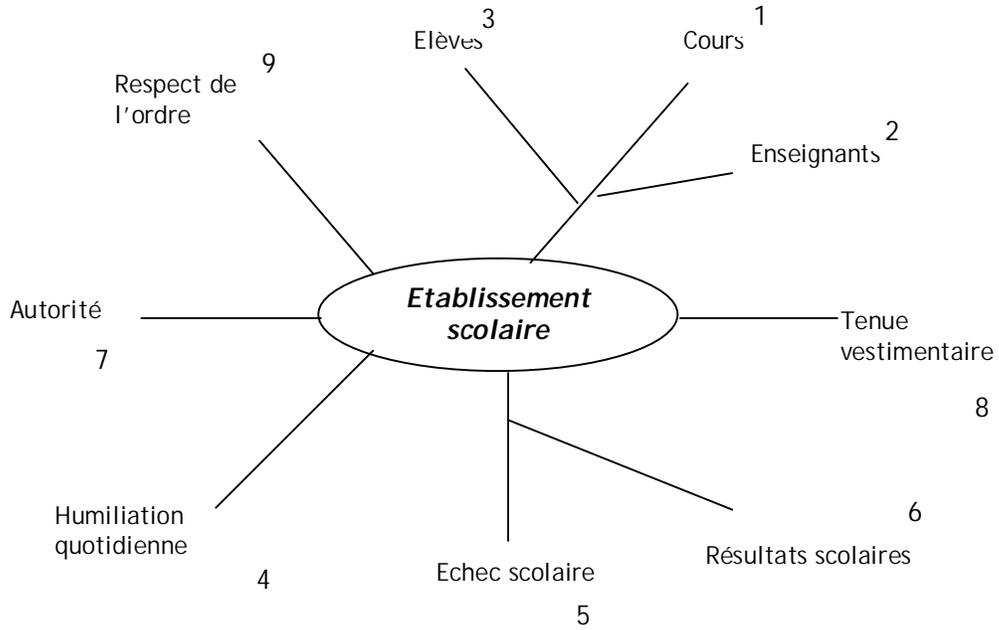


Etape 04 :

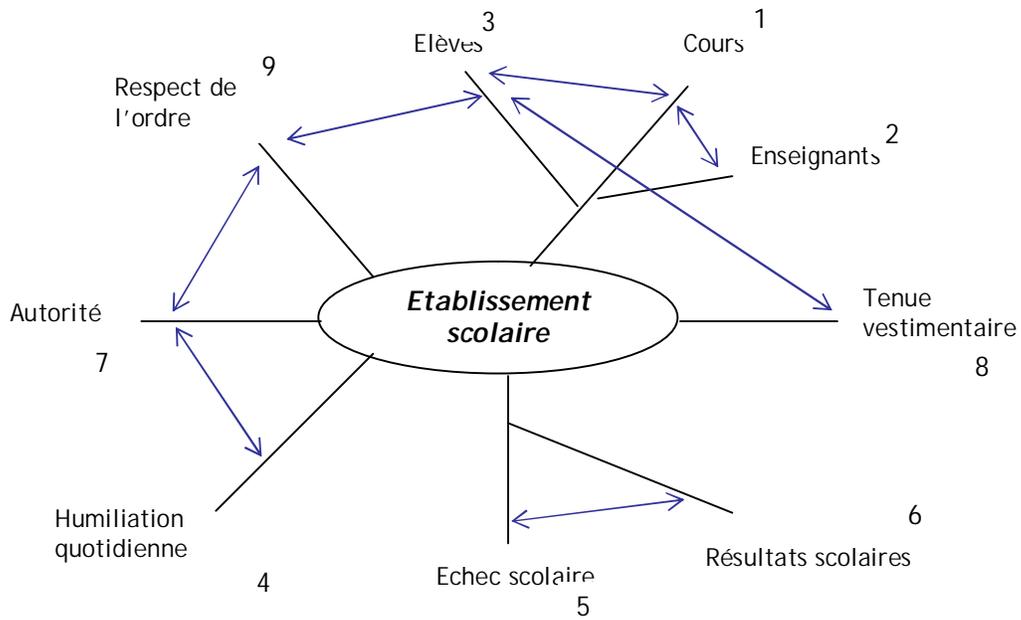


Sujet N°11 :

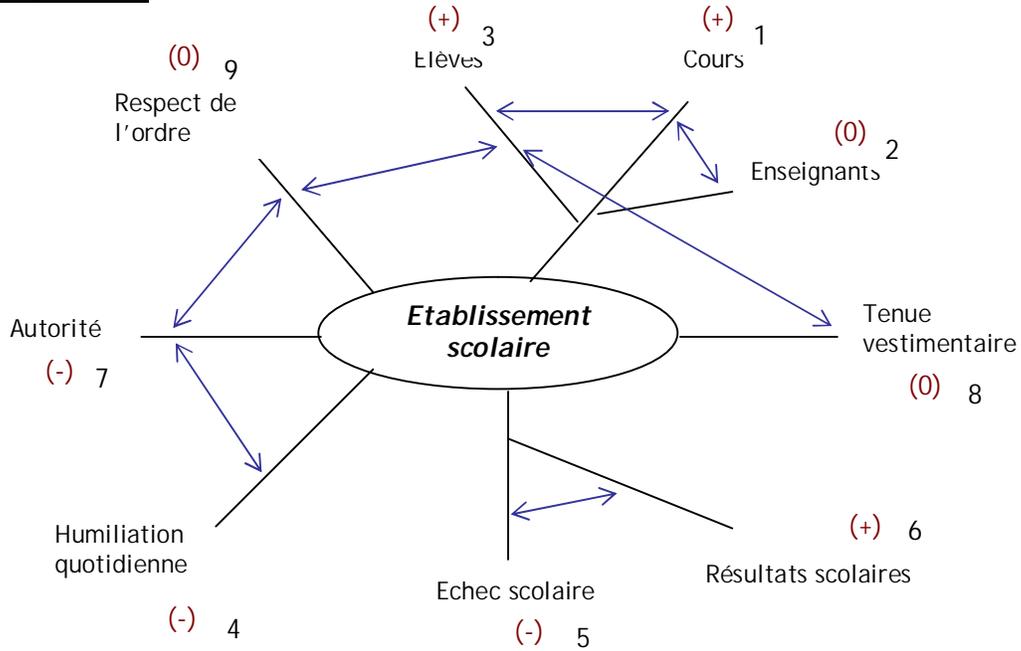
Etape 01 :



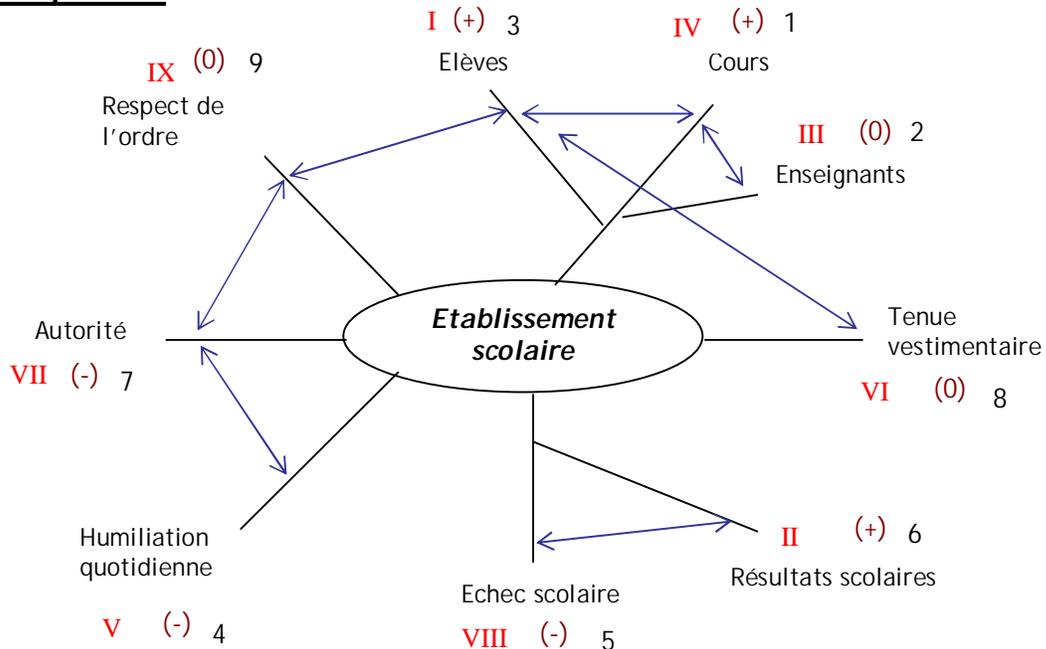
Etape 02 :



Etape 03 :

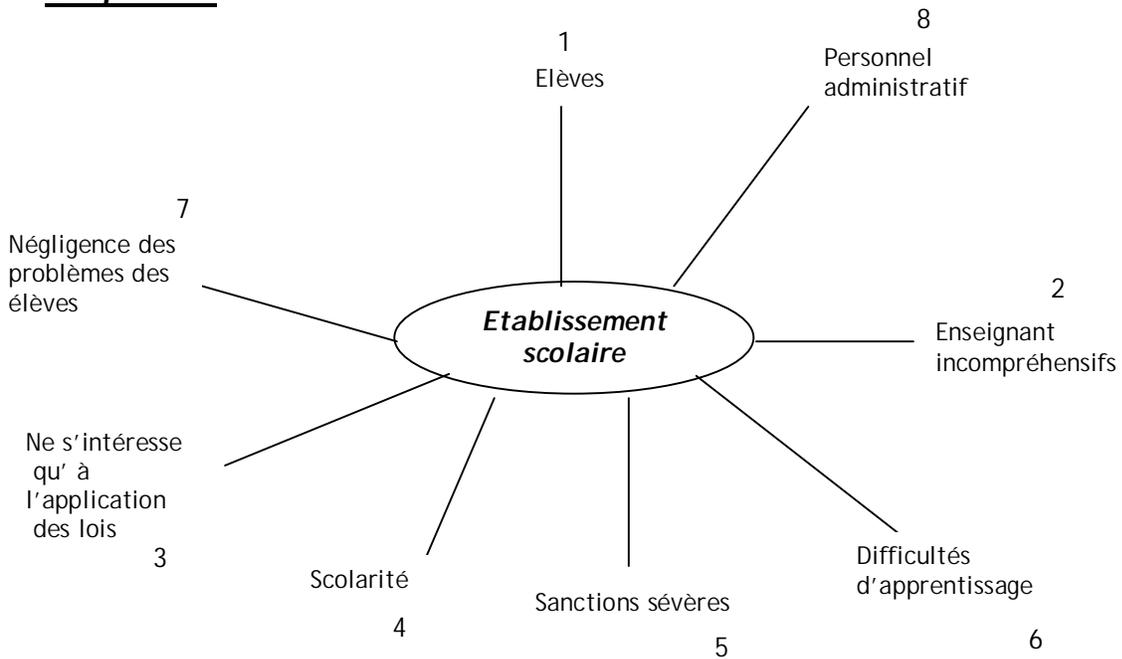


Etape 04 :

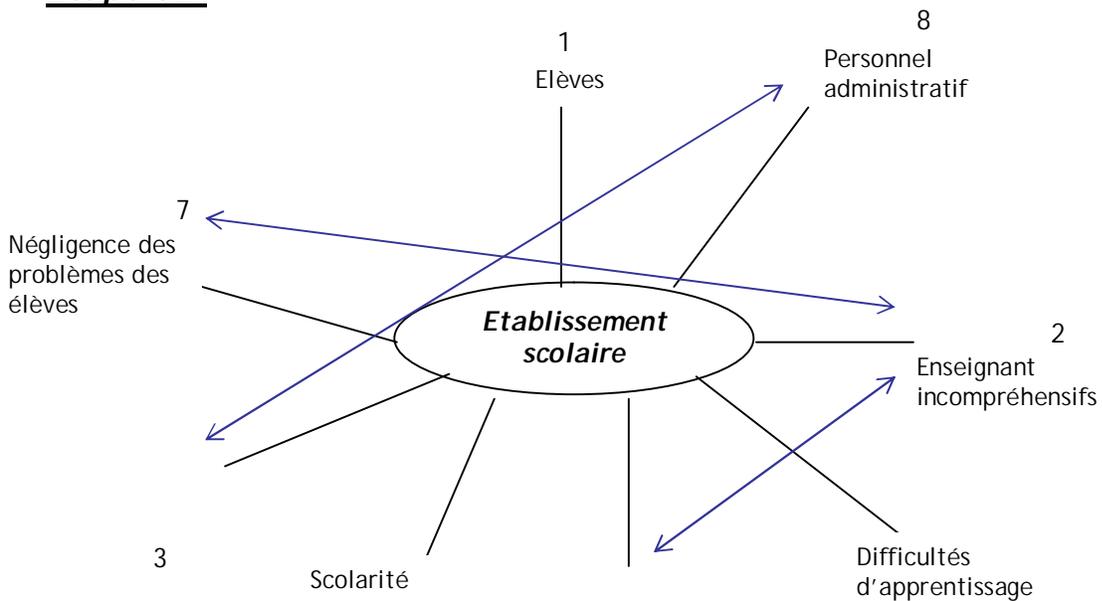


Sujet N° 12 :

Etape 01 :

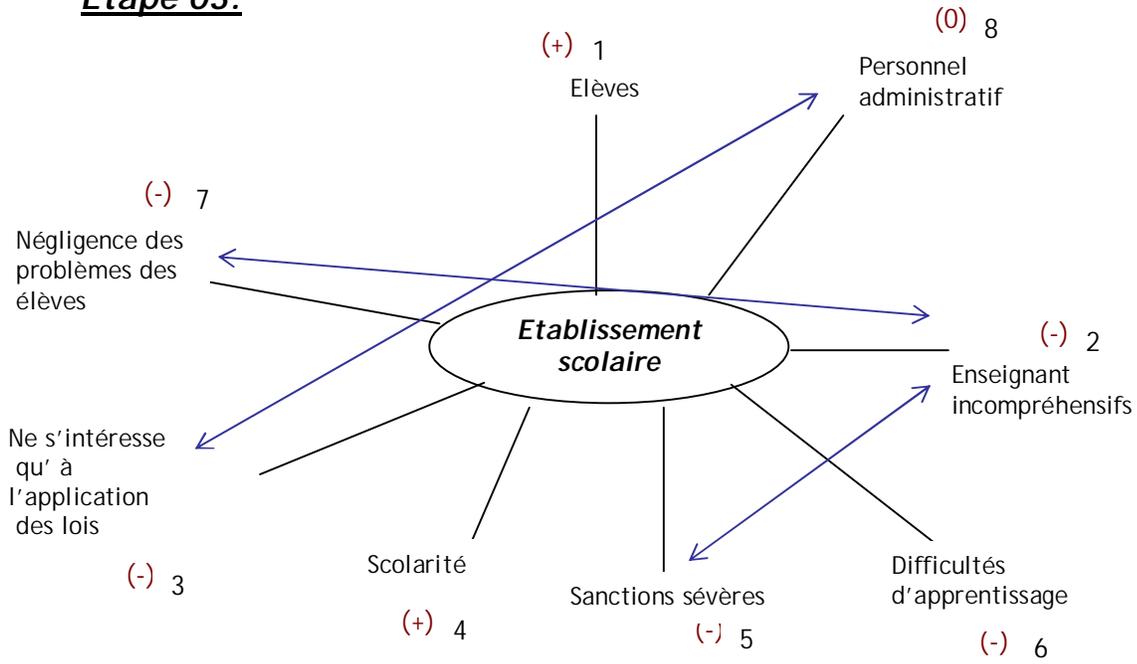


Etape 02:

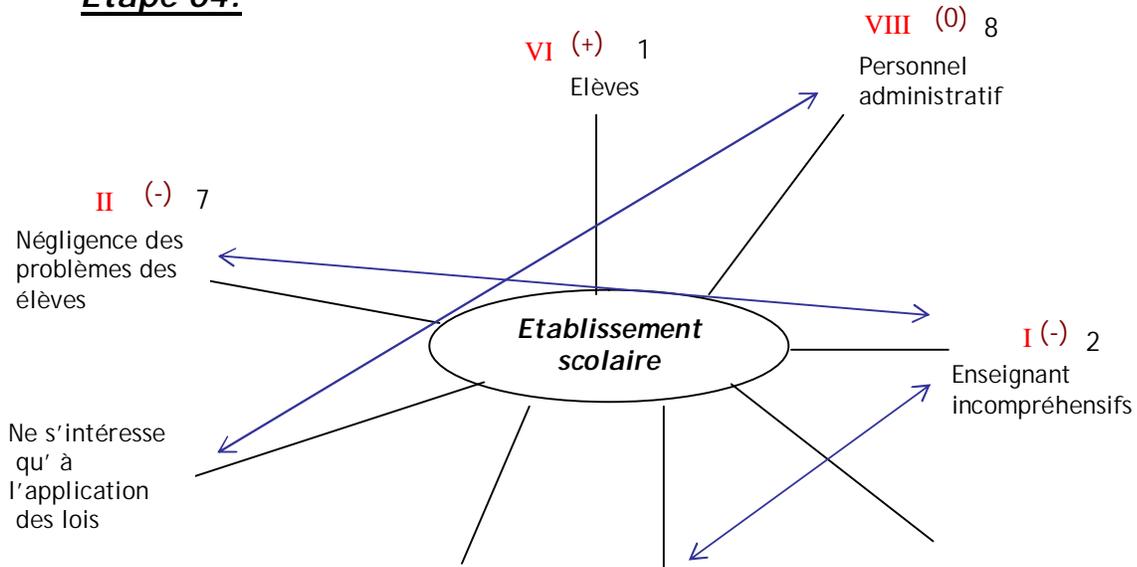


4 Sanctions sévères 5 6

Etape 03:



Etape 04:



V (-) 3

Scolarité

Sanctions sévères

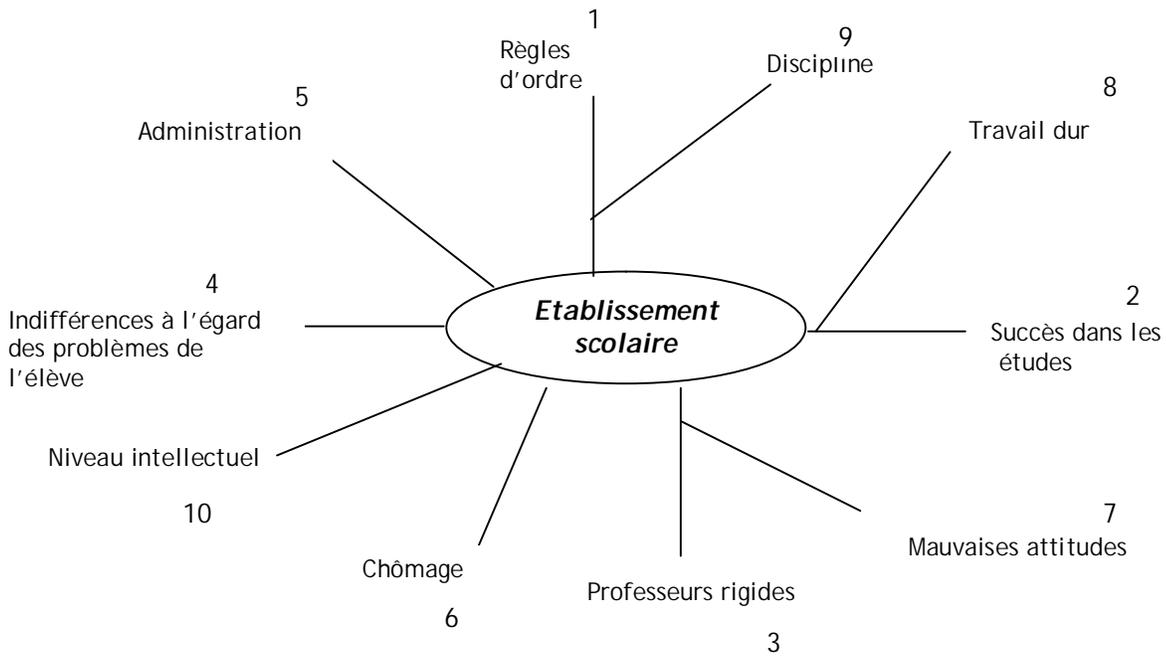
Difficultés d'apprentissage

VII (+) 4

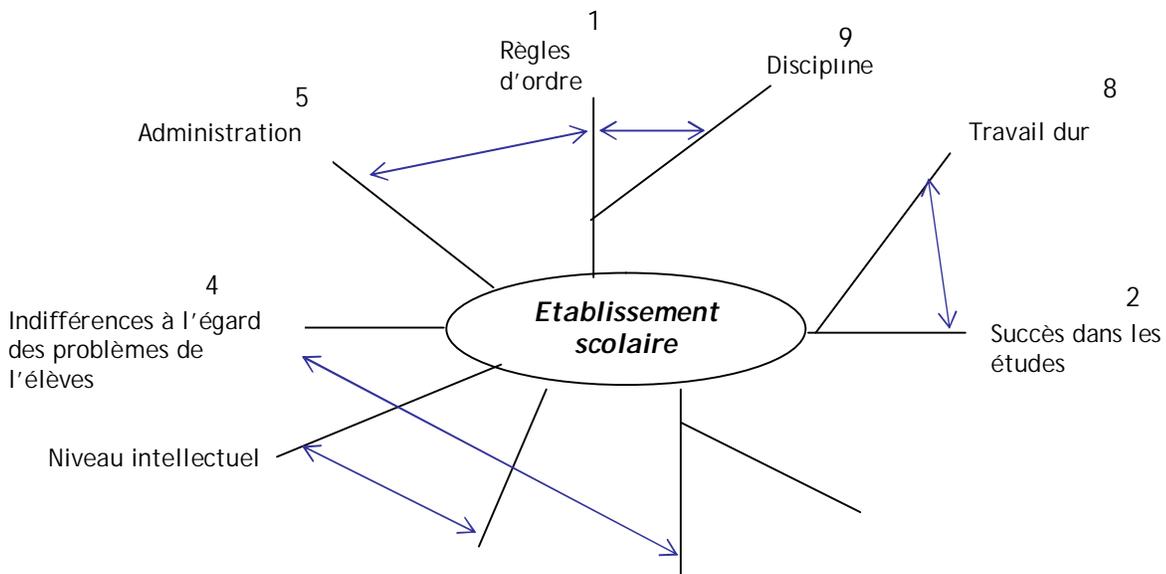
III (-) 5

IV (-) 6

Sujet N° 13 :
Etape 01 :

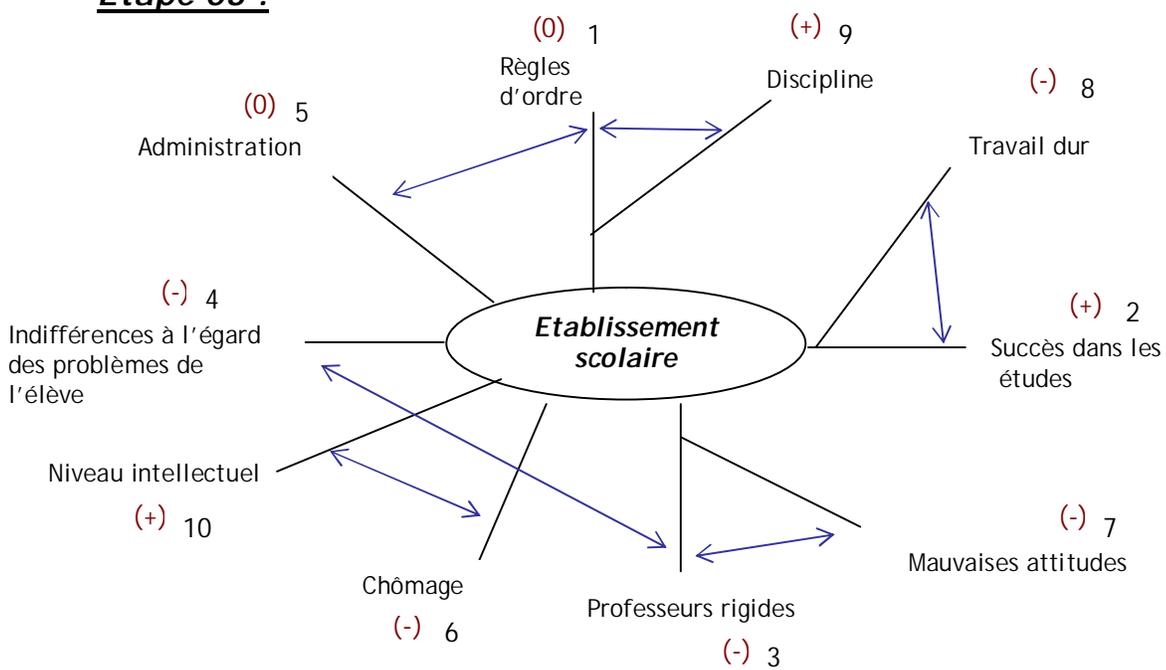


Etape 02 :

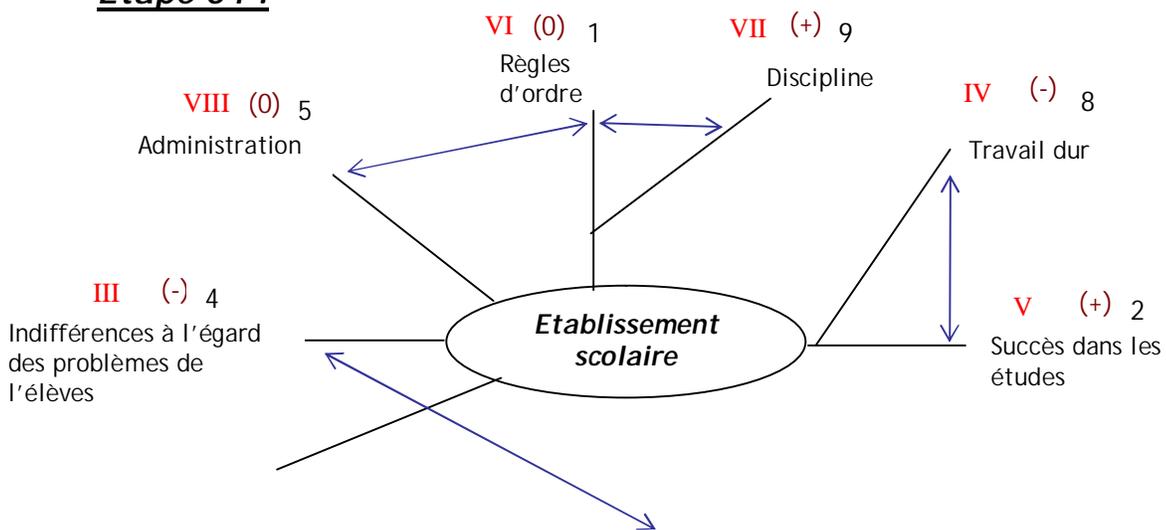


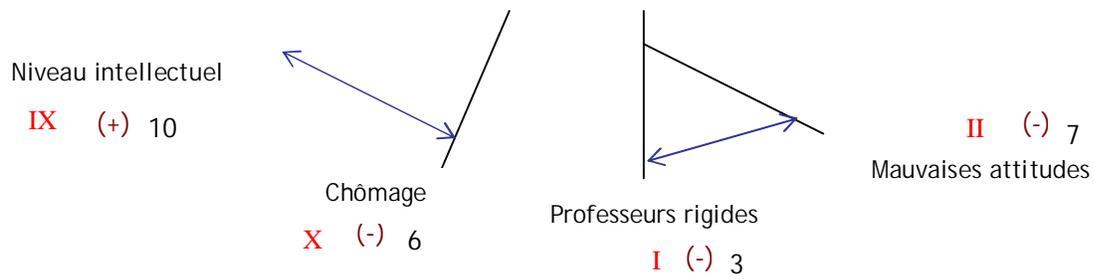


Etape 03 :



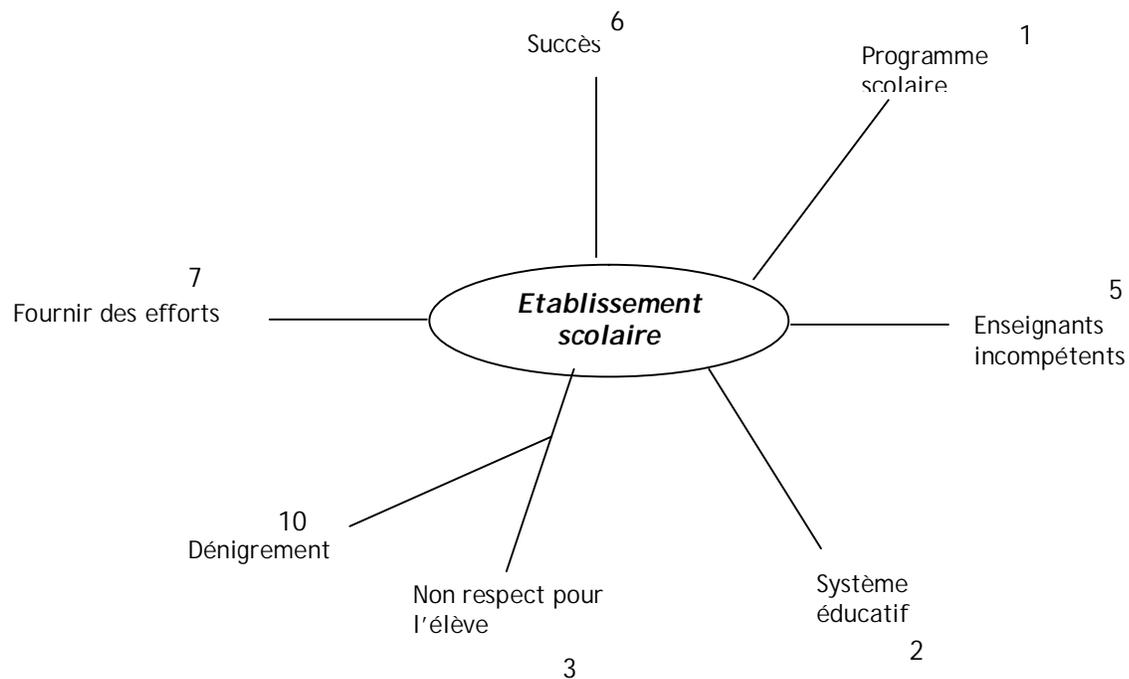
Etape 04 :



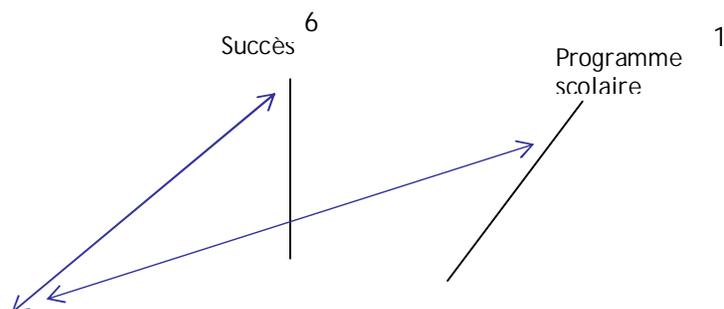


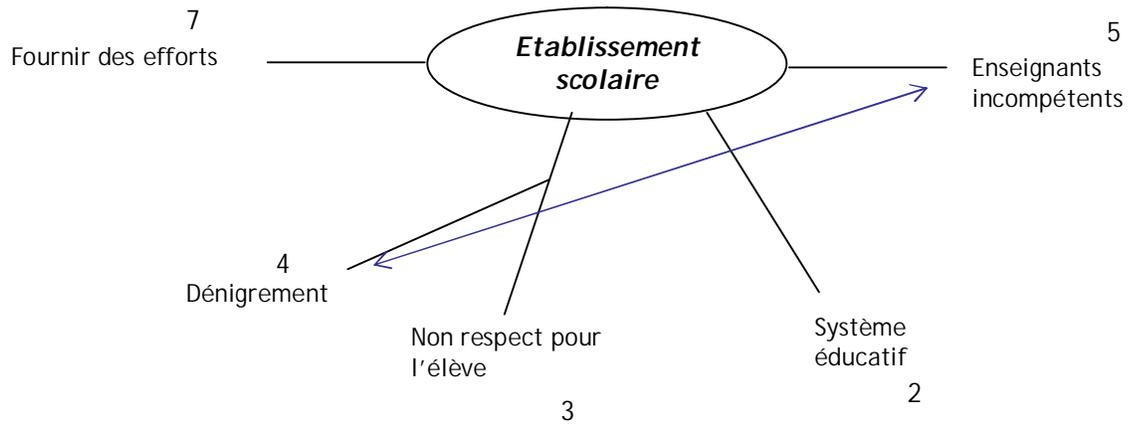
Sujet N° 14 :

Etape 01 :

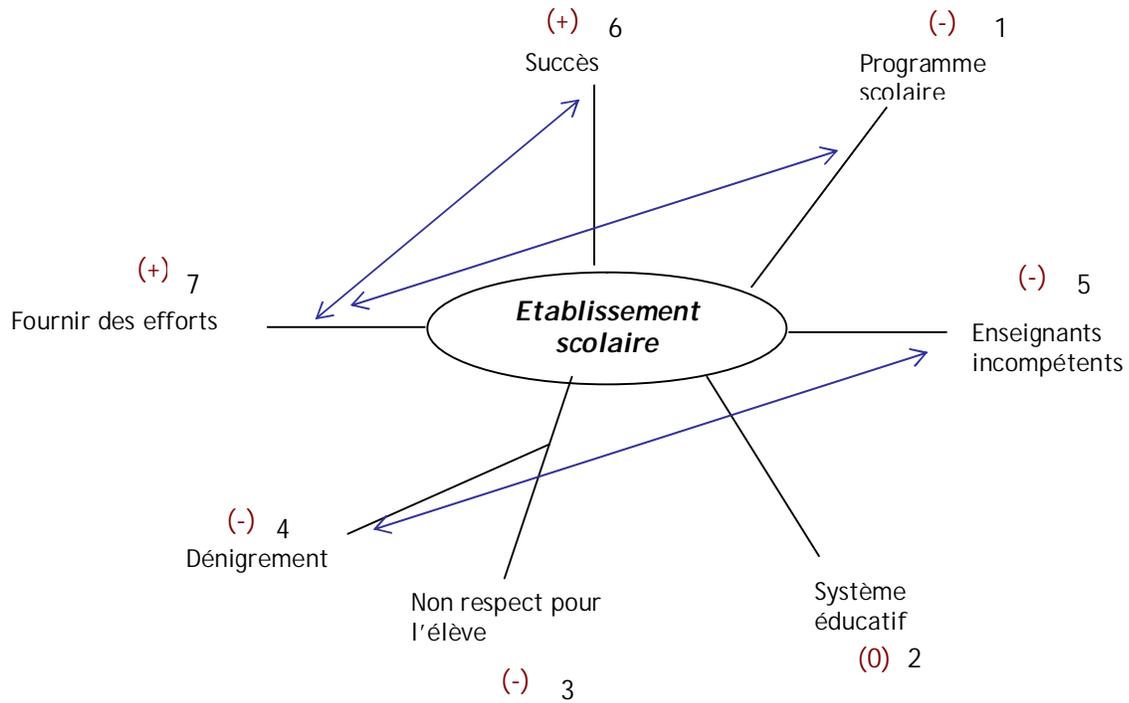


Etape 02 :

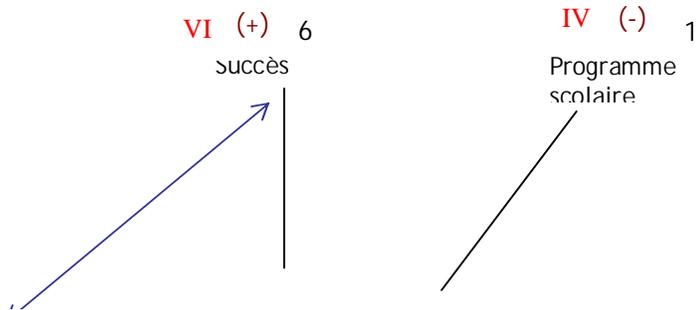


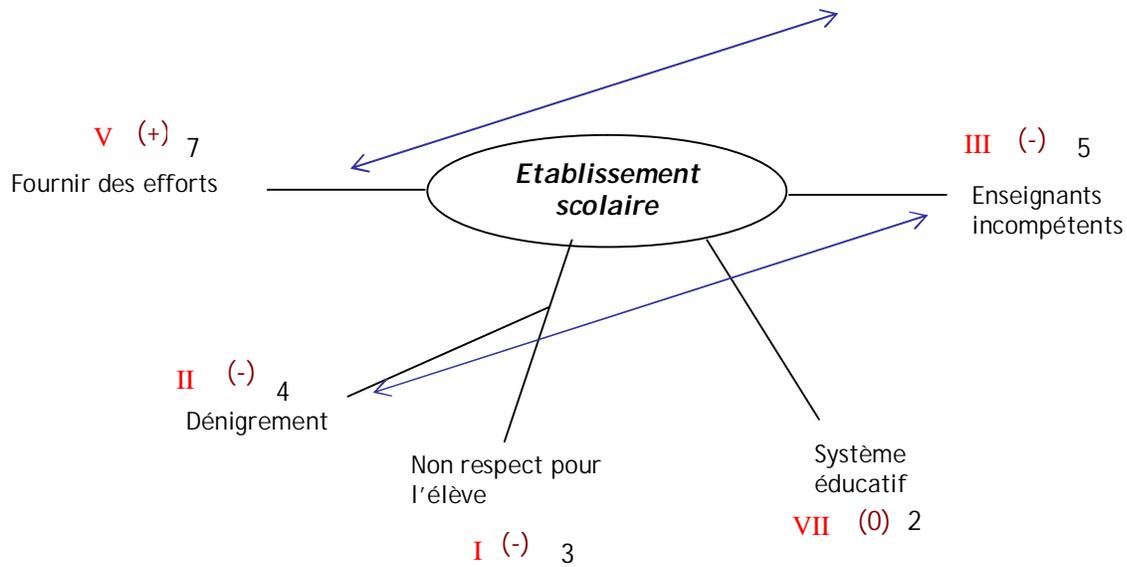


Etape 03 :

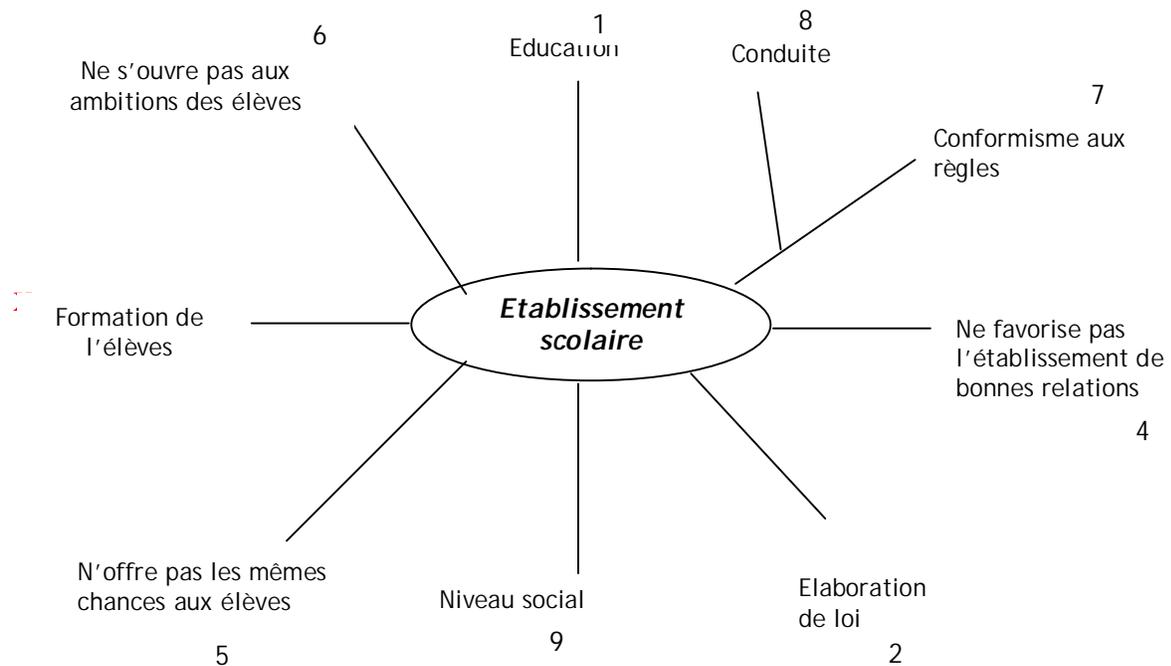


Etape 04 :



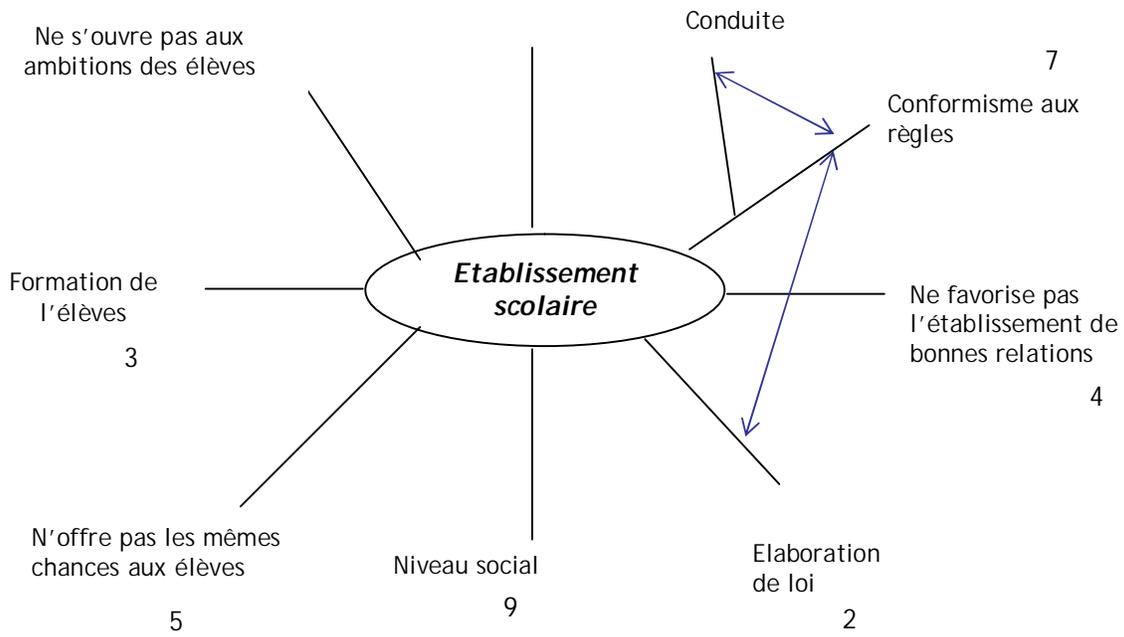


Sujet N° 15 :
Etape 01 :

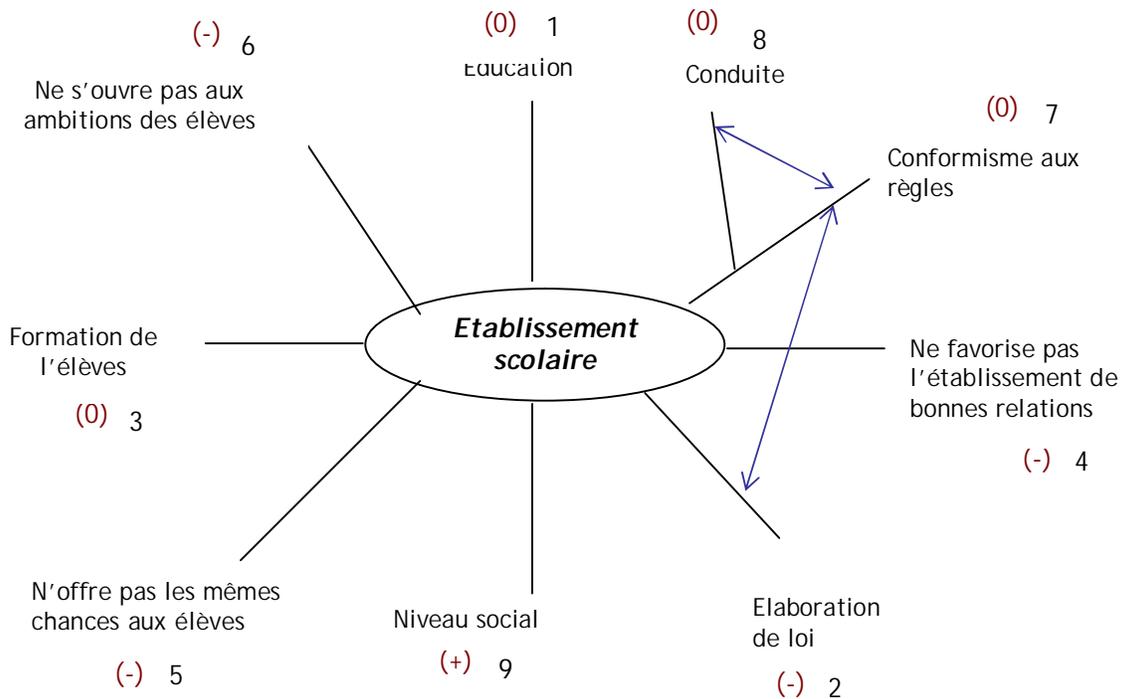


Etape 02 :





Etape 03 :

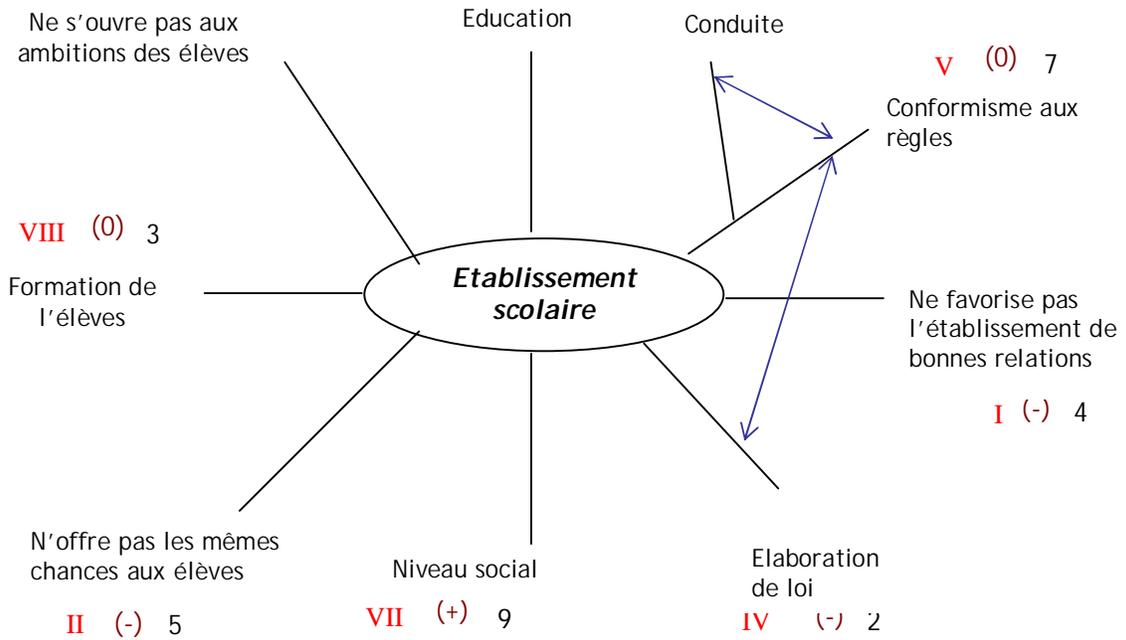


Etape 04 :

III (-) 6

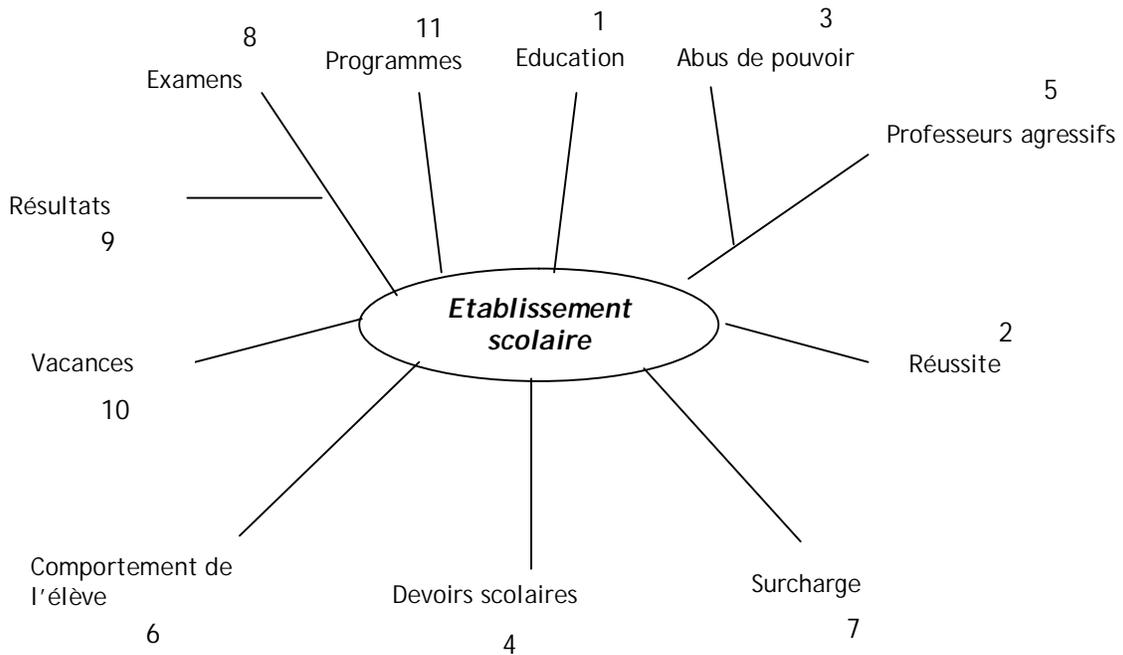
IX (0) 1

VI (0) 8

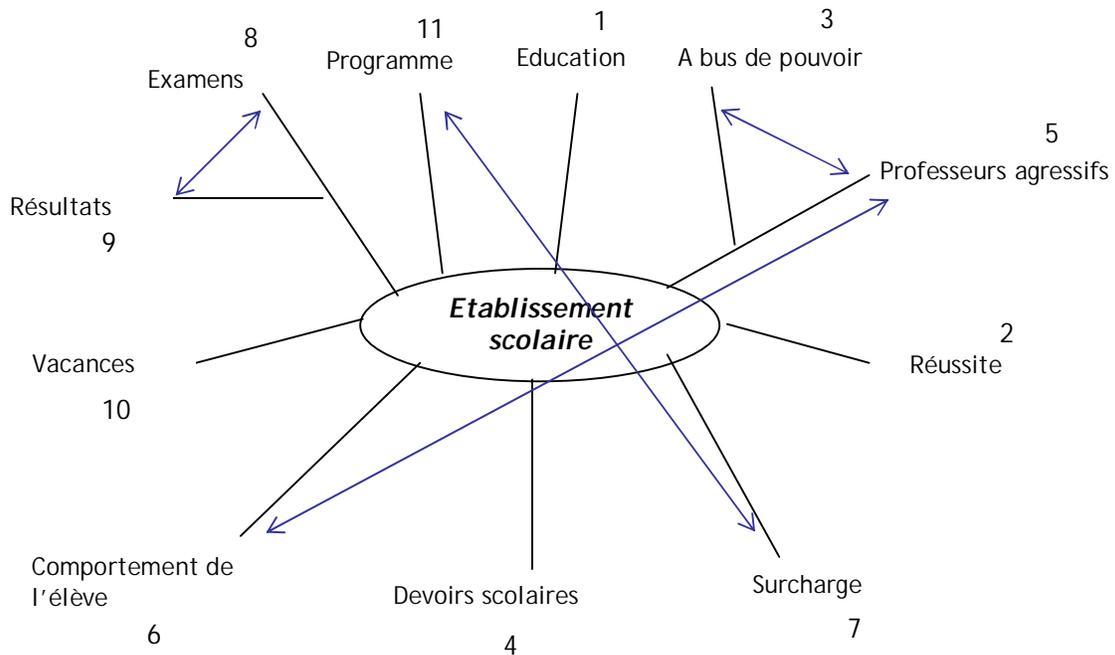


Sujet N° 16 :

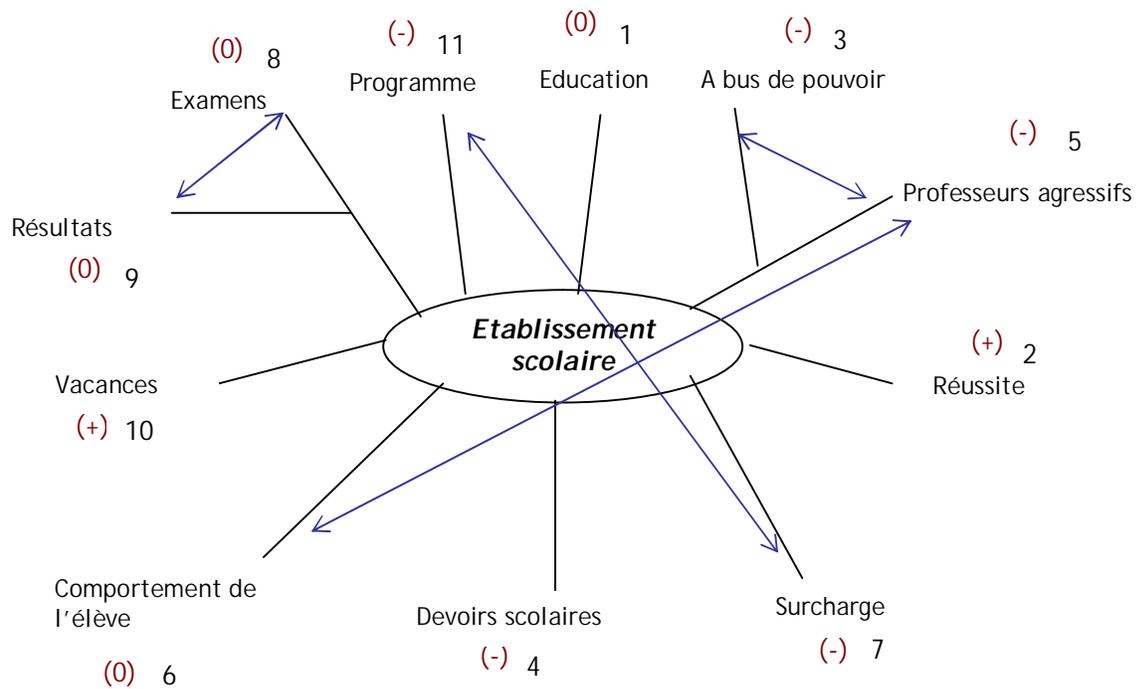
Etape 01 :



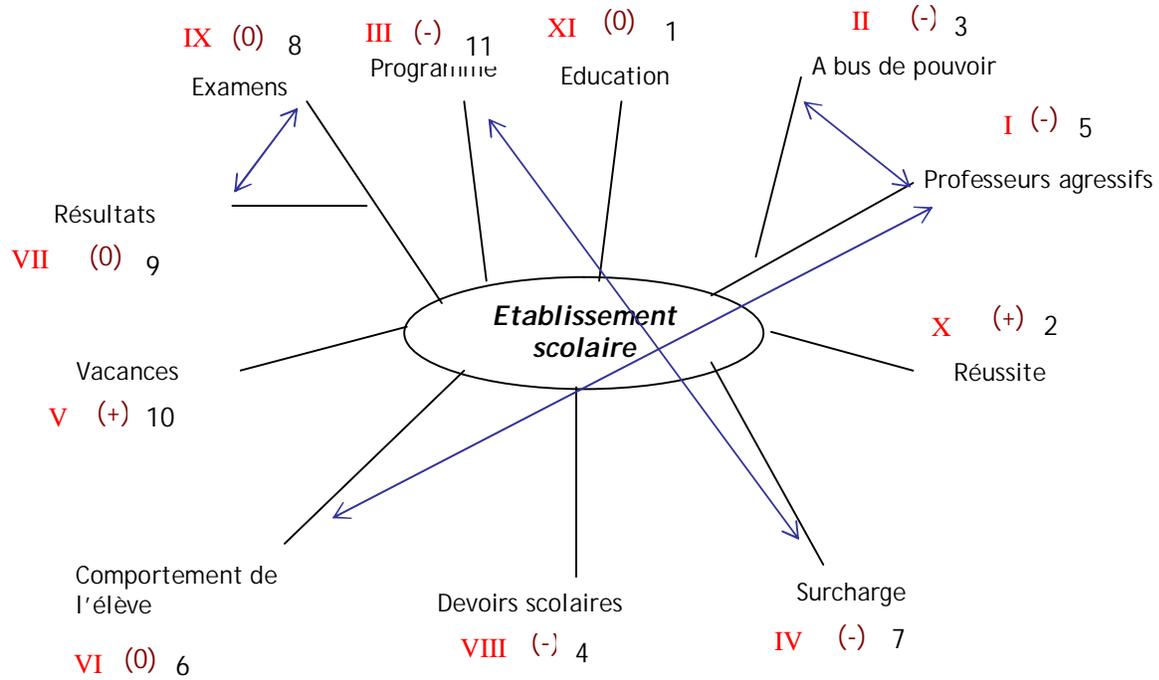
Etape 02 :



Etape 03 :

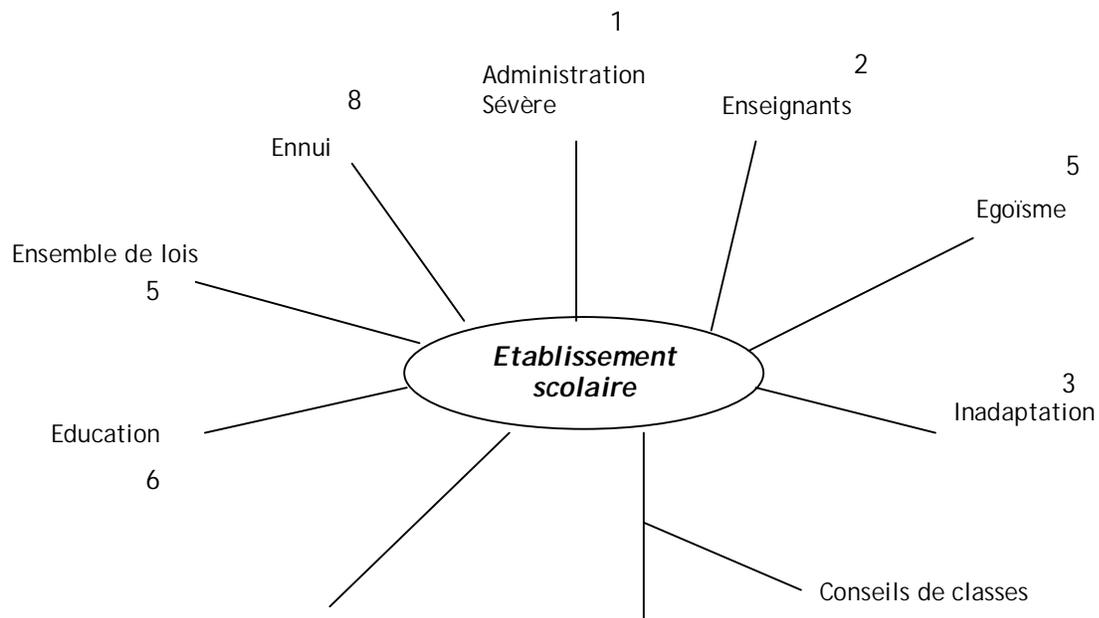


Etape 04 :



Sujet N° 17 :

Etape 01 :



Peu de considération
pour l'élève

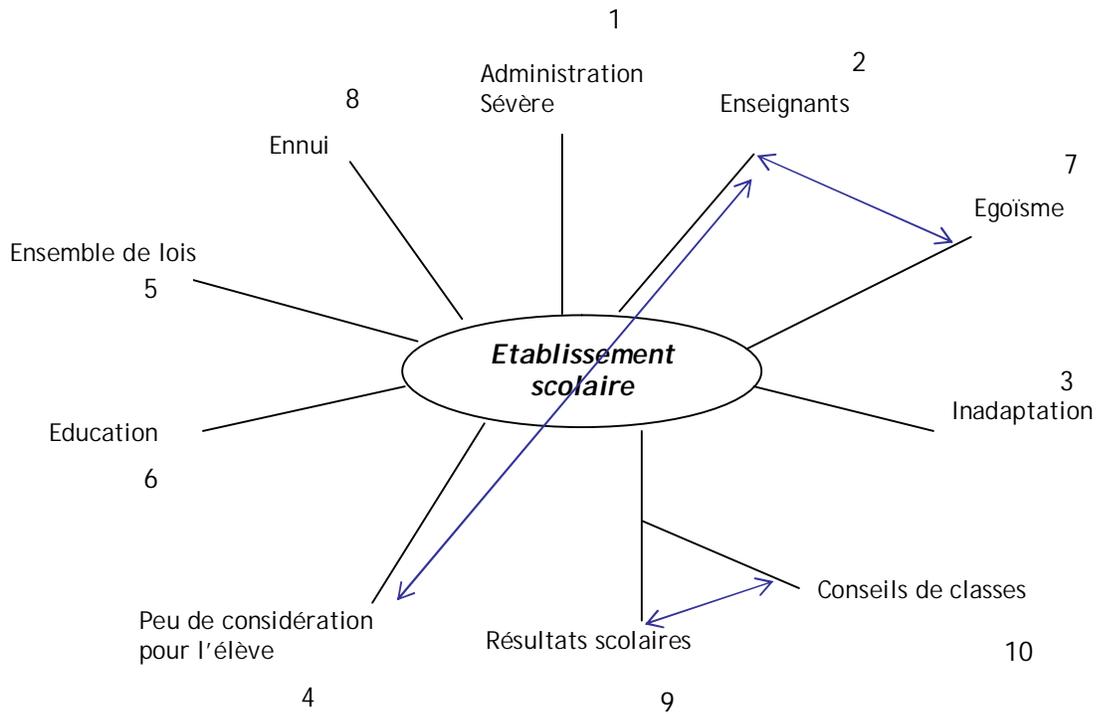
Résultats scolaires

10

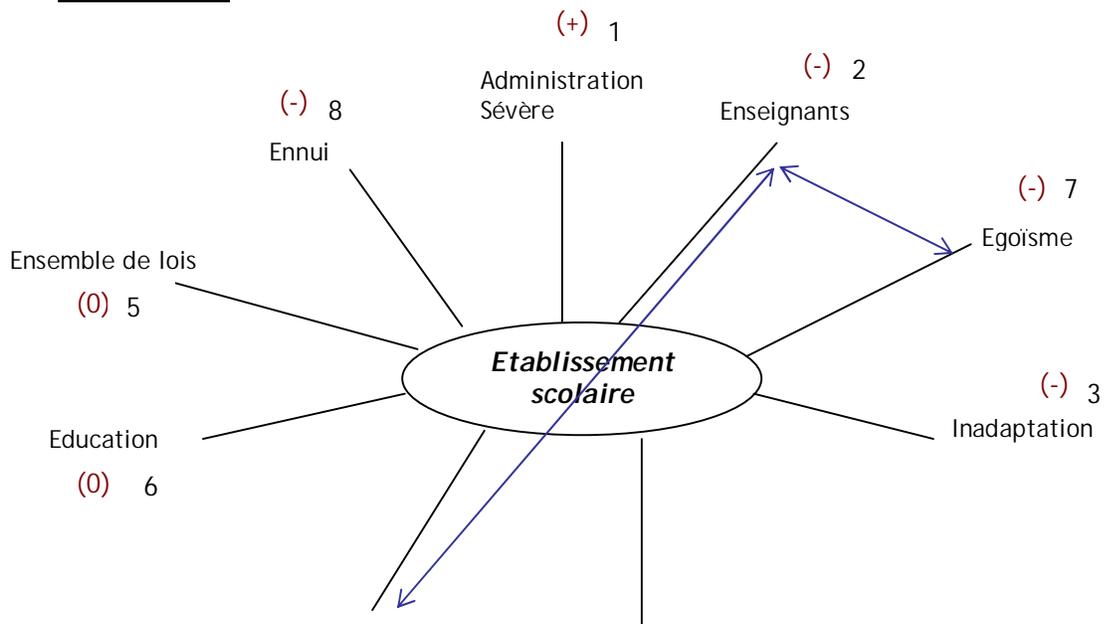
4

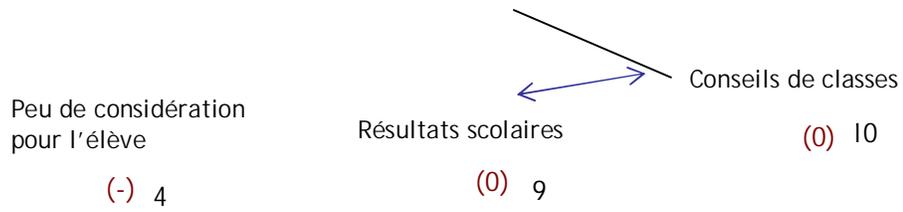
9

Etape 02 :

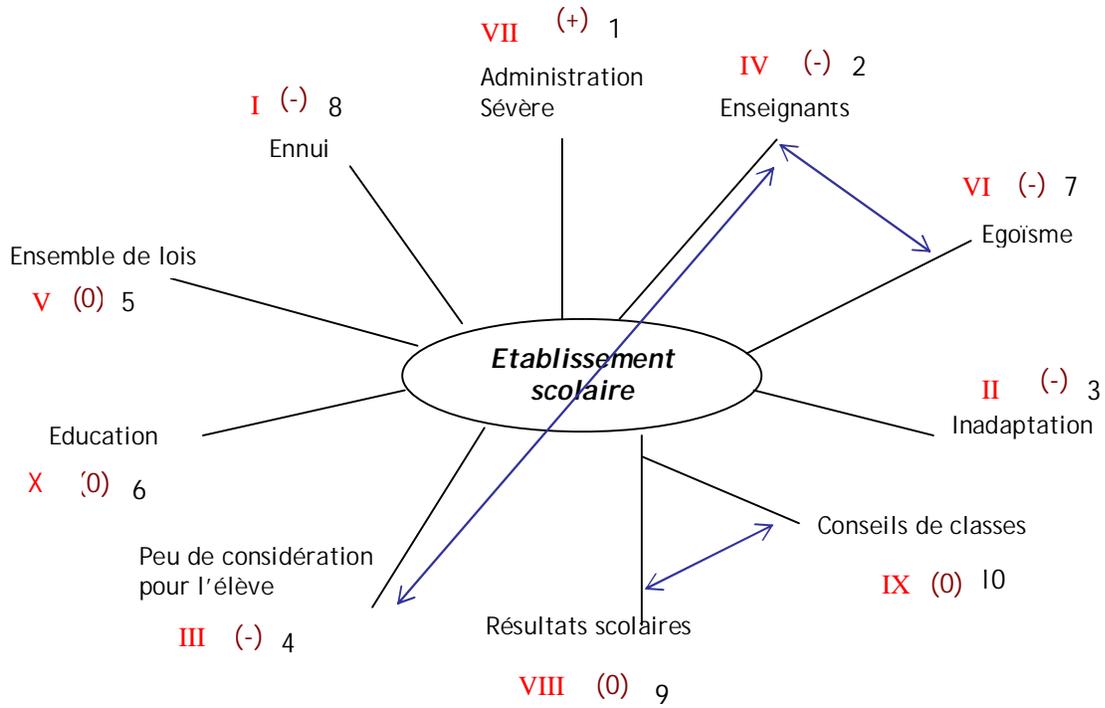


Etape 03 :





Etape 04 :



3/ Présentation et interprétation des résultats :

3.1/ Phase de recueil des termes associés :

Sujet N°01	Sujet N°02	Sujet N°03	Sujet N°04
<ul style="list-style-type: none">- Humiliation- Violence- Ordre- Discipline- Professeurs- Adjoints de l'éducation-Administration-Chef d'établissement-Elèves	<ul style="list-style-type: none">- Sanctions- Humiliation- Conseil de Discipline-Administration-Professeurs-Echec Scolaire- Programme-Examens-Connaissances	<ul style="list-style-type: none">-Difficultés Scolaires- Agression- Egalité- Justice- Administration- Professeurs- Elèves	<ul style="list-style-type: none">- Agression de la part des profs- Punitons- Lois- Elèves- Examens- Obligations Scolaires- Réussite- professeurs- Incompréhension- Injures
$\Sigma =09$	$\Sigma =09$	$\Sigma =07$	$\Sigma =10$

Sujet N°05	Sujet N°06	Sujet N°07	Sujet N°08
<ul style="list-style-type: none"> -Mauvais traitement -loi interne de l'institution - Professeurs - Elèves -Equipe administrative -Grand Effort -Volume horaire -Evaluation injuste - Examens 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement obligatoire - Enseignants - Soumission à l'ordre général -Administration rigide -Intimidation de l'élève -Travail scolaire dur -Elèves obéissants -Utilisation de la force 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignants - Enseignants violents - personnel administratif - conseil de discipline - conseil de classe - désintérêt pour l'élève - évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> - inadaptation scolaire - enseignants exigeants - obéissance - ordre scolaire - punition - incompréhension de l'élève - loi interne de l'institution - garantie d'un statut social - conseil de discipline
$\Sigma =09$	$\Sigma =08$	$\Sigma =07$	$\Sigma =09$

Sujet N°09	Sujet N°10	Sujet N°11	Sujet N°12
<ul style="list-style-type: none"> -discipline obligatoire - élèves agressés - programmes chargés - difficultés -enseignants -injures -intolérance -travail continu 	<ul style="list-style-type: none"> - études - notation sévère - redoublement - autorité - une diversité de lois - équipe administrative - enseignants - vengeance 	<ul style="list-style-type: none"> - cours - enseignants - élèves - tenue vestimentaire - échec scolaire - résultats scolaires - autorité - humiliation quotidienne - respect de l'ordre 	<ul style="list-style-type: none"> - élèves - enseignants incompréhensifs - ne s'intéresse qu'à l'application de la loi - scolarité - sanctions sévères - difficultés d'apprentissage - négligence des problèmes des élèves - personnel administratif
Σ =08	Σ =08	Σ =09	Σ =08

Sujet N° 13	Sujet N° 14	Sujet N° 15
<ul style="list-style-type: none"> - Règles d'ordre - Succès dans les études - Professeurs rigides - Indifférence à l'égard des problèmes de l'élève - Administration - Chômage - Mauvaises attitudes - Travail dur -Discipline -Niveau intellectuel 	<ul style="list-style-type: none"> - Programmes scolaires -Système éducatif - Non respect pour l'élève - Fournir des efforts -Enseignantes Incompétents - succès - dénigrement 	<ul style="list-style-type: none"> - Education - Elaboration de lois - Formation de l'élève -Ne favorise pas l'établissement de bonnes relations -n'offre pas les mêmes chances aux élèves - ne s'ouvre pas aux ambitions des élèves - conformisme aux Règles -Conduite -Niveau social
Σ =10	Σ =07	Σ =09

Sujet N° 16	Sujet N° 17
<ul style="list-style-type: none"> - Education - Réussite - Comportement de l'élève - Devoir scolaires - Professeurs agressifs - Surcharge - Examens - Résultats - Vacances - Programmes 	<ul style="list-style-type: none"> - Administration sévère - Enseignants - Inadaptation - Peu de considération pour l'élève - Ensemble de lois - Education - Egoïsme - Ennui - Résultats scolaires
$\Sigma = 11$	$\Sigma = 09$

La somme totale de mots associés est : 147 mots par rapport à dix sept sujets.

Tableau N° 02: *Recueil des termes associés :*

3.2/ Regroupement par classification (ventilation des unités significatives dans des catégories) :

Après avoir rassemblé les listes des mots suscités par le mot inducteur (établissement scolaire) des dix sept sujets, qui est un premier travail de classification, on se trouve confronté à un ensemble hétérogène d'unités sémantiques. Face à ce désordre et pour rendre maniable et accessible l'information, on procède par le regroupement par classification (ventilation des unités significatives dans des catégories, rubriques ou classes), ce qui nous renvoie à réunir et décompter les mots identiques, synonymes ou proches sémantiquement.

Cette procédure nous a permis d'établir le tableau suivant qui contient 14 catégories :

Catégories D'analyse	Termes associés	Fréquence d'apparition
Mauvais traitement	Humiliation -violence- sanctions- Humiliation- agression- punitions - incompréhension- injures- mauvais traitement -utilisation de la force- punitions- injures- intolérance - vengeance- Humiliation quotidienne -sanctions sévères -mauvaises attitudes- dénigrement -abus de pouvoir- égoïsme.	20
Elèves	Elèves - Elèves- Elèves- Elèves- Elèves obéissants- intimidation de l'élèves- désintérêt pour l'élèves - incompréhension vis-à-vis de l'élève- Elèves agressés- Elèves- Elèves- négligence des problèmes des élèves- indifférence à l'égard des problèmes de l'élèves -non respect pour l'élève - ne s'ouvre pas aux ambitions des élèves- formation de l'élève -n'offre pas les mêmes chances aux élèves- comportement de l'élève - peu de considération pour l'élève .	19
Professeurs	Professeurs- Professeurs- Professeurs professeurs - agression de la part des professeurs - professeurs- enseignants- enseignant violents- enseignant exigeants- enseignants- enseignants- enseignants- enseignants incompréhensifs -professeurs rigides - enseignement incompetents - professeur agressifs- enseignants.	17
Scolarité	Programme- connaissance- obligations scolaires - enseignement obligatoire- enseignement- travail continu - cours - études- scolarité-programmes scolaires - système éducatif - éducation- éducation -devoirs scolaires- fournir des effort -Programmes- Education.	17

<i>évaluation.</i>	Examens- Examens- réussite - évaluation injuste- examens - évaluation - conseil de classe - notation sévère - résultats scolaires- sucées dans les études- succès - réussite - examens -résultats - résultats scolaires-conseils de classe.	16
<i>Difficultés scolaires</i>	Echec scolaire- difficultés scolaires grand effort- volume horaire- travail scolaire dur- inadaptation scolaire- difficultés -programmes chargés - redoublement -échec scolaire - difficultés d'apprentissage- travail dur -surcharge -inadaptation.	14
<i>Loi interne de l'institution</i>	Ordre -loi- loi interne de l'institution - ordre scolaire - loi interne de l'institution -autorité- une diversité de loi -autorité - ne s'intéresse qu'à l'application des lois- règle d'ordre - élaboration de loi - ensemble de lois.	12
<i>Administration</i>	Adjoints de l'éducation - administration- chef d'établissement -administration - administration- équipe administrative - administration rigide- personnel administratif- équipe administrative - personnel administratif - administration- administration sévère.	12
<i>Discipline</i>	Discipline-conseil de discipline - soumission à l'ordre général - conseil de discipline- obéissance- conseil de discipline- discipline obligatoire - respect de l'ordre- discipline - conformisme aux règles- conduite.	11
<i>Niveau socio -culturel</i>	Garantie d'un statut social- chômage- niveau intellectuel- niveau social.	04

<i>Justice</i>	Justice -égalité	02
<i>Ennui</i>	Ennui	01
<i>Tenue vestimentaire</i>	Tenue vestimentaire	01
<i>Vacances</i>	Vacances	01
	Total des termes associés	147

Tableau N°03 : Regroupement par classification des termes associés

Commentaire :

Cette phase établie par des rapprochements sémantiques, s'avère indispensable car on ne peut manipuler la somme des termes associés (147 mots) produits du réseau d'associations, cependant il est plus facile voire pratique d'avoir affaire à un système de catégories s'appliquant avec précision à l'ensemble de ces mots.

Cette catégorisation a donné lieu à **14** catégories se renvoyant à des fréquences variées au tableau précédent, par ordre décroissant dont les quatre dernières (catégories) qui ne contiennent qu'une seule fréquence et que l'on ne pourra négliger ou isoler du fait qu'elles constituent des associations pouvant s'attribuer à des représentations sociales, spontanément partagées par les membres d'un groupe.

D'après ce même tableau, nous constatons que la catégorie « mauvais traitement » a enregistré le taux le plus élevé de fréquences ainsi que ses attributs sémantiques qui apparaissent chez 15 sujets, donc chez la majorité des membres de l'échantillon étudié.

Pour mieux éclaircir les choses. Nous avons essayé de représenter les informations par un diagramme en bâtons par ordre décroissant de fréquence après avoir calculé les pourcentages des fréquences de chaque catégorie.

3.3/ Présentation des fréquences relatives aux différentes catégories :

<i>Catégories d'analyse</i>	<i>Fréquences</i>	<i>pourcentage %</i>
<i>Mauvais traitement</i>	20	13.60%
<i>élèves</i>	19	12.92%
<i>professeurs</i>	17	11.56%
<i>Scolarité</i>	17	11.56%
<i>Evaluation</i>	16	10.88%
<i>Difficultés Scolaires</i>	14	09.52%
<i>Loi interne de l'institution</i>	12	08.16%
<i>Administration</i>	12	08.16%
<i>Discipline</i>	11	07.48%
<i>Niveau Socio- Culturel</i>	04	02.72%
<i>Justice</i>	02	01.36%
<i>Ennui</i>	01	0.68%
<i>Tenue Vestimentaire</i>	01	0.68%
<i>Vacances</i>	01	0.68%
	Total	99.99%

Tableau 04 : *Tableau représentatif des fréquences relatives
aux différentes catégories*

Représentation Graphique des fréquences et pourcentages des différentes catégories

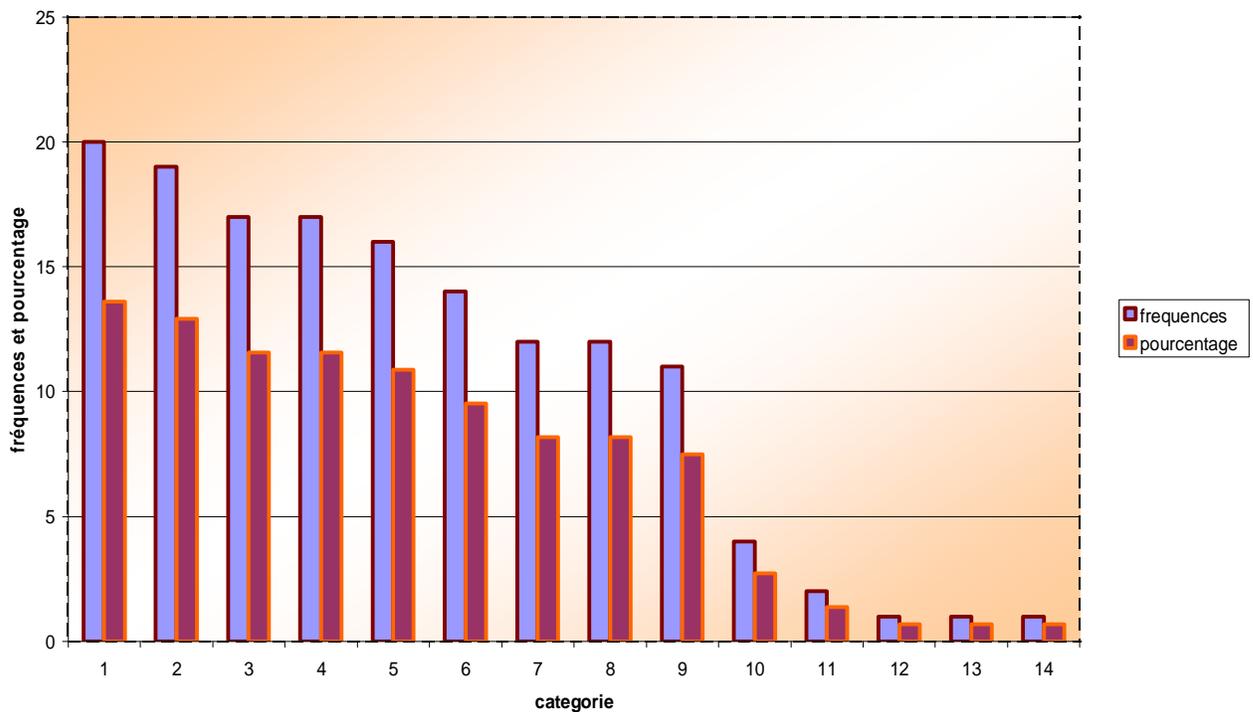


Schéma N°05 : **Représentation graphique des fréquences relatives aux différentes catégories**

Commentaire :

Cette représentation graphique nous montre clairement la primauté de la catégorie « mauvais traitement » par ses fréquences (20 de 147) ainsi que par son pourcentage (13.60%) et qui se poursuit successivement des catégories « élèves »-« professeurs » d'où surgit le lien mauvais traitement- élèves -professeurs, chose apparue à travers les connexions établies par les sujets entre les attributs sémantiques de ces trois catégories dans la deuxième phase lors de l'application du réseau d'associations.

Ensuite viennent les autres catégories qui se succèdent jusqu'au trois dernières qui ont marqué les fréquences et les pourcentages les plus faibles.

3.4/ Présentation de l'ordre d'apparition des mots associés selon les catégories :

Catégorie d'analyse	Termes associés	Apparition	Ordre d'apparition	Médiane d'apparition
Mauvais Traitement	Humiliation -violence- sanctions- Humiliation- agression- punitions- incompréhension- injures- mauvais traitement - utilisation de la force- punitions- injures- intolérance -vengeance- Humiliation quotidienne - sanctions sévères -mauvais attitudes- dénigrement - abus de pouvoir- égoïsme.	1-2-1-2-2-2-9-10-1-8 -5-6-7-8-8-5-7-7-6-7	1-1-1-2-2-2-2-5-5-6-6-7-7-7-7-8-8-8-9-10	3
élèves	Elèves - Elèves- Elèves- Elèves- Elèves obéissant- intimidation de l'élèves- désintérêt pour l'élèves- incompréhension vis-à-vis de l'élève- élèves agressés- Elèves- Elèves- négligence des problèmes des élèves- indifférence à l'égard des problèmes de l'élèves -non respect pour l'élève - ne s'ouvre pas aux ambitions des élèves -formation de l'élève- n'offre pas les mêmes chances aux élèves- comportement de l'élève - peu de considération pour l'élève.	9-7-5-4-8-5-6-6-2-3-1-7-4-3-6-3-5-6-4	1-2-3-3-3-4-4-4-5-5-5-6-6-6-7-7-7-8-9	5

<p>Professeurs</p>	<p>Professeurs- Professeurs- Professeurs- professeurs - agression de la part des professeurs - professeurs- enseignants- enseignant violents- enseignant exigeants- enseignants- enseignants- enseignants incompréhensifs -professeurs- rigides - enseignent incompetents - professeur agressifs - enseignants.</p>	<p>5-5-6-1-8-3-2-2-2-5-7-2-2-3-5-5-2</p>	<p>1-2-2-2-2-2-2-3-3-5-5-5-5-5-6-7-8</p>	<p>03</p>
<p>Scolarité</p>	<p>Programme- connaissance- obligations scolaires - enseignement obligatoire- enseignement- travail continu -études- cours - scolarité -programmes scolaires -système éducatif - éducation- éducation - devoirs scolaires- fournir des effort -programmes- éducation.</p>	<p>7-9-10-1-1-8-1-1-4-1-2-7-1-6-1-4-11</p>	<p>1-1-1-1-1-1-1-2-4-4-6-7-7-8-9-10-11</p>	<p>4</p>
<p>Evaluation</p>	<p>Examens- Examens- réussite - évaluation injuste- examens -évaluation - conseil de classe-notation sévère -résultats scolaires- réussies dans les études- succès -réussite - examens -résultats - résultats scolaires - conseils de classe.</p>	<p>8-9-7-8-9-7-5-2-6-2-6-2-8-9-9-10</p>	<p>2-2-2-5-6-6-7-7-8-8-8-9-9-9-9-10</p>	<p>7</p>

<p>Difficultés scolaires</p>	<p>Echec scolaire- difficultés scolaire- grand effort- volume horaire- travail scolaire dur- inadaptation scolaire -difficultés - programmes chargés - redoublement -échec scolaire -difficultés d'apprentissage -travail dur -surcharge -inadaptation.</p>	<p>6-1-6-7-7-1-4-6-3-5-6-8-7-3</p>	<p>1-1-3-3-4-5-6-6-6-6-7-7-7-8</p>	<p>6</p>
<p>Loi interne de l'institution</p>	<p>Ordre -loi- loi interne de l'institution -ordre scolaire -loi interne de l'institution - autorité -une diversité de loi -autorité -ne s'intéresse qu'à l'application des lois-règles d'ordre- élaboration de lois- ensemble de lois.</p>	<p>3-4-2-4-7-4-5-7-3-1-2-5</p>	<p>1-2-2-3-3-4-4-4-5-5-7-7</p>	<p>4</p>
<p>Administration</p>	<p>Adjoints de l'éducation - administration- chef d'établissement- administration - administration- équipe administrative - administration rigide- personnel administratif- équipe administrative - personnel administratif - administration- administration sévère.</p>	<p>6-7-8-4-5-5-3-3-6-8-5-1</p>	<p>1-3-3-4-5-5-5-6-6-7-8-8</p>	<p>5</p>
<p>Discipline</p>	<p>Discipline-conseil de discipline -soumission à l'ordre général - conseil de discipline- obéissance - conseil de discipline- discipline obligatoire - respect de l'ordre- discipline -conformisme aux règles - conduite.</p>	<p>4-3-6-4-5-9-1-9-9-7-8</p>	<p>1-3-4-4-5-6-7-8-9-9-9</p>	<p>6</p>

Niveau socio - culturel	Garantie d'un statut social- chômage - niveau intellectuel- niveau social.	8-6-10-9	6-8-9-10	8,5
Justice	Justice - égalité	4-3	3-4	3,5
Ennui	Ennui	8	8	
Tenue vestimentaire	Tenue vestimentaire	8	8	
Vacances	Vacances	10	10	

Tableau N° 05 : Tableau Représentatif de l'ordre d'apparition des mots associés selon les catégories :

*** Traitement statistique de l'ordre d'apparition des termes associés selon les catégories :**

L'établissement de l'ordre d'apparition des termes associés constitue une étape très importante quoiqu'elle soit dérivée de la première phase de la démarche du réseau d'associations.

Nous avons donc procédé par l'établissement de listes de mots selon leur apparition chez chaque sujet et suivant la catégorisation effectuée, nous avons par la suite fait recours à l'ordre d'apparition des termes de chaque catégorie (voir tableau précédent). Pour aboutir enfin à une seule valeur d'apparition, et surtout dans l'intention d'affiner nos résultats, nous avons opté pour le calcul de la médiane d'apparition pour chaque catégorie, cette mesure de tendance centrale s'avère la plus adéquate et la plus pertinente dans notre cas.

Statistiquement le calcul de *la médiane Me* s'effectue de la manière suivante :

$$1/ M_e = \frac{N + 1}{2} \text{ (Si } N : \text{ est Impair ; ensemble des valeurs observées)}$$

Prenons l'exemple de la catégorie : « discipline », où on doit d'abord établir l'ordre croissant des valeurs : 1-3-4-4-5-6-7-8-9-9-9 (**N =11**)

Donc : $M_e = \frac{11+1}{2} = 6$

$2/N$: est pair (ensemble des valeurs observées)

$$M_e = \frac{x + x'}{2} \quad \text{d'où : } x = \text{ordre de la médiane, } x = \frac{N}{2}$$

$$x' = \text{ordre de la médiane suivante}$$

- Prenons l'exemple de la catégorie : « loi interne de l'institution », où l'ordre croissant des valeurs est comme suit : 1-2-2-3-3-4-4-4-5-5-7-7

$$\frac{N}{2} = \frac{12}{2} = 6, \text{ l'ordre de cette valeur est 4, donc } x = 4$$

x' : la valeur qui succède c'est-à-dire 4

Le résultat sera $M_e = \frac{x + x'}{2} = 4$

Donc la médiane M_e de la catégorie : « loi interne de l'institution » est 4.

Ainsi, nous poursuivons l'opération pour toutes les autres catégories.

3.5/ Présentation de l'ordre d'importance des mots associés selon les catégories :

<i>catégories d'analyse</i>	<i>Termes associés</i>	<i>Importance des termes</i>	<i>Ordre d'apparition</i>	<i>Médiane d'importance</i>
<i>Mauvais Traitement</i>	Humiliation -violence- sanctions- Humiliation- agression- punitions- incompréhension- injures- mauvais traitement - utilisation de la force- punitions- injures- intolérance -vengeance- Humiliation quotidienne -sanctions sévères -mauvais attitudes- dénigrement - abus de pouvoir- égoïsme.	2-1-7-3-5-3- 2-5-1-3-7-2- 1-5-5-3-2-2- 2-4	1-1-1-2-2-2- 2-2-2-3-3-3- 3-4-5-5-5-5- 7-7	3
<i>Elèves</i>	Elèves - Elèves- Elèves- Elèves- Elèves obéissant- intimidation de l'élèves- désintérêt pour l'élèves- incompréhension vis-à-vis de l'élève- élèves agressés- Elèves- Elèves- négligence des problèmes des élèves- indifférence à l'égard des problèmes de l'élèves -non respect pour l'élève - ne s'ouvre pas aux ambitions des élèves -formation de l'élève- n'offre pas les mêmes chances aux élèves- comportement de l'élève - peu de considération pour l'élève.	3-1-4-2-8- 1-2-1-5-1- 6-2-3-1-3- 8-2-6-3	1-1-1-1-1- 2-2-2-2-3- 3-3-3-4-5- 6-6-8-8	3

<p>Professeurs</p>	<p>Professeurs- Professeurs- Professeurs- professeurs - agression de la part des professeurs - professeurs- enseignants- enseignant violents- enseignant exigeants- enseignants- enseignants- enseignants incompréhensifs - professeurs- rigides -enseignant incompetents -professeur agressifs -enseignants.</p>	<p>4-2-2-9-1-3-4-1-3-8-2-3-1-1-3-1-4</p>	<p>1-1-1-1-1-2-2-2-3-3-3-3-4-4-4-8-9</p>	<p>3</p>
<p>Scolarité</p>	<p>Programme- connaissance- obligations scolaires - enseignement obligatoire- enseignement- travail continu - études- cours - scolarité - programmes scolaires -système éducatif - éducation- éducation -devoirs scolaires- fournir des effort -programmes- éducation.</p>	<p>5-1-8-7-4-7-1-4-7-4-7-5-9-11-8-3-10</p>	<p>1-1-3-4-4-4-5-5-7-7-7-7-8-8-9-10-11</p>	<p>7</p>
<p>Evaluation.</p>	<p>Examens- Examens- réussite -évaluation injuste- examens -évaluation - conseil de classe-notation sévère - résultats scolaires- sucées dans les études- succès - réussite - examens -résultats - résultats scolaires - conseils de classe.</p>	<p>6-7-6-4-8-3-6-3-2-5-6-10-9-7-8-9</p>	<p>2-3-3-4-5-6-6-6-6-7-7-8-8-9-9-10</p>	<p>6</p>

<p>Difficultés scolaires</p>	<p>Echec scolaire- difficultés scolaire- grand effort- volume horaire- travail scolaire dur- inadaptation scolaire -difficultés - programmes chargés - redoublement -échec scolaire -difficultés d'apprentissage - travail dur -surcharge - inadaptation.</p>	<p>8-6-7-6-6-2-4-3-8-8-4-4-4-2</p>	<p>2-2-3-4-4-4-4-6-6-6-7-8-8-8</p>	<p>5</p>
<p>Loi interne de l'institution</p>	<p>Ordre -loi- loi interne de l'institution -ordre scolaire - loi interne de l'institution - autorité -une diversité de loi - autorité -ne s'intéresse qu'à l'application des lois- règles d'ordre- élaboration de lois- ensemble de lois.</p>	<p>5-10-9-8-5-4-6-7-5-6-4-5</p>	<p>4-4-5-5-5-5-6-6-7-8-9-10</p>	<p>5,5</p>
<p>Administration</p>	<p>Adjoints de l'éducation - administration- chef d'établissement- administration - administration- équipe administrative - administration rigide- personnel administratif- équipe administrative -personnel administratif -administration- administration sévère.</p>	<p>9-6-8-6-7-5-2-7-7-8-8-7</p>	<p>2-5-6-6-7-7-7-7-8-8-8-9</p>	<p>7</p>

Discipline	Discipline-conseil de discipline -soumission à l'ordre général - conseil de discipline- obéissance -conseil de discipline- discipline obligatoire -respect de l'ordre- discipline -conformisme aux règles - conduite.	7-9-5-5-9-6- 6-9-7-5-6	5-5-5-6-6-6- 7-7-9- 9-9	6
Niveau Socio -Culturel	Garantie d'un statut social- chômage - niveau intellectuel- niveau social.	4-10-9-7	4-7-9-10	8
Justice	Justice -égalité.	3-4	3-4	3,5
Ennui	Ennui.	1	1	1
Tenue vestimentaire	Tenue vestimentaire.	6	6	6
Vacances	Vacances.	5	5	5

**Tableau 05 : Représentatif de l'ordre d'importance
des mots associés selon les catégories**

• **Traitement statistique de l'ordre d'importance des termes associés selon les catégories :**

Cette phase n'est pas moins importante que la phase précédente, elle correspond à établir l'ordre d'importance des termes associés, selon les différentes catégories. C'est une étape essentielle lors du repérage de l'organisation d'une représentation.

En fait une représentation sociale, comme on l'a déjà vu dans la partie théorique, est un système socio-cognitif qui présente une organisation spécifique : elle est constituée d'éléments qui n'ont pas la même importance, aussi la détection du noyau central et des éléments périphériques, objectif de notre recherche, repose en grande partie sur l'ordre d'importance attribué aux termes associés constituant la dernière étape du réseau d'associations.

Nous avons donc effectué l'ordre d'importance des termes associés relatifs à chaque catégorie en aboutissant au calcul de la médiane d'importance pour ne retenir qu'une seule valeur. Pour faciliter l'opération, nous avons vu qu'il était judicieux de substituer les chiffres romains par les chiffres 1,2,3,4,.....

Enfin le calcul de la médiane d'importance est similaire au calcul de la médiane d'apparition, il est soumis aux mêmes lois citées antérieurement.

3.6/ Attribution des valeurs (+),(-),(0) aux termes associés selon les sujets :

catégories d'analyse	Termes associés	Valeurs attribuées aux termes	Fréquence des valeurs			Total
			+	-	0	
Mauvais Traitement	Humiliation -violence- sanctions- Humiliation- agression- punitions- incompréhension- injures- mauvais traitement -utilisation de la force- punitions- injures- intolérance -vengeance- Humiliation quotidienne - sanctions sévères -mauvais attitudes- dénigrement - abus de pouvoir- égoïsme.	(-), (-), (-) (-), (-).	0	20	0	20
Elèves	Elèves - Elèves- Elèves- Elèves- Elèves obéissant- intimidation de l'élèves- désintérêt pour l'élèves- incompréhension vis-à-vis de l'élève- élèves agressés- Elèves- Elèves- négligence des problèmes des élèves- indifférence à l'égard des problèmes de l'élèves -non respect pour l'élève - ne s'ouvre pas aux ambitions des élèves -formation de l'élève- n'offre pas les mêmes chances aux élèves- comportement de l'élève - peu de considération pour l'élève.	(+), (+), (+) (+), (+), (-) (-), (-), (-) (+), (+), (-) (-), (-), (-) (0), (-), (0), (-).	7	10	2	19

Professeurs	Professeurs- Professeurs- Professeurs- professeurs - agression de la part des professeurs - professeurs- enseignants- enseignant violents- enseignant exigeants- enseignants- enseignants- enseignants incompréhensifs - professeurs- rigides -enseignent incompetents -professeur agressifs -enseignants.	(+) , (+) , (+) (+) , (-) , (0) (0) , (-) , (-) (0) , (-) , (0) (-) , (-) , (-) (-) , (-)	4	9	4	17
Scolarité	Programme- connaissance- obligations scolaires - enseignement obligatoire- enseignement- travail continu - études- cours - scolarité - programmes scolaires -système éducatif - éducation- éducation -devoirs scolaires- fournir des effort -programmes- éducation.	(-) , (+) , (0) (+) , (+) , (0) (+) , (+) , (+) (-) , (0) , (0) (0) , (-) , (+) (-) , (0)	7	4	6	17
Evaluation.	Examens- Examens- réussite - évaluation injuste- examens - évaluation - conseil de classe- notation sévère -résultats scolaires- sucées dans les études- succès -réussite - examens -résultats - résultats scolaires - conseils de classe.	(-) , (+) , (+) (-) , (-) , (-) (0) , (-) , (+) (+) , (+) , (+) (0) , (0) (0) , (0)	6	5	5	16

Difficultés scolaires	Echec scolaire- difficultés scolaire- grand effort- volume horaire- travail scolaire dur- inadaptation scolaire - difficultés -programmes chargés -redoublement -échec scolaire -difficultés d'apprentissage -travail dur - surcharge -inadaptation.	(-),(-),(-) (-),(-),(-) (-),(-),(-) (-),(-),(-) (-),(-).	0	14	0	14
Loi interne de l'institution	Ordre -loi- loi interne de l'institution -ordre scolaire -loi interne de l'institution - autorité -une diversité de loi - autorité -ne s'intéresse qu'à l'application des lois- règles d'ordre- élaboration de lois- ensemble de lois.	(+),(+),(0) (0),(0),(-) (0),(-),(-) (0),(-),(0)	2	4	6	12
Discipline	Discipline-conseil de discipline -soumission à l'ordre général - conseil de discipline- obéissance -conseil de discipline- discipline obligatoire -respect de l'ordre- discipline -conformisme aux règles - conduite.	(0),(-),(0) (-),(+),(0) (0),(0),(+) (0),(0)	2	2	7	11
Niveau Socio -Culturel	Garantie d'un statut social- chômage - niveau intellectuel- niveau social.	(+),(-) (+),(+)	3	1	0	4
Justice	Justice -égalité	(+),(+)	2	0	0	2

<i>Ennui</i>	Ennui	(-)	0	1	0	1
<i>Tenue vestimentaire</i>	Tenue vestimentaire	(0)	0	0	1	1
<i>Vacances</i>	Vacances	(+)	1	0	0	1

Tableau N°06 : Attribution des valeurs (+),(-),(0) aux termes associés selon les sujets :

Commentaire :

Le tableau précédent est dérivé de la troisième étape du réseau d'associations où le sujet attribue à chaque terme associé, une valeur positive (+), négative (-), ou neutre (0).

Nous avons donc regroupé toutes les valeurs reçues (selon les différentes catégories) pour les soumettre ensuite à l'ordre relatif à leur ordre d'apparition ; Pour les même termes associés (appartenant à la même catégorie), on constate chez les sujets des divergences dans l'attribution des valeurs correspondantes.

4/ Récapitulation des fréquences, ordre d'apparition, ordre d'importance et les valeurs attribuées aux termes associés selon les différentes catégories :

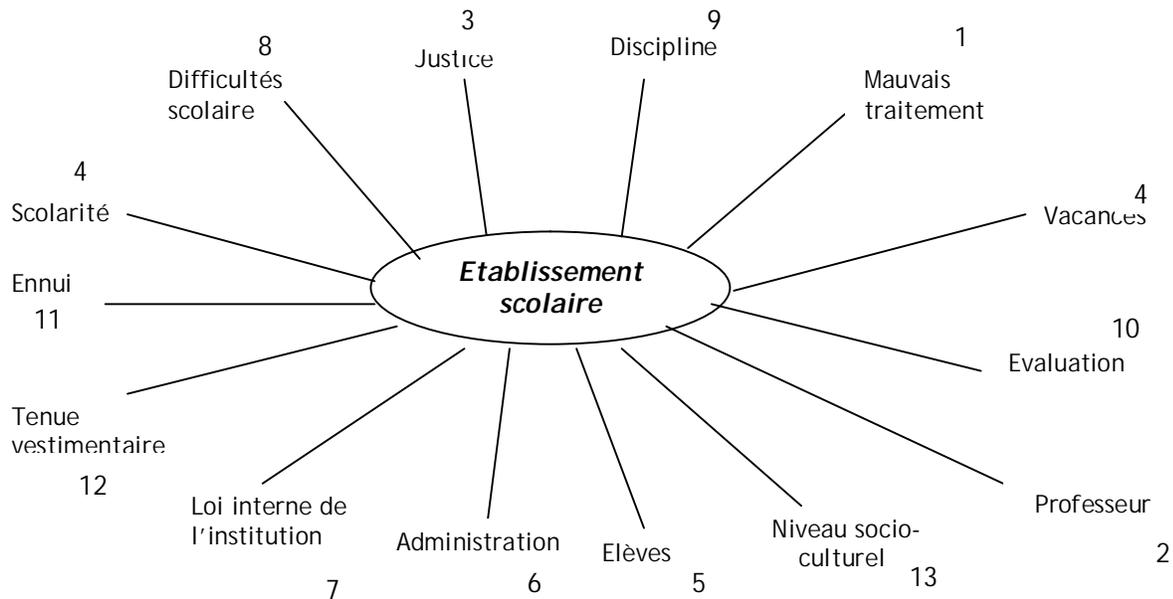
Après avoir effectué et présenté l'ordre d'apparition des termes associés selon les différentes catégories ainsi que leur ordre d'importance et les différentes valeurs qui leur étaient attribuées, nous avons accédé au tableau récapitulatif suivant, avant d'établir le réseau d'associations final et qui correspond à l'ensemble de notre échantillon de recherche :

Catégories	Mauvais traitement	Elèves	Professeurs	Scolarité	Evaluation	Difficultés scolaires	Loi interne de l'institution	Administration	Discipline	Niveau socio-Culturel	Justice	Ennui	Tenue vestimentaire	Vacances
Fréquence	20	19	17	17	16	14	12	12	11	4	2	1	1	1
Ordre d'apparition	1	5	2	4	10	8	7	6	9	13	3	11	12	14
Ordre d'importance	1	4	3	11	10	6	8	12	9	14	5	2	13	7
Valeur attribuée	-	-	-	+	+	-	0	0	0	+	+	-	0	+

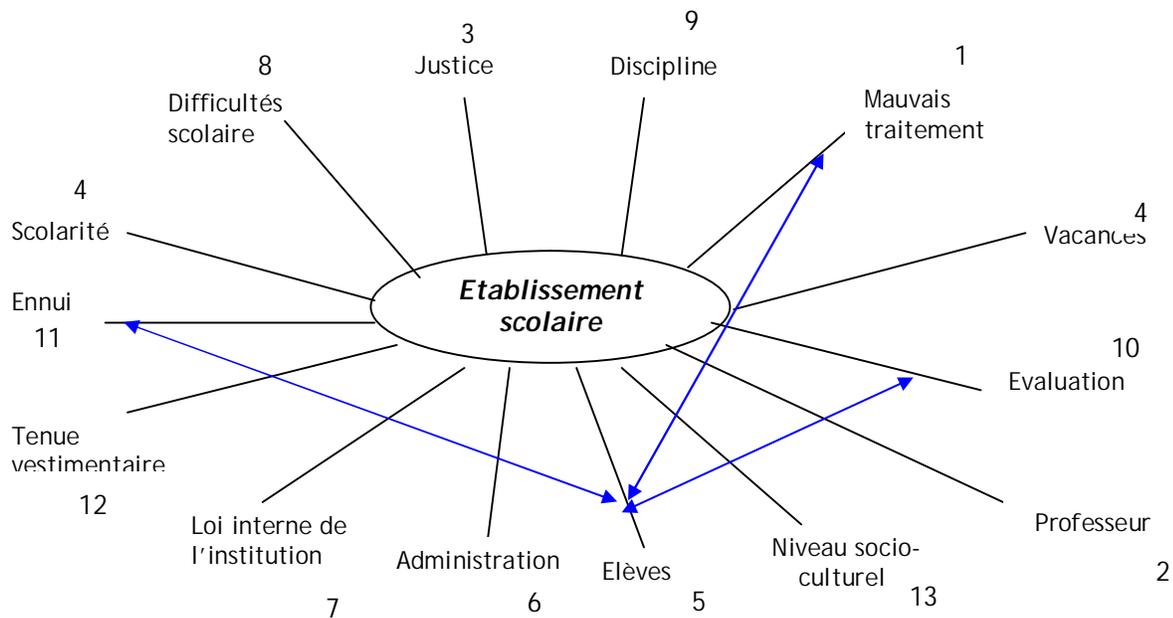
Tableau 07 : Tableau récapitulatif : fréquences, ordre d'apparition, ordre d'importance et les valeurs attribuées aux termes associés selon les différentes catégories :

5/ Le réseau d'association final correspondant à l'ensemble de l'échantillon de la recherche :

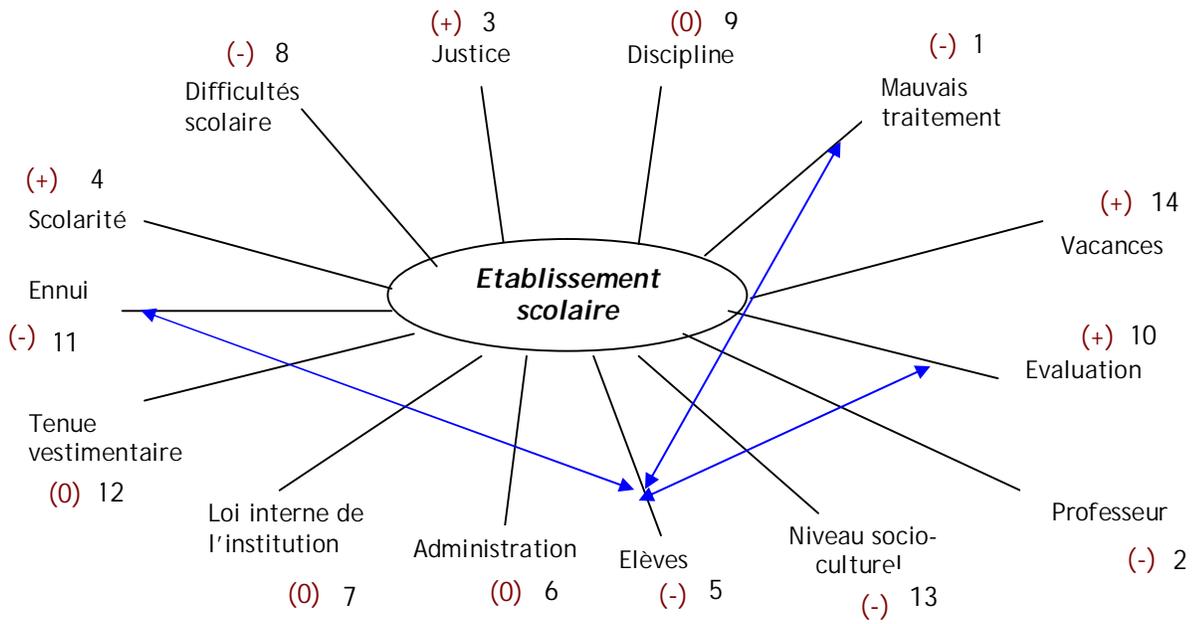
Etape 01 : termes associés par l'ensemble des sujets selon la catégorisation



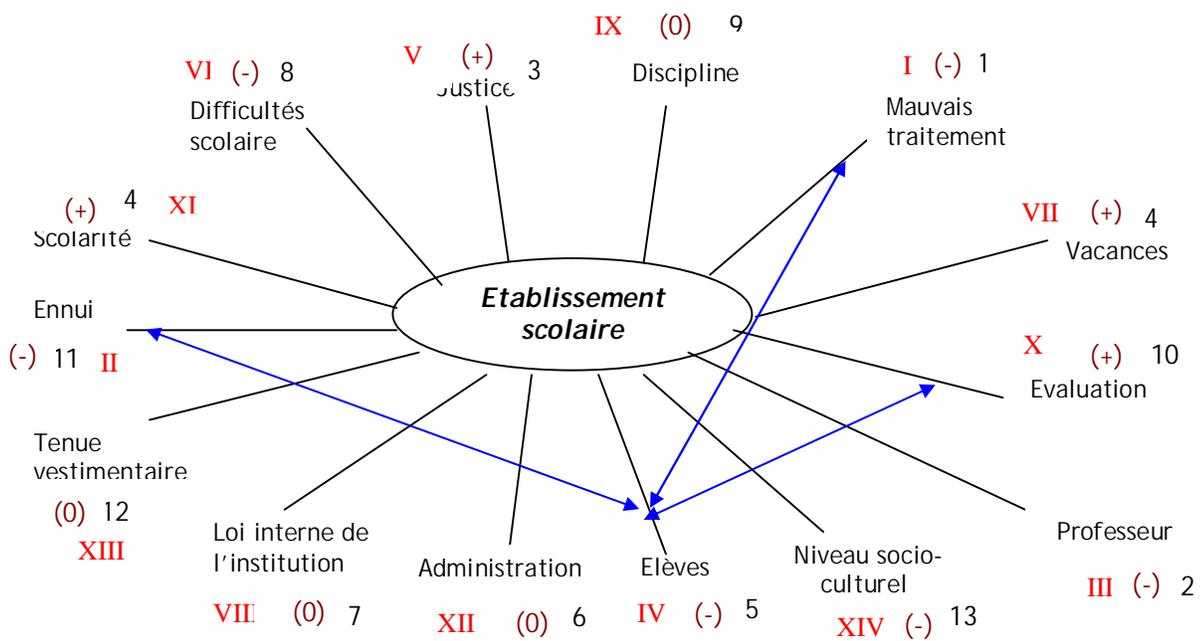
Etape 02 : Etablissement des connexions entre les termes selon la catégorisation



Etape 03 : Attribution des différentes valeurs : (+),(-),(0) aux termes selon la catégorisation



Etape 04 : attribution de l'ordre d'importance aux termes selon la catégorisation



6/ Calcul des trois indices : de polarité (P), de neutralité (N) et de stéréotypie (Y) :

	+	-	0				
Mauvais traitement	0	20	0	20	-1	-1	0,72
Indice	Total des valeurs			Σ			

Elèves	7	10	2	19	-0,15	-0,78	0,74
Professeurs	4	9	4	17	-0,29	-0,52	0,76
Scolarité	7	4	6	17	-0,17	-0,29	0,76
Evaluation	6	5	5	16	0,06	-0,37	0,78
Difficultés scolaires	0	14	0	14	-1	-1	0,80
Loi interne de l'institution	2	4	6	12	-0,16	0	0,82
Administration	2	2	8	12	0	0,33	0,82
Discipline	2	2	7	11	0	0,27	0,85
Niveau Socio-culturel	3	1	0	4	0,5	-1	0,949
Justice	2	0	0	2	1	-1	0,97
Ennui	0	1	0	1	-1	-1	0,97
Tenue vestimentaire	0	0	1	1	0	+1	0,97
Vacances	1	0	0	1	1	-1	0,97

**Table au 8 :
Table au
corres
ponda
nt au
calcul
des
trois
indice
s : de
polari
té (P),
de
neutr
alité (N) et
de
stéréo**

typie (Y) :

7/ Interprétation des résultats relatifs aux indices P,N et Y :

Le tableau précédent n'expose pas les valeurs des termes associés (positives, négatives ou neutre), mais il se propose plutôt d'illustrer l'ordre de ces termes en fonction de leurs valeurs, pour aboutir au calcul des trois indices (indice de polarité, de neutralité et de stéréotypie) qui reposent essentiellement sur les différentes valeurs attribuées aux catégories. La valeur de ces indices varie entre **-1** et **+1**.

Nous avons donc précédé par le calcul de ces indices selon les formules dictées par « Anna Maria De Rosa » et propres à la technique du réseau d'associations.

Nous allons donc exposer et interpréter les résultats des indices de polarité et de neutralité de chaque catégorie pour aboutir à l'analyse du dernier indice (indice de stéréotypie **Y**).

7.1/ Indices de polarité et de neutralité :

1) **La catégorie : mauvais traitement** : où l'indice de polarité $P=-1$, selon Silvana De Rosa, cette valeur est comprise entre **-1** et **0,05** valeur qui successivement peut être recodifiée comme **1**, cela indique que la plupart des mots est connotée négativement.

Egalement l'indice de neutralité $N=-1$, valeur comprise entre **-1** et **-0,05**, valeur qui successivement peut être recodifiée comme **1** cela indique que peu de mots sont connotée de façon neutre (Neutralité faible).

2) **La catégorie : Elèves** : l'indice de polarité $P=-0,157$, cette valeur est comprise aussi entre **-1** et **0,05**, valeur qui successivement peut être recodifiée comme **1**, cela indique que la plupart des mots est connotée négativement .

Pour sa part, l'indice de neutralité $N=-0,789$, valeur comprise entre **-1** et **-0,05** , valeur qui successivement peut être recodifiée comme **1**, cela indique que peu de mots sont connotés de façon neutre.

3) **La catégorie : Professeurs** : L'indice de polarité $P=-0,294$, valeur comprise entre **-1** et **0,05** et qui peut être recodifiée comme **1**, cela indique que la plupart des mots sont connotés négativement.

En outre, l'indice de neutralité $N=-0,529$, valeur comprise entre **-1** et **-0,05** valeur qui successivement peut être recodifiée comme **1** cela indique que peu de mots sont connotée de façon neutre (neutralité faible).

4) **La catégorie : Scolarité** : Ici l'indice de polarité $P=0,176$, cette valeur ne peut être comprise dans n'importe quel intervalle des trois cités dans la technique du réseau d'associations. Cependant, l'indice de neutralité $N= -0,294$, valeur comprise entre **-1** et **-0,05**, valeur qui peut être recodifiée comme **1**, cela indique que peu de mots sont connotés de façon neutre (*neutralité faible*).

5) **La catégorie : Evaluation** : l'indice de polarité $P=0,062$, cette valeur ne peut être comprise dans n'importe quel intervalle des trois cités dans la technique du réseau d'associations. L'indice de neutralité $N= -0,375$, valeur comprise entre **-1** et **0,05**, et qui peut être successivement recodifiée comme **1**, cela indique que peu de mots sont connotés de façon neutre (*neutralité faible*).

6) **La catégorie : Difficultés scolaires** : l'indice de polarité $P=-1$, valeur comprise entre **-1** et **0,05**, valeur qui peut être recodifiée comme **1**, cela indique que la plupart des mots est connotée négativement .

L'indice de neutralité correspondant à cette catégorie $N=-1$, valeur comprise entre -1 et $-0,05$ et qui successivement peut être recodifiée comme **1**, cela indique que peu de mots sont connotés de façon neutre (*neutralité faible*).

7) La catégorie : Loi interne de l'institution : L'indice de polarité

$P=-0,166$, valeur comprise entre $-0,4$ et $+0,04$, valeur qui peut être recodifiée comme **2**, cela indique que les mots positifs et ceux négatifs ont tendance à être égaux.

L'indice de neutralité $N=0$, valeur comprise entre $-0,04$ et $+0,04$, valeur qui successivement peut être recodifiée comme **2**, cela indique que les mots neutres ont tendance à être égaux à la somme des mots positifs et négatifs (*neutralité moyenne*).

8) La catégorie : Administration : l'indice de polarité $P=0$, valeur comprise entre $-0,4$ et $+0,04$ qui peut être recodifiée comme **2**, cela indique que les mots positifs et ceux négatifs ont tendance à être égaux.

L'indice de neutralité $N=0,33$, valeur comprise entre $0,04$ et $+1$, valeur qui successivement peut être recodifiée comme **3**, cela indique que la plupart des mots sont connotés de façon neutre.

9) La catégorie : Discipline : ici l'indice de polarité $P=0$, valeur comprise entre $-0,4$ et $+0,04$ qui peut être recodifiée comme **2**, cela indique que les mots positifs et ceux négatifs ont tendance à être égaux.

L'indice de neutralité $N=0,272$, valeur comprise entre $0,04$ et $+1$, valeur qui successivement peut être recodifiée comme **3**, cela indique que la plupart des mots sont connotés de façon neutre.

10) La catégorie : Niveau socio- culturel : l'indice de polarité $P=0,5$, valeur comprise entre $+0,4$ et $+1$, valeur qui successivement peut être recodifiée comme **3**, cela indique la plupart des mots est connotée positivement.

D'autre part, L'indice de neutralité $N=-1$, valeur comprise entre -1 et

$-0,05$ et qui peut être recodifiée comme **1**, cela indique que peu de mots sont connotés de façon neutre (*neutralité faible*).

11) La catégorie : Justice : l'indice de polarité $P=1$, valeur comprise entre $+0,4$ et $+1$, et qui peut être recodifiée comme **3**, cela indique la plupart des mots sont connotés positivement.

L'indice de neutralité $N=-1$, valeur comprise entre -1 et $-0,05$ valeur qui successivement peut être recodifiée comme **1**, cela indique que peu de mots sont connotés de façon neutre (*neutralité faible*).

12) La catégorie : Ennui : l'indice de polarité $P=-1$, valeur comprise entre $-0,1$ et $0,05$ valeur qui

successivement peut être recodifiée comme **1**, cela indique que la plupart des mots sont connotés négativement.

L'indice de neutralité $N=-1$, valeur comprise entre **-1** et **-0,05** et qui peut être recodifiée comme **1**, cela indique que la plupart des mots sont connotés de façon neutre (*neutralité faible*).

13) La catégorie : Tenue vestimentaire : L'indice de polarité $P=0$, valeur comprise entre **-0,4** et **+0,04**, et qui peut être recodifiée comme **2**, cela indique que les mots positifs et ceux négatifs ont tendance à être égaux.

L'indice de neutralité $N=+1$, valeur comprise entre **0,04** et **+1** valeur qui peut être recodifiée comme **3**, cela indique que la plupart des mots sont connotés de façon neutre (*haute neutralité*).

14) La catégorie : Vacances : L'indice de polarité $P=+1$, valeur comprise entre **+0,4** et **+1** valeur qui successivement peut être recodifiée comme **3**, cela indique que la plupart des mots sont connotés positivement.

L'indice de neutralité $N=-1$, cette valeur est comprise entre **-1** et **-0,05** valeur qui peut être recodifiée comme **1**, cela indique que peu de mots sont connotés de façon neutre (*Neutralité faible*).

7.2/ Indice de stéréotypie (Y) :

L'indice de stéréotypie tel que nous l'avons repéré dans le tableau relatif au calcul des trois indices, affiche des valeurs croissantes à partir de la première catégorie : *Mauvais Traitement* qui a marqué la fréquence la plus élevée jusqu'aux trois dernières qui ont enregistré la fréquence la plus faible. Nous constatons aussi que toutes les valeurs de cet indice (**Y**) sont positives, aussi les catégories qui marquent la même fréquence ont pratiquement la même valeur de (**Y**) comme les catégories : *professeurs, scolarité*, (fréquence $N=17$, indice de stéréotypie, **Y=0,76**).

A titre d'illustration, il est donc préférable de représenter graphiquement les résultats obtenus en rapport avec les trois indices : (P),(N),(Y) :

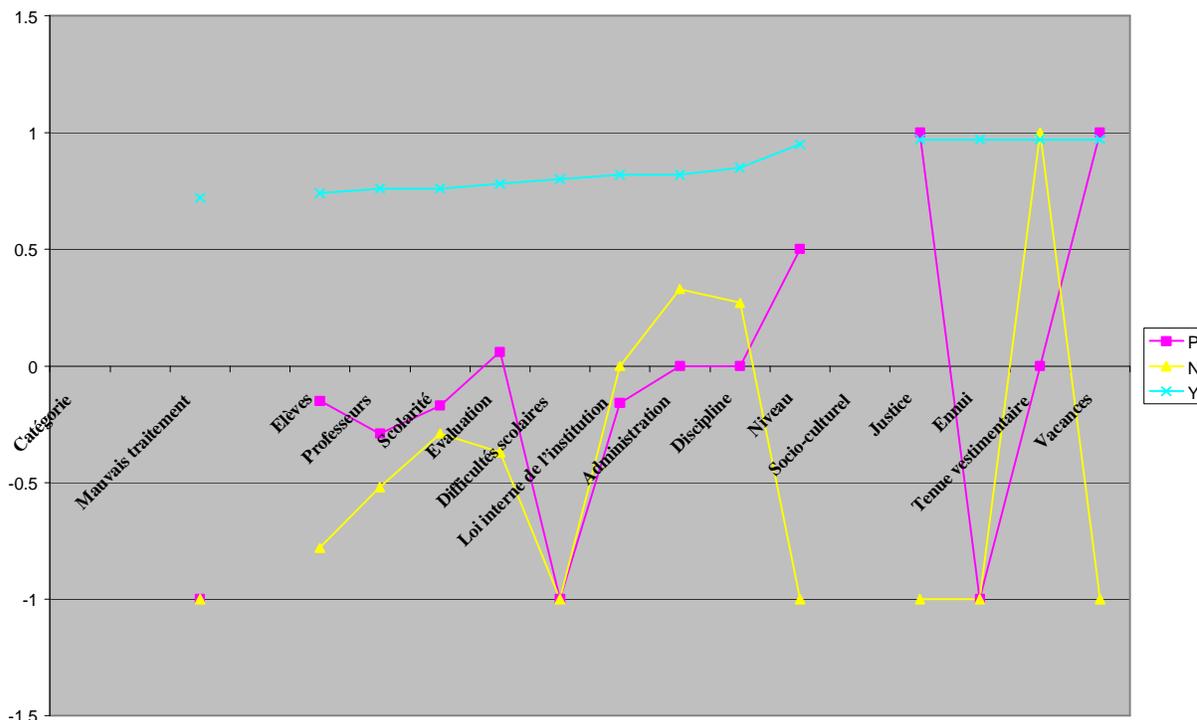


Schéma N°06 : **Représentation graphique des trois indices (p),(N),(Y)**

8/ Analyse des résultats :

8.1/ / Analyse de contenu relative aux différentes étapes du réseau d'associations :

Pour Abric (1976) et comme nous l'avons déjà illustré dans la partie théorique, tous les éléments de la représentation n'ont pas la même importance. Certains sont essentiels, d'autres importants, d'autre enfin secondaires. Il importe alors, si l'on veut connaître, comprendre et agir sur une représentation, de repérer son organisation, c'est-à-dire la hiérarchie des éléments entre eux.

La représentation sociale est un système socio- cognitif qui s'organise spécifiquement autour d'un noyau central constitué d'un nombre très limité d'éléments, notre approche a comme objectif prioritaire l'identification du noyau central des représentations que se construisent les adolescents scolarisés violents de l'établissement scolaire et les éléments périphériques qui le contournent, partant du principe que la connaissance du contenu ne suffit pas, c'est l'organisation de ce contenu qui donne à la représentation son sens. Nous allons donc procéder par l'analyse de contenu des différentes étapes du réseau d'associations :

8.1.1/ La fréquence : se référant aux tableaux précédents (N° 07), la catégorie mauvais traitement a enregistré la fréquence la plus élevée (20 termes associés sur l'ensemble de 147) ce qui correspond également au plus fort pourcentage 13.60 % en comparaison avec les autres catégories.

8.1.2/ L'ordre d'apparition : La catégorie mauvais traitement occupe selon l'ordre d'apparition la première place parmi les autres catégories. L'apparition constitue en effet un critère propre à la représentation sociale du fait qu'elle soit partagée manifestement par un groupe social.

8.1.3/ L'ordre d'importance : Etablir l'ordre d'importance est une tâche évaluative marquant l'aspect projectif du réseau d'association qui, selon De Rosa (1988), permet de faire apparaître les dimensions latentes qui structurent l'univers sémantique et spécifiques à des représentations étudiées. Cet ordre d'importance peut également permettre de confronter chaque catégorie aux hypothèses de la recherche.

Nous constatons dans l'ordre d'importance établie, la primauté de la catégorie mauvais traitement qui a occupé le premier rang en comparaison des 13 catégories restantes, ceci nous renvoie à l'affirmation de notre première hypothèse opérationnelle qui suppose que l'établissement scolaire est pour l'adolescent scolarisé violent générateur de maltraitance.

Aussi l'ordre d'importance contribue de façon primordiale dans le repérage du noyau central tout en tenant compte des autres critères dont nous poursuivons l'analyse.

8.1.4/ Les indices de polarité et de neutralité :

En évaluant globalement le cadre des résultats obtenus dans la première étape. Nous constatons un écart entre les différentes catégories concernant les valeurs des indices de polarité et de neutralité. Ces différentes valeurs peuvent en effet correspondre à une échelle de trois intervalles qui sont **1,2 et 3** (L'aboutissement à chacun de ces trois intervalles s'effectue à partir de l'application des formules et des calculs relatifs à la technique du réseau d'associations).

Nous parvenons conséquemment à des significations diversifiées des **14 catégories** que nous illustrons à partir des deux indices (**P**) et (**N**) :

A/ Indice de polarité (P) :

Concernant l'indice de polarité (P) et comme le précise De Rosa (1995), cet indice est recueilli comme mesure de la composante d'évaluation et d'attitude implicite dans le champs des représentations.

Cet indice a obtenu la valeur **1** dans 4 catégories (Sur l'ensemble de 14 catégories) et qui sont : *catégorie mauvais traitement, catégorie professeurs, catégorie difficultés scolaire et la catégorie Ennui* ; cette valeur correspond à une signification statistique négative c'est-à-dire que ces catégories sont connotées négativement.

Ce même indice (**P**) a obtenu la valeur **2** dans les catégories :

Elèves, loi interne de l'institution, discipline, tenue vestimentaire, ce qui indique que les valeurs négatives des catégories et celles positives ont tendance à être égales.

D'autre part les catégories qui ont marqué la valeur **3** sont : *Niveau Socio- Culturel, Justice, Vacances*, et sont en conséquence connotées positivement.

Notons que les catégories : *scolarité et évaluation* qui ont obtenu successivement les valeurs **P = 0,176, P=0,062**, ne correspondent à aucun des intervalles cités précédemment.

Nous arrivons ainsi à l'affirmation du rôle de l'indice de polarité (**P**) dans la détection des évaluations et des attitudes liées au champ représentationnel; Cet indice atteint la valeur maximale **3** qui appartient à l'échelle **1-2-3**, cette valeur est connotée positivement et ceci dans les catégories : *Niveau socio- culturel, justice, vacance*.

B/ Indice de Neutralité (N) :

Pour sa part l'indice de neutralité (**N**) est employé comme le suggère De Rosa (1995) comme mesure de contrôle ; il joue un rôle important dans la stabilité des représentations, en effet si la neutralité est faible la stabilité sera plus forte et vice versa.

D'après les différents résultats obtenus relatif à l'indice de neutralité (**N**) et selon qu'il correspondent à une échelle aux trois intervalles **1-2-3**, l'indice (**N**) a affiché la valeur **1** dans dix catégories qui sont : *mauvais traitement, élèves, professeurs, scolarité, évaluation, difficultés scolaires, niveau socio-culturel, justice, ennui et vacances* (sur l'ensemble de **14** catégories) c'est-à-dire que la majorité des catégories à marqué une neutralité faible où la plupart des valeurs obtenues étaient comprises entre **-1** et **-0,05**.

En outre, l'indice (**N**) n'a obtenu la valeur **2** qu'une seule fois dans la catégorie *loi interne de l'institution* indiquant ainsi une neutralité moyenne où la valeur était comprise entre **-0,04** et **+0,04**, c'est-à-dire que les valeurs neutres ont tendance à être égales à la somme des valeurs positives et négatives.

Ensuite cet indice (**N**) marque la valeur **3** de l'échelle dans les catégories : *administration, discipline et tenue vestimentaire* marquant une haute neutralité (valeur comprise entre **+0,04** et **+1**).

Nous aboutissons ainsi au fait que l'indice de neutralité contribue de façon significative dans le repérage du contenu et de la structure des représentations sociales à côté des deux indices : de polarité (**P**) et de stéréotypie (**Y**). En effet , si la neutralité d'une catégorie est faible cela indique que cette catégorie s'implique et s'enregistre réellement dans les représentations sociales et comme nous venons de marquer une faible neutralité dans dix catégories (sur l'ensemble de 14 catégories), ceci nous amène à affirmer que les adolescents scolarisés violents accordent des représentations particulières à l'établissement scolaires et que celle-ci peuvent influencer sur l'apparition de leurs comportements violents au sein de l'institution scolaire.

8.1.5/ Indice de stéréotypie (Y):

L'indice de stéréotypie tel que nous l'avons repéré dans le tableau relatif au calcul des trois indices, affiche des valeurs croissantes à partir de la première catégorie : *mauvais traitement* qui a marqué la fréquence la plus élevée jusqu'aux trois dernières qui ont enregistré la fréquence la plus faible. Nous constatons aussi que toutes les valeurs de cet indice (Y) sont positives, aussi les catégories qui marquent la même fréquence ont pratiquement la même valeur de (Y) comme les catégories : *professeurs, scolarité*, (fréquence N=17, indice de stéréotypie, Y=0,76).

Il faut souligné avec De Rosa (1995) que l'indice de stéréotypie (Y) est utilisé comme mesure différenciative du dictionnaire en lien avec l'objet de la représentation, cependant il nous renvoie à la stéréotypie et la stabilité des éléments constituant les représentations sociales. Alors si la valeur de l'indice (Y) est faible, la stabilité des représentations sera plus renforcée. Comme nous l'avons d'ailleurs constaté dans la catégorie : *Mauvais traitement* dont la fréquence était 20 de 147 et dont la valeur de l'indice de stéréotypie (Y) était 0,72.

8.2/ Analyse des résultats et Confrontation aux hypothèses :

Compte tenu de cette première lecture et de l'analyse sommaire des résultats concernant les éléments précédents (Fréquence, ordre d'apparition, ordre d'importance, indices de polarité (P), de neutralité (N), de stéréotypie (Y)), nous sommes parvenus à repérer le noyau central des représentations des adolescents scolarisés et violents à propos de l'établissement scolaire. Comme le souligne Moscovici (1961) l'une des propriétés fondamentales des éléments centraux est leur saillance et du fait qu'ils soient plus facilement accessibles que les autres en tant que principes organisateurs

(Rouquette et Rateau, 1998), nous pourrions désigner la catégorie *Mauvais traitement* comme la catégorie la plus saillante effectivement et la plus accessible pour utiliser les mêmes termes que ces auteurs et donc la plus significative comme noyau central (l'élément le plus stable des représentations) car elle apparaît comme la plus fréquente et la plus importante dans le vocabulaire mobilisé à propos de « l'établissement scolaire » et ainsi nous pouvons assigner aux autres catégories le rôle périphérique selon leur apparition, leur importance et leurs indices .

Ainsi, il semble que notre première hypothèse partielle est validée à savoir que « l'établissement scolaire est pour le jeune adolescent scolarisé et violent, générateur de maltraitance ». En effet, ces élèves constituant notre population de recherche ont étonnement la même trajectoire scolaire caractérisée par des résultats médiocres ou à peine moyens, antécédents disciplinaires allant du simple chahut perturbateur du cours jusqu'aux atteintes franches contre les enseignants ou le personnel d'encadrement marquant ainsi des comportements d'incivilité où de conduites violentes proprement dites (

violence verbale ou physique). Comme on constate aussi que l'école, système sélectif dans son fonctionnement malgré les déclarations du principe d'égalité, rejette les - mauvais élèves, les marginalise même et enfin les exclut, chose qui se répercute sur la personnalité du jeune en devenir, plus précisément sur le sentiment qu'il forme sur sa propre valeur personnelle et de l'estime de soi. Ces élèves se trouvent conséquemment dans l'obligation de se retourner vers le comportement violent pour réparer une image de soi négative reflétée par l'école. De ce fait, on peut considérer que cette conduite violente n'apparaît pas dans l'immense majorité des cas comme l'effet d'un choix mais comme des réactions inappropriées, en raison des difficultés multiples mais surtout scolaires à notre avis qui peuvent être vécues par le lycéen adolescent en situation d'échec dans la douleur car celui-ci a besoin d'estime, de valorisation, d'affirmation de soi et le contexte scolaire devient une source d'insatisfaction et n'est plus en mesure de lui en procurer les moyens et l'occasion pour les réaliser.

D'autre part nous avons habituellement tendance à percevoir tout comportement agressif sous l'angle réducteur d'une violence destructrice, perdant ainsi de vue que cette violence peut être l'expression d'un « état de détresse » et d'un appel au secours. En effet, concernant les troubles de l'adolescence (rejet de l'autorité...) , on peut être souvent confronté à la non demande donc au « non dit » de leur part; les adolescents s'identifiant beaucoup plus au groupe des pairs qu'à l'adulte peuvent se libérer dans l'acte violent et l'évacuation des troubles cachés ne peut se faire que par la voie de l'agir. En plus de cette situation de désengagement scolaire où le quotidien se résume aux conduites et comportement inappropriés, ces élèves se retrouvent face à une attitude plus répressive de la part de l'encadrement : avertissement pour mauvaise conduite, violence morale sous forme de menace de renvoi, présentation devant le conseil de discipline ... Pour ces jeunes, c'est l'institution scolaire (avec tous ses membres : enseignants, personnel administratif, adjoints d'éducation) qui est agressive voire violente à leur égard car peu prédisposée à accepter des comportements inhérents à leur âge et ne s'embarrassant pas d'effort de compréhension où de discernement. Notons à ce sujet, qu'à travers les résultats des associations recueillies lors du réseau d'associations, l'institution scolaire humilie, dénigre, agresse, et violente l'élève selon eux..

En outre, chez l'adolescent la fréquence du comportement agressif qui se manifeste souvent par l'opposition aux parents et leurs substituts tels les enseignants semble liée non seulement à des besoins innés et à des frustrations mais également à des besoins d'autonomie propres à cet âge où l'adolescent s'acharne à montrer et exercer ses capacités pour gagner son indépendance vis-à-vis des adultes. L'école ne lui offre pas d'espace et d'opportunité pour les réaliser et considère cette agressivité comme comportement déviant même si elle constitue une nécessité dans la structuration de la personnalité adolescente.

En ce qui concerne notre deuxième hypothèse partielle « l'établissement scolaire est pour le jeune adolescent scolarisé et violent, plus fondateur de lois que de communication », nous pouvons considérer qu'elle est validée mais de manière très nuancée, car la catégorie *loi interne de l'institution* apparaît comme élément périphérique dans les représentations de ces jeunes à propos de « l'établissement scolaire ». Aussi

cet élément proche du noyau central joue un rôle important dans la concrétisation de la signification de la représentation, plus éloigné il illustre, explicite et justifie cette signification comme l'affirme d'ailleurs Abric (1994). De ce fait si l'école apparaît dans le vocabulaire des adolescents (population de notre recherche) comme fondatrice de lois, de règlements, d'ordre, de discipline , ce vocabulaire ne contient parallèlement aucun terme se rattachent au dialogue ou à la communication. L'école est perçue et vécue donc en termes d'autorité et de contrainte. Chez l'adolescent et sur le plan des valeurs morales, il se produit une véritable métamorphose caractérisée par un rejet du conformisme habituellement accepté quand il était enfant et un accès au jugement moral personnel qui lui procure la capacité à relativiser à son sens à lui toutes les normes rencontrées. Le jeune se considère en mesure d'émettre des avis personnels sur les notions de fins et de moyens, sur l'éthique, la justice, Ces nouvelles dispositions et conceptions qu'il se fait de la vie l'amènent à se heurter de front à l'institution scolaire et ces lois. Si l'acquisition de la discipline doit reposer sur des lois et est nécessaire au bon fonctionnement de l'institution scolaire et par extension à la préparation à la vie sociale, le système scolaire pour sa part, avec ces procédés rigides et contraignants, n'est pas toujours un cadre d'épanouissement intellectuel et psycho-affectif et ne constitue pas nécessairement un appui pour le jeune dans l'élaboration de ses projets d'avenir ; la tendance est alors plutôt d'utiliser une certaine forme d'autorité qui consiste à réprimer plutôt qu'à apprendre au jeune à travailler et surtout à vivre avec les autres.

D'autre part l'école constitue le lieu où l'adolescent peut parfois se permettre une prise de parole porteuse de ses besoins qui se manifestent par la recherche des outils conceptuels pour aiguïser sa critique et sa créativité loin de toute prohibition ou censure. Cependant au lieu de s'adapter, à travers l'écoute et le dialogue, au changement que subit le jeune adolescent et aux attentes propres à son âge, l'institution tente plutôt de l'adapter lui en exigeant de lui l'intériorisation de ses normes et lois pour pouvoir l'accepter donc l'intégrer. Si cet adolescent ne réussit pas ou ne veut pas se conformer au moule, il sera exclu et considéré dans ce sens comme inapte scolairement. En conséquence ce jeune adolescent a l'impression qu'il n'existe pas en tant que personne mais uniquement en tant qu'élève. Aussi n'est-il pas étonnant qu'il aille se défendre contre cette pression et soit prêt à réagir à cette ambiance contraignante en manifestant des comportements hostiles voire agressifs qui semblent caractéristiques de son âge.

En tenant compte de ces données plurielles est achevées, nous pouvons déduire que si dans leur grande majorité, les violences scolaires apparaissent ou s'aggravent chez cette tranche d'âge de l'adolescence, c'est en grande partie parce que les objectifs de l'institution scolaire et ses méthodes se révèlent en contradiction avec les caractéristiques et les aspirations de cet âge. Aussi faudrait-il mentionner que la représentation de cette école par les adolescents scolarisés et violents est loin d'être positive et apparaît dans leurs représentations comme un lieu maltraitant et contraignant plutôt que comme un lieu de dialogue et d'épanouissement, générant ainsi chez eux des réactions de rejet et de répulsion.

D'une manière générale, la discussion autour de ces deux hypothèses nous permet d'établir des liens

avec l'étude des représentations sociales. En fait pour nous, les représentations sociales que se construisent les adolescents scolarisés et violents de l'établissement scolaire, permettent de comprendre et d'expliquer une partie de la réalité de la violence en milieu scolaire car chacun de ces jeunes ayant intégré des connaissances pouvant générer une forme de construction de la réalité concernant l'institution scolaire, perçoit celle-ci comme génératrice de maltraitance et plus fondatrice de lois que de communication. Cela va de manière inévitable conditionner la nature des relations qui s'installent (d'opposition principalement) entre ces deux pôles (élèves –institution) quant à l'apparition du comportement violent.

Conclusion :

Notre étude ne s'attache nullement à réduire les actes de violence en milieu scolaire à de simples comportements positifs ou négatifs, nous avons voulu montrer que ces actes ont une signification perceptible à travers les représentations qu'accordent les jeunes adolescents scolarisés à l'institution scolaire ; représentation construite en fonctions du vécu et du parcours de chacun d'eux.

L'analyse effectuée nous éclaire sur l'influence de ces représentations sur l'apparition des conduites violentes. En effet la population de la recherche constituée de jeunes lycéens considérés par l'institution scolaire comme violents et ayant fait l'objet du réseau d'associations d'Anna Maria Silvana De rosa, perçoit l'institution scolaire de manière très négative ; pour ces jeunes adolescents, l'institution leur inflige constamment mauvais traitement et fait défaut de communication. Les incidents de violence dans cette perspective éclatent souvent du fait des dérapages relationnels, soit entre élèves et enseignants, soit entre élèves et autres membres de l'institution.

La finalité de notre travail se rattache solidement à la nécessité d'une réparation qui doit se jouer au niveau de la représentation de ces élèves en partant du principe que les représentations évoluent et se transforment même si cela nécessite un processus long selon une modification réelle de l'environnement (voir partie théorique). Cette démarche ne peut être gagnante qu'à partir du moment où les solutions possibles impliqueraient des projets d'écoles dérivés des projets de société ; il faudrait porter des réflexions approfondies sur l'école, restructurer sa mission et prévoir ce qu'on attend d'elle tout en lui procurant les moyens d'atteindre les objectifs qu'on lui fixe.

Il est donc essentiel à notre sens pour positiver l'image de l'école au vu de ces adolescents violents et de lutter conséquemment contre la violence en milieu scolaire, de commencer avant tout par une écoute des adolescents dont la violence peut exprimer un état de souffrance interne et non verbalisable pour eux et essayer d'aller au delà de ces difficultés car la souffrance de certains et souvent sous-tendue par une souffrance familiale.

Il est aussi primordial de faire recours à des moyens de resocialisation et de favoriser un raccrochage scolaire des élèves en rupture avec l'école notamment ceux qui présentent des problèmes de refus scolaire,

d'absentéisme et d'incivilités.

Nous ne pouvons également négliger le rôle de l'enseignant dans la contribution de l'élaboration de la représentation à propos de l'institution scolaire, car apparue dans les résultats des associations de notre population de recherche. La catégorie *professeur* a succède dans l'ordre à la catégorie *mauvais traitement* (fréquence, ordre d'apparition, ordre d'importance, indice de polarité, indice de neutralité, indice de

stéréotypie) et on a souvent relevé des connections entre les composantes des deux catégories lors de la deuxième étape du réseau d'associations. Cependant il s'avère très important d'améliorer le cadre de la formation de ces enseignants en visant la maîtrise de certaines techniques de gestion de conflits, de communication car si la violence constitue un dysfonctionnement de la communication, elle est en conséquence un substitut au dialogue, elle est plus souvent le seul outil dont croit disposer le jeune pour faire entendre son mal être, donc c'est aux enseignants et tous les acteurs de l'institution de lui en procurer d'autres.

Sachant qu'à l'adolescence, le besoin d'être écouté se manifeste avec force et si l'on considère que la violence naît de l'incapacité à dire son mal être autrement et notamment par la parole, il est important pour entrer en contact avec les auteurs de la violence, tout à la fois de refuser d'utiliser le même mode d'expression qu'eux, c'est-à-dire la violence et d'accepter par contre de reconnaître certains de leurs codes pour pouvoir dialoguer avec eux.

La gestion de la violence en milieu scolaire doit passer nécessairement par une bonne organisation des règles de conduite s'appuyant sur un raisonnement inductif amenant l'élève à une vision organisée du monde scolaire voire sociale. Néanmoins si la confusion prend place et la loi n'est pas assez claire, la violence peut surgir à n'importe quel moment, en revanche ceci nous conduit au fait que tout acte de violence de la part de l'élève quelque soit sa nature et son degré de gravité, doit être corrigé de manière appropriée en répondant par des mesures éducatives et n'entraînant surtout pas un sentiment de victimité.

Pour conclure ce travail, il nous paraît utile de mettre en avant ses limites car il serait fortement présomptueux de penser pouvoir répondre dans l'absolu aux questions de la recherche, s'agissant tout spécialement des représentations sociales qui constituent un domaine d'exploration riche et diversifié. Nous offrons ainsi la possibilité de nouvelles pistes pour retravailler autour des hypothèses émises afin de les affiner et de pouvoir investir plus finement le matériel recueilli.

Bibliographie :

OUVRAGES :

- 1) Abric, JC. (1997). *Pratiques sociales et représentations*. 2^{ème} édition. Paris : PUF.
- 2) Abric, JC. (sous la direction de). (2003). *Méthode d'étude des représentations sociales*. Édition ères.
- 3) Adjadji, L. & Du Sassois, P. (1977). *Adapter l'école à l'enfant*. Edition Fernand Nathan.
- 4) Angers, M. (1997). *initiation pratique à la méthodologie des sciences Humaines*. Alger : Casbah Université.
- 5) Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. PUF.
- 6) Benoune, M. (2000). *Education, culture et développement en Algérie*. Marinoor Enag.
- 7) Bergeret, J. (1984). *La violence fondamentale, l'inépuisable oedipe*. Paris : Dunod.
- 8) Bonardi, C. et Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- 9) Cadoret, M. (2003). *Le paradigme adolescent. Approche psychanalytique et anthropologique*. Paris : Dunod.
- 10) Chesnais, JC. (1981). *Histoire de la violence*. Paris : R.Laffont.
- 11) Claes, M. (1983). *L'expérience adolescente*. Editeur Pierre Mardaga.
- 12) Coslin, PG. (2002). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand colin/ VUEF.
- 13) Coslin, PG. (2003). *Les conduites à risque à l'adolescence*. Paris : Armand colin/ VUEF.
- 14) Dûpaquier, J. (1999). *Violence scolaire*. Paris : PUF.
- 15) Duru- Bellat, M. et Vanzanten, A. (2002). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand colin/VUEF.
- 16) Fisher, GN. (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- 17) Fisher, GN. (2003). *Psychologie des violences sociale*. Paris : Dunod.
- 18) Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- 19) Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales, phénomène ; concept et théorie en psychologie sociale, sous la direction de moscovici, S*. Paris : PUF.
Le psychologue.
- 20) Kaci, T. (2003). *Réflexions sur le système éducatif*. Alger : casbah édition.
- 21) Karli, P. (1996). *L'homme agressif*. Edition odile Jacob.
- 22) Karli, P. (2002). *les racines de la violence*. Paris : Odile Jacob.
- 23) Mazet, P. et Houzel, H. (1996). *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Edition Maloine.
- 24) Michaud, Y. (1996). *La violence*. Paris : PUF.
- 25) Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

- 26) Moscovici, S. (1972). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse.
- 27) Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- 28) Pahlavan, F. (2002). *Les conduites agressives*. Paris : Armand Collin / VUEF.
- 29) Piaget, J. et Inhelder, B. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de L'adolescence*, Paris : PUF.
- 30) Pirlot, G. (2001). *Violences et souffrance à l'adolescence : Psychopathologie, Psychanalyse et anthropologie culturelle*. L'harmattan.
- 31) Rouquette, ML. et Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations Sociales*. PUG.
- 32) Seca, JM. (2002). *Les représentations sociales*. Paris : Armand Collin / VUEF.
- 33) Toraille, R. (1980). *L'animation pédagogique*. Paris : ESF.
- 34) Tyrode, Y. et Bourcet, S. (2000). *Les adolescents violents : clinique et prévention*. Paris : Dunod.

II/ DICTIONNAIRES :

- 35) Dictionnaire médical Larousse. (1995). Paris. Librairie Larousse.
- 36) Dictionnaire Larousse. (1986). Paris. Librairie Larousse.
- 37) Hachette. (2006). *125 définitions, 3000 illustrations*. Paris : ED Ghiselaine Stora
- 38) Sillamy, N. (1999). *Dictionnaire de Psychologie*. Paris : Larousse.

III/ REVUES SCIENTIFIQUES :

- 39) Balamane, F. (1999). *Système Relationnel et réussite scolaire*. In *Pratiques psychologiques : L'enfant et L'école*. N°1, PP.68-71. Alger : INSP.
- 40) Bendahau zouai, A. (2003). *Quand une vulnérabilité rencontre un contexte de violence*. In *pratique psychologique : traumatisme psychique et pratiques de soins* .n°2, PP.15-16. Alger :INSP.
- 41) Chafai- Salhi, H. (1999). *Ecole, désinvestissement scolaire et position conflictuelle chez l'adolescent : la dépression scolaire*. In *pratique psychologique l'enfant et l'école*. n°1, PP.56-59. Alger : INSP.
- 42) Cosllin, PG. (2006). *Adolescence et risque*. In les cahiers du LAPSI .n3, PP.21-38. Alger : INSP.
- 43) Hassas- Boumghar, L. (1999). *les adolescents et l'école*. In *pratique psychologique l'enfant et l'école*. n°1, PP.12-13. Alger : INSP.
- 44) Oukaci, L. (2005). *L'enfant, l'école et la culture : pour une pédagogie d'équité*. In les cahiers du LAPSI. n°2, PP.5-26. Alger : INSP.
- 45) Nini, MN. (2004). *L'adolescent algérien face aux déviances*. In les cahiers du LAPSI. N°1, PP.3-

38. Alger : INSP.

46) Sebaa, FZ. (1999). *L'école en quête de reconnaissance sociale*. . In *pratique psychologique l'enfant et l'école*. n°2, PP.20. Alger : INSP.

47) Yahiaoui, B. (2003). *L'agressivité canalisée dans la pratique sportive, facteur d'équilibre ou d'exagération de la violence chez les adolescents*. In *pratique psychologique : traumatisme psychique et pratique des soins*. n°2, PP.17-22. Alger : INSP.

IV/ WEBOGRAPHIE :

48) Beauchamps, J-F. (2006-2007). *La représentation sociale de la maladie mentale chez les soignants et les familles d'accueil thérapeutique*. Consulté le 18/01/2008 :

<<http://www.google.com/search?q=LA+REPRESENTATION+SOCIALE+DE+LA+MALADIE+MENTALE&hl=fr&lr=&start=10&sa=N>>

49) Castellotti, V & Moore, D. (2002). *Représentations Sociales Des Langues Et Enseignements*. université Tours. Consulté le 06/02/2007:

<<http://www.google.com/search?hl=fr&q=REPRESENTATIONS+SOCIALES+DES+LANGUES+v%C3%A9ronique+&btnG=Rechercher&lr>>

50) Depeau, S. (2006). *De la représentation sociale à la cognition spatiale et environnementale: La notion de « représentation » en psychologie sociale Et environnementale*. Université de Rennes, N°25. Consulté le 01/01/2008 :

<<http://www.google.com/search?hl=fr&q=La+notion+de+%C2%AB+repr%C3%A9sentation+%C2%BB+en+psychologie+sociale+Sandrine+Depeau&btnG=Rechercher&lr>>

51) Doudin, P, a et erkohen-marküs, m. (2000) « *Élèves violents: quels risques pour l'école?* », In l'éducateur. Consulté le 18/01/2008 : < http://dept-nfo.labri.u-bordeaux.fr/~auber/documents/publi/leblanc_alcaa2001.pdf > ()).

52) Gabor, T. (n.d.) « *La violence à l'école et la tolérance zéro principes et prescriptions*. Consulté le 08/01/2008 : <http://ww2.ps-sp.gc.ca/Publications/Policing/199567_f.pdf>

53) Hénaire, J. (2002). *La violence à l'école : quelques éléments de compréhension s'appliquant à des pays membres de l'OCDE*. Ministère de l'éducation. Consulté le 08/01/2008: <http://portail-eip.org/textes/violence_ecole.pdf>

54) Le Blanc, B et Dion, D, et Auber, D, Mélançon, G. (n.d.). *Constitution et visualisation de deux réseaux d'associations verbales* ». Laboratoire SciCo - Université de Bordeaux 2, LaBRI - Université Bordeaux 1, Université de Montpellier 2. Consulté le 08/01/2008 : <http://portail-eip.org/textes/violence_ecole.pdf>

55) Mulkay, F. (n.d.). *Le représentations sociales : étudier le social dans l'individu*. notes de cours,

2006. Consulté le 18/01/2008:

<[56\) Pfeuti, S. \(1996\). *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques*. Université Neuchâtel, science de l'éducation, N° 42. Consulté le 18/01/2008 :](http://www.google.com/search?hl=fr&q=les+repr%C3%A9sentations+sociales+etudier+le+social+dans+l%27individu&lr>></p></div><div data-bbox=)

<[57\) Veirmeir, K. \(2002-2003\). *Le risque sur les domaines skiables alpins. Analyse des représentations sociales des pratiquants*. Mémoire de DEA sport et performance. Consulté le 01/01/2008\) :](http://www.google.com/search?hl=fr&lr=&sa=X&oi=spell&resnum=0&ct=result&cd=1&q=Repr%C3%A9sentations+sociales+quelques+aspect+th%C3%A9oriques+et+m%C3%A9thodologiques%2Bsandra+pfeuti&spell=1>>).</p></div><div data-bbox=)

<

ANNEXES

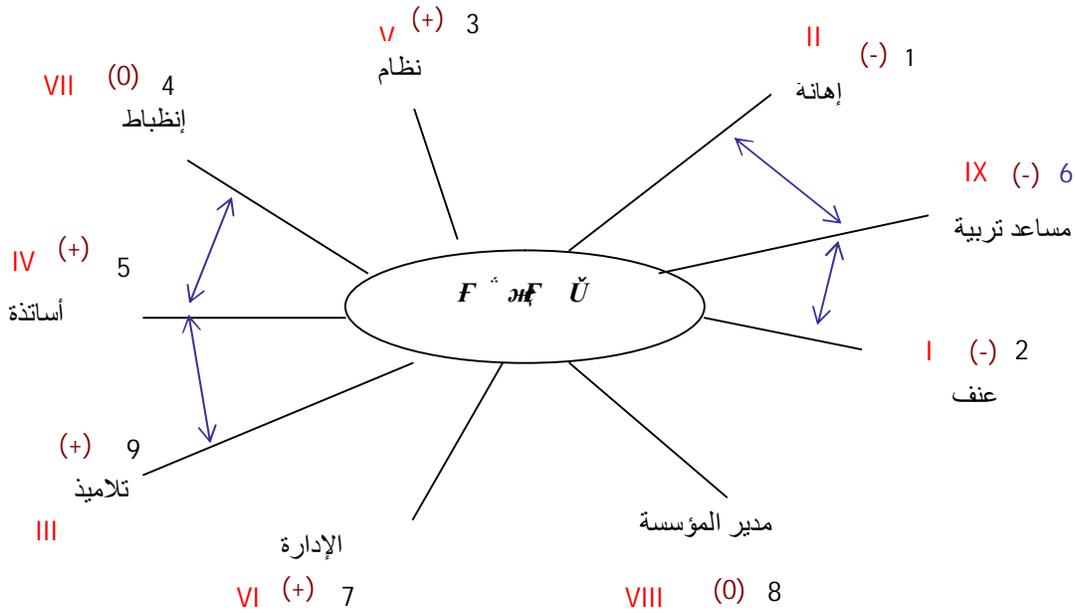
الحالة رقم 01 :

- المرحلة الأولى : شيد شبكة إرتباطية حول الكلمة المقدمة في مركز الصفحة (مؤسسة تربوية)، وذلك بكتابة كل الكلمات التي تأتي إلى ذهنك باستعمال المساحة المحيطة بالكلمة المثير . في كل مرة تضع كلمة رقمها حسب ترتيبها الذي جاءت عليه في الذهن.

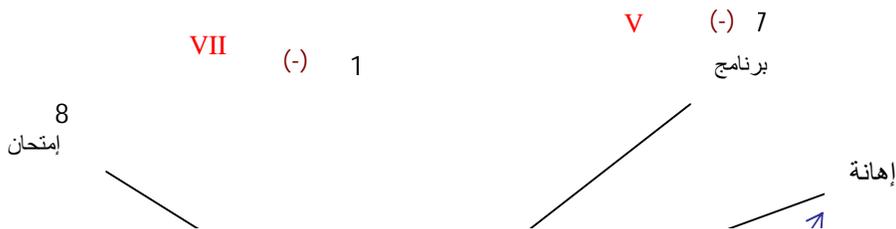
- المرحلة الثانية : أنظر مرة أخرى إلى الشبكة الإرتباطية التي كونتها ، بإمكانك أن تضيف إرتباطات جديدة بين الكلمات باستعمال أسهم.

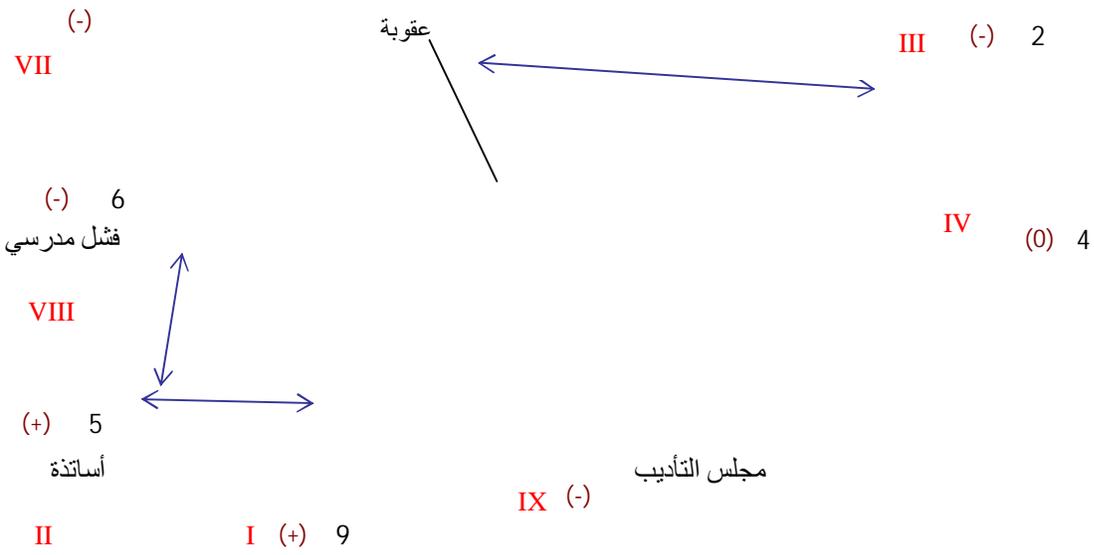
- المرحلة الثالثة : أعط لكل كلمة قيمة (+)، (-)، (0) أي إيجابية، سلبية، أو معدومة القيمة، وذلك حسب الدلالة التي تعطيها أنت لهذه الكلمة.

- المرحلة الرابعة : في الختام أنظر من جديد إلى الشبكة الإرتباطية التي أنجزتها ورتب الكلمات ترتيب تفضيلي بوضع الرقم (I) للكلمة الأكثر أهمية في نظرك و الرقم (II) للكلمة الثانية الأكثر أهمية ، وهكذا إلخ ، وذلك باستعمال قلم نو لون أحمر لهذا الغرض.

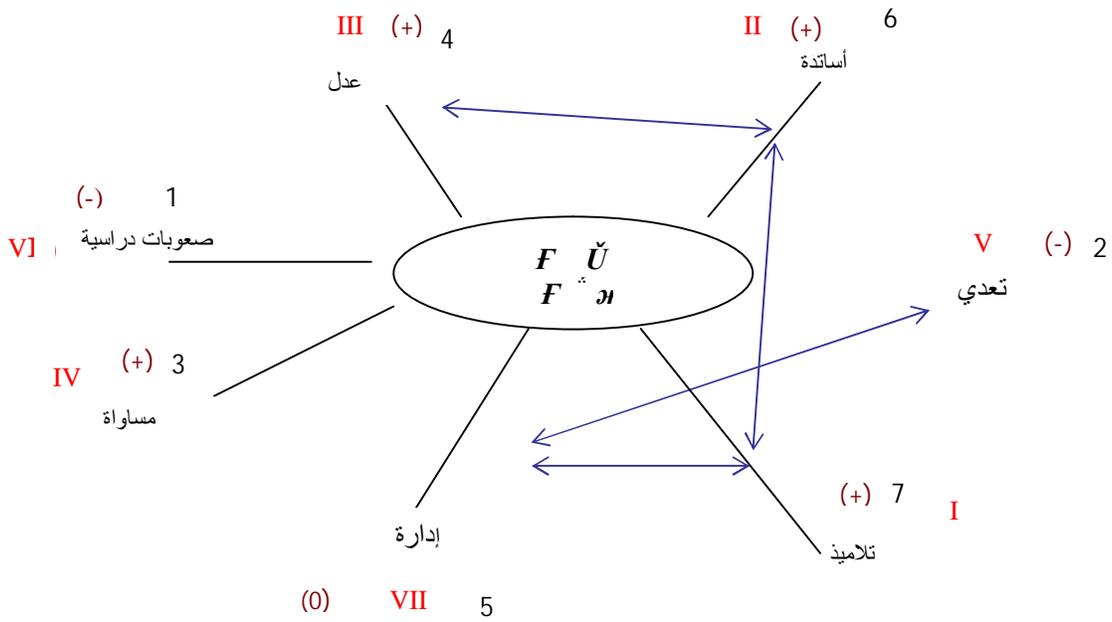


الشبكة الإرتباطية للحالة رقم 01

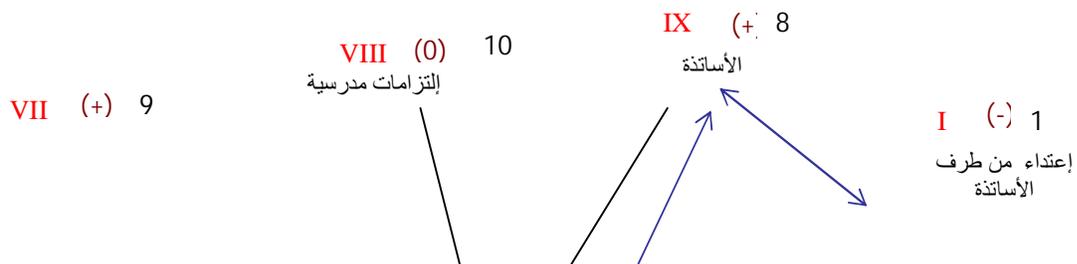


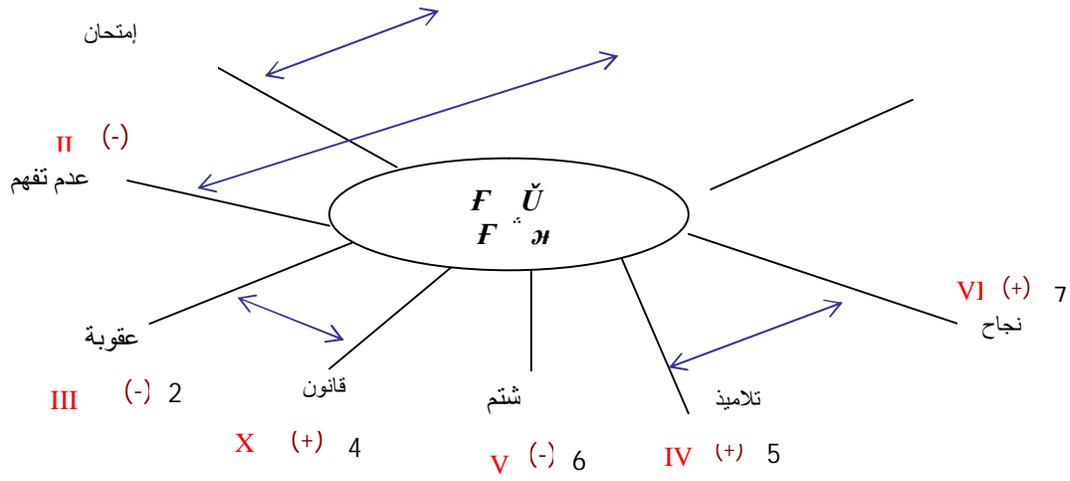


الشبكة الإرتباطية للحالة رقم 02

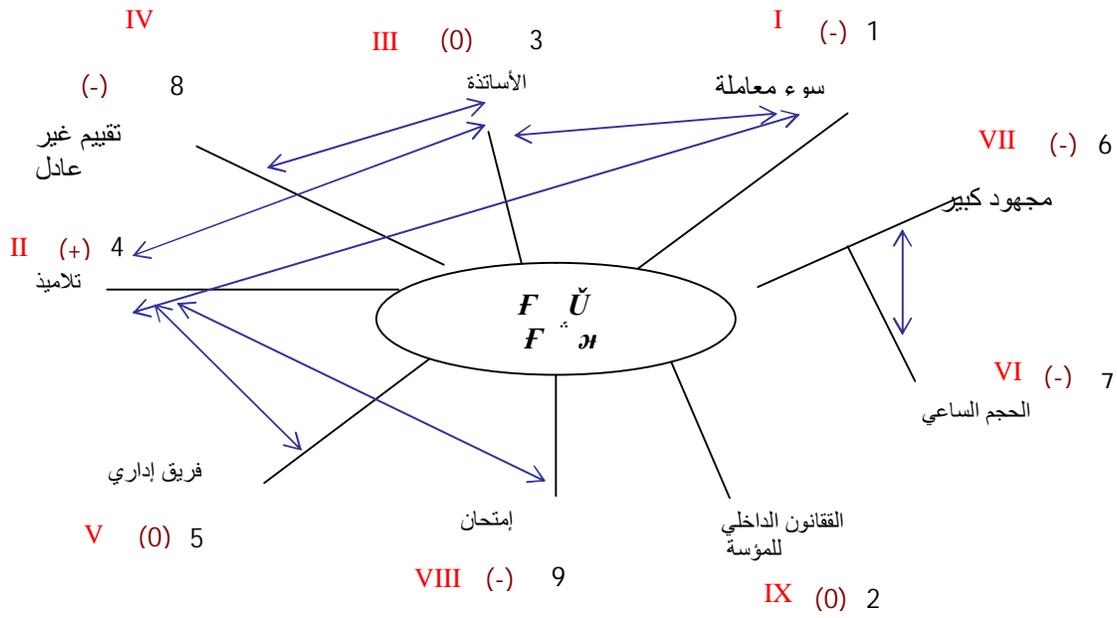


الشبكة الإرتباطية للحالة رقم 03





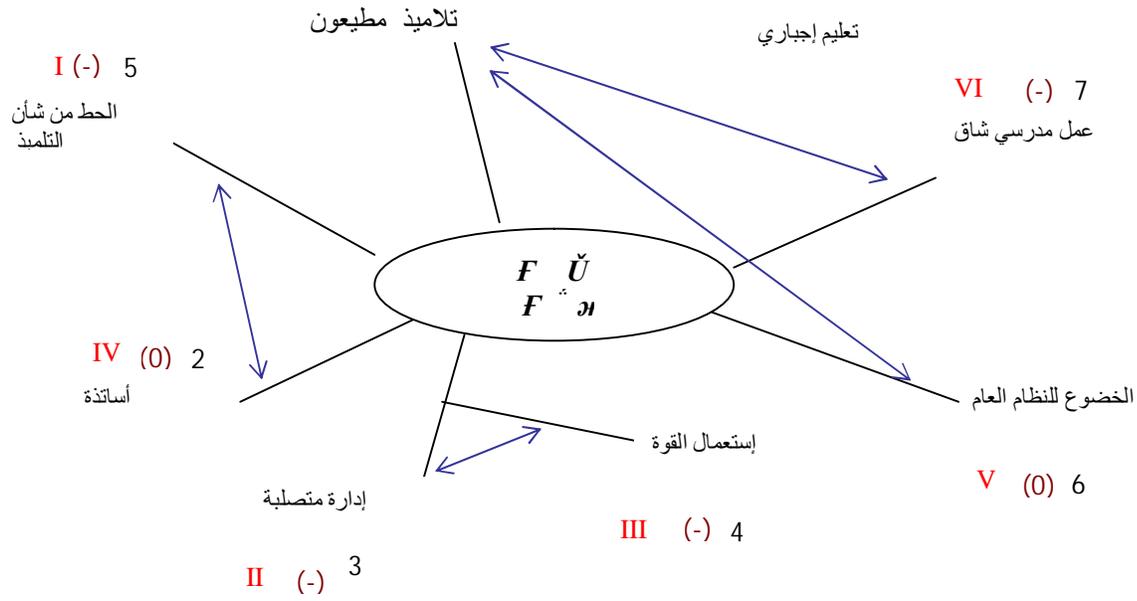
الشبكة الارتباطية للحالة رقم 04



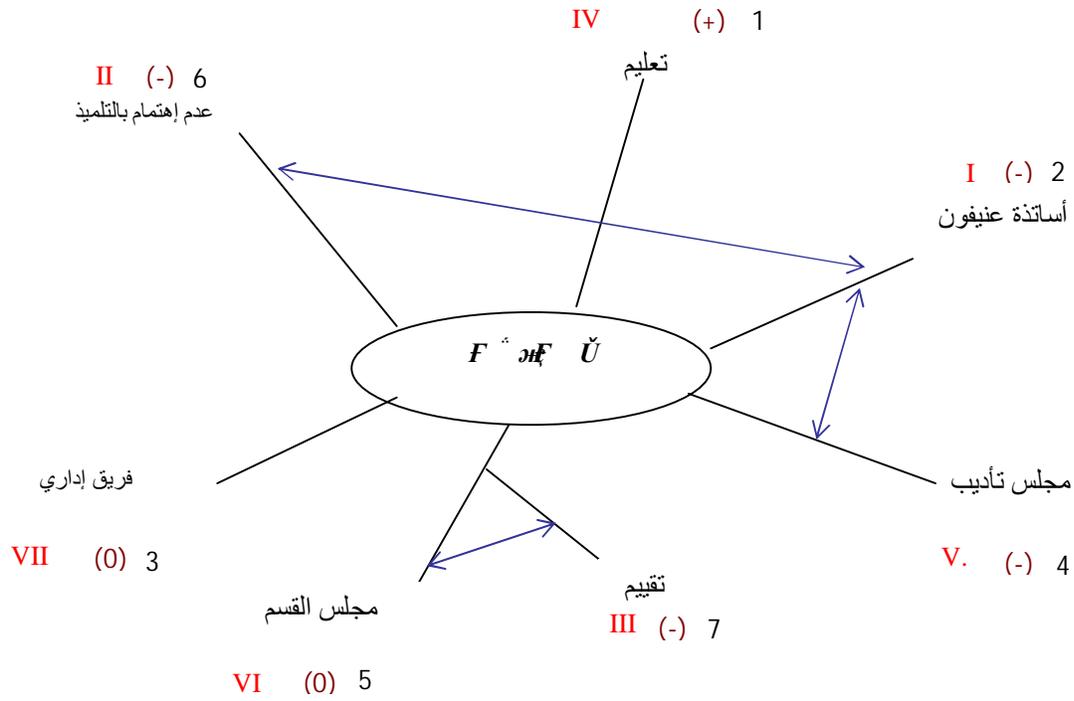
الشبكة الارتباطية للحالة رقم 05

VIII (+) 8

VII (+) 1



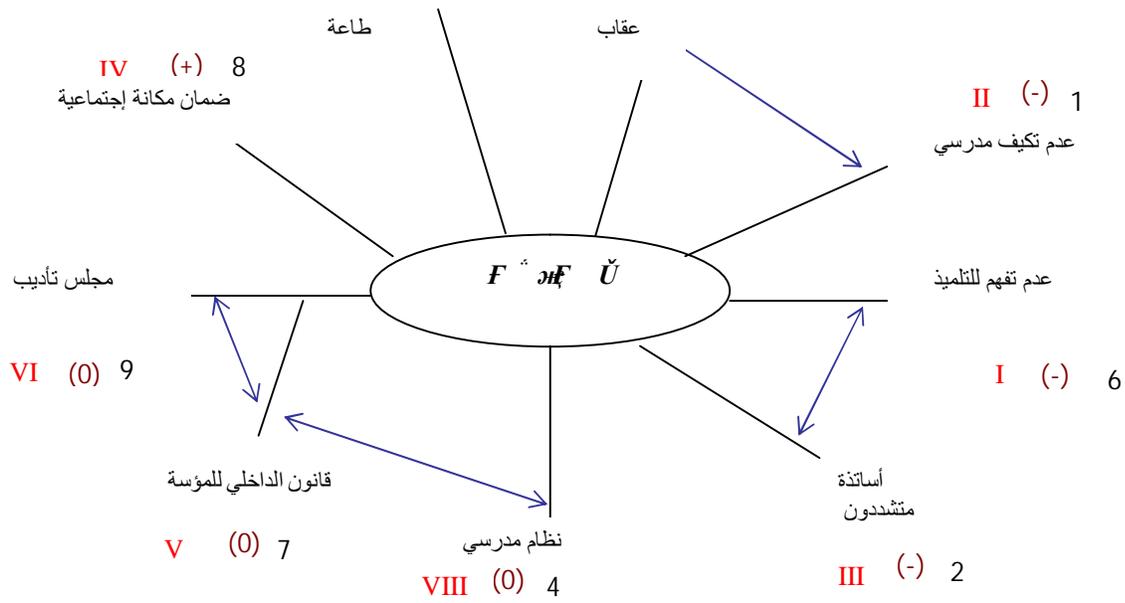
الشبكة الإرتباطية للحالة رقم 06



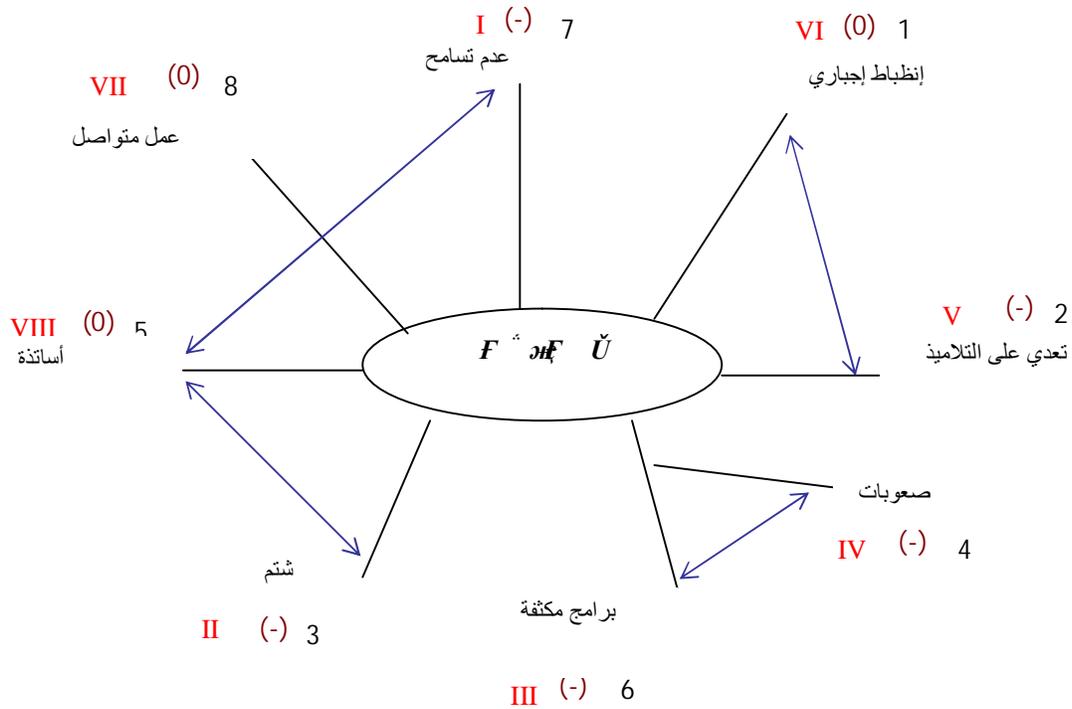
الشبكة الإرتباطية للحالة رقم 07

IX (+) 5

VII (-) 3

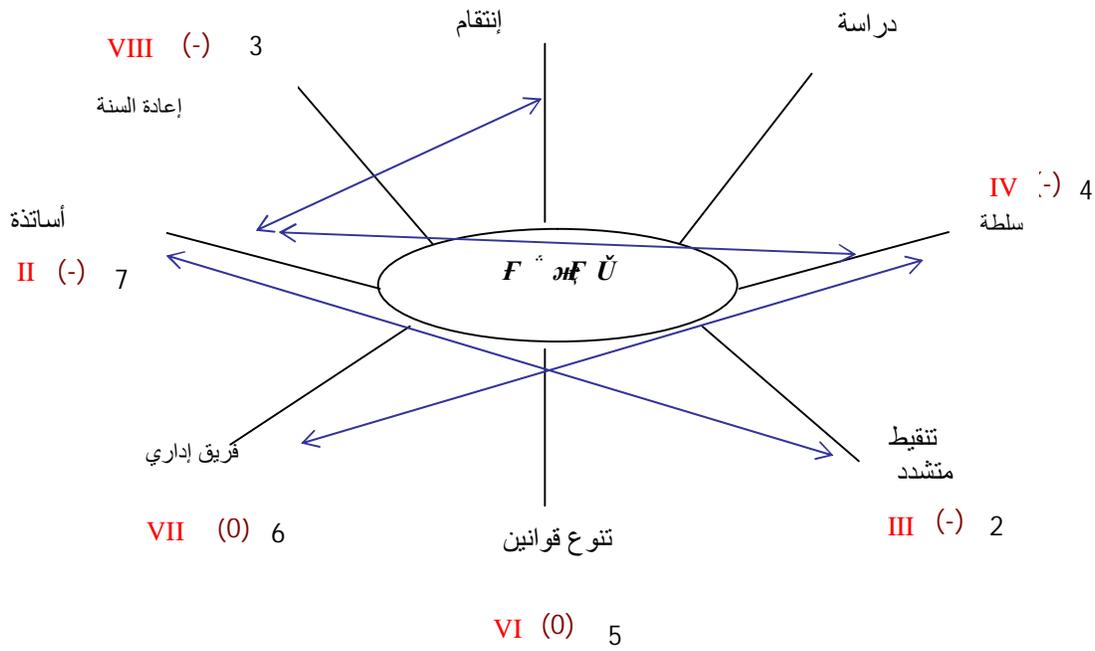


الشبكة الإرتباطية للحالة رقم 08

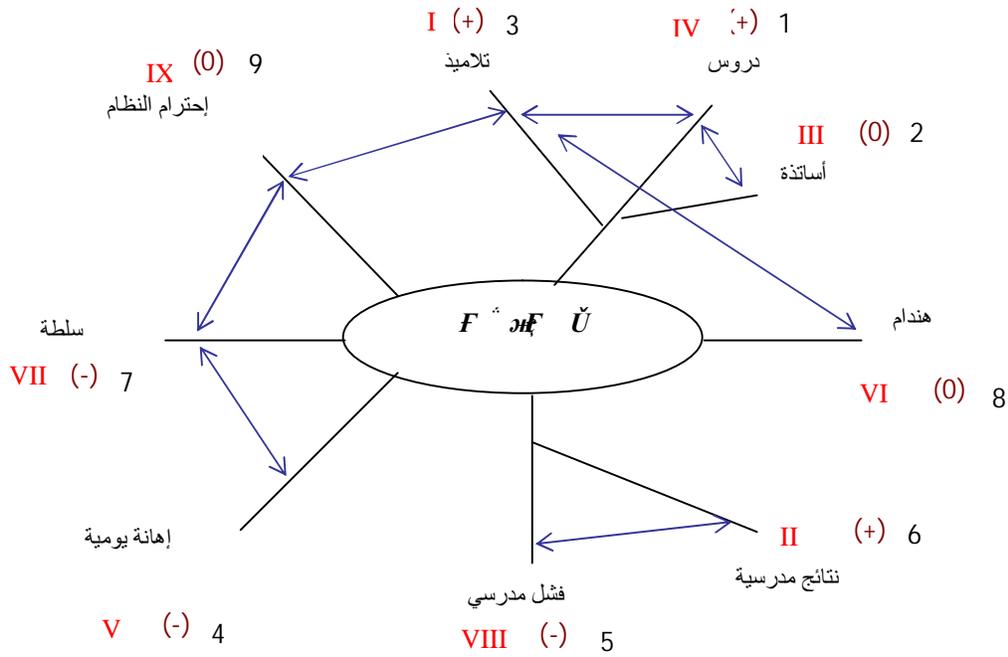


الشبكة الإرتباطية للحالة رقم 09

I (+) 1 V (-) 8

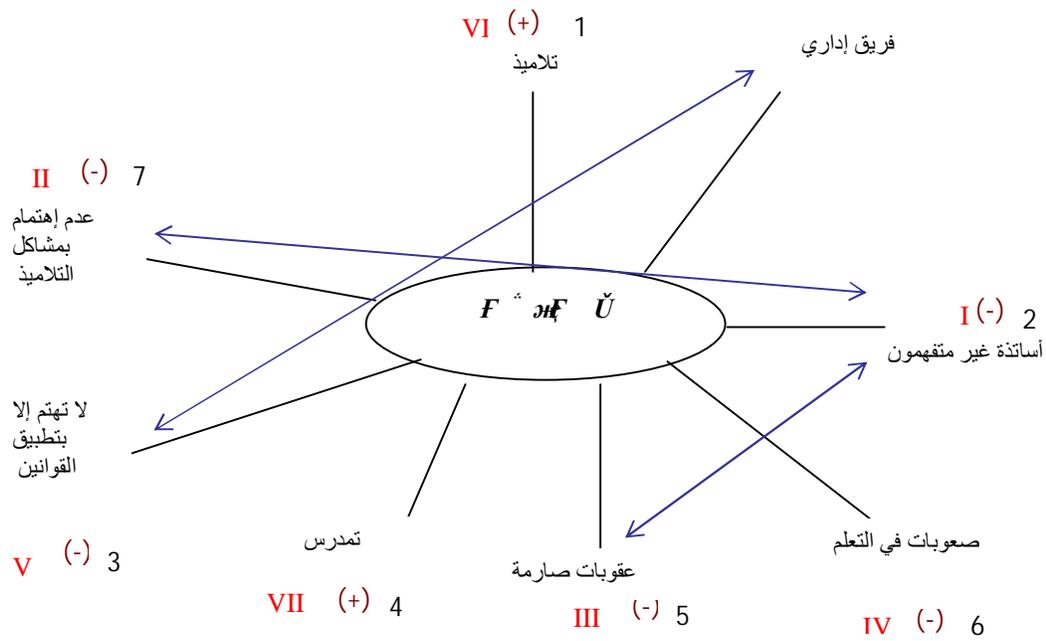


الشبكة الإرتباطية للحالة رقم 10

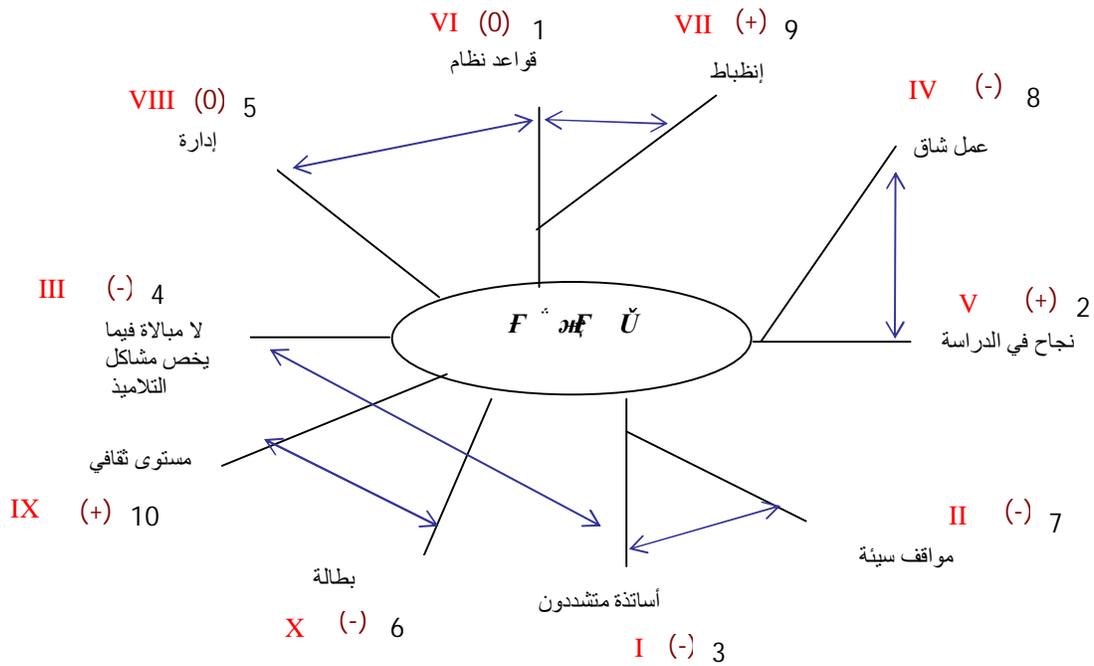


الشبكة الإرتباطية للحالة رقم 11

VIII (0) 8



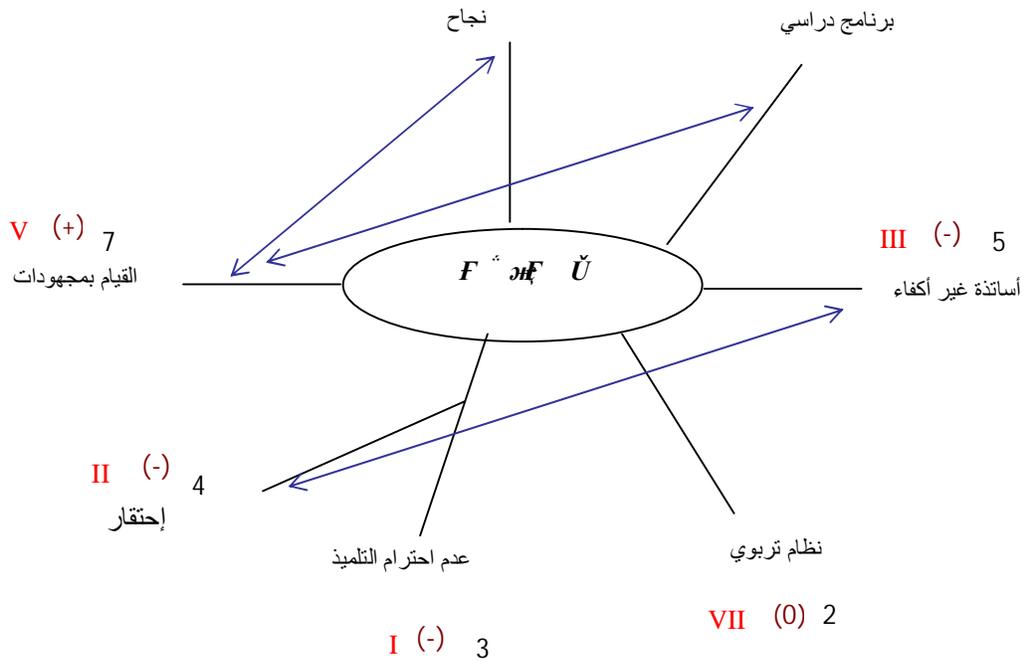
الشبكة الإرتباطية للحالة رقم 12



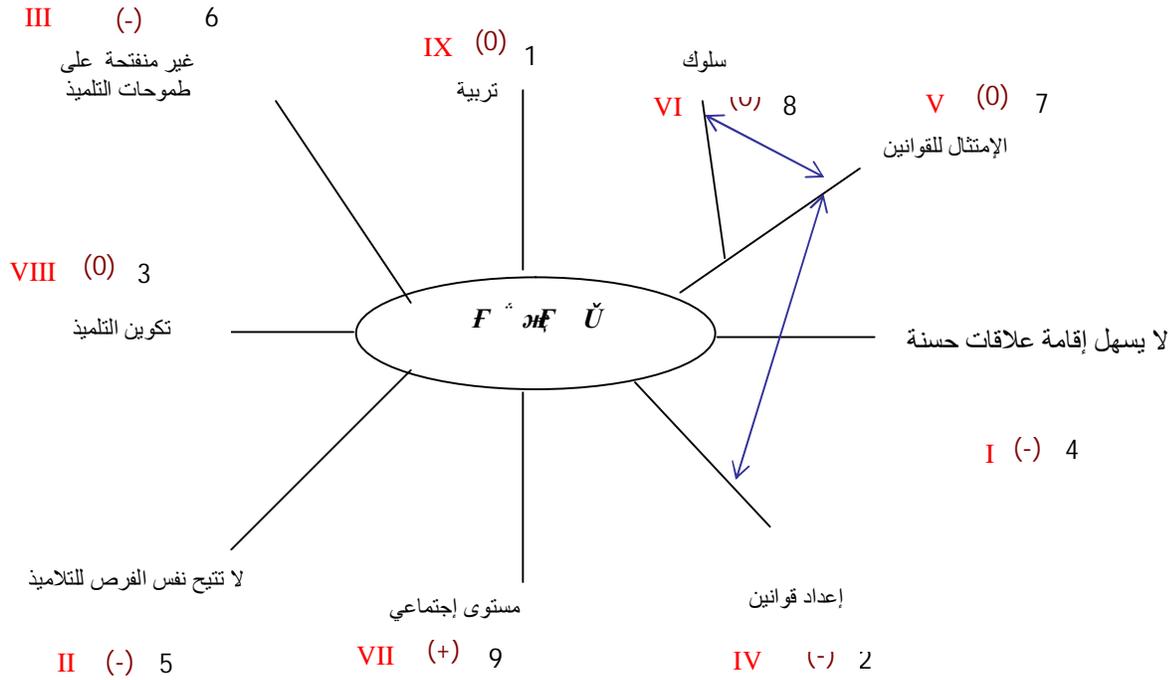
الشبكة الإرتباطية للحالة رقم 13

VI (+) 6

IV (-) 1

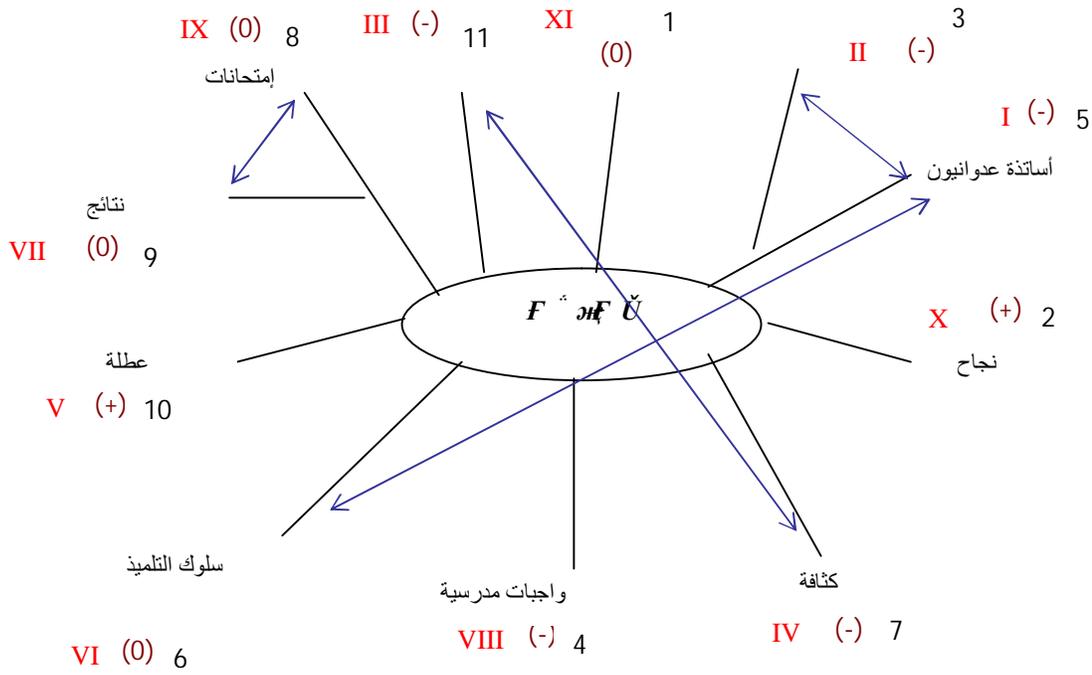


الشبكة الارتباطية للحالة رقم 14

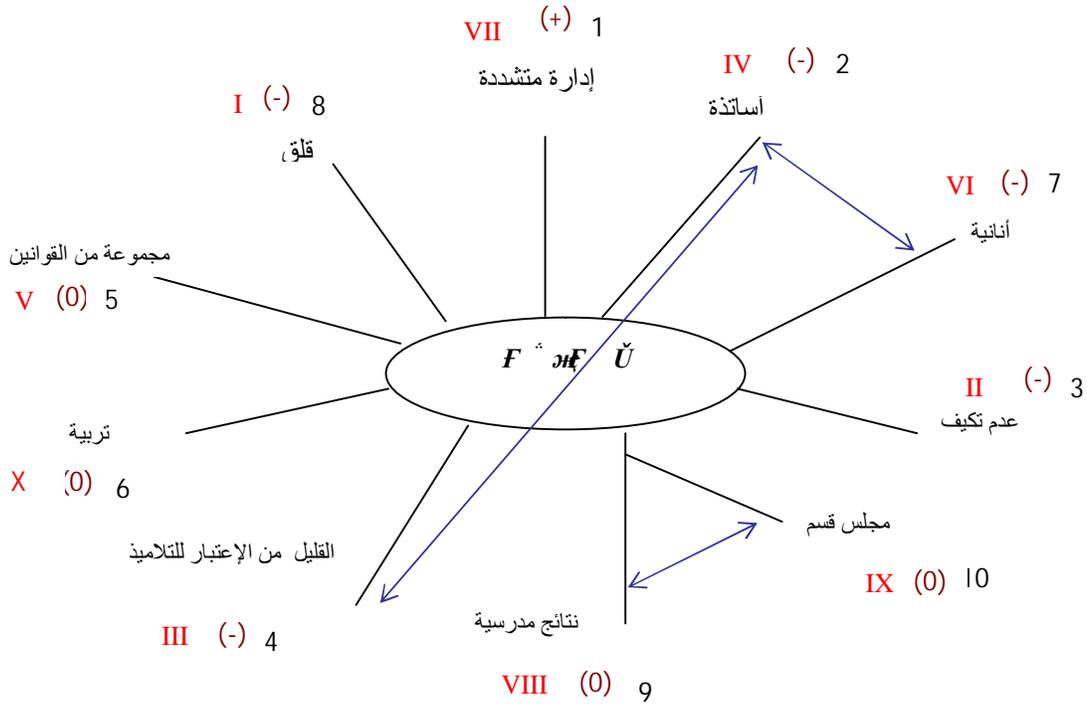


الشبكة الارتباطية للحالة رقم 15

برنامج تربية إستغلال القوة



الشبكة الارتباطية للحالة رقم 16



الشبكة الارتباطية للحالة رقم 17

SUMMARY:

Teenage, adolescence constitute this phase of life between enfance and adult age. Through its various somatic and psychological implications it processes by a double movement: the rejection of the « child image », a research for an adult status.

In fact, teenagers search for identity will give them access to new relations with the environment, showing a strong need for originality. This need can often be expressed by the emancipation of parental influence and an intense investment in friendly relationships. Invaded by his physical metamorphosis and the anxiety of his impulses, the adolescent can use inadequate means so as to master the excess of his physical and mental changes that might result in violent behaviours.

The latter can take place in specific milieux such as schools which can be considered by teenagers as substitutes to parental authority, through their norms and laws imposed on all pupils, thus, there is a rejection of rules and order which may lead to misbehaviours.

At present, we constantly hear of violent incidents at school. Pupils misbehave against the institution, teachers and administrative staff. Under the effect of adolescence and its psycho- affective excess, pupils get in conflict with the law, our research deals with violence problematic within school and its connection with adolescence, referring to social representations.

The results of the investigation made on 17 violent pupils (secondary school) through the application of the « associative , net work method » of De Rosa (1995), attributes to the category of « bad treatment » the role of « core element » and to other categories the role of « peripheral elements ».

Key words : Adolescence- violence- social representations – associative net work method- core element- peripheral elements.

ملخص :

تعتبر المراهقة المرحلة الفاصلة ما بين الطفولة وسن الرشد ونتيجة للتطور التانفسوجسمية التي تعرفها هذه المرحلة فإنها تتخذ حركية مزدوجة تتمثل في رفض الصورة الطفولية والرغبة في الوصول إلى مكانة الراشد. إن المراهق في إطار البحث عن الهوية يلجأ إلى إنشاء علاقات جديدة مع المحيط مع إظهار حاجة قوية إلى " التميز" والتعبير عن هذه الحاجة عن طريق الإبتعاد والتخلي عن المؤثرات الوالدية واللجوء في نفس الوقت إلى استثمار قوي للعلاقات مع الأتراب. كذلك فإن هذا المراهق ومن خلال معاشته لمختلف التغيرات الفيزيولوجية والقلق الناتج عن النزوات الجنسية، يقوم باستعمال وسائل غير مناسبة للتحكم في كل هذه المتغيرات ومن بين هذه الوسائل اللجوء إلى السلوك العنيف الذي قد يظهر في أوساط خاصة مثل الوسط المدرسي. هذا الوسط الذي قد يعيشه المراهق ويدركه كبديل لوصاية الوالدين ، من خلال المعايير والقوانين التي يفرضها على كل التلاميذ دون استثناء. نسمع حالياً كثيراً عن حوادث العنف التي تتخذ المؤسسة التربوية مسرحاً لها أين يقوم بعض التلاميذ بسلوكات وأفعال عنيفة تجاه المؤسسة نفسها، الأساتذة أو كل الفريق التربوي والإداري. هؤلاء التلاميذ وتحت تأثير العوامل النفسية المرتبطة بمرحلة المراهقة يدخلون في صراع مع ما تفرضه المؤسسة التربوية من قوانين ونظم. ومن هنا فإن دراستنا هاته تهدف إلى تناول اشكالية العنف المدرسي وعلاقته بالمراهقة وذلك من خلال التصورات الإجمالية. وقد أظهرت نتائج البحث المطبق على 17 تلميذ ثانوي معتبرون من طرف المؤسسة كتلاميذ عنيفين، ومن خلال تطبيق تقنية " شبكة التداعيات " للباحثة De Rosa (1995)، أن محور " سوء المعاملة " قد برز كنواة مركزية بينما اخذت بقية محاور التحليل دور العناصر المحيطة.

الكلمات الأساسية:

المراهقة- العنف- التصورات الإجتماعية - شبكة التداعيات- النواة المركزية- العناصر المحيطة.

RESUME :

*L'*adolescence constitue la phase de la vie qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, par ses différentes implications somatiques et psychologiques, elle procède par un double mouvement de rejet de l'image infantile et de recherche du statut d'adulte.

En effet, l'adolescent en quête identitaire va accéder à de nouvelles relations avec l'environnement, manifestant un fort besoin d'originalité. Ce besoin s'exprime le plus souvent par l'émancipation des influences parentales et l'investissement intense dans des relations avec les pairs. Aussi, envahi par la métamorphose du corps et l'angoisse de ses pulsions, ce même adolescent peut faire appel à des moyens inadéquats pour maîtriser les débordements des remaniements physiques et psychiques, susceptibles d'entraîner des comportements violents. Ceux-ci peuvent avoir lieu dans des milieux spécifiques telle que l'institution scolaire qui peut être perçue chez l'adolescent comme substitut de la tutelle parentale notamment par ses normes, ses lois et ses exigences qu'elle impose à tous les élèves sans exclusif. Il s'en suit alors, un rejet de ces règles d'ordre qui entraîne le plus souvent des passages à l'acte.

Actuellement, nous avons constamment écho des incidents violents qui ont pour théâtre l'école et qui impliquent des élèves commettant des actes inappropriés allant à l'encontre de l'institution, les enseignants et le personnel d'encadrement. Sous l'effet de l'adolescence et ses exigences psychoaffectives, l'élève entre en dissonance conflictuelle avec la loi de l'institution scolaire, notre recherche s'emploie à aborder la problématique de la violence en milieu scolaire et ses articulations avec l'adolescence en faisant appel aux représentations sociales.

En effet, les résultats de l'enquête réalisée auprès de 17 élèves lycéens violents, à travers l'application du réseau d'associations de De Rosa (1995), assignent à la catégorie « Mauvais Traitement » le rôle du noyau central et aux autres catégories le rôle d'éléments périphériques.

Mots clés : *Adolescence – Violence- Représentations sociales – Réseau d'associations
– Noyau Central – Eléments périphériques.*

SUMMARY:

Teenage, adolescence constitute this phase of life between enfance and adult age. Through its various somatic and psychological implications it processes by a double movement: the rejection of the « child image », a research for an adult status.

In fact, teenagers search for identity will give them access to new relations with the environment, showing a strong need for originality. This need can often be expressed by the emancipation of parental influence and an intense investment in friendly relationships. Invaded by his physical metamorphosis and the anxiety of his impulses, the adolescent can use inadequate means so as to master the excess of his physical and mental changes that might result in violent behaviours.

The latter can take place in specific milieux such as schools which can be considered by teenagers as substitutes to parental authority, through their norms and laws imposed on all pupils, thus, there is a rejection of rules and order which may lead to misbehaviours.

At present, we constantly hear of violent incidents at school. Pupils misbehave against the institution, teachers and administrative staff. Under the effect of adolescence and its psycho- affective excess, pupils get in conflict with the law, our research deals with violence problematic within school and its connection with adolescence, referring to social representations.

The results of the investigation made on 17 violent pupils (secondary school) through the application of the « associative , net work method » of De Rosa (1995), attributes to the category of « bad treatment » the role of « core element » and to other categories the role of « peripheral elements ».

Key words : Adolescence- violence- social representations – associative net work method- core element- peripheral elements.