

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

Université Mentouri de Constantine
Faculté des sciences sociales et humaines
Département de psychologie et sciences de l'éducation

N° d'ordre :

N° de série:

LES REPRESENTATIONS SOCIALES
DES ENSEIGNANTS DU COLLEGE D'ENSEIGNEMENT
MOYEN EN SITUATION DE VIOLENCES

Mémoire

En vue de l'obtention du diplôme de Magistère
en Psychologie sociale

Option :
Violence et Education a La Citoyenneté

Réalisé par :
Benabdelmalek Abdelaziz

Dirigé par:
Dr Lifa Nacer Eddine

Membre du jury : **Date de soutenance :** le.....2005

Pr :Kouadria Ali	Président	- Université Mentouri de Constantine
Dr Lifa Nacer Eddine	Rapporteur	- Université Mentouri de Constantine
Pr Maache Youcef	Examineur	- Université Mentouri de Constantine
Dr Rouag Hamoudi	Examineur	- Université Mentouri de Constantine

Année universitaire : 2005 - 2006

***Aux personnes chères à mon cœur ;
Mes parents, Ma femme, Mes enfants.***

REMERCIEMENTS

Mes remerciements les plus distingués à monsieur le Docteur Lifa Nacer Eddine directeur de cette recherche pour tous les efforts déployés afin d'accompagner cette entreprise scientifique depuis son essence ;pour les conseils avisés d'ordre méthodologique qu'il n'a cessé de me prodiguer tout au long de cette recherche.

Au Professeur Kouadria Ali pour ses encouragements et ses orientations ;Au Professeur Maache Youcef pour sa bienveillance, son aide et ses encouragements ; Ainsi qu'à Mr Derouiche Mohamed pour son aide précieuse et appréciable.

TABLE DES MATIERES

- Introduction.....	01
- Problématique de la recherche.....	05
- Objectifs de la recherche.	08
- Partie théorique	10
- Chapitre I: Notion de représentation et évolution historique:	14
1-1 Notion de représentation.	15
1-2 Les formes de représentation.	
Les représentations individuelles.	17
Les représentations collectives.	18
Les représentations sociales.	18
Les représentations mentales.	19
1-3 Abords théoriques.	
1-3-1 Abords philosophiques.	20
1-3-2 Abords psychologiques.	22
Abords Psychosociologiques.	23
Chapitre II: Emergence du concept et champs d'application.....	27
2-1 Représentations et sciences de l'éducation.	29
Chapitre III:Caractéristiques des représentations sociales	33
3 -1 Fonctions des représentations sociales.....	37
3 -2 Organisation et fonctionnement des représentations sociales.....	38

3 -3 Les représentations sociales évoluent et se transforment.....	40
Chapitre IV:Violences et violences scolaires.....	44
4-1 Vers une définition du concept de violence et la violence en institution scolaire.....	45
Chapitre V: Approches théoriques de la violence:.....	50
5-1 Approche anthropologique de la violence.....	51
5-2 Approche systémique de la violence.....	54
5-3 Approche de vulnérabilité sociétale.....	58
Partie pratique.....	65
Chapitre VII: Contexte méthodologique.....	66
6-1 Hypothèses de la recherche.	67
6-2 Concepts de la recherche.....	67
Population de la recherche.	74
6-4 Considérations méthodologiques	75
(Méthodes et techniques de recueil de données).	
Limites de la recherche.	83
Chapitre VII : Contexte pratique:	85
7-1 Etude exploratoire.	86
7-2 Résultats de l'étude exploratoire.	86
7-3 L'enquête.	113
7-4 Résultats de l'enquête.	139
7-5 Analyse des résultats de la recherche.	144
7-6 Conclusion.	157

Annexes	158
Références bibliographiques	176

Introduction :

A quel statut la modernité aurait renvoyé l'école ? l'instance inventée par la société moderne devait incarner la victoire sur l'ignorance « qui serait possible par un surcroît d'instruction » dicit D. Hameline.

La fonction de l'école est bien la transmission des savoirs, et son rôle est de promouvoir l'intelligence et la civilisation. Ph. Merieu **(1)**, s'interrogeait à juste titre s'il fallait opposer instruction et éducation. Car pour lui, l'école a toujours été écartelée entre deux vocations contradictoires.

En choisissant une solution elle abandonnerait l'autre, se consacrer exclusivement à la didactique, à la transmission des savoirs en s'appuyant essentiellement sur la dimension cognitive des individus ; ou fournir à l'enfant un environnement chaleureux et lui permettre de croître et de se structurer sur le plan affectif. L'école ne doit pas sacrifier, ce qui d'un côté « est du ressort du connaître, tout ce qui concerne le savoir sur les choses » ni ce qui est de l'autre « tout ce qui est de l'ordre de l'épanouissement de la personne de son aptitude à la liberté et au bonheur »

Mais l'école a abdiqué les exigences fondamentales. Les aspects les plus importants de l'intelligence et aussi les traits de la personnalité qu'une éducation doit cultiver, sont laissés inexplorés, sinon délaissés. Les préoccupations sont autres et les conséquences sont malheureuses.

(1)Ph. Merieu, l'école mode d'emploi, Ed ESF Paris 1992, p.97.

L'école souffre, elle va mal et les causes nous paraissent multiples; d'une part les violences et l'absence de références éducatives et d'autre part, un environnement social agressif, lui même victime d'un délabrement tragique et une bulle d'effervescence sociale inquiétante qui ne cesse de s'enfler.

Devant un tel constat, il serait aberrant d'ignorer le malaise et ses effets souvent déstabilisateurs dont souffre l'organisation sociale et qui n'épargne pas l'institution scolaire.

En fait, l'opinion publique accuse en vrac le collège, l'école, l'insuffisante formation des enseignants, l'absence ou l'insuffisance des liens du système éducatif avec le monde économique ou culturel... Mais après quatre décennies de fonctionnement et d'existence ; s'est on posé les questions suivantes :

quel est cet homme, quelle est cette femme, que nous avons à former aujourd'hui ?

pour quelle citoyenneté ?

et pour quel projet de société ?

Les enseignants d'abord, vivent mal cette situation de crise latente. Ils ont bien sûr, peur de certaines évolutions, qu'ils ne contrôlent plus, ils n'arrivent plus à se ramasser devant les effectifs trop chargés dans les classes et surtout l'intrusion du phénomène de violences, qui a complètement déstabilisé les structures éducatives et leur fonctionnement.

Violence, un phénomène qui a déstabilisé les conduites éducatives et s'est infiltré au système représentationnel des enseignants. Ce phénomène s'est particulièrement intensifié et a provoqué le désordre qui ne cesse de prendre place et d'habiter les imaginaires collectifs ; tant de l'encadrement pédagogique que les représentations sociales des enseignants du collège moyen.

Nous nous attachons à travers cette recherche à analyser les représentations sociales en situation de violence qui habitent les enseignants du collège moyen.

Pour ce faire, nous avons consacré une première partie introductive à la présentation de la problématique et aux objectifs de la recherche. Quant au volet théorique nous l'avons scindé en cinq chapitres.

Le premier chapitre aborde les éléments notionnels de la représentation et son évolution historique à travers une typologie polysémique de la notion de représentation en évoquant l'évolution du concept, ses abords philosophiques, psychologiques et psychosociologiques.

Le deuxième chapitre s'attèle à nous éclairer sur l'émergence du concept de représentation dans l'un des champs des sciences sociales, en l'occurrence le champ des sciences de l'éducation. Notre choix a porté sur cette discipline pour marquer la jonction et l'articulation du thème en rapport avec les représentations.

Le troisième chapitre s'intéresse à schématiser les caractéristiques, les fonctions et le fonctionnement des représentations sociales dans une perspective organisatrice, génératrice de l'évolution et de la transformation d'une représentation sociale.

Pour clore le versant théorique, nous avons investi le cadre conceptuel de la notion de violence, d'où la nécessité de l'approcher selon les dimensions anthropologique, systémique et sociétale.

Dans la deuxième partie de cette recherche, notre cheminement méthodologique nous amène au contexte pratique où nous avons formulé nos hypothèses et défini les concepts opératoires de la recherche.

Ce premier temps nous a énormément aidé à constituer la population de recherche. Dans un deuxième temps nous nous sommes efforcés de présenter les considérations méthodologiques, en l'occurrence la carte associative et le modèle des schèmes cognitifs de base, outils de recueil de données, sans oublier les limites de la recherche.

Quant au volet opérationnel de la recherche, nous avons commencé avec l'étude exploratoire, puis présenté les résultats obtenus à travers la carte associative et les schèmes cognitifs de base ensuite l'enquête proprement dite en menant une étude expérimentale à base de questionnaire standard emprunté à Rouquette et Rateau. La passation du questionnaire a été suivie par la présentation des résultats, puis une interprétation statistique et une analyse qualitative.

Problématique de la recherche

La société traditionnelle (1) en Algérie véhiculait des valeurs de solidarité, de tolérance, de coexistence et de respect mutuel entre les individus et les différentes couches sociales.

Après quatre décennies d'indépendance, on assiste à un effritement progressif de ses valeurs qui caractérisaient, jadis, l'esprit communautaire d'un ciment social.

De nos jours, l'observateur peut constater des formes de distanciation sociale caractérisées par l'individualisme, l'indifférence aux situations d'autrui. Le phénomène de marginalité et d'exclusion, des couches vulnérables est le fondement d'une fracture sociale latente.

Cette déconstruction sommaire du quotidien laisse apparaître toutes formes de déviances rejetées par la conscience aussi bien individuelle que collective mais tolérées dans les faits.

Situation aggravée durant la dernière décennie appelée « décennie noire » où la violence, le terrorisme, l'agression verbale ou physique ébranlent toutes les couches de la société et infiltrent aussi bien les institutions (famille, école) que les relations interpersonnelles qui caractérisent la vie sociale.

(1) Nafissa Zerdoumi : Société traditionnelle : enfants d'hier. L'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien. Ed. François MASPÉRO Paris 1970 p. 35.

La violence, jadis latente, est aujourd'hui ouverte, elle s'attaque aux fonctions même des organisations sociales et aux institutions porteuses de projet d'action, comme l'école.

L'école est par excellence, est l'institution qui porte en son sein le projet sociétal et dont l'objectif avoué est d'éduquer le citoyen selon le modèle de sa famille, sa communauté et sa société.

Cette institution se trouve t-elle atteinte par le phénomène de violence qui l'amène à une crise affectant son fonctionnement, son organisation et même ses acteurs : enseignants, éducateurs, apprenants...? Cette institution éducative vit une désertion des valeurs citoyennes et se trouve entachée par de multiples indices de violences physiques et morales.

L'école en crise, est-elle en mesure de fournir l'éducation morale, civique, et citoyenne aux générations futures ?

Crise provoquée en majorité par une massification* (1) rapide et importante du système scolaire qui a totalement déstabilisé ses modes de fonctionnement et dont les conséquences sur le rendement éducatif et pédagogique peuvent être vérifiées par tout analyste intéressé par le système éducatif.

(1) P.h Merieu. Miche Develay. Emile, reviens vite, ils sont devenus fous. ESF Paris 1992 P.70

* Massification: emprunté à Ph Merieu lorsqu'il remet en question la démocratisation du système éducatif dans son allégation N° 6. La pédagogie a contribué à la massification de l'enseignement: Celle-ci a abouti au triomphe de la médiocrité dans le système éducatif.

Massification n'est-elle pas facteur de déviance des normes et des valeurs qui caractérisaient, autrefois, la relation des trois pôles : enseignants - familles - apprenants ?

L'école reproduit-elle les schémas de déviances qui caractérisent un environnement déstructuré socialement par le chômage, l'échec scolaire et les déperditions sociales? Ces déviances sont caractérisées par l'hostilité, l'agression de l'environnement, le laisser aller et l'indifférence couronnée par une violence qui paraît être endémique.

Est-elle endémique de part les effets prophylactiques qui ont eu pour cible les acteurs en présence des élèves, personnels d'encadrement pédagogique et enseignants? Ces derniers ont été atteints suite à l'intrusion du phénomène de violence en institution scolaire.

Cette intrusion a-t-elle influencé le système de représentation sociale des enseignants en situations de violence ?

Une approche méthodologique expérimentale des situations relationnelles, nous conduira-t-elle à mieux cerner, explorer les représentations sociales de ce « phénomène institutionnel »? Et nous conduira-t-elle aussi à mieux appréhender les écarts qui peuvent exister chez les différents acteurs dans leurs représentations des phénomènes de violence ?

Objectifs de la recherche :

La mise en forme précise des objets, concepts et hypothèses générales, doit conduire à une meilleure délimitation de l'objet de recherche.

Les objectifs consistent à :

- Cerner les représentations des enseignants sous l'angle des contenus et sous l'angle de leur structure.
- Repérer les possibles modifications durant les rapports pédagogiques, et il s'agit plus précisément de :

Discerner les similitudes et différences des représentations et attitudes, leurs homogénéités ou leurs hétérogénéités selon les professions et statuts à l'intérieur du collège moyen, et par là dégager d'éventuelles spécificités.

Rechercher les convergences et divergences des représentations selon le palier de l'enseignement chez les enseignants.

Le rapport situation de violence au système de représentations permettrait de tracer les lignes des actions éducatives et des rapports pédagogiques entre enseignants / enseignés; et aurait donc des effets sur le fonctionnement de l'établissement scolaire (le CEM) de part :

- L'organisation pédagogique du CEM,
- Les méthodes et didactiques,
- La formation des enseignants,
- L'articulation entre les différents paliers primaire, moyen et secondaire.

Références Bibliographiques

1- Merieu P.h & Develay Michel, **Emile, reviens vite...ils sont devenus fous**. ESF Paris 1992.

2- Ph. Merieu, **l'école mode d'emploi**, Ed ESF Paris 1992.

3-Zerdoumi Nafissa, **Société traditionnelle: enfants d'hier**. L'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien. Ed. François Maspero Paris 1970.

PARTIE THEORIQUE

La représentation sociale, concept considéré comme gyrovague, est tantôt emprunté par les chercheurs en sciences humaines et sociales dans leurs objets de recherche, et tantôt investi par de nombreuses études dans différentes disciplines (psychologie sociale, psychologie cognitive, éducation...).

Ce concept, occupe aujourd'hui une place prépondérante dans les recherches - actions menées auprès des sociétés, groupes sociaux ou institutions. Il est même considéré comme concept fondamental, transdisciplinaire. S. Moscovici témoigne dans ce sens en disant qu'il permet d' « étudier les comportements et les rapports sociaux sans les déformer ni les simplifier » (1).

Nous pourrions multiplier les références évoquant la représentation sociale , chez P.Manoni qui pour lui « les représentations sociales sont à la base de notre vie psychique »(2).

On peut finalement en déduire que la représentation n'est qu'une construction d'un savoir (construction singulière ou construction plurielle) et de ce fait on rejoint J. Clenet dans sa définition de la représentation : « la représentation construite par une personne (ou un collectif) et son lien, son rapport le plus intime avec l'organisation et l'environnement dans lequel elle se situe » (3).

(1) Moscovici S, La psychanalyse, son image et son public, P.U.F, Paris 1961, p 24

(02) Manoni P, Les représentations sociales, que sais-je, P.U.F 1998,p.3.

(03) Clenet J, Représentations, formation et alternance, alternances/développements, l'Harmattan, Paris 1998, p.70.

L'étude de ce concept nous offre la possibilité d'esquisser des pistes de recherche afin de trouver solutions aux problématiques qui ont trait à la relation entre représentation / cognition et représentation / ancrage social.

De ce fait, on fait appel de plus en plus à ce concept pour déblayer sinon se frayer un chemin vers la connaissance des mécanismes mettant en rapport l'institution (l'individu) et l'environnement (monde humain et monde des objets) dans lequel il vit.

Les recherches actuelles véhiculant ce concept tentent de mettre à jour la vie intra psychique de l'individu et surtout sa portée sur les conduites comportementales.

Après ce survol du versant épistémologique et historique ; il est clair maintenant que le concept de représentation est différent de celui d'attitude désignant le versant évaluatif de la représentation.

D. Anzieu réplique que « la représentation est entendue comme un emplacement, lieu transit et relais, lieu foyer et creuset, lieu d'ébullition et d'élaboration, lieu de liaisons et de dé-liaisons, lieu de passage de la chose au mot, lieu de formation et de transformation, lieu d'équilibration et de régulation, témoin de complexité et l'intimité du sujet dont il est justement l'instance de négociation, et par là de compromis. C'est dans sa transversalité qu'il sera appréhendé, sachant que les scénarios sont habités de vestiges anciens et empreints de projections lointaines, qu'ils participent de l'extérieur comme de l'intérieur, tantôt en opposition. ...

Il n'est pas de représentation qui ne soit en même temps ; représentation d'une réalité interne et d'une réalité externe » (1).

(1) Anzieu D et autres, Psychanalyse du gémis créateur, Paris, Dunod 1974, p.290

Il en résulte que, cerner la représentation n'est pas chose facile car elle se réfère non seulement à un contenu ou à une structure, mais aussi à ce qui a déjà été introduit. « La représentation », « la vie représentative » est polymorphe et polysémique ; d'où la difficulté à la circonscrire et à l'analyser, renforcée par la spécificité qui rend l'être humain capable de se représenter sa vie représentative. Il est ainsi plusieurs strates de représentations qui se complètent, se protègent, se masquent, voire s'opposent et se déchirent, puis dans l'après coup, se réagrègent et se remodelent peut être, est-ce encore, plus le cas lorsque l'objet se représente.

Néanmoins, l'attitude trouve sa place comme prolongement de la représentation, elle est perçue comme canal, véhicule porteur d'images et d'affects vers les comportements qu'elle imprègne et oriente, dernier lieu d'habillage et de vectorisation, soit de renforcement, soit de renversement de la représentation.

CHAPITRE I:

Notion de représentation et évolution historique

Le concept de représentation a connu des phases essentielles, qui l'ont marquée au départ. Le mode de pensée qui régnait, avec l'apparition des philosophes, penseurs, chercheurs qui se sont intéressés au concept dans son essence et ses fondements, a marqué justement sa phase de départ..

S. Moscovici (1) propose une analyse relative à l'émergence du concept de part son évolution historique et le développement des idées.

1-1 La notion de représentation:

La notion de représentation appartient à un ancrage historique très ancien, d'où sa finalité réside en la compréhension et la connaissance du monde qui nous entoure. Elle fut une problématique qui a été de tous les temps esquissée par les philosophes, les penseurs et même les adeptes des différentes religions.

Selon Jodelet « Représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet ». (2)

Cette définition rejoint ce que R.Kaës en écrit: « elle désigne le contenu concret d'un acte de pensée, soit la reproduction d'une perception antérieure, d'un résidu mnémonique, de ce qui de l'objet s'inscrit dans les systèmes mnésiques ...elle n'est autre que le lieu de communication, que cette passe pour exprimer l'ineffable et l'invisible

(1) Moscovici S, Des représentations collectives aux représentations sociales p.63 , In Jodelet D, Les représentations sociales, coll. Sociologie d'aujourd'hui, PUF 1989.

(2) Sous la direction de P.Champy et Christine Etévé
Dictionnaire encyclopédie de l'éducation et de la formation Ed. Dunod 2001 . Paris 1998 P.914

mouvement entre le dehors et le dedans, l'intérieur et l'extérieur, l'inconscient et le conscient, le passé et l'avenir » (1)

Ce que nous pouvons dire est que cette notion est tellement complexe et que les maillons qui nourrissent son fonctionnement sont interpénétrés et imbriqués que les psychanalystes la schématisent pour mieux l'appréhender. Car pour un chercheur, il va de soi « la représentation objet d'une recherche » construite, pour notre part, les situations de violence dans et par le dire, n'est pas toute la représentation. On en a recueilli que des fragments, des parcelles, des reflets.

Il demeure que pour la circonscrire, et l'explorer, on a l'air qu'on ait confronté à un puzzle qu'il faudrait reconstituer, ou devant une galerie souterraine qu'il faudrait revisiter pour connaître ses miracles. Selon l'expression de G.Bachelard, « à trouver derrière les images qui se montrent les images qui se cachent, à aller à la racine même de la force imageante ».

(1) R. Kaes, L'appareil psychologique groupal. Dunod Paris 1976
p. 19 et 22

1-2 Les formes de représentation:

Le concept de représentation présente plusieurs facettes et nous allons décrypter le sens des 04 formes principales:

1-2-1 Les représentations individuelles:

Désigne le produit des différentes interactions (communication) que peut avoir l'individu avec son environnement physique, social et culturel. Cette interaction fonde ce qu'on peut appeler le cadre référentiel de l'individu qui lui faciliterait son adaptation, son équilibre au vu d'un environnement composé d'objets et de personnes.

Pour un apport théorique supplémentaire, J.Clenet les qualifie de: « ce q'un sujet a pu intérioriser d'une situation vécue, [de] ce qui pour lui "fait sens" et donne sens à ses actions ».

Plus loin « Les représentations individuelles sont fondées sur des expériences singulières et sont construites de manière tout autant singulière dans un environnement qui devient alors singulier » (1)

Ainsi nous pourrions en conclure que les représentations individuelles serviront de cadre, de système de références aux personnes pour se repérer dans le contexte environnemental.

(1) J. Clenet, op cit,p 8.

6-1-1 Les représentations collectives:

Traduisent la manière dont un groupe ou une organisation sociale se pensent dans leurs interactions, leurs rapports avec les objets (physique – social) qui les affectent.

Exemple, La construction, l'élaboration et la mise en pratique d'un projet pédagogique, d'une équipe pluridisciplinaire, exige qu'il y ait une conjugaison des représentations collectives faisant le ciment d'une coordination et d'une cohésion entre les différents acteurs.

Elles désignent alors les représentations partagées par toute l'équipe, M.Denis explique « Les représentations comportent une spécificité individuelle mais également un noyau commun partagé par la plupart des esprits humains participant de la même culture » (1).

Et, par voie de conséquence les représentations collectives insistent sur leur spécificité pour le groupe qui les construit et les partage.

1-2-3 Les représentations sociales:

Cette notion a été utilisée dans une phase historique récente et ceci grâce aux travaux de S. Moscovici qui ont polarisé les représentations comme produit entre les individus pour le groupe social. Leurs études ont été aiguillées surtout sur la dynamique relative à leur élaboration, leur évaluation J. Clenet précise « Les représentations sociales seraient à la fois produits et processus, inter individuels, intergroupes et idéologiques qui initient en résonance les uns avec les autres sous forme des dynamiques propres à une institution [---] et ces dynamiques

(1) Ibid,p 8.

ne sont pas indifférentes quant à la construction des représentations individuelles **(1)**.

Exemple ,les revendications de la corporation des enseignants sont élaborées et partagées par la majorité des enseignants et ceci émane d'un cadre référentiel, idéologique.

1-2-4 Les représentations mentales:

La représentation mentale signifie une construction intellectuelle permettant de décrypter et donner signification à des situations rencontrées à partir d'un répertoire de connaissances et d'informations emmagasinées. Ceci rejoint la définition de J.F Richard lorsqu'il définit l'objectif d'une représentation mentale : « attribution d'une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive » **(2)**

Quant à la dimension cognitive, la représentation prend plusieurs significations d'où il est nécessaire de faire une petite rétrospective.

M. Postic & J M .Deketel qualifient la représentation comme un schéma cognitif qui sélectionne, structure les informations et oriente le comportement **(3)**

(1) Denis. In Sciences humaines N° 27 Avril 1993, p 22-24

Image et cognition, PUF. Paris 1989.

(2) Richard JF, Les activités mentales, édition Armand colin, 1990, p.9

(3) M Postic & J.M Deketel, Observer les situations éducatives PUF, Paris 1988, p. 13

Dans le même ordre, Denis M met à plat la représentation en la définissant comme : entité cognitive, à certain égard permanente, susceptible de connaître des actualisations transitoires et des remaniements plus ou moins durables et dans la propriété générale est d'être la base fonctionnelle des conduites (1).

1-3 ABORDS THEORIQUES:

1-3-1 Abords philosophiques :

La représentation comme concept ou notion a été pour la première fois utilisée par les philosophes, en l'occurrence, Emmanuel Kant (1724-1804) « les objets de notre connaissance ne sont que des représentations et la connaissance de la réalité ultime est impossible » (2).

Il a « généralisé l'idée pour connaître il faut à la fois s'intéresser à l'objet étudié et à l'homme qui l'étudie (3). Cette approche historique du concept remonte aussi selon S.Moscovici à G.Simmel (1858-1918) ainsi qu'à M.Weber (1864-1920) qui ont participé à la genèse de l'idée de représentation dans la pensée sociologique »(4).

En (1858-1917) E.Durkheim fût le premier à investir la notion de représentation qu'il qualifiait de 'collectives' et ceci à travers l'étude des différentes religions et mythes.

(1) M Denis, Image et cognition, PUF, Paris 1989, p.33.

(2) J.C Ruana-Borbalan, « Une notion clef des sciences humaines » in Sciences humaines N°27, avril 1993, p.16.

(3) Ibid

(4) Moscovici, op. cit. 1989 p.64.

Pour le processus de la sociologie contemporaine : les premiers systèmes de représentation que l'homme, s'est fait du monde et de lui-même sont d'origine religieux **(1)**.

Dans ses explications, E. Durkheim ne différencie pas la notion de représentation à celle d'idées ou de systèmes, ses caractères cognitifs n'étant pas spécifiés **(2)**

D'autre part, il distingue représentation collective et représentation individuelle ; il considère d'ailleurs, que la force des représentations collectives les rend dominantes.

Ce concept l'a utilisé pour analyser différents domaines sociaux, en émettant « l'hypothèse que l'on pourrait expliquer les phénomènes à partir des représentations et des actions qu'elles autorisent **(3)**.

Le prolongement logique de cette approche philosophique Durkheimienne a été conduite par Lucien Levy-Bruhel (1857-1939) ce dernier a préféré l'application du concept de représentation pour étudier les différences entre les sociétés primitives et sociétés modernes pour en déduire ainsi que la différence réside essentiellement dans la représentation des lois naturelles. (loi mystique pour les sociétés primitives, loi logique pour les sociétés modernes) en induisant des représentations différentes de la réalité, produisant les modes de vie différents.

C'est ainsi que S.Moscovici souligne l'apport d'une telle appréciation ou analyse qui selon L.Levy-Bruhel avec ses idées « commence à dégager les structures intellectuelles et affectives des représentations en général » **(4)**.

(1) E.Durkheim, Les formes élémentaires de la vie religieuse, Paris, le livre de poche, 1991. p. 71

(2) Ibidem p. 74.

(3) Ibidem p, 81

(4) " " p, 82

Ce dernier, au vu de son analyse, met un pas dans l'approche psychologique qui met à jour la cohérence des sentiments et les raisonnements, les moments de la vie mentale collective (1).

1-3-2 Abords psychologiques :

J. Piaget est l'un des précurseurs qui a mené des études autour des mécanismes psychiques et sociologiques qui sont à l'origine des représentations et de leurs évolutions. Si Durkheim dans son positionnement a insisté sur la prédominance des représentations collectives sur le développement des représentations individuelles de l'enfant ; Piaget a une autre vision celle du développement de l'enfant qui est directement tributaire des rapports, interactions, entretenus avec la société.

Il remet en cause le présupposé durkheimien de l'homogénéité des représentations transmises au cours des générations au sein d'une collectivité (2).

En psychologie génétique Jean Piaget (1896 -1980) publie en 1946, « La formation du symbole chez l'enfant, initiation, jeu et rêve, image et représentations » dans lequel l'auteur définit le processus de symbolisation issu de l'imitation d'images mentales, cette évolution prend place à partir du 18^{ème} mois, aussi, selon lui, la représentation est « Un système de règles au moyen desquelles un organisme conserve les caractéristiques de son environnement. Il s'agit d'une conception large pour laquelle tout processus cognitif relève des représentations dès la

(1) Denis . M. Richard. J.F Ghignone . R. Braner. JS cité in Série de conférences sur la représentation sociale . Maache Y et autres, Ed. UMC 2002, p6.

(2) Voir sciences humaines N°2: Psychologie de l'enfant.

naissance. » Piaget en psychologie cognitive: la représentation prend deux significations, d'une part elle prend forme d'un processus. (Interprétation) d'autre part elle peut être un produit de ce processus (Connaissance - Savoir).

Piaget a essayé de comprendre les mécanismes cérébraux qui créent les représentations, « Les images mentales, les concepts et les représentations liées à l'action. Les images mentales rendent compte des éléments caractéristiques de la perception visuelle: La forme, la couleur et la taille des objets ainsi que leur orientation dans l'espace. Les représentations conceptuelles sont très liées au langage. Des termes aussi divers que politique, communication, Dieu, tristesse, relèvent de cette approche, même s'il est également possible de se faire une représentation imagée de ces mots.

Les représentations liées à l'action concernent le savoir que nous avons au sujet de la manière de mener une activité. Ceci s'applique à des données aussi diverses qu'une recette de cuisine, les règles de la belote ou encore la manière de conduire une expérimentation scientifique. Le savoir se rapporte à des actions que nous sommes amenés à réaliser ou non ».

1-3-3 Abords Psychosociologiques:

Le concept de représentation a connu depuis plus de quatre décennies un renouveau relatif à la mobilité sociale, mais aussi aux mécanismes de mutations, de changements, et d'évolutions idéologiques.

La notion du besoin a tellement évolué que les structures des organisations sociales, et même à l'échelle du fonctionnement, les individus ont connu de grandes métamorphoses suite au flux important de l'information et de la communication, la diffusion des savoirs scientifiques et techniques ont influencé même les modes de pensée, les comportements en créant des contenus nouveaux.

La notion de représentation a été introduite en psychologie sociale par Moscovici, il explique que c'est une forme de connaissance particulière à notre société et inéluctable à toutes autres; il précise que les représentations interviennent dans l'orientation des conduites, des rapports sociaux (interpersonnels - intergroupes).

C'est à S. Moscovici le psychosociologue français, que revient l'honneur de paternité du concept, d'avoir élaboré véritablement ce concept, «En reconnaissant que les représentations sont à la fois générées et générantes, on leur enlève le côté préétabli, statique qu'elles avaient dans la vision classique. Ce ne sont pas les substrats, mais les interactions qui comptent » (1).

Cette nouvelle vision dite approche, nous permet de comprendre des changements sociaux et individuels « il s'agit de comprendre non plus la tradition mais l'innovation, non plus une vie sociale déjà faite mais une vie sociale entrain de se faire » (2).

S. Moscovici ajoute une des caractéristiques de représentations, d'aujourd'hui elles sont générées ou produites par des spécialistes ce « qui les marque d'une certaine autonomie. Nous savons qu'il existe une certaine catégorie de personnes ayant métier de les fabriquer.

(1) Ibidem: p: 82

(2) Ibidem: p:83

Ce sont tous ceux qui se consacrent à la diffusion des connaissances scientifiques et artistiques: médecins, thérapeutes, travailleurs sociaux, animateurs culturels, spécialistes des médias et du marketing politique. A maintes égards, ils s'apparentent aux faiseurs de mythes des civilisations plus anciennes. Leur savoir faire est codifié et transmis conférant à ceux qui possèdent une autorité certaine ». ????

(1) Violences à l'école : sensibilisation, prévention, répression
Rapport du symposium Bruxelles 26-28 Novembre 1998, p.20

Références Bibliographiques

- 1- Anzieu D et al, **Psychanalyse du génie créateur**, Paris, Dunod 1974
- 2- Champy . P & Christine .Etévé (Sous la direction de) ,**Dictionnaire encyclopédie de l'éducation et de la formation** Ed. Dunod 2001 . Paris 1998.
- 3- Clenet J, **Représentations, formation et alternance, Alternances /développement** Ed : L'harmattan, Paris, 1998.
- 4- Denis. In sciences humaines N° 27 Avril 1993 Image et cogestion, PUF. Paris 1989.
- 5- Denis M, **Image et cognition**, PUF, Paris 1989.
- 6- Denis . M. Richard. J.F Ghïghione . R. Braner. JS cité in Série de conférences sur la représentation sociale . Maache Y et autres, Ed. UMC 2002.
- 7-Durkheim E, **Les formes élémentaires de la vie religieuse**, Paris, le livre de poche, 1991.
- 8- Kaes. R, **L'appareil psychologique groupal**, Dunod Paris, 1976
- 9- Manoni, **Les représentations sociales**, que sais-je, P.U.F 1998.
- 10- Moscovici Serge, **La psychanalyse, son image et son public**, P.U.F, Paris 1961.
- 11- Postic M & Deketel J.M, **Observer les situations éducatives**, PUF, Paris 1988.
- 12- Richard JF, **Les activités mentales**, édition Armand colin, 1990.
- 13- Ruana-Borbalan J.C, « **Une notion clef des sciences humaines** » in Sciences humaines n°27, avril 1993.

CHAPITRE II:

Emergence du concept et champs d'application

La représentation désigne l'étude de la pensée quotidienne, c'est un processus par lequel les personnes reconstruisent la réalité et lui donnent sens, produisant un savoir social; qui influence la nature des relations entre les personnes et entre les groupes sociaux.

Ce processus suppose que la personne confrontée quotidiennement à une multitude d'informations, de stimuli sociaux, les simplifie, les transforme, les interprète et se les réapproprie sous cette nouvelle forme pour pouvoir communiquer et agir en citoyen.

A travers plusieurs définitions, il ressort que le concept de représentation « désigne une forme de connaissance spécifique, le 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, pratique orientée vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. » (1)

Outre cette définition qui s'est penchée sur le contenu et la structure de représentation, nous pourrions dire que la représentation n'est qu'une création d'un système individuel ou collectif de pensée, elle a une fonction médiatrice entre le "percept" et le "concept". Selon J. Clenet en ce sens la représentation est à la fois processus (construction des idées) et se valide, se construit et se transforme dans l'interaction pensées à actionner.

(1) D. Jodelet représentation sociale et phénomène, concept et théorie en psychologie sociale, sous la direction de S. Moscovici, Paris, PUF. Le psychologue, 1997 p, 365.

2-1 Représentations et sciences de l'éducation:

Nombreux sont les champs d'application des représentations, pour ainsi choisir le champs des sciences de l'éducation; terrain où se mêlent connaissances, savoir au carrefour d'une triangulation composée de : L'enseignant, l'apprenant et le savoir.

Cette articulation est fonctionnelle; de telle façon qu' elle est étanche dans ses rapports, car elle réussie fondamentalement à la transmission de connaissances selon un registre taxonomique ayant une progression allant de: La connaissance, la compréhension...application, analyse.

Dans toutes relations éducatives, la prise en compte de représentations par les enseignants, les éducateurs dans les rapports pédagogiques constituent un capital dans les différentes conceptions éducatives à travers l'apprentissage.

Exemple : Une situation didactique impose, de se référer à une épistémologie de l'apprenant: Que sait-il de l'approche rationnelle, que vais-je lui donner ? A-t-il des pré requis dans ce sens ? Quelles sont les représentations des différentes conceptions ou les connaissances que vais-je présenter ?

Quels sont les schémas empruntés dans la progression de compréhension, sinon de construction de ses concepts ?

L'enseignant à ce stade, doit adapter la transmission des connaissances par niveaux, selon une méthode et un style didactique approprié au rythme d'apprentissage.

Pour Philippe Merieu « un sujet ne passe pas aussi de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre, plus performante » (1)

(1) Philippe Merieu , Apprendre....oui mais comment? ESF Paris, Juillet 1989, p, 57

La remarque sous-jacente relative à la prise en compte des représentations est un mécanisme dynamique; qui a pour indicateurs :

- La validation des connaissances, et actualisation et la réactualisation des savoirs. Georges Chappaz ajoute « Un sujet ne peut donc s'approprier de nouveaux concepts, qu'en construisant de nouvelles représentations organisées en un tout cohérent et fonctionnel » **(1)**

La construction de connaissances est interchangeable dans la conception autant que l'environnement dans lequel on vit, ce dernier est plein de stimuli véhiculant toutes informations nécessaires à notre équilibre et notre adaptation.

G. Bachelard, confirme cette thèse lorsqu'il évoque « On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation » **(2)**.

Autant que les représentations constituent le savoir naïf de sens commun; elles permettent la primauté de relations et interactions sociales ; elle développe ainsi une mobilité adaptative au changement face à notre environnement caractérisé à être en perpétuel changement.

J. Clenet ajoute : Les représentations du sujet (représentations de l'environnement, des connaissances de soi)
« sont construites par et dans l'action et contribuant à l'élaboration des formes cognitives et affectives ». **(3)**

(1) Chappaz, les représentations du monde comme tremplin pédagogique, en sciences humaines N° 27, Avril 1993, p.30.

(2) Bachelard, la formation de l'esprit scientifique, Urin, Paris,1977 p. 15.

(3) Clenet, représentation, formation et alternances/développement. L'harmattan, Paris, 1988 p. 51.

Cette dynamique dans l'action et la communication permet sans doute la vulgarisation du savoir pluriel et rend accessible son appropriation; lorsque la prise en compte des représentations des enseignants, des représentations du système scolaire, des parents et tous les autres acteurs est réelle.

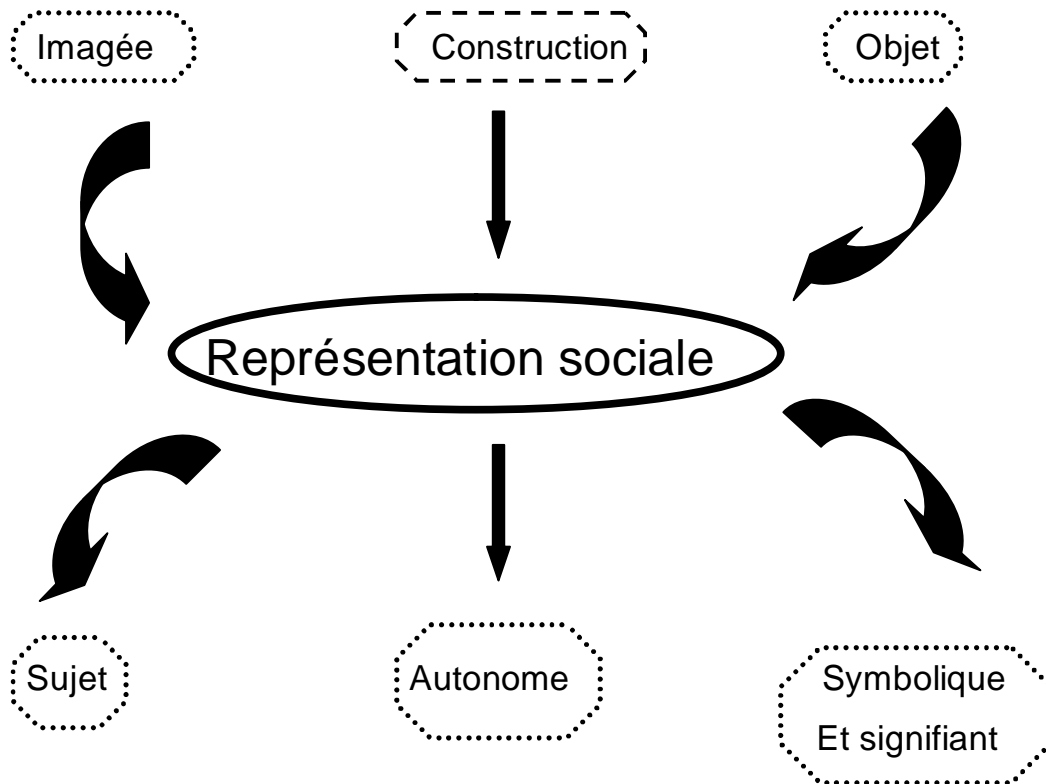
Références Bibliographiques

- 1- Bachelard, **La formation de l'esprit scientifique**, Urin, Paris, 1977.
- 2- Chappaz, **Les représentations du monde comme tremplin pédagogique**, en sciences humaines N°= 27, Avril 1993.
- 3- Clenet J, **Représentations, formation et alternance, Alternances /développement** Ed : L'harmattan, Paris, 1998.
- 4- Jodelet. D, **Les représentations sociales: Phénomène, concept et théorie** , in S. Moscovici, psychologie sociale, PUF Paris.
- 5- Merieu P.h, **Apprendre...oui mais comment ?** ESF Paris, Juillet 1989

CHAPITRE III

Caractéristiques des représentations sociales

De part la complexité et la transdisciplinarité de ce concept, il nous paraît un peu difficile d'asseoir un consensus sur sa définition , pour mieux visualiser les caractères fondamentaux et les fonctions principales qui érigent la représentation sociale en une conduite sociale, nous proposons ce schéma.



D. Jodelet (1989) définit la représentation sociale comme « Une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (1)

(1) D. Jodelet représentation sociale et phénomène, concept et théorie en psychologie sociale, sous la direction de S. Moscovici, Paris, PUF. Le psychologue, 1997 p, 371.

1- La représentation matérialise un objet, on ne peut imaginer une représentation sans objet, ils sont intimement liés. L'objet peut être d'une nature abstraite , exemple, la solidarité - l'amour - l'amitié - la violence. Pour notre part le sujet représente les enseignants quant à l'objet, il est véhiculé par les situations de violence.

L'objet de la représentation sociale est en perpétuel rapport avec le sujet, D. Jodelet précise que « La représentation est le processus par lequel s'établit leur relation (objet - sujet) » **(1)**

2- La représentation est imagée, cette caractéristique nous renvoie vers un aspect figuratif, car toute représentation est le produit d'une construction sociale, d'où elle reflète les réalités du quotidien social et nous plongent dans un imaginaire social pluriel ou singulier.

Jodelet évoque un exemple sur la notion de poids, décrite par la représentation Requiolo (1974) « Le sens commun utilise la notion de poids dont il y a une évidence sensible pour interpréter la notion de masse, concept abstrait défini scientifiquement depuis trois siècles et qui fait partie de notre bagage scolaire et de notre culture » **(2)**

3- En plus de cette caractéristique, la représentation est symbolique car tout sujet symbolise l'objet qu'il interprète en lui donnant sens.

Cette symbolique est de tout les temps cachée G.Bachelard Qualifie la représentation « à trouver derrière les images qui se montrent, les images qui se cachent, à aller à la racine même de la façon imageante ».

(1) D.Jodelet . in Psychologie Sociale, représentation sociale : phénomènes, concept et thème en psychologie sociale, sous la direction de S.MOSCOVICI. Paris.

PUF : le psychologue : 1997 p : 366.

(2). D Jodelet. Les représentations sociales. Paris. PUF: 1991.p 11.

4- Elle a un caractère constructif ,la représentation construit la réalité sociale. Pour Abric toute réalité est représentée c'est à dire appropriée par l'individu ou le groupe social, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeur dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'entourne (1)

L'étude de représentation désigne la construction de référent émanant d'une réalité sociale, d'une construction de cognitions. Les enseignants du collège moyen dans notre recherche ont pu construire un cadre référentiel idéologique, des postulats de base propres à leurs comportements et leurs positions. Cette élaboration constitue un modèle de pensées à partir duquel les enseignants intègrent leurs valeurs, leurs principes qui véhiculent leurs conduites.

5- Elle a un caractère autonome et créatif , les représentations sociales ont des retombées directes sur nos attitudes, nos comportements et notre manière d'agir.

Pour notre part, les enseignants du collège moyen manifestent des réactions hétérogènes à l'égard des situations de violence.

Cette pluralité réactionnelle trouve son essence dans le savoir élaboré et partagé par cette corporation durant les moments de l'exercice professionnel.

(1) Jean Claude Abric, Pratiques sociales et représentations ? PUF, Paris 1994, 2^e édition 1997 p.12.

3-1 Les fonctions des représentations sociales:

3-1-1 Des fonctions cognitives:

Les représentations sociales permettent aux individus d'acquérir des idées nouvelles et de les intégrer intérieurement pour les diffuser et les vulgariser dans des contextes particuliers.

3-1-2 Des fonctions d'interprétation et de construction de la réalité:

Le cadre contextuel dans lequel les représentations sociales s'élaborent et évoluent lentement, influe sur la façon de percevoir ce qui se passe autour de nous.

3-1-3 Des fonctions identitaires:

Les représentations sociales permettent l'élaboration d'une identité sociale et personnelle à travers leur rôle dans la mention du respect des normes et des valeurs.

3-1-4 Des fonctions de justification des pratiques:

Ces fonctions concernent les relations entre les groupes et les représentations engendrées par ce que chaque groupe pense de l'autre et les comportements qui en résultent.

3-2 Organisation et fonctionnement des représentations sociales:

Il semble judicieux d'examiner l'organisation et la structure des représentations sociales à travers la façon dont elles se forment.

3-2-1 L'élaboration des représentations sociales:

Les composantes essentielles qui définissent une représentation sont ses éléments constitutifs et l'organisation des relations qui entretiennent ces éléments, donc l'interdépendance des éléments qui composent la représentation constitue avec les éléments dits invariants structuraux le noyau autour duquel se concentrent les études sur les représentations et les processus qu'elles engendrent qui sont l'objectivation et l'ancrage.

- L'**objectivation**, à travers laquelle les gens s'approprient ou intègrent des savoirs complexes, comporte 03 phases :

Le tri des informations, qui permettra d'exclure une partie des éléments qui ne sont pas compatibles avec les critères culturels,

La formation d'un modèle ou noyau figuratif, à travers laquelle, les informations retenues lors du tri s'organisent en un noyau simple, concret, imagé et cohérent avec la culture et les normes sociales ambiantes.

La naturalisation des éléments, aux quels on attribue des caractères qui font prendre au noyau figuratif le statut d'évidence et de réalité, et c'est autour de lui que se construiront les représentations sociales.

-L'ancrage: Il représente l'enracinement social de la représentation et de son objet, ce processus comporte plusieurs aspects:

Le sens, L'identité culturelle et sociale de l'objet représenté n'acquiert un sens qu'à travers la signification que le groupe voudra lui donner ,

L'utilité, Ce qui ressort de notre modeste recherche, discours commun aux enseignants du cycle moyen revient dans les différents contextes. Ce langage nous paraît partagé car il fait l'objet d'une construction et création commune ; ce qui rend fluide toute communication, ou toute image référentielle; outil qui polarise les conduites, les attitudes et les opinions.

D. Jodelet évoque que « les éléments de la représentation ne font pas qu'exprimer des rapports sociaux mais contribuent à les constituer....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'une même groupe » (1).

- L'enracinement , est un processus cognitif permettant la construction de connaissances à partir d'un traitement de l'information reçue. S'agissant des enseignants du collège moyen, ces derniers construisent un système de pensée en intégrant les nouvelles informations, et en les classant en fichier.

Ce classement servirait de référent et de pensée socialement élaborée et partagée.

(1) D. Jodelet, Représentation sociale, concept et théorie, in psychologie sociale, sous la direction de S. Moscovici, Paris PUF, le psychologue 1997, p.376-377.

3-3 Les représentations sociales évoluent et se transforment:

Les représentations sociales sont sensibles au contexte, ceci signifie que les enseignants du collège moyen peuvent activer différemment leurs représentations sociales en situation de violence. En évoquant cette caractéristique relative à l'évolution et aux possibilités de transformation nous pouvons dire que les représentations sociales présentent différentes facettes de stabilité, de mobilité, de rigidité et de souplesse.

Exemple , les représentations sociales des enseignants du collège moyen en situation de violence dans un contexte géographique – normatif évoluent et ne peuvent être reproduites à partir du même cliché dans n'importe quelles conditions car les représentations sociales du groupe d'enseignants du collège moyen dépendent d'un registre sinon d'un système idéologique dans lequel cette corporation est inscrite. Ce dit système idéologique se construit et se nourrit de l'éventail de connaissance partagées et élaborées par tous les enseignants de ce cycle et surtout matérialisées en pratiques, attitudes et conduites.

Ce système représente pour eux l'instance supérieure de raison, de référence et de cohésion qui peut expliquer et rendre compte à une multitude de situations.

Et pour comprendre le mécanisme de transformation on se réfère, d'une part, aux éléments constituant la représentation sociale les éléments qui composent le système de centralité, et d'autre part, les éléments qui contournent le noyau central en système périphérique.

Le noyau central, selon S. Moscovici : une représentation sociale est un ensemble organisé autour d'un noyau central, composé d'éléments qui donnent un ou plusieurs significations à cette représentation.

Le noyau central est considéré comme l'élément fondamental de la représentation sociale car il permet une étude comparative (similitude et différenciation) de la représentation sociale.

Pour repérer le noyau central : on peut affirmer qu'on peut faire appel à une dimension qualitative c'est à dire étudier la fréquence d'apparition des éléments partagés dans le discours. Corpus des enseignants comme il est judicieux de repérer les liaisons qui entretiennent les éléments entre eux pour donner une signification (équivalences paradigmatiques) dimension qualitative.

Exemple , dans notre étude préliminaire un indicateur pertinent de la centralité apparaît, il est partagé par la totalité des enseignants et que tous les éléments constitutifs des représentations sociales le soutiennent il s'agit de : L'absence d'autorité.

Quant aux fonctions attribuées au noyau central, il est structuré selon des fonctions principales:

Une fonction génératrice: Le noyau central génère le sens, les valeurs d'une représentation sociale. C'est par lui seul que vient le changement et la transformation des éléments constitutifs la représentation sociale.

Une fonction organisatrice: Elle apparaît comme fonctionnelle, car elle détermine les différentes relations qu'entretiennent les éléments entre eux, et permet une structuration qui donne stabilité à la représentation sociale.

C'est autour de ce noyau central que s'organisent les éléments périphériques, ces derniers leurs changements et modifications sont tributaires du noyau central.

Les éléments périphériques: Constituent les informations qui contournent la centralité d'une représentation sociale « ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances ils constituent l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation sociale ». (1)

Ces éléments permettent de décrypter et de comprendre les aspects d'une situation vécue et de s'adapter au contexte.

(1) J.Claude Abric, Pratiques sociales et représentations, PUF 1994 2^{ème} édition 1997 P: 25.

Références Bibliographiques

1- Abric Jean Claude, **Pratiques sociales et représentations**, PUF, Paris 1994, 2^e édition 1997.

2- Jodelet D, **Représentation sociale, phénomène ; concept et théorie en psychologie sociale**, sous la direction de S. Moscovici, Paris, PUF. Le psychologue, 1997.

3- Jodelet D, **Les représentations sociales**. Paris. PUF: 1991.

Chapitre IV

Violences et violences scolaires

4-1 Vers une définition du concept de violence et violence en institution scolaire:

Plusieurs tentatives ont voulu lever le voile sur le phénomène de violence en institution scolaire, pour ainsi donner une définition au sens d'un consensus scientifique du concept de violence si non une délimitation univoque.

Cette difficulté inhérente à une approche conceptuelle de la violence, nous interpelle à plus d'un titre car pour définir la violence n'est pas chose facile de part le positionnement et l'orientation intellectuelle conformes et théoriques de quelques esquisses définitionnelles.

Nous constatons aujourd'hui que nos sociétés connaissent une fertilité en matière de normes, de règles, de lois fluctuant à la mesure des crises et assurent une lecture et une interprétation toujours contestable (violence d'hier n'est pas violence d'aujourd'hui) et ceci à partir du contexte de l'interaction et des comportements.

.Pour en venir au concept de « violence » on s'accorde à dire que ni les littératures courantes, ni les recherches ne maîtrisent une définition. Sachant que violence selon le sens étymologique nous renvoie à l'usage de la force, l'usage de la force physique, l'usage physique de la force. Une dénotation positive et une radicalité de l'énergie humaine. Mais de la à en faire usage, il y a toute l'histoire humaine qui dans la plupart des cas fait référence.

Quant au dictionnaire « Robert » donne l'une des définitions suivantes : abus de pouvoir, application du droit du plus fort, contrainte, il est donc question de pouvoir dans l'acception péjorative du terme.

Cette signification aussi simple qu'elle soit, elle résulte d'une interprétation. Il semble que la violence ne relève pas d'une catégorie

sociale objective, mais elle fait plutôt l'objet d'une construction sociale ; elle est considérée comme culture apprivoisée avec ses rites, ses rituels, ses normes et ses figures. Une culture proprement humaine où le désir « dénature » l'agression pour mieux détruire. Selon une acception psychanalytique.

« Violence » est une atteinte consciente de l'autre, elle tend toujours socialement vers la destruction, consciemment, ou inconsciemment. La violence est une pathologie de l'agressivité.

Les études démontrent que les recherches transdisciplinaires effectuées utilisent souvent la notion de violence dans des acceptions divergentes.

En 1978, Galtung a donné une définition très large de la violence, à savoir : « c'est ce qui fait obstacle à l'épanouissement humain et ce qui est évitable » (1)

Une formulation aussi large transforme la violence en notion commune à tout ce qui a un caractère nuisible. De manière assez paradoxale, cette notion est à ce point là large qu'elle ne recouvre plus qu'un concept vide de sens.

Neidhardt, propose de n'utiliser le terme violence que pour l'abus de pouvoir physique, il vaut mieux utiliser d'autres termes pour les autres actes immoraux.

En d'autres termes, on provient à dire que la violence est un acte visant à nuire volontairement aux autres »(2).

(1) Rapport du symposium de Bruxelles 26 –28 Novembre 1998 : Violence à l'école : sensibilisation, prévention, répression . p3.

(2) Ibidem. p3.

Vu la difficulté de définir précisément la notion de violence, la littérature de ces dernières années propose d'utiliser le terme comportement anti-social comme dénominateur commun d'un certain nombre de comportements violents. On reconnaît que la violence constitue une transgression des codes élémentaires de la vie en société.

Elle représente une désorganisation brutale ou continue du système personnel ou collectif se traduisant par une perte d'intégrité physique, psychologique ou matérielle.

Si l'on se tient à cet essai de définition, le comportement antisocial devient alors : « toutes situations débordant les limites d'une discussion ou d'une confrontation d'opinions et engendre une confrontation verbale ou physique entre élèves, professeurs et professeurs parents et même entre professeurs.

On se centrant de plus en plus vers la violence institutionnelle, nous pouvons dire que la violence n'est autre qu'un abus de pouvoir, à l'école, à la maison, au travail et dans tous les lieux et les espaces accueillant l'individu.

Quant à la violence scolaire, les recherches se rallient à une définition sinon une interprétation élargie.

Hurrelmann écrit : « la violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques chez les personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école » (1).

Quoique un vocable nouveau vient d'être emprunté pour les chercheurs pour expliquer la violence à l'école.

(1) Ibidem. p4.

En l'occurrence, la maltraitance scolaire qui représente pour nous les actes, les refus d'agir, y compris par négligence, des violences institutionnelles du milieu scolaire en intra et en extra muros. Cette forme de maltraitance prend le pas à travers :

- L'état physique ou structural du collège / école
- La vie scolaire dans sa dynamique et ses schémas interactifs entre enseignés / enseignants, élèves ...etc.
- La pédagogie dans ses acceptions les plus larges modes de communication, méthodes de transmission du savoir, modes d'élaboration du savoir.
- L'éthique, matérialisant la réglementation, les lois, le respect, la déontologie (mon statut en tant qu'élève, mon statut en tant qu'enseignant).

Références Bibliographiques

- 1- Rapport du symposium de Bruxelles 26 –28 Novembre 1998 :
Violence à l'école : sensibilisation, prévention, répression

CHAPITRE V

Approches théoriques de la violence

5-1 Approche anthropologique :

Les différentes approches de la sociologie sont fondées sur l'anthropologie du mal et de la violence. Certes, la majorité de ces approches veulent expliquer les réalités sociales en se référant à deux positionnements antagonistes, celui de Hobbes contre celui de Rousseau.

Reconnaissant la position innéiste de la violence, l'homme de part l'état de sa nature est foncièrement méchant, violent, mauvais. Ceci dit, on ne peut comparer son agressivité à celle de l'animal, car ce dernier vit pour nourrir un instinct alors que l'homme il est si brutal, si violent rien que pour assouvir un besoin, un plaisir et jouir de la souffrance des autres. Les guerres de religions et les actes de barbaries commis çà et là le prouvent.

Au vu de cette vision anthropologique du phénomène de violence, nous pourrions présenter des esquisses sociologiques explicatives ou plutôt des raisonnements de conduites violentes :

- **Le premier raisonnement**, reconnaît que le mal habite l'homme c'est à dire la méchanceté est la violence naturelle de l'homme. Les comportements agressifs ou violents émanant de l'homme ont été tout le temps contenus et contrôlés par la socialisation à travers l'éducation.

Cette philosophie sociale est au cœur de la représentation spontanée de la violence en terme d'anomie ; celle qui étudie la distanciation idéologique, culturelle et même cognitive entre les éducateurs et les apprenants. Sachant que les conduites des élèves paraissent aux yeux des enseignants comme naturelles et barbares et ne peuvent être adoucies et modifiées qu'avec l'éducation.

- **Le deuxième raisonnement** , prend une dimension un peut cynique, où Max Weber rejoint Hobbes. Ce positionnement confirme que la méchanceté est humaine, elle fait sa nature. L'homme est un loup pour l'homme, cette nature violente fait plonger l'homme dans un processus de menace, de guerre et de vengeance interminable ; où la vie en communauté n'est plus possible que si les hommes abandonnent cette violence en laissant place à une autorité qui en interdit l'usage et en possède le monopole légitime.

Ceci nous laisse croire que la violence cesse quand l'Etat en est le seul détenteur et en interdit l'usage, y compris par la violence. « Les hommes cessent d'être méchants par un mélange d'intérêt bien compris et de peur, il est bon que l'Etat réprime, terrorise, torture par fois, pour faire de la méchanceté un acte institutionnel légitime.

Il est vrai qu'un grand nombre de déchaînement de violence, de barbare apparaissent quand l'Etat est faible, quand l'autorité disparaît »(1)

Cette acception ne prétend pas être une théorie, mais on peut l'inscrire comme une philosophie sociale spontanée où elle appelle à une restauration de la loi et l'autorité. Pour le cas du collège moyen, la mise en place d'un ordre disciplinaire devient de plus en plus nécessaire au vue du constat actuel de cette institution. En déduction, le collège est un lieu de transmission de savoir et un espace d'éducation du comportement, un sanctuaire où la discipline et la sanction devraient les protéger des lacunes et des déviances tolérées.

(1) Violences à l'école : sensibilisation, prévention, répression
Rapport du symposium Bruxelles 26-28 Novembre 1998, p.22.23

Dans les deux raisonnements que je viens de citer, la société est considérée comme l'antidote à toute violence naturelle.

Un troisième raisonnement interprète la violence différemment, il reconnaît que l'état de nature de l'homme est bon mais toute méchanceté résulte de la perversion de la vie sociale qui rend les hommes égoïstes, méchants.

Cette représentation reste aujourd'hui particulièrement vivante dans les visions ou perceptions enchantées de l'enfance, dans l'idée selon laquelle les parents violents sont d'anciens enfants battus.

Les trois raisonnements esquissés se conjuguent bien souvent dans la pensée spontanée comme dans la pensée savante. Chacun d'entre nous saute allégrement d'un argument à l'autre en fonction des circonstances et des moments vécus. Il serait facile de faire un exposé sur les différentes littératures relatives aux différentes formes de violences souvent les analyses se présentent comme des combinaisons des trois raisonnements précités. La violence en institution scolaire est de fait, personne ne peut la nier mais le modèle explicatif se rattache souvent à des ramifications systémiques et combinées.

5-2 Approche systémique du phénomène de violence:

De nombreux ouvrages font état de l'historique et de l'émergence de l'approche systémique; notons seulement que le cartésianisme est dépassé et que la pensée circulaire a révolutionné la biologie puis les sciences humaines.

Durant es années cinquante et soixante, cette approche s'est intéressée à la pathologie familiale, puis à la théorie de la communication, elle permet le passage de l'étude des individus à celle des interactions entre eux. C'est donc sous l'angle de la pragmatique.

Soulignons que l'approche systémique n'est pas une nouvelle théorie ni une nouvelle science, mais uniquement une méthodologie s'appuyant sur des connaissances accumulées grâce à de nombreuses recherches dans le domaine très large des sciences humaines **(1)**.

Cette méthodologie pourrait permettre de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action (De. Rosnay) **(2)**.

En revanche la complexité de cette démarche est évidente. Il s'agit en effet de saisir l'ensemble, en dépassant le réductionnisme des éléments scindés artificiellement, pour mieux appréhender et connaître le tout. Mais aussi, en même temps dépasser le globalisme qui se contente d'aborder le tout, en oubliant les parties.

Ces notions recouvrent des concepts élaborés dans les sciences humaines et repris globalement dans la méthodologie systémique.

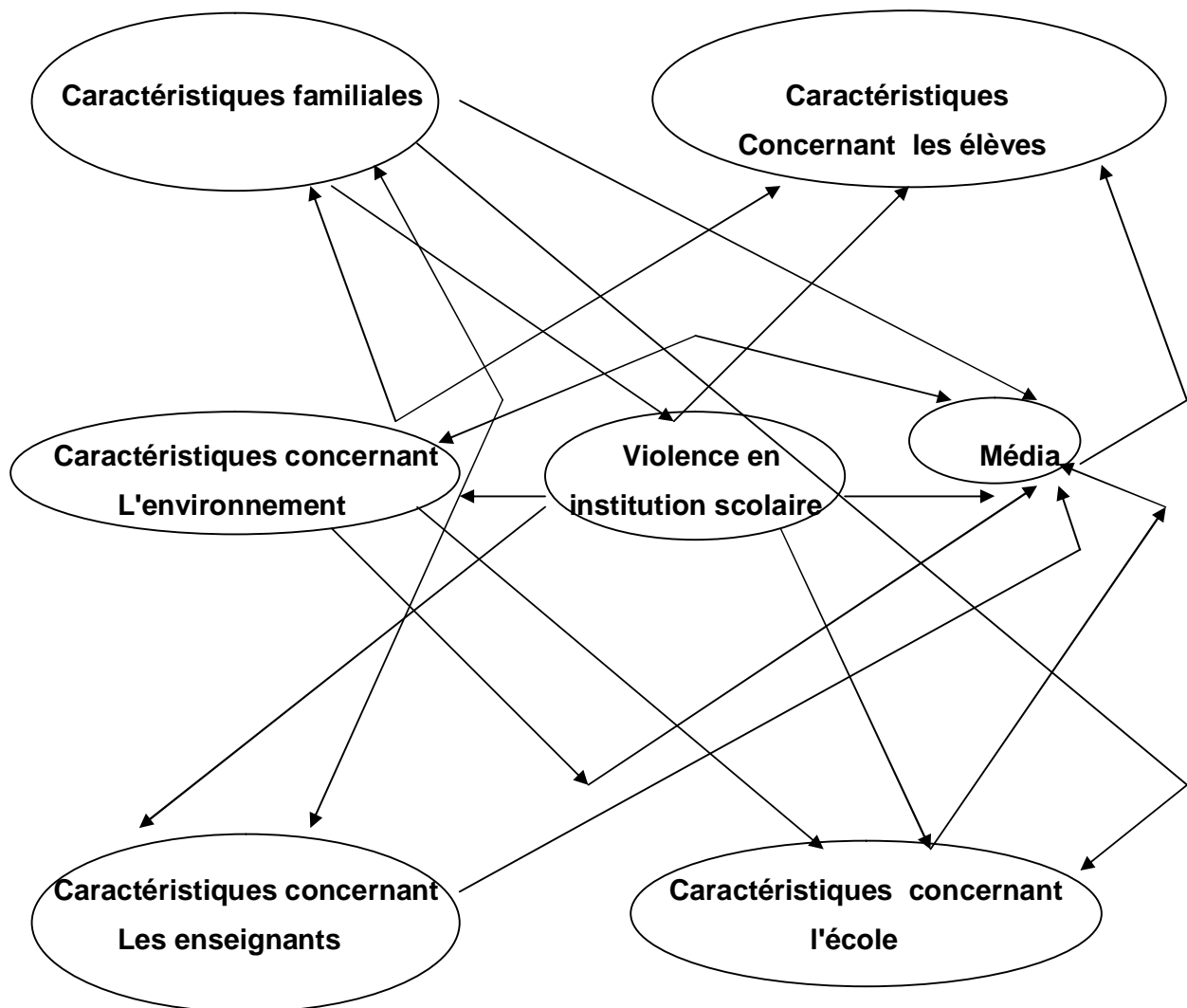
(1) Paul Lebbe-Berrier, Pouvoir et curiosité du travailleur social , BA.ESF p, 31

(2) De Rosnay j. Le microscope, le seuil Paris 1975, p 26.

La complexité, reliée au tout et aux parties d'un ensemble chacun influence en effet les autres, en même temps qu'il est influencé par eux, ce qui interroge l'idée de l'individualité séparée,

L'organisation, met en évidence l'état d'un système qui est dans un processus surtout d'organisation, de différenciation, donc d'individualisation et d'automatisation de ses membres.

La relation au temps, ou évolution implique aussi l'idée de tensions car sur le pouvoir et la force de celles –ci qui deviendrait système ?



Évolution = changement, les ruptures, les causes - les désagréments,
L'interrelation du système, La perception de ce phénomène nous conduit
à connaître les facteurs déclenchant la violence en
institution scolaire.

1-La violence en institution scolaire peut s'expliquer par
désintégration des liens au sein de la famille, par le manque et la
perturbation des relations, les cassures et déchirements entre les
parents (divorce, séparation). Le fait d'être l'unique enfant, la pauvreté et
les difficultés financières. Les conditions de vie devenant difficiles de part
le logement exigu,

2-Les facteurs liés à la violence à l'école sont les suivants :
L'âge, le sexe, les comportements problématiques dans le passé,
l'appartenance à un groupe, la stabilité émotionnelle, les capacités
intellectuelles, un sentiment de valorisation.

C'est au milieu de l'adolescence que le risque de commettre un
acte violent est le plus élevé. Comme la violence chez les adultes est
généralement liée à un dossier de violence juvénile et comme les
adultes sont tous passés par l'adolescence.

Au cours de cette période, ils se développent physiquement, ils
développent leurs facultés cognitives (ils sont plus habiles à cacher
leurs intentions par exemple) ; ils atteignent la maturité sexuelle, ils
demandent et obtiennent plus de temps libre loin de la supervision des
adultes et ils bénéficient de ressources supplémentaires, tel l'argent et le
transport qui les rendent aptes à répondre à leur besoins.

Ce rapide développement bio-psycho-social pourrait suffire à
expliquer pourquoi l'adolescence est une période de la vie offrant le plus
d'occasions et de raisons qui poussent une personne à adopter un
comportement antisocial.

3-Le comportement global des enseignants à l'égard des élèves, entretien d'un dialogue avec les élèves, les mesures prises par les professeurs pour contrer les comportements qualifiés de violents.

4-Le climat régnant dans l'école, la taille de l'école, le type d'enseignement donné, les styles didactiques et les méthodes d'enseignement, l'attention spécifique pour l'accompagnement des élèves.

5-Les quartiers sensibles, l'urbanisation anarchique, l'implantation des nouvelles extensions des villes, zones urbaines désenclavées.

Une perception insuffisante des facteurs considérés comme importants dans les éléments recherchés.

Caractéristiques familiales

perturbation des relations au sein du foyer,
déchirement entre les parents,
la pauvreté, les privations,
un logement exigu,
une éducation aléatoire, agressive,
le manque de contrôle et d'autorité.

Caractéristiques concernant les élèves

l'âge, le sexe, les comportements problématiques dans le passé,
l'appartenance aux groupes clans,
les capacités et prédispositions,
la stabilité émotionnelle

Caractéristiques concernant les enseignants

le comportement des élèves, entretien, les relations, dialogue avec les élèves,
formation de l'enseignant.

Caractéristiques gênant l'élève

climat régnant dans l'école,
structure,
règlement interne,
l'attention pour l'accompagnement des élèves.

Caractéristiques concernant l'environnement :

caractéristiques des quartiers.
criminalité, terrorisme
urbanisation
média, violence télévisuelle
les évolutions de la société algérienne a engendré une augmentation de l'exclusion sociale, la crise des valeurs et des normes morales.

3- Approche de vulnérabilité sociétale:

La société algérienne a été profondément secouée par les effets d'une crise économique, qui a ébranlé les infrastructures de base et les institutions de l'Etat. Et ceci au vu des politiques prônées qui ont de tout le temps préféré les richesses naturelles rentables au détriment de la richesse humaine créatrice de moyens a même de contribuer à l'essor du pays.

Cet état des lieux, laisse apparaître les différentes contestations enregistrées ici et là avec tous les risques que cela comporte.

Un quotidien générateur d'une violence sociale présente dans les comportements collectifs et individuels.

Violence dont les origines peuvent être décrypté à partir de la problématique de l'identité et de la conscience collective ; sujette de

discours antagonistes la veille même de l'indépendance. Mais garde toujours sa place comme élément de discorde entachant les décideurs ainsi que leurs opposants.

Cette problématique selon Boukhobza, pour la circonscrire il faut prendre en considération quatre déterminants : L'histoire, la religion, le social et la culture. Ces quatre dimensions ne peuvent se détacher du contexte post indépendance, durant lequel beaucoup de questions sont restées en suspens. Et toujours selon Boukhobza les déterminants cités plus haut n'ont constitué à aucun moment une préoccupation majeure à quelques niveaux que se soit , Et ce afin de consolider l'attachement de l'individu aux valeurs religieuses, culturelles, historiques et sociales.

A ce titre, il met l'accent sur une raison majeure à savoir que l'élite sinon les décideurs au pouvoir n'ont pas accordé de l'intérêt à cette question. De même qu'il souligne l'absence d'une approche pédagogique à même de développer chez le citoyen l'identité dans ses dimensions multiples. Il souligne que la question de la culture de la différence n'a pas suscité l'engouement nécessaire à l'acceptation des spécificités culturelles qui constituent une particularité ancestrale de la société algérienne.

La violence par conséquent a pris des formes et des manifestations diverses dont : violence dans les stades, violence verbale, agression et terrorisme (1).

(1) Mohamed Boukhobza. Octobre 1988, évolution et rupture. Edition Bouchene 1991 Alger.p de 212 à 227.

Et nous sommes persuadés aujourd'hui que le phénomène de violence généralisé a engendré une extension de la pauvreté, la rareté des ressources devenues un enjeu de survie pour la population qui semblait accepter avec fatalité une situation où l'individualisme exacerbé faisait des ravages y compris dans les relations interpersonnelles ou familiales.

La solidarité est de moins en moins une valeur sociale, il n'était pas étonnant dès lors que la violence soit une ressource à laquelle chacun faisait recours d'une manière ou d'une autre.

Tout cela dans l'indifférence de la population et une administration dépassée par l'ampleur de la tâche et confrontée à des facteurs déclenchants à titre indicatif :

- le chômage,
- un tissu social en constante dégradation,
- l'éclatement de la cellule familiale,
- le mal de vie ,
- la perte de repères identitaires et culturels,
- les déperditions scolaires,
- l'analphabétisme chronique,
- les effets du terrorisme et ses conséquences,
- la surpopulation dans les écoles,

la suppression du change et de la location voyage (devises),
échec du plan de lutte contre les pénuries.

Ce sont quelques facteurs potentiels qui ont déclenché le phénomène de violence observé depuis les événements d'Octobre et même post Octobre.

Violence qui n'a épargné aucune institution sociale ou éducative, objet de notre recherche car cette approche de vulnérabilité sociale relative au phénomène de violence en institution scolaire exige de nous de faire des renvois sur un constat macro sociologique en intégrant diverses variables relationnelles et psychologiques.

Une fois l'élève (ou une frange sociale) est en situation de vulnérabilité sociale lorsque il se trouve de manière répétée confronté aux aspects négatifs dans une institution sociale et notamment l'école, avec laquelle il est en contact permanent et qui profite donc moins des services de cette institution (accumulation des expériences négatives) ceci engendre des mécanismes psychosociologiques et des caractéristiques psychologiques spécifiques qui peuvent faire le lit d'une délinquance.

Et pour mieux illustrer l'impact de la vulnérabilité sociale sur l'élève, nous considérons qu'il y a une interaction entre le collègue et l'élève. Si le lien ne se développe pas ou pas assez un problème peut surgir dans les deux pôles. Tout en sachant que toutes les institutions éducatives de part leurs finalités et leurs objectifs permettent le développement des liens sociaux entre élèves/élèves, élèves/enseignants, enseignants/parents et encadrement/élèves et parents.

Et pour mieux étayer nous vous proposons cet exemple :

1) Un élève qui se sent accepté par l'enseignant aura tendance à s'attacher à cet enseignant et recevra une certaine affection en retour. En d'autres termes, nous pouvons affirmer qu'une relation personnelle se fait jour entre ces deux acteurs.

2) Afin de conserver ou d'améliorer cette relation (pédagogique, transfert relationnel) l'élève s'implorera à ses tâches scolaires (notamment en apprenant ses leçons et en faisant ses devoirs, en

faisant attention en classe, en étant en ordre à tout point de vue,...etc.) un comportement qui aura une influence positive sur ses résultats. Ainsi, l'élève acquerra un statut plus élevé dans la classe et dans l'école.

3) Pour ne pas prendre cette relation positive et ce statut acquis, l'élève acceptera la discipline imposée par l'établissement scolaire qu'il fréquente ; le lien personnel et le statut social agiront comme un frein sur les comportements qui ne sont pas conformes à la norme. Dans cette situation-ci, les liens avec la société sont fondamentalement présents.

Les jeunes issus de strates sociales moins favorisées ou dans un foyer pathogène (déchirement parental, poche de pauvreté et d'exclusion sociale) doivent combler un écart beaucoup plus important entre ce qu'ils apprennent à la maison et ce qu'ils apprennent à l'école que ceux issus de milieux économiquement privilégiés. Ces élèves moins acceptés par les enseignants éprouveront plus de difficultés à développer une relation personnelle avec eux.

Le schéma ci-dessous se propose d' expliciter ce qui risque de leur arriver. **(1)**

1) Les difficultés de ces élèves ne se limitent pas à une mise en place d'une relation personnelle avec l'enseignant. La plupart du temps, ce dernier tendra à stigmatiser leur « bêtise » et leur « indiscipline ».,

2) Ces élèves auront donc moins de motivation pour s'astreindre aux tâches et activités scolaires et, au fil du temps, s'engageront de moins en moins que leurs camarades du même âge dans les activités scolaires. Graduellement, ces élèves deviendront conscients de leur échec et développeront une image négative d'eux – mêmes

(1) Violences à l'école : sensibilisation, prévention, répression
Rapport du symposium Bruxelles 26-28 Novembre 1998, p.20

3) Les élèves qui ne sont pas parvenus à développer une relation personnelle avec leur enseignant, les élèves stigmatisés, qui ont développé une image négative d'eux-mêmes, auront d'autant moins à perdre en ne respectant pas la discipline imposée par leur établissement scolaire.

Références Bibliographiques

- 1- Boukhobza Mohamed, **Octobre 1988, évolution et rupture**, Edition Bouchene 1991 Alger.
- 2- De .Rosnay , **Le microscope**, le seuil Paris 1975.
- 3- Lebbe-Berrier Paul ,**Pouvoir et curiosité du travailleur social**
BA.ESF
- 4- Rapport du symposium de Bruxelles 26 –28 Novembre 1998 :
Violence à l'école : sensibilisation, prévention, répression

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE VI

Contexte méthodologique

1- Hypothèses de recherche:

1-1 Hypothèse générale:

Les représentations sociales de la violence des enseignants du collège moyen mettent en scène une pluralité de référents noyaux s'inscrivant dans une logique de « destruction ».

1-2 Hypothèses opérationnelles:

- Les représentations sociales de la violence des enseignants du collège moyen focalisent sur l'absence d'autorité.

- Les représentations sociales de la violence des enseignants du collège moyen focalisent sur l'échec scolaire

- Les représentations sociales de la violence des enseignants du collège moyen mettent en scène la transgression du règlement.

- Les représentations sociales de la violence des enseignants du collège moyen focalisent sur les répressions et brimades.

2- Concepts de la recherche

2-1 Enseignant:

Le mot, pris dans son sens collectif, s'applique à toute une catégorie de personnels qui relève du Ministère de l'éducation nationale. Une deuxième définition a été proposée par l'UNESCO concernant le personnel enseignant -Paris Octobre 1966.

Le mot « enseignant » désigne toutes personnes qui, dans les écoles, ont une charge de l'éducation des élèves » (1)

(1) Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation 2^{ème} Edition Nathan p.409.

Pour mieux expliciter cette définition un peu restrictive, C.V Good (Dictionary of education) en oppose une plus large :

a/ Personne officiellement chargée de guider ou de diriger les expériences d'élèves ou d'étudiants dans une institution publique ou privée ,

b/ Personne qui, grâce à son expérience riche ou exceptionnelle ; peut contribuer à la croissance et au développement d'autres personnes qui entrent en contact avec elle.

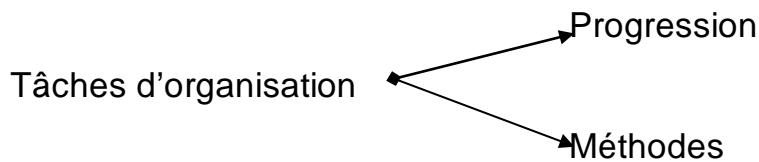
c/ Personne qui en instruit d'autres (1) d'autres part la conception de l'enseignant sans éducation est révolue, elle est de l'ordre du leur ; car l'enseignant de par sa position de transmetteur de savoir, il le communique comme il agit sur le comportement de l'enfant en le modifiant, sur ses attitudes, sur sa manière d'être dans le groupe social.

Enseignant ,ce terme recouvre une large expression (instituteur – professeur- maître de conférences des universités – enseignants chercheurs) toujours est-il que ce mot ne cesse de prêter à discussion, ce qui nous rend la tâche difficile à ne s'en tenir à une seule définition.

Littré donne une définition, l'enseignant est celui qui enseigne « ou a une définition comme l'enseignant est celui qui transmet des connaissances et en contrôle l'acquisition ».

Après cet essai de définition, il nous est maintenant claire de délimiter les missions attribuées à cet acteur éducatif de par ses compétences et son profil pédagogique ; l'enseignant organise les progressions pédagogiques de ses enseignements afin que les apprenants acquièrent et assimilent les connaissances dispensées.

(1) Vocabulaire de l'éducation sous la direction de Gaston Mialaret ,PUF 1979 p ,204



- L'enseignant accompagne les élèves dans l'élaboration et l'acquisition des connaissances selon des méthodes appropriées et des rythmes d'apprentissages adaptés à tout un chacun en prenant en compte les variables différentielles.

- L'enseignant en sa qualité d'éducateur se sent responsable de l'ensemble des activités dispensées aux élèves (activités scolaires, pédagogiques et vie institutionnelle)

- L'enseignant supervise les activités scolaires et établit les évaluations et le suivi des productions pédagogiques de l'élève.

Pour réaliser toutes ces missions, cet acteur participe aux différentes sessions de formation continue qui lui sont destinées. A cet effet, il s'implique davantage dans les entités de recherche organisées pour débattre les problématiques qui ont trait à la pédagogie, à la didactique, à la diffusion de nouvelles connaissances et aux dispositifs d'évaluation et de docimologie.

2- 2 Violence :

Le mot latin « vis », d'où est issu le mot « violence », signifie « une force en action », mais aussi la composante essentielle d'un « être » (Robert historique 1992).

Le terme latin est lui même dérivé de la racine grec « bi », qui a donné « bia » la violence, et « bios » la vie.

Après ce bref renvoi étymologique Bergeret (1) en déduit les conclusions suivantes que la violence est une force vitale innée, greffée en nous depuis notre naissance.

Cette thèse nous laisse croire que la violence est considérée comme une composante intrinsèque liée à la nature humaine. Ainsi, on assiste à la naissance d'un positionnement théorico -psychanalytique et à sa tête, Bergeret. Celui-ci prône l'acquisition du langage, l'éducation, la culture et le *prima* du génital Oedipien que l'homme reste dans sa composante violente et ne peut franchir le seuil de la violence pour passer aux violences.

Pour Michaud (2) « 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 physique, soit dans leur intégrité morale, soit dans leur possession, soit dans leur participation symbolique et ou culturelle ».

Cette définition s'est ralliée à la théorie de la communication interpersonnelle dans n'importe quelle situation, où se trouve la personne ou le groupe social dans des interactions qui suscitent l'émergence d'acte de violence qui laisse apparaître des effets sur les auteurs et les victimes (effets physiques ou psychologiques).

Dans le même ordre idéologico théorique F.Heritier (1976) (3) «Appelant violence toutes contraintes de nature physique ou psychique

(1) Bergeret J. 1984 .La violence fondamentale, l'inépuisable Œdipe Paris Dunod p.8.

(2) Y . Michaud. Violence et politique, Paris Gallimard 1978,p16

(3) Heritier F,1996. Séminaire de la violence tome 1 . Paris Odile Jacob p.17.

susceptibles d'entraîner la terreur, le déplacement, le malheur, la souffrance ou la mort d'un être aimé ; toute acte d'inclusion qui a pour effet volontaire ou involontaire la dépossession d'autrui, le dommage, ou la destruction d'objets inanimés ».

Pour mieux éclaircir sa position, Héritier rajoute « 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» (1).

Cet éclairage conceptuel nous laisse comprendre que tout acte violent est le produit d'une interaction, ou d'une communication interpersonnelle, d'autre part, le comportement humain n'est nullement le produit pré-établi génétiquement mais c'est l'éducation des individus dans leur contexte et leur environnement social qui restent les facteurs déclenchant ou facteurs à risque pouvant faciliter l'apparition de la violence.

2- 3 Représentation :

Représentation : représenter est un mot venant du latin « re-presentare » rend présent. Le dictionnaire Larousse précise qu'en philosophie, la représentation est ce par quoi un objet est présent à l'esprit et qu'en psychologie c'est une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène du monde dans lequel vit le sujet.

(1) OPCI p.31, 32

Cette notion de représentation a commencé à s'imposer en psychologie au moment où la discipline remettait en cause les approches exclusivement basées sur le comportement. Et, dans le même ordre d'idées, nous pourrions dire qu'une représentation constitue l'action qui rend sensible quelque chose au moyen d'un aspect figuratif.

A partir des esquisses définitionnelles, il ressort qu'on est devant des mots clés pouvant approcher cette notion de représentation :

- Tout le monde s'accorde à dire qu'une représentation est de tout le temps véhiculée par un individu (enseignants ou un groupe social, équipe de football),

- On ne peut imaginer une représentation sans objet qu'il soit réel, imaginaire, présent, absent. ce même objet requis peut prendre d'autres formes de phénomènes naturels ou événements matériels. Exemple , dans une classe littéraire, on se demande comment les élèves se représentent les mathématiques analytiques,

- On emprunte souvent le mot perception pour expliquer le mot représentation. C'est pour cette raison qu'on fait recours à la sensorialité visuelle, auditive, tactile ou par expérience.

On peut en déduire maintenant, en conclusion, qu'il n'y a de représentations sans objet et que ce dernier est intimement rattaché à un sujet.

- **Elle a un caractère constructif** , la représentation construit la réalité sociale. Pour Abric, toute réalité est représentée c'est à dire appropriée par l'individu ou le groupe social, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeur dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'entourne (1).

(1) Jean Claude Abric, Pratiques sociales et représentations PUF, Paris 1994, 2^e édition 1997 p.12.

L'étude de représentation désigne la construction de référent émanant d'une réalité sociale, d'une construction de cognitions. Les enseignants du collège moyen dans notre recherche ont pu construire un cadre référentiel idéologique des postulats de base propres à leurs comportements et à leurs positions. Cette élaboration constitue un modèle de pensées à partir duquel les enseignants intègrent leurs valeurs, leurs principes qui véhiculent leurs conduites.

- **Elle a un caractère autonome et créatif** : la représentation sociale a des retombées directes sur nos attitudes, nos comportements, notre manière d'agir.

Pour notre part, les enseignants du collège moyen manifestent des réactions hétérogènes à l'égard des situations de violence. Cette pluralité réactionnelle trouve son essence dans le savoir élaboré et partagé par cette corporation durant les moments de l'exercice professionnel.

2- Population de la recherche :

Nous avons ciblé dans notre recherche une profession éducative, celle des enseignants du collège moyen sans tenir compte de n'importe quels critères. Car nous sommes persuadés que les représentations sociales en situation de violence sont élaborées et partagées par toute cette corporation à des degrés de similitude ou d'hétérogénéité en fonction du contexte physique, relationnel où s'exercent les pratiques éducatives

La population de recherche a été repérée selon deux dimensions géographiques distinctes, un espace urbain et un espace rural. Quant aux établissements scolaires du collège moyen, notre choix s'est focalisé sur :

Etablissement Abdelhafid Boussouf	} espace urbain
Salah Eddine El Ayoubi (Bab El Kantara)	
Etablissement Aicha (Sidi Mabrouk)	
Etablissement Malek Benabi (Didouche Mourad)	} espace rural
Etablissement Ibn Badis (Oued Lahdjar)	
Etablissement Ain M'lila	

La recherche s'est réalisée en deux temps et, il y a eu en réalité une population de référence.

- la première issue de l'étude préliminaire, a regroupé des enseignants relevant des établissements scolaires précités ; dont la taille est peu élevée N = 06.

L'objectif de cette phase est de moduler les outils de recueil de données en l'occurrence la carte associative et le modèle des schèmes cognitifs de base.

4- Considérations méthodologiques (Méthodes et techniques de recueil de données).

Cette recherche a pour objet « les représentations sociales »
Thème relevant du domaine intra psychique et matérialisé sous forme de conduites comportementales, expressions chez les enseignants du collège moyen.

Pour mieux l'appréhender, il est judicieux de se référer à une approche méthodologique susceptible de mettre des échanges sur la structure et le contenu des représentations sociales d'où le recours à des expressions spontanées.

L'idée que l'étude des représentations sociales ne peut se satisfaire d'une seule méthode n'est pas nouvelle car elle dépend des nouvelles approches méthodologiques dont le pôle principal repose sur une stratégie de triangulation pouvant prendre différentes orientations sur les plans constitutionnels et méthodologiques. Denzin (1978) a distingué quatre formes de base (1):

- Triangulation des données (utiliser les différentes sources de données dans une étude) ,
- Triangulation du chercheur (engager plusieurs chercheurs pour la collecte et l'interprétation des données) ,
- Triangulation théorique (utiliser différentes théories pour interpréter les données recueillies),
- Triangulation méthodologique (utiliser différentes méthodes et techniques pour étudier le même phénomène particulier).

(1) Sous la direction de Jean Claude Abric. Méthodes d'étude des représentations sociales. Edition érès 2003, p.15.

Récemment, on y a ajouté une cinquième triangulation interdisciplinaire (Janesick 1998), elle renvoie à la nécessaire articulation des données en psychologie à des connaissances issues de différents champs disciplinaires (anthropologie, histoire, sociologie...).

Pour circonscrire les éléments d'une représentation sociale, il existe plusieurs méthodes dites « traditionnelles » issues de champs disciplinaires différents appartenant à la sociologie et à la psychologie sociale. Nous citerons quelques exemples, l'enquête et l'analyse de contenu qui restent pour l'instant des bases pertinentes pour toute stratégie méthodologique relative à l'étude et à l'exploration des représentations sociales. Aujourd'hui, il est judicieux de faire un renvoi sur les différentes méthodes de recueil de données afin de positionner d'une part les méthodes investies jusqu'à présent pour l'étude des représentations et d'autre part les nouvelles méthodes produites par le développement important des recherches expérimentales (cf. Abric et Flamment 1996).

L'étude de la collecte de données d'une représentation sociale présente d'une part, un repérage différentiel entre les méthodes de recueil du contenu et les méthodes de repérage de leurs structures et d'autre part, le chercheur fait appel à deux formes différentes :

1- les méthodes interrogatives composées de :

1-1 L'entretien : technique de recueil de données utilisée dans différents champs d'intervention propre aux sciences humaines et sociales; néanmoins, elle est empruntée par d'autres disciplines (sciences médicales, sciences juridiques.)

Cette technique repose sur un champ d'information de la personne sur le sujet, ses idées, ses positions, ses opinions et ses attitudes.

J. Abric évoque des inconvénients propres à l'entretien, de ne permettre que rarement d'accéder à l'organisation et à la structure interne de la représentation sociale.

1-2 Le questionnaire: si l'entretien insiste sur le recueil qualitatif des données, le questionnaire pour sa part est fondé sur le recueil quantitatif des données. Cet outil très pratique dans les enquêtes et études sociales n'a pas été épargné de critiques relatives à son incapacité de cerner le contenu et la structure de la représentation sociale.

1-3 Planches figuratives ou graphiques : cet instrument s'inspire des approches projectives où le chercheur présente des dessins aux sujets et il leur demande de s'exprimer librement sur ce qu'ils voient.

La démarche méthodologique exige :

- Une production d'un dessin, graphème ou graffiti,
- Expression verbale des sujets (verbalisation à propos de la sémiologie du dessin aspect quantitatif et structure),
- Analyse quantifiable des constituants de dessin.

Cet instrument facilite l'expression descriptive qui éprouve des difficultés à s'extérioriser dans des situations d'entretien.

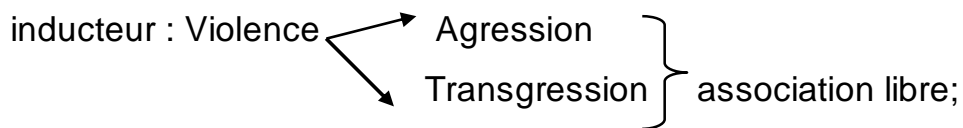
1-4 Etude de document : technique considérée comme source d'informations sur le contenu de la représentation sociale, cet outil est composé de connaissances sédimentées et exprimées selon le contexte dans lequel il a été produit.

2- Les méthodes dites associatives:

2-1 Association libre: Cette technique consiste à associer à un mot inducteur des expressions, des propositions, des mots qui viennent à l'esprit. Elle revêt un caractère spontané d'où elle rend possible l'approche d'éléments implicites ou latents.

Les deux caractéristiques font d'elle un procédé utilisé en psychanalyse pouvant explorer le contenu d'une représentation sociale.

2-2 La carte associative: (Carte mentale d'H. Jaoui), le principe de base de cette technique repose sur l'association libre d'expressions, de mots, suite à l'injection d'un mot stimulus « inducteur » une fois, la constitution des mots est « pairée », on demande au sujet de produire, des associations mais toujours à partir des couples obtenus jusqu'au 5^{ème} rang. Exemple, on demande à un enseignant d'associer des expressions au mot



On demande au sujet une deuxième série d'association sur chacun des couples :

Violence: Agression → Abus de pouvoir

Violence : Transgression → Absence d'autorité...

et on obtient des chaînes de 02, de 03, de 04 et de 05 niveaux.

Cette technique permet de repérer le contenu et la signification de la représentation grâce au contexte sémantique.

3- Les méthodes de repérage des liens entre les éléments de la représentation sociale:

3-1 La constitution de couples de mots: Le chercheur au lieu de regrouper des couples de mots « qui vont bien ensemble » un mot peut faire l'objet de plusieurs répétitions ceci définit que le mot choisi à chaque fois est organisateur de la représentation.

3-2 La comparaison « pairée » après la collecte de l'information par le biais d'une association libre, on propose au sujet toutes les paires possibles en lui demandant de situer chaque paire sur une échelle de similitude (comparaison de deux termes jugés de «très semblables » à « très semblables » ,cette évaluation « pairée » permet de dégager le champ de représentation traitée par l'analyse factorielle des correspondances.

3-3 La constitution d'ensemble de mots: Outil de travail utilisé en psycholinguistique, il consiste à proposer au sujet de faire des regroupements des items par paquet (en réunissant les expressions, mots qui vont ensemble) dans un deuxième temps, on interroge le sujet sur les raisons qui l'ont poussées à faire ce choix « regroupement », de définir chaque paquet en lui mettant (1) un titre, poser des questions sur la nature et les raisons de ces relations.

3-4 Tris hiérarchiques successifs: le chercheur est devant un objet de représentation qu'il propose au sujet de classer par série d'items les plus ou les moins caractéristiques selon une liste de 32 items fréquemment produits à propos de l'objet de représentation.

(1) op cit .p 42

3-5 Le modèle des schèmes cognitifs de base : est une technique permettant l'analyse structurale des représentations sociales en identifiant la force des relations intervenant entre les éléments de connaissance constitutifs du champ de représentation d'un objet donné.

« En effet, dans ce cas, il s'agit d'explorer le graphe d'une relation qui lie deux à deux les éléments d'un ensemble afin de mettre en évidence la structure sous-jacente à l'organisation interne de ces éléments » (1).

Ces dernières constituent une représentation sociale qui peut être caractérisée en termes d'éléments et de relations (cognèmes) qui sont tout le temps indexés par des expressions, mots et corpus présents dans le discours des individus.

Cette méthode tend à cerner le noyau central en ciblant les relations qui lient les cognèmes entre eux et la manière de mettre ces relations de similitude. Exemple, une relation d'expérience entre **A** et **B** peut avoir des caractéristiques de similitude ou d'équivalence.

Etre compétent Représentation : maîtrise du métier.

" " Représentation : avoir beaucoup de capacité.

« En d'autres termes les connecteurs peuvent être regroupés en famille qu'on appelle schèmes cognitifs de base »(2)

Le modèle est composé de 28 connecteurs orientés et regroupés en 05 schèmes cognitifs de base.

(1) op cit .p 119

(2) Michel Louis. Rouquette & Patricien Rateau : Introduction à l'étude des représentations sociales. PUF, Grenoble 1998, p.59.

- 1- **SCB lexique**: composé de connecteurs lexicographiques; scindé en:
fonctions: d'équivalence. (SYN).
d'opposition. (ANT).
de définition. (DEF).
- 2- **SCB Voisinage** : composé de connecteurs exprimant la relation
d'exclusion ou de co-inclusion. (TEG) (TES) (GOL).
- 3- **SCB composition** : composé d'opérateurs servant à établir une
relation du tout à la partie (DEC) de la partie au tout (COM) et de la
partie à la partie (ART).
- 4- **SCB Praxie** : regroupe les connecteurs en relation avec l'action.
Il est organisé selon la formule acteur *Action* Objet * Outil (exemple:
« Le chasseur tue le gibier avec un fusil »). A partir de cette formule, on
compose les éléments deux à deux et on obtient alors 12 connecteurs:
- << Faire >> (Acteur OPE Action).
 - Symétrique: (Action ACT Acteur).
 - << Avoir une action sur >> (Acteur TRA Objet).
 - Symétrique: (Objet FAC Acteur).
 - << Utiliser >> (Acteur UTI Outil).
 - Symétrique: (Outil TIL Acteur).
 - << Action qui porte sur >> (Action OBJ Objet).
 - Symétrique: (Objet MOD Action).
 - << Pour action on utilise outil >> (Action UST Outil).
 - Symétrique: (Outil OUT Action).
 - << Outil qu'on utilise sur >> (Outil AOU Objet).
 - Symétrique: (Objet AOB Outil).

5- **SCB attribution** : regroupe les connecteurs liés au jugement et à l'évaluation. A l'objet **A**, Ils font correspondre l'attribut **B**,

- L'attribut **B** est une caractéristique permanente (CAR) de **A**.
- Caractéristique fréquence (FRE).
- Caractéristique occasionnelle (SPE).
- Caractéristique normative (NOR).
- Caractéristique évaluative (EVA).
- L'attribut **B** renvoie à une cause, une origine, un facteur (COS).
- L'attribut **B** renvoie à une conséquence, un effet ou un but (EFF).

4- Démarche et procédure empiriques modèle des schèmes cognitifs de base:

Cette application repose sur trois phases essentielles :

1^{ère} phase : association continuée

On présente aux enseignants un terme inducteur (**A**) violence et on leur demande de donner par écrit et le plus rapidement possible, trois mots ou expressions qui leur viennent à l'esprit en relation avec le terme violence.

2^{ème} phase : justification des réponses

Les enseignants sont ensuite amenés à justifier leurs réponses en explicitant les raisons pour lesquelles, ils les ont données, ils les font par écrit répondant en une ou deux phrases, et pour chacune de leurs trois réponses

3^{ème} phase : analyse des relations entre inducteurs et induits

On présente aux enseignants 28 connecteurs définis dans le modèle. Ils doivent alors décider si oui ou non ou peut être chacun des connecteurs correspond à la relation qui intervient, selon eux, entre **A**

(violence) et leur propre réponse. Les 28 connecteurs sont présentés aux enseignants d'abord pour leurs réponses 1, puis pour leurs réponses 2 et enfin pour leurs réponses 3. Au terme de cette phase un traitement statistique sera effectué.

5- Limites de la recherche:

Cette étude tente de cerner les représentations sociales des enseignants du collège moyen en situation de violence. Les objectifs escomptés pour cette recherche ainsi que les résultats obtenus, ne peuvent en aucune manière être généralisés aux autres strates, niveaux et circonscriptions scolaires.

Quant à l'espace temporel réservé à cette recherche, la phase de découverte des institutions éducatives a commencé au mois de Décembre 2004, suivie de l'étude exploratoire au mois Février 2005. Cette phase nous a énormément aidé dans la modulation des techniques de recueil de données, l'élaboration et la précision de notre problématique ainsi que la formulation des hypothèses.

Et pour lever toute forme d'ambiguïté, nous avons jugé utile de préciser que les populations de notre recherche représentent deux strates sociales :

Strate urbaine : - CEM Aicha, Sidi Mabrouk,

- CEM Boussouf, Boussouf cité,

- CEM SalahEddine El Ayoubi. Bab El Kantara,

Strate rurale: - CEM Aïn M'Lila,

- CEM Malek Benabi (Didouche Mourad),

-CEM A/ Benbadis (Oued Lahdjar).

- Notre recherche n'a nullement cette prétention de faire l'étude des contenus, des transformations des représentations sociales en situation de violences.

- Cette modeste recherche ne prétend pas faire l'étude des attitudes ni une analyse clinique des représentations sociales.

CHAPITRE VII

Contexte pratique

1- Etude exploratoire

Dans un premier temps, nous avons mené une étude exploratoire auprès des institutions éducatives en l'occurrence le collège moyen, des différentes circonscriptions scolaires, cet état des lieux nous a permis à mieux repérer la population de recherche, ses caractéristiques, ses missions, son parcours et son profil pédagogique.

Ainsi, notre confrontation au terrain de recherche, nous a beaucoup aidé à approfondir notre connaissance sur un versant théorique et pratique ; comme elle nous a éclairé à mieux esquisser notre problématique et à mieux formuler nos hypothèses.

Les enseignants qui ont accepté de collaborer à cette recherche ont fait l'objet de plusieurs entretiens autour de la violence en institution scolaire (situation de violence) et nous leur avons posé les questions suivantes :

- Quelle image vous vient à l'esprit à propos de la violence ?
- Que peut éveiller en vous une situation de violence au collège?

2 - Résultats de l'étude exploratoire

Démarche applicative de la technique de recueil de données

A – Carte associative :

Après avoir défini la taille de l'échantillon (06 enseignants) nous avons commencé l'application de la technique de recueil de données individuellement (passation individuelle) et au bout du cinquième enseignant, nous avons obtenu la carte du système représentationnel en respectant les phases suivantes :

Première phase: Le point de départ était la présentation du mot inducteur (violence) et nous avons demandé aux enseignants de produire des associations à cette expression, ce qui nous permis d'avoir des associations tels que: Autorité – répression – agressivité – transgression de lois – frustration – marginalité et massification.

Deuxième phase: Après avoir produit la première série d'association au mot inducteur, nous avons demandé aux enseignants de produire une 2^{ème} série à partir des binômes (expression) et ceci en se rattachant toujours au mot inducteur et nous avons obtenu :

Violence → Répression
Violence → Absence d'autorité
Violence → Séparation parentale
Violence → Agressivité
Violence → Echec scolaire

Troisième phase: En prolongement de la phase précédente, nous avons poursuivi le travail sur la même trame; ce qui nous a permis d'avoir des trinômes (expression), exemple:

Violence → Répression → Affirmation de soi
Violence → Absence d'autorité → Anarchie
Violence → Séparation parentale → Faillite familiale

Quatrième phase: Cette étape a vu la production d'une quatrième série d'association. **Exemple:**

Violence → Répression → Affirmation de soi → Injustice.
Violence → Absence d'autorité → anarchie → transgression lois
Violence → Séparation parentale → Faillite familiale →
Irresponsabilité.

Cinquième phase: A ce stade là, les enseignants ont manifesté quelques difficultés à associer des expressions (corpus) déjà produites, néanmoins, ils ont réussi à dépasser cette état de réticence et nous avons obtenu une cinquième série ce qui donne: (voir carte)

Violence → Répression → Affirmation de soi → Injustice
→ Agression

Violence → Absence d'autorité → Anarchie → transgression des lois
→ Incohérence et mauvaise gestion

Violence → Séparation parentale → Faillite familiale
→ Irresponsabilité → Exclusion.

Une fois les cartes élaborées et construites, nous avons suggéré aux enseignants de nous donner tout un chacun la série la plus prégnante en forme de couple dans sa carte; de telle façon, si on la soustrait de la structure, la représentation se métamorphose, et on obtient ceci :

Violence → Absence d'autorité

Violence → Séparation parentale

Violence → Massification

Violence → Répression.

A travers cette association de couple prégnant, nous avons construit le noyau central composé de :

Violence → Absence d'autorité. **AB**

Violence → Séparation parentale. **AC**

Violence → Massification. **AD**

Violence → Echec scolaire. **AE**

Violence → Marginalité et exclusion. **AF**

Violence → Agression et répression. **.AG**

Cette construction a été suivie par une consigne destinée aux enseignants, celle d'un classement des associations à partir du noyau central de l'association la plus prégnante jusqu'à la moins prégnante.

Ce qui nous permis de structurer la carte du système de représentation final de chaque enseignant et ceci à travers la fréquence de toutes les associations produites.

Cette production singulière a servi à la construction globale de la carte, ce, à partir desquels nous pourrons faire une analyse au vu des hypothèses affichées.

Et après avoir fait une lecture brute du matériel, seront dégagées les images, impressions les plus prégnantes et ce à quoi elles renvoient « Position impressionniste », témoin d'une atmosphère ou d'un climat ambiant.

Tableau -1- Regroupement par classification (ventilations des unités significatives dans des catégories rubriques – classes

Violence dans le collège moyen

Violences et significations	Fréquences d'apparition	Violences et significations	Fréquences d'apparition
Discrimination	1	Répression	2
Rejet	2	Agressivité	3
Frustration	2	Affirmation de soi	1
Marginalisation	2	Responsabilité	1
Déconsidération	2	Faiblesse de l'élève	1
Ignorer	1	Loi du plus fort	1
Brimade	1	Injustice	3
Dénis	1	Rejet	1
Etouffer	1	La force	2
Tu n'existes pas	3	Drogue	1
Préjugés	2	Vols	1
Stigmatiser	3	Administration	1
Négativité	1	Non communication	1
Subir	1	Mauvaise éducation	1
Réfuter	1	Refus de l'élève	2
Etiquettes	1	La peur de l'échec	2
Environnement	2	Transgression de lois	3
Massification	2	Frustration personnelle	1

Démission	1	Normes morales	2
Non respect	3	Normes institutionnelles	2
Incohérence	1	Relations interpersonnelles	1
Mixité	1	Empêchement	1
Formation des enseignants	1	Actes	2
Autorité	3	Verbal	2
Déviance Comportement	1	-	-
Responsabilité	2	-	-
Irresponsabilité	2	-	-
Adolescence	2	-	-

Cette première analyse établie, permet la réalisation des équivalents paradigmatiques (Rapprochement sémantique)

Violences significations	Fréquence d'apparition
Absence d'autorité	29 %
Séparation parentale	12,5 %
Massification	17 %
Echec scolaire	12,5 %
Marginalité et exclusion	8 %
Répression et agressivité	21 %

Cette première analyse a vu la création de regroupement par classification (ventilation des unités significatives) d'où nous avons pu réunir et décompter les mots identiques, synonymes ou proches sémantiquement.

Le tableau ci-dessus, nous informe sur les éléments constitutifs du noyau central; selon les représentations sociales des enseignants en situation de violences au collège moyen.

Les associations précitées dans le tableau traduisent des expressions classées en rang, ce qui nous permet de dresser une carte représentative fiable et ceci selon la fréquence d'application de chaque expression ou corpus produits.

2- Interprétation des cartes associatives:

Une première lecture du matériel relatif aux différentes images que peuvent éveiller les situations de violences chez l'enseignant; à partir d'un mot inducteur ; impose des perceptions et des visions différenciées.

Les situations de violences paraissent intimement rattachées à l'image de l'échec, l'absence d'autorité quoique cette dernière n'exclut pas d'autres à savoir la séparation parentale, le phénomène de massification dans les structures éducatives, la marginalité et l'exclusion, la répression et l'agressivité...

Lorsque on tente de caractériser les images qui surgissent à l'esprit des enseignants du collège moyen face à des situations de violence, cela exige de nous une certaine précision sur « l'objet sur lequel ou le sujet avec lequel » ils entendent travailler. La compréhension de cette étape peut servir à mieux définir le rapport qu'établit l'objet avec les situations de violences, car les images recueillies intègrent le point de vue du sujet, ce sont des images mémorisées, modulées, interrogées et même façonnées par l'enseignant.

Certes façonnées; mais pas comme il « pense le vouloir », car il perçoit telle que la société l'oblige à voir et à se comporter; reste qu'une fine partie peut clore et émerger de son histoire personnelle.

A double titre, de présentation, personnalisée d'images sociales; accommodées puis assimilées ou non, présentation actuelle d'un vécu singulier; à la jonction des deux, prend forme un espace de mentalisation, lieu de fusion de la pénétration, de superposition ou d'opposition de ces deux dimensions.

SCHEMA

On reconnaît, que l'objet violence même s'il existe dans le savoir naïf des enseignants du CEM; il est appréhendée dans le temps et l'espace (violences d'hier et d'aujourd'hui...) il est porté par toute une histoire, un passé chargé d'émotion, d'affect et d'anticipation

Aujourd'hui cette énergie latente, longtemps mise en réserve trouve un espace pour agir et s'extérioriser.

Ce que nous escomptons cerner, ou explorer comme représentation restera une mise en scène, sinon une simulation composée d'un cadre (scénario) et une imagerie réelle (expression).

2-1 Analyse des résultats de la carte représentative:

Les résultats obtenus dénotent un champ et une structure du système représentationnel des enseignants en situations de violences. Cette structure est formée de plusieurs associations mises selon un ordre stratifié.

Le rang défini la fonction et les relations existantes entre des différents éléments constituant les représentations sociales et de cela ils déterminent le noyau central en définissant au mieux les significations, l'existence des représentations sociales, aussi il nous éclaire sur les éléments périphériques qui contournent la centralité du système représentationnel.

2-2 Analyse catégorielle:

A.B Violence - Absence d'autorité:

Sérénité, respect, discipline ; autant de vocables employés par les enseignants lorsqu'ils parlent de la gestion de la classe ou plutôt le thème générique des discussions entre enseignants, encadrement pédagogique et même parfois les parents d'élèves.

Le quotidien du personnel enseignant connaît de perpétuels accrocs à la paix scolaire, à l'ordre à la discipline à l'assiduité qui préoccupent, alourdissent et transforment leurs vécus institutionnels. Les mobiles invoqués ont pour motifs les notes, les appréciations, les jugements scolaires oraux, les sanctions ou manières de dire et de faire de l'enseignant pour mettre de l'ordre, pour bien gérer.

« Le problème de gestion de la classe est d'ordre scolaire, ouvre aussi sur le chantier de la construction d'une autorité collective au niveau des équipes pédagogiques ; au moins autant au travers d'une plus grande communication professionnelle ».

« On parle souvent de l'autorité de l'enseignant comme d'un élément permettant d'endiguer les violences dans la classe. L'omniprésence du terme « respect » montre que la plupart d'entre nous se situent dans une autorité fondée sur une qualité de relation et pas seulement sur une posture de pouvoir. (Calme – écoute – respect = indicateurs principaux de l'autorité).

P. Merieu réagit en précisant que « l'autorité est évidemment nécessaire pour enseigner. Mais une « autorité qui autorise, qui autorise le travail en commun et la réussite de chacun, qui autorise des découvertes intellectuelles et permette d'accéder au plaisir d'apprendre. L'autorité n'est pas l'arbitraire ; l'autorité ne doit pas être faite pour que l'adulte « ait la paix », mais pour que les élèves apprennent à vivre en paix ». (1)

(1) P. Merieu, Education et autorité, rubrique café pédagogique. Internet moteur de recherche Google.

A.C Violence - séparation parentale:

La configuration violence et séparation parentale a été tout le temps soulignée et évoquée car il est impossible d'aborder l'école sans envisager la famille, tout comme il est impossible d'aborder la famille sans parler de l'école ; le cas contraire serait une vision réductrice la réalité nous paraît complexe et enchevêtrée.

Les enseignants parlent d'enfants difficiles, à problèmes en ayant une image de l'environnement familial qui est souvent un foyer de tiraillement, de conflit, de violence et de maltraitance.

Certains enseignants partagent cette configuration en étayant leurs réactions par des constats focalisés sur les enfants particulièrement violents en classe ou, simplement étiquetés comme caractériels ou qui manifestent leur mal être familial par l'échec scolaire , ce sont des enfants qui proviennent des familles où les relations de violence sont exacerbées.

Cirillo et D. Blasio « montrent comment l'enfant peut évoluer dans une situation conjugale gravement conflictuelle après avoir été spectateur passif du conflit il aura tendance à se ranger du côté d'un des parents faisant alliance de préférence avec le parent dont il comprend le mieux ; l'expression des sentiments ». (1)

Nul ne doute, aujourd'hui qu'un enfant, dont l'entourage symptomatise l'irritabilité, aurait des conséquences directes sur les comportements de l'élève au sein de l'école, il devient un cas récalcitrant ; élève perturbateur, et ceci le conduira certainement à des désobéissances, des difficultés d'acquisition scolaire.

(1) Cirillo. S & Blasio. D & Dardel Jaouadi La famille mal traitante Paris E.S.F. 1966,p 19.

Son potentiel psychique serait mobilisé pour se défendre contre l'angoisse, contre les sentiments dépressifs, contre des conflits intra psychiques et relationnels, dont l'environnement social reste responsable pour une grande partie des comportements déviants qui apparaissent souvent comme résultats de facteurs exogènes, où la pathologie sociale se reproduit et se multiplie .

Pour Bourdieu (1960) fût l'un des premiers à aborder le sujet « Il parlait de délinquance juvénile objet construit. Il expliquerait comment la violence se retrouve dans des familles marginales, dans un milieu marginal, comment dans les quartiers, certaines familles sont rejetées par les autres et tout ce que fait leur enfant est aussitôt criminalisé par le gardien d'immeuble ...Alors que le même acte commis par un enfant de famille (trouve des complications) marginale, rejetée elle même, il sera interprété comme un acte de délinquance. L'enfant sera catalogué comme futur délinquant » (1)

A-D Violence – Massification:

La pédagogie serait-elle critiquée ou incriminée, si elle était restée un maillon du système sélectif ?

Est-elle réellement responsable de la massification de l'éducation ?

L'évolution de la société algérienne en démographie puis en option politique à savoir la démocratisation de l'enseignement a engendré l'entrée massive dans l'école et l'ouverture des collèges et lycées à une population qui était orientée vers la formation professionnelle, ces facteurs ont contribué à la massification que connaît le collège de

(1) Bourdieu 1960: Actes du congrès organisé par Vivre sans violence en famille - Les Baobabs et l'éléphant- Marseille- 17 et 18 Novembre 1994.

l'enseignement moyen aujourd'hui. Il est vrai que l'histoire de la massification est jalonnée d'évènements politiques ou idéologiques en commençant par la scolarité obligatoire.

Même modestement, la pédagogie a été impliquée dans le mouvement de massification de l'enseignement. Elle constituait cet effort pour inventer des médiations nouvelles et condamner toutes procédures de sélection. Cette pédagogie n'a cessé depuis de proposer des modèles afin de faire échapper les apprentissages à l'aléatoire des situations sociales inégalitaires.

Elle a été l'outil qui montrait que les regroupements d'élèves sur des critères scolaires étaient en fait des critères sociaux mettant ainsi en valeur les facteurs relationnels et didactiques dans toutes réussites scolaires.

Le phénomène de massification que connaît l'école algérienne a eu selon ses détracteurs des effets pervers sur le système éducatif en inhibant la créativité et en freinant la construction de l'élite.

Cette influence du phénomène de massification a influé sur l'éducation au détriment de l'émancipation et le choix social prônant la notion de projet d'établissement émanant d'une philosophie éducative reconnaissant une pédagogie différentielle.

A-E Violence – échec scolaire:

Personne ne peut ignorer la proportion significative de l'échec scolaire en cycle moyen ; sur la base des statistiques (1)

De ce fait la déperdition scolaire est estimée à 23% (2) sans aucune qualification du système scolaire.

(1) Voir tableau en annexe (Taux de redoublement- le taux de survie).

(2) B. Benbouzid . Ministre de l'éducation nationale. Interview paru au quotidien El Acil – APS, du 08/09/2004 .

De ce fait, l'échec scolaire peut être un facteur déterminant dans l'apparition des violences et ceci est déterminé à partir de la définition de l'échec scolaire qui est une baisse momentanée ou chronique de l'efficacité de l'élève dans ses apprentissages, baisse définie comme telle par l'institution scolaire avec ou sans troubles associés (1).

Si la baisse d'efficacité pédagogique chez l'élève est confirmée, celle-ci peut déclencher des problèmes, des difficultés caractérisées par un manque d'implication d'énergie vitale pouvant réguler les systèmes d'adaptation de l'élève face aux situations problèmes vécues dans son environnement, ou son entourage familial.

Ces situations peuvent plonger l'élève dans un mal de vie, mal être existentiel qui sera à son tour projeté sur autrui, sur l'institution ; une fois que le phénomène persiste l'écart se creuse et la marginalité s'instaure et menace la communauté scolaire et c'est souvent ce moment que des conduites violentes (contre soi même ou contre les autres) jusque là ponctuelles, s'installent par des formes de dépressions, dépit, esprit de revanche, de manifestation, de provocation, de mépris ressenti et renvoyé aux autres, à la société, à l'école, aux enseignants.

Les élèves en situation d'échec scolaire subissent aussi une tension latente qui s'exprime sous la forme d'angoisse et de frustration ; Certains tendent alors à rejeter la responsabilité de leur échec sur l'institution et développent des attitudes violentes dirigées contre les établissements et leurs acteurs.

(1) F. Blanchard E . Casagrande MC & Culloch P. Echec scolaire, nouvelles perspectives systémiques. Paris ESF : p 16.

A-F Violence – marginalité et exclusion:

Personne ne peut nier le rôle prépondérant de la scolarité de l'enfant dans l'intégration et l'appartenance sociale pour ainsi dire la cohésion à l'intérieur du tissu social.

Néanmoins, il arrive que l'institution éducative dévie de cette fonction essentielle et échoue dans l'accomplissement de cette finalité. Les motifs invoqués sont multiples mais proviennent le plus souvent de la montée du phénomène d'exclusion sociale qui devient de plus en plus visible suite aux violences multiples que connaît l'institution scolaire.

Cette configuration revient toujours dans le discours des enseignants interrogés; ces derniers affirment l'existence d'une relation entre le processus d'exclusion et la violence endémique qui touche le collège moyen. Mais comment ses ramifications de violence sont-elles liées à l'exclusion ?

Les effets de ce processus n'ont pas de retombées directes sur la scolarité des enfants, mais d'une manière latente, on constate un affaiblissement ou une désintégration des liens sociaux là où l'école dévie complètement de sa mission principale celle de la "Socialisation"; elle bascule du côté de la " Désocialisation ".

Même si le phénomène de violence scolaire en Algérie restera un signe, un indicateur d'une violence sociétale. Ses ramifications sont tellement complexes à être repérer et, pour les contourner, elles nécessitent une vision globale, qui dépasse les murs de l'école, du collège même et inclut des considérations sociales plus larges, relatives aux tensions engendrées par la décennie sinon les décennies qu'a connues notre pays, une crise économique et une aliénation culturelle débordante sur l'exclusion sociale.

L'école, le collège ou toutes institutions éducatives devant de telles situations restent des catalyseurs de multiples processus socio-économiques, culturels et politiques qui reproduisent l'image symbolique dans laquelle on vit.

A-G Violence – agression et répression

Avec un peu de recul de par notre passage à l'école, le collège... on se souvient que la violence était présente dans les comportements des élèves, elle montrait un visage de temps en temps "hardeux" avec une manifestation fougueuse où une extériorisation d'une force active témoin d'une énergie longtemps mise en réserve.

Quelques enseignants devant de telles expressions trouvent facilité à considérer ces comportements comme violence, alors que d'autres convaincus, conscients du besoin vital de la nature humaine, mettaient ces expressions dans le registre du normal.

Dans le contexte institutionnel actuel, nous préférons utiliser le terme d'agressivité plutôt que celui de violence, à notre avis trop souvent usité par un glissement sémantique.

C'est pour cette raison que les représentations sociales en situation de violence bascule du côté de l'agressivité car elles sont perçues suite aux frustrations comportement qui cadre avec le développement de la notion de besoin chez l'élève.

Konrad Lorenz (1969) (1) considère l'agressivité comme une pulsion propre à l'ensemble du monde animal, dont l'homme fait partie.

(1) Micheline Christen, Charles Heim, Michel Silvestre & Catherine Vasselier-Novelli. Vivre sans violence , Dans les couples, les institutions, les écoles, Ed. ERES, 2004, p. 30, 31,32.

L'agressivité serait un comportement inné, un instinct provenant de la sélection naturelle. Néanmoins, le courant behavioriste avec Skinner Watson réfute l'existence de cette pulsion. Pour eux, l'agression, l'attaque résultent de l'apprentissage par observation. Le deuxième positionnement nous place au carrefour d'une épistémologie qui reconnaît l'existence de cette énergie (pulsion) avec un schéma linéaire.

Par ailleurs, un deuxième positionnement circulaire s'appuie sur la théorie cybernétique issues des concepts d'interaction et de rétroaction. A la lumière de ce débat d'idées, il ressort que la pulsion agressive Laura Perls (1995) (1) affirme que l'enfant, l'élève dans la fonction de découverte, nourrit sa curiosité, son initiative donc son processus d'apprentissage. De ce fait, on ne peut imaginer une suppression complète de l'agressivité car elle entraîne une inhibition intellectuelle, et freine toutes mobilités cognitives.

3- Analyse d'une dispersion catégorielle des situations de violences.

Considérant la situation de violence comme « une épreuve où des enjeux importants sont en question, où le narcissisme, l'identité sont en question, et où l'angoisse domine ». C'est le rapport de l'angoisse aux enjeux personnels qui va faire en particulier la puissance des réponses violentes dans une situation qui se referme sur elle même. La violence, c'est le circuit court, ou le court circuit » (2).

(1) op cit . 30, 31,32.

(2) Pierre André Andin & Miryam Erkohen Markus (EDS) Violences à l'école ED. Deboeck Bruxelles 2000 p.77.

On peut mesurer d'ores et déjà les effets d'une telle image sur un registre singulier. C'est celui de l'enseignant, notre premier contact nous laisse supposer qu'une situation de violence laisse un impact douloureux sur le potentiel psychique et relationnel de la personne et ébranle même les mécanismes d'adaptation sinon intra psychiques ; outils de contrôle et de régulation de la personne même au sein de son environnement.

Comme ; il est judicieux de constater que la même situation de violence se fixe d'emblée sur deux représentations dominantes, celle du dysfonctionnement de l'institution éducative de par les symptômes de pathologie caractérisés par le laisser aller, l'absence d'autorité ou encore la mauvaise gestion pédagogique ; il évoque de façon dominante le vide, la difficulté...

En troisième temps, le pôle conséquences affectives « images renvoyées » provoque des fragilités, frustrations, rejets dénigrement.

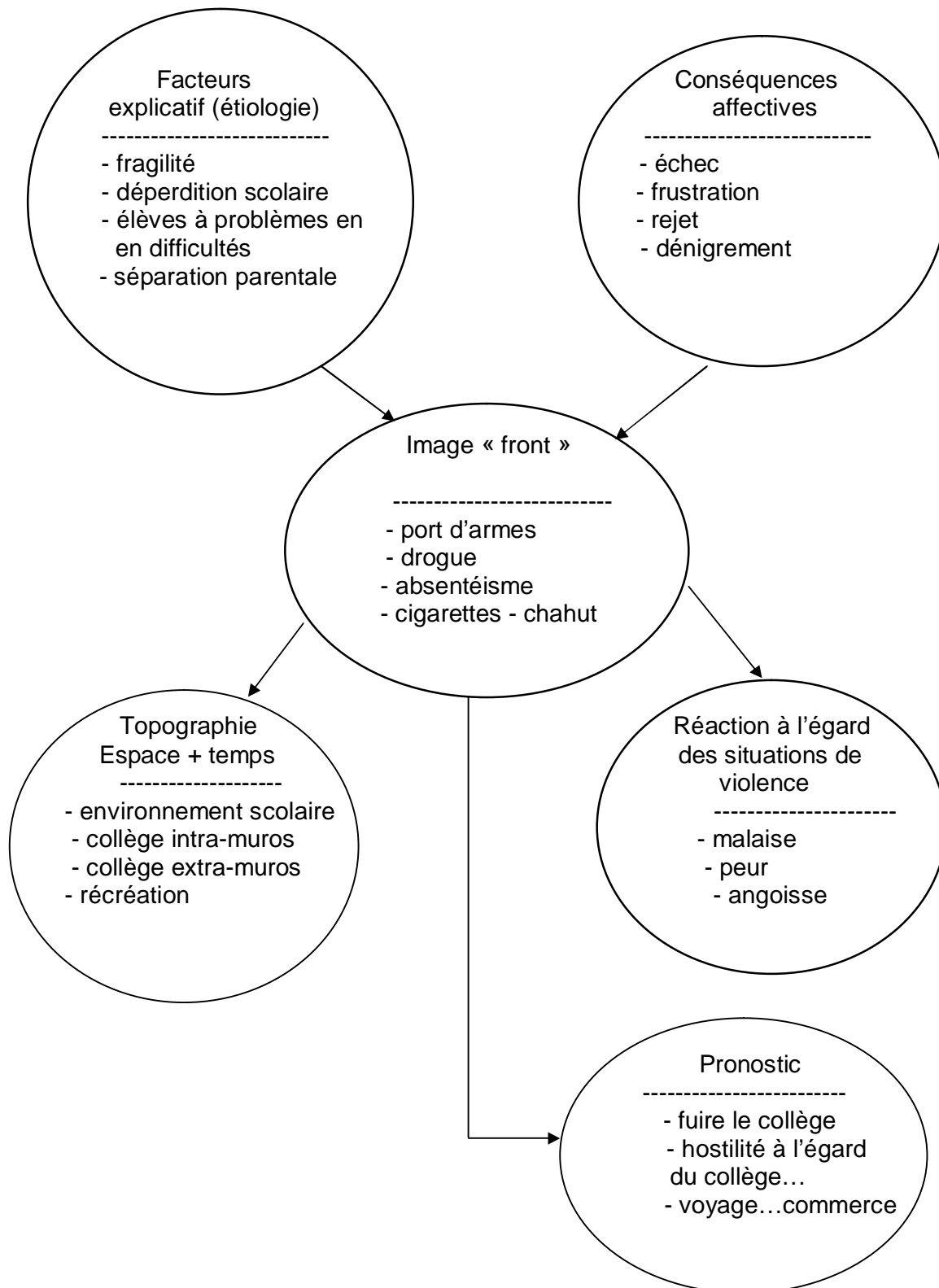
La lecture conjuguée et détaillée de la carte fait apparaître des images « pôle sémiologique » regroupant étiologies et facteurs explicatifs de la situation de violence; en l'occurrence, l'échec et la déperdition scolaire des élèves à problèmes ou en difficultés.

En deuxième temps, les images investissent un signe frontal comme le port d'armes, drogue, cigarette, absentéisme, chahut et désobéissance, non respect.

Une autre image s'appuie sur les réactions de l'entourage des acteurs en violence à savoir enseignants, éducateurs et même parfois parents : malaise, peur, l'anxiété, l'impuissance.

Quant à l'espace réservé aux manifestations violentes, des situations de violences ; ces comportements apparaissent dans une topographie limitée dans l'espace et le temps : environnement proche, collège intra-muros, collège extra-muros, récréation.

Enfin un dernier pôle forme une résultante et même un pronostic souvent porteur d'images de fuite, d'hostilité, d'un commerce parallèle à la scolarité.



B- Schèmes cognitifs de base : (Calcul des valences - Variances par rapport à N = 06 + Interprétation statistique)

VOIR STAT 1

VOIR STAT 2

VOIR STAT 3

VOIR STAT4

VOIR STAT 5

VOIR STAT 6

VOIR STAT 7

VOIR STAT 8

7-3 L'enquête

Pour l'étude des représentations sociales, l'objet est tellement complexe que ça nécessite de faire appel à une stratégie pluri-méthodologique d'une part, le recueil des représentations sociales et d'autre part, l'analyse des données.

Dans le contexte théorique et conceptuel, S. Moscovici & J.C. Abric définissent la représentation sociale, à la fois, par son contenu, c'est à dire le noyau central et les éléments périphériques qui contournent la centralité du système représentationnel, ainsi que la structure de part l'organisation des éléments qui entretiennent des relations entre eux.

Pour mieux explorer et cerner les représentations sociales des enseignants en situation de violence ; nous nous sommes inscrits dans un premier temps dans les approches méthodologiques associatives (qualitatives) des représentations sociales en optant pour la carte associative dans un deuxième temps, nous avons opté pour une démarche qui a pour objectif l'analyse structurale des représentations sociales en identifiant les éléments de connaissance constitutif (approche quantitative).

Dans cette étude, c'est donc la violence en institution qui constitue l'objet des représentations sociales.

Nous considérons les représentations sociales en tant que « corpus organisé de connaissances (1) activités psychiques qui permettent aux enseignants de faire intelligible, la réalité psychique et sociale » selon la formulation de Moscovici (1961).

-1Moscovici S, La psychanalyse, son image et son public, P.U.F, Paris 1961, p 62

L'approche structurale définit une représentation sociale en tant que « ensemble organisé de cognitions partagées par les membres d'une population homogène » Flament (1994).

Selon cette perspective structurale, une représentation sociale est constituée d'éléments et de relations entre ceux-ci opérationnellement, chaque élément d'une représentation peut être indexé par des mots ou des syntagmes produits par les enseignants.

Le modèle des schèmes cognitifs de base, Guimelli & Rouquette (1992) ; Rouquette (1990 – 1994) analyse les relations entre les éléments de la représentation et postule un nombre fini de relations entre ceux ci. Par exemple : deux éléments d'une représentation peuvent être liés par des relations d'équivalence, ou d'opposition, ou encore d'attribution normative...etc.

Ce modèle regroupe les relations entre les éléments des schèmes cognitifs de base et permet donc d'analyser la structure d'une représentation. Par conséquent, il facilite la comparaison entre différentes représentations.

L'approche structurale, suppose qu'une représentation sociale est organisée par un noyau central. C'est le noyau central qui détermine la signification de la représentation et par conséquent l'interprétation de la réalité sociale. Selon la nature de l'objet de représentation et de la situation, le noyau central peut avoir deux dimensions :

L'une normative, où l'on rencontre des éléments utiles au jugement et à l'évaluation, c'est à dire des éléments requis et mobilisés par les situations de type socio affectif, social ou idéologique.

Et une dimension fonctionnelle : sur laquelle l'on rencontre des éléments particulièrement utiles pour l'action, c'est à dire des éléments requis et mobilisés par les situations à finalités opératoires.

Le schème cognitif de base permet d'aborder les dimensions normative et fonctionnelle d'une représentation à l'aide des deux schémas cognitifs de base suivants :

Le schème attribution : qui regroupe les relations entre l'objet d'une représentation et ses attributs évaluatifs et judicatifs et traduit la dimension normative.

Le schème praxie : qui traduit la déception de l'action et correspond à la dimension fonctionnelle de la représentation.

EXCEL STAT2

PAGE1

PAGE2

PAGE3

PAGE 4

PAGE 5

PAGE 6

PAGE 7

PAGE 8

PAGE 9

PAGE 10

PAGE 11

PAGE 12

PAGE 13

PAGE 14

PAGE 15

PAGE 16

PAGE 17

PAGE 18

PAGE 19

PAGE 20

PAGE 21

PAGE 22

PAGE 23

Résultats de l'enquête : (Position impressionniste)

Une première approche dans une démarche globale qui fusionne les différentes perceptions sociales des situations de violence fait émerger l'intensité relative de chaque image, selon une pondération diagnostique.

Ainsi, les images qui s'imposent en premier lieu représentent la centralité des représentations sociales à l'image de l'absence d'autorité et l'image de répressions et brimades provoquent le plus d'énergies et occupent plus d'espace dans le système représentationnel des enseignants du collège moyen.

Quant aux éléments satellites qui dessinent les contours du noyau central, l'image de l'échec scolaire et l'image de la transgression de la réglementation occupent l'espace périphérique du système de représentation des enseignants du collège moyen.

Pour contenir les images en situation de violences qui surgissent à l'esprit des enseignants du collège moyen ; nous nous sommes placés au carrefour d'une jonction de deux espaces, un espace réservé à la représentation qu'en fait le sujet en situation de violence, l'autre espace représente le reflet de représentation dictée ou projetée par les images sociales. A cet effet, nous comptons schématiser notre analyse à travers le registre des impressions et images les plus prégnantes et leurs renvois (volets impressionnistes : les images brutes).

Volet impressionniste : Les images brutes en situation de violence.

La première lecture des images sociales produites en situation de violence chez les enseignants du collège moyen impose 04 perceptions sociales différenciées selon les diagnostics et statut des schèmes cognitifs de base.

L'absence d'autorité : chez les enseignants est tout le temps rattachée à l'image de :

- Discipline
- Règles
- Hiérarchie
- Sanctions
- Obéissance
- Contrainte
- Respect et confiance
- Développement de responsabilité
- L'ordre, le pouvoir et la contrainte

Le plus souvent lorsqu'on aborde cette thématique, elle est traitée dans un seul sens : celui de l'apprenant à l'égard de l'enseignant, à l'intérieur de la classe et on oublie que le rapport de l'enseignant à l'autorité repose sur un lien moral, spécifique ou d'une compétence identifiable au sein de l'institution éducative ; une capacité à représenter le savoir, des idées, et une image qui symbolise la connaissance. Cette image tant défendue est composée souvent de deux dimensions à savoir l'autorité et le savoir. Car derrière l'enseignant se cache une légitimité qui valide le savoir transmis : objet de soumission intellectuelle.

Répressions et brimades

Se fixent et se greffent deux représentations dominantes, celle de l'institution collège de par un fonctionnement répressif, qui ne donne pas assez de liberté, des espaces de communication et celle de l'enseignant qui renvoie à une image de l'enseignant « Tortionnaire » répressif dont le langage est façonné de :

-Répression

-Brimades

-Rigidité pédagogique accompagnée d'un usage de la force

-L'exigence du silence complet.

-L'enseigné constitue une amorce de la répression, de menace au cas ou l'élève transgresse un règlement

-La sanction sous diverses procédures (le mettre dehors aux piquets injures – confiscation des biens...)

-La mise à l'écart de l'enseigné

-Le rejet de l'élève avec imposition punitive.

Manifestement cette image détruit toute relation éducative et ne mène à aucun résultat, au contraire les brimades et répressions véhiculent une faiblesse cachée, un mordit comportement témoin d'une incompetence de gestion pédagogique. Il s'agit d'une perception fluctuante pleine de signes de l'abandon, de détresse.

Echec scolaire :

L'image qui envahit cet espace représentationnel, repose sur une certitude de corrélation entre violences et échec scolaire parmi les qualificatifs qu'on a pu recueillir :

-Redoublant

-Elève limité

-Ne peut prétendre pour une scolarité normale

-Vaux mieux l'orienter vers la vie professionnelle

-N'a pas sa place au collège

-Je me demande comment – il est arrivé là... ?

Au travers de cette lecture, nous pouvons certifier que la corrélation entre les violences et le taux d'échec scolaire est très nette.

La majorité des élèves traduisent leurs échecs par des manifestations violentes.

Transgression de la réglementation :

Un repérage des images focalisent cet aspect met en relief plusieurs perceptions impressionnistes répondues chez les enseignants du collège moyen.

En raccourci, on peut en citer :

Non respect de la réglementation en vigueur

- Absence d'un règlement intérieur

- Non respect du règlement

- Fonctionnement pédagogique sans repères institutionnels

- La non adhésion des éléments dans les activités pédagogiques

- La non implication de toutes les composantes institutionnelles dans l'application du règlement

- L'exclusion manifeste des élèves et parents de la vie institutionnelle.

- Pas de mécanismes de régulation, de communication au sein du collège regroupant tous les acteurs (élèves, enseignants, association des parents, décideurs, environnement socioculturel).

Ce volet impressionniste nous révèle qu'aucune institution éducative n'est épargnée de violence ; et que cette dernière avant d'exploser et se manifester, elle est toujours précédée d'une accumulation de micro – violences qui nuisent à la vie scolaire et peut

être même à l'origine d'un sentiment d'insécurité. Et pour contrer ce phénomène, on recommande une vigilance (le crachat, le mégot de cigarettes = déviance tolérée pouvant engendrer une violence, agression et menace), envers les personnes et les éléments en adoptant un règlement et des règles de fonctionnement fondées sur les valeurs éthiques de respect, d'écoute et d'éducation citoyenne.

6- Analyse des résultats de la recherche :

6-1 L'image de synthèse en situation de violences et analyse catégorielle :

Ce dont on pourrait confirmer, qu'il existe des images tantôt centrales, tantôt périphériques : noyaux ou satellites, elles sont visibles dans les comportements des enseignants ou faces submergées dans les non dits des expressions multiples qui réunissent ces acteurs éducatifs.

Cette diversité, mise en relief dans les représentations sociales, donne des particularités qui atteignent l'enseignant dans sa singularité et le fonctionnement de son système représentationnel.

Certains enseignants au delà des situations vécues expriment une manifestation marquée par un affect négatif avec une dominance de vide, de détresse ou d'angoisse. Alors que la majorité se distancie de ces moments, rien que pour marquer un rejet, une fuite, un non rapport à l'autre dans un sens d'oublier et de nier la tierce personne de peur qu'elle éveille en lui les sensations de peur et d'angoisse. Quoique une minorité affiche une résistance en ces situations de violence avec une omniprésence d'une autorité fondée sur une posture de pouvoir loin d'une qualité ou relation éducative.

Autorité : image qui impose une sémiologie polysémique au travers des différents rapports entretenus entre les élèves, les enseignants et le collège d'enseignement moyen. Les déviances tolérées au quotidien au sein de l'institution scolaire ont provoqué un laxisme inégalable nuisant au fonctionnement pédagogique de l'institution et la gestion de la classe. Car tout acte éducatif a besoin d'être entouré d'une autorité ou d'un pouvoir de se faire respecter et obéir sans contrainte physique ou psychologique.

Les expériences çà et là, de quelques éducateurs nous laissent supposer que l'autorité en classe facilite le rapport éducatif et la transmission du savoir. Nous sommes aujourd'hui persuadés que s'il y a une difficulté de compréhension chez nos apprenants, ceci est généré en majeure partie aux confusions, au désordre, au chahut qui entravent le déroulement des séances de cours. Et nous considérons ici l'autorité comme nécessaire ou vitale pour enseigner ou pour consolider les apprentissages.

Personne ne peut nier et ceci à partir de notre vécu éducatif que pour lire, apprendre, compter, découvrir, mémoriser exige un strict minimum d'organisation et d'une réciprocité de respect.

Pour mieux étayer le lien entre l'autorité et le savoir à travers l'articulation des trois axes du triangle pédagogique : J. Houssaye décrit la situation pédagogique comme un triangle composé des trois éléments (savoir, enseignant, élève) dont deux se constituent comme sujet tandis que le troisième tient la place du mort. Ce triangle s'inscrit dans un cercle représentant l'institution.

Trois processus se dégagent : « enseigner », qui privilégie l'axe « enseignant-savoir », et donne au savoir la place du mort. C'est sur ce dernier axe que se tient l'autorité, dans la mesure où elle se joue dans les rapports maître-élève. Par conséquent, le rapport du maître. Mais, en même temps, le système justificatif de l'autorité relève du processus « enseigner », c'est à dire du rapport du maître au savoir. L'effet de « transcendance » du savoir peut ici ne jouer que pour l'enseignant modèle.

Enfin, si l'autorité permet l'acquisition du savoir, son but est autant de favoriser l'autonomie du sujet. C'est là, une contradiction éducative supplémentaire : maintenir hétéronome un sujet – parfois de façon coercitive – pour le rendre, au bout du compte, autonome. (1)

En voulant découvrir la position de quelques élèves à propos de la notion d'autorité, quelques uns étaient presque fermes en disant : « le symbole du mauvais enseignant est pour eux celui qui ne se fait pas respecter par ses élèves celui qui n'arrive pas à imposer le silence, celui qui n'ose pas imposer des règles de comportement strictes »

A la lumière de ce témoignage nous confirmons notre hypothèse que les représentations sociales des enseignants calquent et superposent une réalité institutionnelle caractérisée par une relation de causalité entre violence et absence d'autorité.

Ainsi nous pourrions conclure que si l'autorité occupe un espace prégnant dans les représentations sociales des enseignants du collège moyen en situation de violence, elle contribuerait sans doute à asseoir un lien de socialisation, où les éducateurs devraient accompagner des

(1) J. Houssay, Autorité et éducation. Entre savoir et socialisation, le sens de l'éducation, Paris, ESF, 1996, p.39.

éduqués dans un processus d'acculturation et de les faire accéder à un savoir et à des attitudes de moins en moins infantiles. De ce fait, l'élève vivra en évolution en étroite relation avec la société et le préparer en tant que citoyen. A ce sujet, Durkheim évoque : « que la discipline constituait la forme scolaire de la moralité, la socialisation est ainsi considérée comme le processus par lequel la société impose à l'enfant ses règles et ses normes » (2) Durkheim justifie une pédagogie d'autorité, voire autoritaire.

Echec scolaire – violence:

La configuration qui est devant nous, met l'accent sur une corrélation entre l'échec scolaire et la violence dans le collège moyen. Les faits, événements divers de tous les jours l'attestent. La violence est un mode d'expression omniprésent dans notre société. Elle pénètre de plus en plus dans les établissements scolaires, et notamment dans le collège d'enseignement moyen. Ce dont on est sûr maintenant que le flux d'élèves qui quitte chacun matin le domicile à destination des écoles, collèges ...lycées, n'ont pas les mêmes chances de s'en sortir. Au vu d'un environnement social fracturé et blessé suite aux plaies laissées par la tragédie nationale, une relation parentale disloquée, ceci engendrera sans doute des difficultés d'adaptation de l'élève ou encore des déperditions scolaires.

A t-on cherché les véritables causes des difficultés inhérentes à la scolarité de ces élèves ?

(2) Op cit p.58

Le quotidien de nos institutions éducatives est tout autre, au lieu d'investir la piste génératrice de ces difficultés et connaître le mobile responsable de l'échec scolaire. On remarque au contraire que ni l'école ni le collège ne sont penchés pour apporter une solution idoine aux problèmes de l'échec ou de la déperdition.

Les élèves donc ne voient plus l'enseignant « adulte instruit » qui va leur apporter quelque chose mais bien le responsable de leurs nombreux échecs, de leurs exclusions et donc des relations tendues et difficiles qu'ils ont avec leurs parents.

Devant une telle démarche qui accable, accuse et stigmatise l'élève et n'interroge jamais le fonctionnement de l'établissement et sa pédagogie institutionnelle. On peut révéler que les difficultés vont s'ajouter, s'accumuler et les résultats de telles situations auront des effets néfastes et pleins d'atrocités, car elles génèrent l'échec d'un projet individuel, un désir, une aspiration.

Pour mieux étayer la dimension pédagogique et sa responsabilité dans l'échec scolaire, l'image ainsi reflétée à l'élève est l'image de ce qui ne sait pas et non de ce qui sait. Il en arrive à se définir par ses manques et non pas par ce qu'il est.

Et de ce fait, l'élève qui réussit dans la plupart des matières aura une vision plutôt positive et flatteuse de lui même. Mais celui qui est en échec scolaire, que voit-il lorsqu'il se regarde dans un miroir ? On lui dit à longueur de journées, qu'il n'est pas bon, conséquence logique, il a une image très négative de lui même et se demande ce qu'il fait là. En plus il découvre des appréciations greffées sur le bulletin « paresseux »... cet élève vit ses années au collège comme une perte de temps une humiliation inutile, l'ennui s'installe, le refus de l'école

puis l'apathie ou la violence. Si on venait à analyser, on saurait connaître que l'échec et même le comportement indésirable doit être extirpé de l'individu et ne pas entraîner une dévalorisation de l'élève.

Comment dès lors l'échec pourrait-il ne pas recevoir comme un traumatisme sans cesse renouvelé cette double face qui tantôt encourage et tantôt s'améliore ; il faut toutefois se rappeler que si on a appris parce qu'on a commis des erreurs, et ne pas oublier que l'élève n'est pas coupable de ne pas savoir, bien souvent il en souffre. Néanmoins, on reconnaît que l'échec peut éventuellement mener à la violence, cette dernière aussi lorsqu'elle est exercée dans le cadre de la pédagogie « violence pédagogique » peut engouffrer l'élève dans la solitude où les repères sont disparates et l'au delà n'est que vengeance.

Brimades et répressions:

Lorsqu'on évoque les problèmes qui ont trait à la discipline, on a tendance à cibler les différentes conduites émanant des élèves ou les différentes réactions des enseignants car la perception de la violence varie suivant les acteurs concernés. Les élèves se plaignent de brimades à répétition et de violence de groupe, ainsi que des attitudes parfois dévalorisantes de la part des enseignants.

On reconnaît que l'agitation des élèves dans les classes, les problèmes de relation, la problématique de l'absentéisme, les emportements agressifs avec les enseignants sont autant d'indicateurs de la violence des élèves. Là, aussi, la discipline est stricte pour corriger ces difficultés que l'on peut considérer comme banales rarement où on a soupçonné le motif générateur de telle conduite chez l'enseignant. Une telle piste ne pourrait être de l'ordre de la fiction ou même une production fantasmagorique ou pire encore qu'un complot ourdi par quelques instigateurs ou manipulateurs afin de détourner l'attention ou de nuire aux enseignants c'est dans ce sens qu'il faut situer notre

analyse sur la violence dans l'ampleur du basculement relationnel du côté de l'éducateur où ce dernier devient de plus en plus source de répression qui vise implicitement la soumission de l'apprenant à travers : menace, sanction, surcharge du travail et renforcement évaluatif pour argumenter cette hypothèse Johnson & Bany (1) par l'intermédiaire d'une approche psychosociologique, en décrit les effets négatifs d'une autorité répressive : si les résultats ont quelquefois des effets immédiats, ils ne sont jamais durables.

Toute tentative de répression engendre une résistance de la part du groupe, qui peut renforcer son unité (dans l'exemple d'un groupe cohérent) : attitude négative et hostilité ouverte, climat de tension, angoisse. On assiste parfois à une docilité apparente exprimant une attitude d'hyper dépendance à l'égard du maître, ou bien à de l'apathie, de l'indifférence ou de l'ennui.

Sur le plan psychanalytique, Freud (2) a noté que la répression forcée de puissants instincts, par des moyens externes, n'a jamais eu sur l'enfant l'effet d'une pure suppression de ces instincts ni celui de la maîtrise. Par ailleurs, cette répression crée chez l'enfant une attitude soumise : l'autorité du maître bénéficie alors d'une confusion des sentiments de l'élève (crainte-amour), ce que remarquait déjà Cousinet (3).

(1) L.V Johnson & M.A Bany, Conduite et animation de la classe, Paris, Dunod, 1974, p. 313.

(2) Freud S, The claims of psycho-analysis to scientific interest, Standard Edition, t. XIII, p. 189-190, traduit de l'anglais in Imbert (A.M et F), l'Ecole) la recherche d'une nouvelle autorité, Paris, A. Colin, 1973, p.286.

(3) R .Cousinet, La Formation de l'éducateur, Paris, Puf, 1952.

Toutefois, il semble important de préciser que le refus du maître n'est pas synonyme de répression, comme le notent A-M et F. Imbert (1). Répression et frustration diffèrent. Avant la psychanalyse, Rousseau (2) a suggéré l'idée d'une frustration nécessaire à l'équilibre de l'enfant : « savez-vous quel est le plus sûr moyen de rendre votre enfant misérable ? C'est de l'accoutumer à tout obtenir ; car ses désirs croissant incessamment par la faciliter de les satisfaire, tôt ou tard, l'impuissance vous forcera malgré vous d'en venir au refus ; et ce refus inaccoutumé lui donnera plus de tourment que la privation même de ce qu'il désire ».

Du point de vue psychanalytique, il ne convient pas d'essayer de résoudre les difficultés des enfants en évitant systématiquement de les frustrer. Pour Mélanie Klein (3), une frustration considérée comme non nécessaire, ou arbitraire, témoignant d'un manque d'amour et de compréhension, peut être nocive ; mais : « il est important de se rendre compte que le développement de l'enfant dépend de son aptitude à trouver le moyen de supporter les frustrations inévitables et nécessaires qui, dans une grande mesure, participent à la formation de ce développement : « la frustration – au moins une certaine résistance en face de l'enfant – se justifie aussi dans le champ pédagogique comme l'a écrit A. De Peretti (4), réfutant l'idée de faciliter systématiquement les parcours des jeunes.

(1) A.M Imbert & F, L'Ecole à la recherche d'une nouvelle autorité, op. cit, p.250.

(2) J.J Rousseau, Emile, Paris, Garnier, 1970, p.73-74.

(3) Klein M. L'Amour et la haine, Paris, Payot, 1989, p.96-97. Transgression de la réglementation:

(4) De Peretti A, « Autorité et pouvoir dans la classe », Préparons l'avenir, n°24, décembre 1989.

Pour le psychologue Patrick Trambe (1) (Violences, côté face et profil. Les quatre portes principales d'accès à la violence sont: la dévalorisation, la non reconnaissance, le sentiment d'impunité (d'où déresponsabilisation) et la frustration liée à un sentiment d'injustice.

Si le sentiment de dévalorisation, de frustration et la non reconnaissance, ont fait l'objet d'une analyse dans les autres registres précités et traités jusqu'à présent, le sentiment de déresponsabilisation interpelle les enseignants à plus d'un titre; car il représente d'une part, une connotation " moralisante" et d'autre part, il met en valeur l'émergence du règlement, de la loi ou en d'autres termes, l'articulation de quelque chose qui est de l'ordre du droit et quelque chose qui est de l'ordre du devoir.

Cet enjeu est tellement présent dans les représentations sociales des enseignants, qu'ils estiment que les élèves ignorent les règles régissant leur présence au sein du collège. Celles qui circonscrivent leurs ardeurs et qui protègent leurs droits.

Et, en l'absence de balises qui limitent les frontières des libertés de l'élève, L'institution scolaire continue à connaître des dérapages; des difficultés à contenir la violence ou les déviances tolérées; car il ne faut pas oublier que les petits actes de la vie quotidienne constituent le terreau des comportements violents, les mots injurieux, les moqueries répétées...

(1) A.Maazouz. La violence dans les campus: La somme de toutes les peurs. Le quotidien d'Oran. Dimanche 22/05/05 N°= 3162.

Le contenu représentationnel est perçu comme facteur déclenchant des différentes violences et entraînant un dysfonctionnement non pas à l'intérieur de l'institution mais pénètre même dans la classe.

Cet espace sacré est réservé à la transmission des savoirs, le voilà offensé, transgressé atteint dans son intégrité résultat d'une infraction délibérée ouverte à toutes formes de violences.

Synthèse globale : après avoir esquissé des analyses catégorielles ou dites thématiques, nous sommes arrivés à la croisée des situations de violence où s'est dégagé des versants de structure et de dynamique ; une architecture qui se bâtit et se complexifie autour de : la notion d'autorité, un contenu réactionnel plein de brimades et répressions, un état de décrochage scolaire et enfin un état de déstabilisation au sein des institutions scolaires de par les multiples transgressions de la réglementation.

Les quatre pôles moteurs ordonnant et mobilisant le système représentationnel des enseignants du collège moyen en situation de violence peuvent être décrypté de la manière suivante : l'autorité nous parait le pôle transcendant toutes pratiques éducatives, son absence déstructure tout projet et plonge l'éduqué dans une anxiété interminable. Car l'autorité favorise l'apprentissage.

A. Prost (1) a noté que les problèmes de disciplines attribués généralement à l'accès des enfants défavorisés dans l'enseignement secondaire tiennent en large partie aux modifications des méthodes d'éducation. D'après G. Ferry 1972 (2) « la transcendance sacerdotale

(1) Prost A, Education, société et pratiques, Paris, le seuil, 1992. p119

(2) In Esterla (M.T), Autorité et discipline à l'école, Paris, ESF, 1994, p.37.

attribuée par la dimension sacrée de la mission de professeur et par sa position de médiateur, la transcendance de sa personne morale, la transcendance du don pédagogique repose sur sa vocation engendrée par l'amour, la transcendance d'un compromis qui exigeait le dévouement total et désintéressé et la transcendance enfin du parcours culturel qui faisait du professeur le porteur d'un modèle que les disciples recevaient par imprégnation ».

Répressions et brimades : Deux images qui s'interpénètrent, elles sont mouvement à la fois de rapprochement et d'éloignement, les deux pouvant s'amalgamer, se masquer en regard de la position de l'éducateur ; qui ne cache plus son incapacité, ses difficultés à contenir les situations de violence. Il s'emporte et heurte les sensibilités des apprenants en les menaçant, en les contrariant, en les dévalorisant. Dans un tel contexte, l'enseignant comme tout être humain est porteur de violence et s'il veut la contenir c'est à lui seul de savoir vivre avec et non pas la projeter sur autrui.

Certes dans des moments on s'oublie et on ne reconnaît pas qu'on est violent (la violence c'est l'autre) mais des attitudes réflexives nous poussent à évaluer notre violence et adoucir son acuité.

Ainsi lorsqu'on met l'apprenant à l'abri des injures et brimades, on conservera sans doute l'estime de soi, élément important pour favoriser la connaissance personnelle et maintenir sa santé mentale. Toutes atteintes à l'intégrité de l'élève engendreront une déconcentration intellectuelle ou affective due en majeure partie aux frustrations infligées et à la fragilité de l'élève.

Echec scolaire:

L'image de l'échec perdure et affecte profondément l'élève. Ce sentiment de déception parentale ou même de déception des enseignants entraîne un comportement de repli sur soi accompagné d'une douleur et d'une souffrance qui poussent l'apprenant à adopter une attitude marginale menaçant son intégrité et celle des autres. Une telle situation peut enclencher des conduites violentes car l'image qu'on renvoie à l'élève est apathique nourrit d'incompétence et de désintéressement. Des images pareilles blessent le narcissisme bâti et peut faire basculer l'élève du côté de la dérive.

Transgression de la réglementation:

Cette image fonde l'autorité, le respect, l'obéissance, autant de repères permettant l'intégration et l'appartenance sociale. Si l'élève se trouve offensé, réprimer, vexer sur un registre comportemental, il véhiculerait sans doute des carences sur le plan de l'intégration des règles et repères et il aura tendance à s'engager dans les actes délictueux à savoir la transgression des valeurs et réglementations qui éduquent son comportement.

Une transgression pareille lui permettrait d'interroger sa fiabilité, son pouvoir, sa capacité créatrice, une transgression qui vise à attirer l'attention et la réaction de l'entourage, transgression pour déplacer d'un problème qui se pose ailleurs et le traduire en symptômes antisociaux trouvant ses origines dans des carences précoces.

C'est dans ces entremises qui se dessinent puis s'affinent en situation de violence. L'ensemble des pôles précités répond en transversalité aux différentes images et donc aux diverses représentations. Ceci confirme l'aspect définitionnel de la représentation sociale comme processus et comme produit, objet d'un modèle de pensée élaboré et partagé par la corporation des enseignants.

Néanmoins, on reconnaît qu'être enseignant diffère du métier d'éducateur ou de psychologue et ceci au sens professionnel du terme. Ceci nous oblige à dire que la fonction d'enseignant exige à exercer aussi le rôle éducatif qui exige d'avoir des notions de psychologie au sens d'une maîtrise relationnelle et situationnelle. C'est ce qui justifie une dynamique institutionnelle mobilisant toute une équipe, une synergie pouvant répondre à n'importe quelle demande sociale.

Conclusion:

Pour libérer la dernière phase de cette recherche et conclure cette modeste entreprise ou couper, comme disait Flaubert, le cordon ombilical qui relie l'œuvre à son auteur ; un moment délicat si difficile pour tenter de ramasser toutes les idées, leur démarche méthodologique et leurs référents théoriques. Nous ressentons d'une part le besoin d'éclairer les limites et les résultats de ce travail et d'autre part de présenter les mobiles et justifications des insuffisances observées durant la réalisation de cette réflexion.

S'agissant des insuffisances, tout le long du versant analyse, nous avons remarqué un déficit de l'approche clinique permettant des analyses fines, des interprétations plus pénétrantes, des différentes images construites à partir des représentations sociales en situation de violence.

Néanmoins, nous dirons que le choix de l'approche utilisée était délibéré et ceci en fonction de la nature du thème et des motivations de la recherche.

En parallèle, nous nous sommes placés dans une perspective affichée qui est de l'ordre éducatif dispersée dans un champ de représentation sociale qui est d'un statut intra psychique.

Ce caractère exploratoire des représentations sociales, nous a énormément aidé dans la réalisation d'une sorte de percée pour décrypter les images véhiculées par la corporation des enseignants du collège moyen. Ceci nous a aidé à connaître la structure et quelques fragments ou parcelles constituant le contenu du système représentationnel des enseignants.

Notre objectif était au préalable, de dégager les zones de similitudes ou les contenus différentiels relatifs aux représentations

sociales en situation de violence des enseignants du collège moyen des différentes circonscriptions scolaires.

Quant au choix méthodologique, outre les considérations techniques indiquées, nous avons opté pour une triangulation méthodologique pouvant recueillir le maximum de données et d'informations.

Ainsi nous avons opté pour la carte associative et le modèle des schèmes cognitifs de base, deux techniques permettant le repérage du noyau central et des éléments périphériques de la représentation sociale. Ainsi, les limites de ce travail sont balisées à partir de la population cible, les strates au niveau scolaire, l'espace temporel et le contexte socioculturel dans lequel s'est déroulé cette recherche. De ce fait, les résultats obtenus demeurent vraisemblablement indicatifs mais pas généralisables.

En guise de conclusion, on peut dire que la violence scolaire n'est pas une image fantasmagique ni une construction fictionnelle ou virtuelle mais elle est réelle, elle existe dans nos établissements scolaires.

Violence qui s'explique par les transformations des conduites des élèves et la pluralité des significations corrélées au paradigme de son interprétation au niveau de l'individu, la famille, l'environnement social, l'école, l'enseignant... ce dernier qui de tous les temps s'est senti visé, fatigué ou interpellé pour intervenir afin d'adoucir son acuité.

Ce qui apparaît dans les représentations sociales des enseignants en situation de violence que les diagnostics effectués à partir du modèle des schèmes cognitifs de base donne comme éléments centraux absence d'autorité, répressions et brimades. Quant aux éléments satellites il désignent l'échec scolaire et la transgression du règlement.

ANNEXES

1- Questionnaire du modèle de schèmes cognitifs de base. MECB

Quelle image vous vient à l'esprit à propos de la violence?

Votre réponse 1:

Votre réponse 2:

Votre réponse 3:

J'ai répondu (votre réponse 1):.....parce que:.....

J'ai répondu (votre réponse 2):.....parce que:.....

J'ai répondu (votre réponse 3):.....parce que:.....

SYN	<< Violence >> signifie la même chose, a le même sens que votre réponse 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
DEF	<< Violence >> peut être défini comme votre réponse 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
ANT	<< Violence >> est le contraire de votre réponse 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TEG	<< Violence >> fait partie de, est inclus dans, est un exemple de votre réponse 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TES	<< Violence >> a pour exemple, pour cas particulier, comprend, inclut votre réponse 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
COL	<< Violence >> appartient à la même classe (catégorie) générale que votre réponse 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
COM	<< Violence >> est une composante, un constituant de votre réponse 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
DEC	<< Violence >> a pour composante, pour constituant votre réponse 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
ART	<< Violence >> et votre réponse 1 sont tous deux constituants de la même chose (du même objet)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
OPE	<< Violence >> fait votre réponse 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TRA	<< Violence >> a une action sur votre réponse 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
UTI	<< Violence >> utilise votre réponse 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
ACT	C'est votre réponse 1 qui fait << Violence >>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
OBJ	<< Violence >> est une action qui a pour objet, porte sur, s'applique à votre réponse 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
UST	Pour faire << Violence >> on utilise votre réponse 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

C	Expressions standards	Oui	Non	?
FAC	Votre réponse 1 est quelqu'un (une personne, une institution...) qui agit sur << Violence >>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MOD	Votre réponse 1 désigne une action que l'on peut faire sur (à propos de, en cas de, à l'égard de) << Violence >>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AOB	Votre réponse 1 est un outil que l'on utilise sur (à propos de, en cas de, à l'égard de) << Violence >>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TIL	<< Violence >> est utilisé par votre réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OUT	On utilise << Violence >> pour faire votre réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AOU	<< Violence >> est un outil que l'on peut utiliser pour votre réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CAR	<< Violence >> est toujours caractérisé par votre réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FRE	<< Violence >> est souvent caractérisé par votre réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SPE	<< Violence >> est parfois, éventuellement caractérisé par votre réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NOR	<< Violence >> doit avoir la qualité de votre réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EVA	Votre réponse 1 évalue << Violence >>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EFF	<< Violence >> a pour effet (conséquence ou but), entraîne votre réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COS	<< Violence >> a pour cause, dépend de, est entraîné par votre réponse 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C	Expressions standards	Qui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> ?
SYN	<< Violence >> signifie la même chose, a le même sens que votre réponse 2	
DEF	<< Violence >> peut être défini comme votre réponse 2	
ANT	<< Violence >> est le contraire de votre réponse 2	
TEG	<< Violence >> fait partie de, est inclus dans, est un exemple de votre réponse 2	
TES	<< Violence >> a pour exemple, pour cas particulier, comprend, inclut votre réponse 2	
COL	<< Violence >> appartient à la même classe (catégorie) générale que votre réponse 2	
COM	<< Violence >> est une composante, un constituant de votre réponse 2	
DEC	<< Violence >> a pour composante, pour constituant votre réponse 2	
ART	<< Violence >> et votre réponse 2 sont tous deux constituants de la même chose (du même objet)	
OPE	<< Violence >> fait votre réponse 2	
TRA	<< Violence >> a une action sur votre réponse 2	
UTI	<< Violence >> utilise votre réponse 2	
ACT	C'est votre réponse 2 qui fait << Violence >>	
OBJ	<< Violence >> est une action qui a pour objet, porte sur, s'applique à votre réponse 2	
UST	Pour faire << Violence >> on utilise votre réponse 2	

C	Expressions standards	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> ?
FAC	Votre réponse 2 est quelqu'un (une personne, une institution...) qui agit sur « Violence »	
MOD	Votre réponse 2 désigne une action que l'on peut faire sur (à propos de, en cas de, à l'égard de) « Violence »	
AOB	Votre réponse 2 est un outil que l'on utilise sur (à propos de, en cas de, à l'égard de) « Violence »	
TIL	« Violence » est utilisé par votre réponse 2	
OUT	On utilise « Violence » pour faire votre réponse 2	
AOU	« Violence » est un outil que l'on peut utiliser pour votre réponse 2	
CAR	« Violence » est toujours caractérisé par votre réponse 2	
FRE	« Violence » est souvent caractérisé par votre réponse 2	
SPE	« Violence » est parfois, éventuellement caractérisé par votre réponse 2	
NOR	« Violence » doit avoir la qualité de votre réponse 2	
EVA	Votre réponse 2 évalue « Violence »	
EFF	« Violence » a pour effet (conséquence ou but), entraîne votre réponse 2	
COS	« Violence » a pour cause, dépend de, est entraîné par votre réponse 2	

C	Expressions standards	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> ?
SYN	<< Violence >> signifie la même chose, a le même sens que votre réponse 3	
DEF	<< Violence >> peut être défini comme votre réponse 3	
ANT	<< Violence >> est le contraire de votre réponse 3	
TEG	<< Violence >> fait partie de, est inclus dans, est un exemple de votre réponse 3	
TES	<< Violence >> a pour exemple, pour cas particulier, comprend, inclut votre réponse 3	
COL	<< Violence >> appartient à la même classe (catégorie) générale que votre réponse 3	
COM	<< Violence >> est une composante, un constituant de votre réponse 3	
DEC	<< Violence >> a pour composante, pour constituant votre réponse 3	
ART	<< Violence >> et votre réponse 3 sont tous deux constituants de la même chose (du même objet)	
OPE	<< Violence >> fait votre réponse 3	
TRA	<< Violence >> a une action sur votre réponse 3	
UTI	<< Violence >> utilise votre réponse 3	
ACT	C'est votre réponse 3 qui fait << Violence >>	
OBJ	<< Violence >> est une action qui a pour objet, porte sur, s'applique à votre réponse 3	
UST	Pour faire << Violence >> on utilise votre réponse 3	

C	Expressions standards	Qui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> ?
FAC	Votre réponse 3 est quelqu'un (une personne, une institution...) qui agit sur << Violence >>	
MOD	Votre réponse 3 désigne une action que l'on peut faire sur (à propos de, en cas de, à l'égard de) << Violence >>	
AOB	Votre réponse 3 est un outil que l'on utilise sur (à propos de, en cas de, à l'égard de) << Violence >>	
TIL	<< Violence >> est utilisé par votre réponse 3	
OUT	On utilise << Violence >> pour faire votre réponse 3	
AOU	<< Violence >> est un outil que l'on peut utiliser pour votre réponse 3	
CAR	<< Violence >> est toujours caractérisé par votre réponse 3	
FRE	<< Violence >> est souvent caractérisé par votre réponse 3	
SPE	<< Violence >> est parfois, éventuellement caractérisé par votre réponse 3	
NOR	<< Violence >> doit avoir la qualité de votre réponse 3	
EVA	Votre réponse 3 évalue << Violence >>	
EFF	<< Violence >> a pour effet (conséquence ou but), entraîne votre réponse 3	
COS	<< Violence >> a pour cause, dépend de, est entraîné par votre réponse 3	

أي صورة تأتي إلى ذهنك فيما يخص العنف؟

إجابتك 1:

إجابتك 2:

إجابتك 3:

لقد أجبت (إجابتك 1):

لأن

لقد أجبت (إجابتك 2):

لأن

لقد أجبت (إجابتك 3): (:)

لأن

الرمز	التعابير المعيارية	نعم لا؟
SYN	"عنف" يعني نفس الشيء ، له نفس المعنى كإجابتك 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
DEF	"عنف" قد يعرف مثل إجابتك 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
ANT	"عنف" هو عكس إجابتك 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TEG	"عنف" هو جزء، مدمج في، هو مثال لإجابتك 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TES	"عنف" له مثل، له حالة خاصة، يضم، يشتمل إجابتك 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
COL	"عنف" ينتمي إلى نفس الطبقة (الفئة) العامة لإجابتك 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
COM	"عنف" هو مركب، مكون لإجابتك 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
DEC	"عنف" له كمركب، كمكون إجابتك 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
ART	"عنف" و إجابتك 1 ها الإثنان مكونان لنفس الشيء (لنفس الموضوع)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
OPE	"عنف" يصنع إجابتك 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TRA	"عنف" له تأثير على إجابتك 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
UTI	"عنف" يستخدم إجابتك 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
ACT	إجابتك 1 "عنف" يستخدم إجابتك 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
UST	لإظهار "عنف" نستخدم إجابتك 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

الرمز	التعابير المعيارية	نعم لا؟
FAC	إجابتك 1 هي فرد (شخص، مؤسسة....) يؤثر على "عنف"	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
MOD	إجابتك 1 تدل على عمل يمكن أن نقوم به لـ(فيما يخص، في حالة، إزاء)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	إجابتك 1 هي وسيلة نستخدمها في (فيما يخص، في حالة، إزاء) "عنف"	AOB
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" يستخدم في إجابتك 1	TIL
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	نستخدم "عنف" لصنع إجابتك 1	OUT
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" هو وسيلة يمكن أن نستخدمها في إجابتك 1	AOU
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" دائما إجابتك 1 من خصائصه	CAR
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" غالبا إجابتك 1 من خصائصه	FRE
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" في بعض الأحيان، احتمالا إجابتك 1 من خصائصه	SPE
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" يجب أن تكون له نوعية إجابتك 1	NOR
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	إجابتك 1 تقيّم "عنف"	EVA
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" له أثر (تأثير أو هدف) يؤدي إلى إجابتك 1	EFF
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" له سبب، تابع لـ، أدت إليه إجابتك 1	COS

نعم لا؟	التعابير المعيارية	الرمز
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" يعني نفس الشيء ، له نفس المعنى كإجابتك 2	SYN
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" قد يعرف مثل إجابتك 2	DEF
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" هو عكس إجابتك 2	ANT
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" هو جزء، مدمج في، هو مثال لإجابتك 2	TEG
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" له مثل، له حالة خاصة، يضم، يشتمل إجابتك 2	TES
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" ينتمي إلى نفس الطبقة (الفئة) العامة لإجابتك 2	COL
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" هو مركب، مكون لإجابتك 2	COM
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" له كمركب، كمكون لإجابتك 2	DEC
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" و إجابتك 2 ها الإثنان مكونان لنفس الشيء (لنفس الموضوع)	ART
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" يصنع إجابتك 2	OPE
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" له تأثير على إجابتك 2	TRA
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" يستخدم إجابتك 2	UTI
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	إجابتك 1 "عنف" يستخدم إجابتك 2	ACT
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	"عنف" هو عمل موضوعه، يتضمن، ينطبق على إجابتك 2	OBJ
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	لإظهار "عنف" نستخدم إجابتك 2	UST

الرمز	التعابير المعيارية	نعم لا؟
FAC	إجابتك 2 هي فرد (شخص، مؤسسة...) يؤثر على "عنف"	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
MOD	إجابتك 2 تدل على عمل يمكن أن نقوم به لـ(فيما يخص، في حالة، إزاء)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
AOB	إجابتك 2 هي وسيلة نستخدمها في(فيما يخص، في حالة، إزاء) "عنف"	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TIL	"عنف" يستخدم في إجابتك 2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
OUT	نستخدم "عنف" لصنع إجابتك 2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
AOU	"عنف" هو وسيلة يمكن أن نستخدمها في إجابتك 2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
CAR	"عنف" دائما إجابتك 2 من خصائصه	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
FRE	"عنف" غالبا إجابتك 2 من خصائصه	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
SPE	"عنف" في بعض الأحيان، احتمالا إجابتك 2 من خصائصه	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
NOR	"عنف" يجب أن تكون له نوعية إجابتك 2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
EVA	إجابتك 2 تقيّم "عنف"	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
EFF	"عنف" له أثر (تأثير أو هدف) يؤدي إلى إجابتك 2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
COS	"عنف" له سبب، تابع لـ، أدت إليه إجابتك 2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

الرمز	التعابير المعيارية	نعم لا؟
SYN	"عنف" يعني نفس الشيء ، له نفس المعنى كإجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
DEF	"عنف" قد يعرف مثل إجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
ANT	"عنف" هو عكس إجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TEG	"عنف" هو جزء، مدمج في، هو مثال لإجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TES	"عنف" له مثل، له حالة خاصة، يضم، يشتمل إجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
COL	"عنف" ينتمي إلى نفس الطبقة (الفئة) العامة لإجابتك <3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
COM	"عنف" هو مركب، مكون لإجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
DEC	"عنف" له كمركب، كمكون لإجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
ART	"عنف" و إجابتك 3 ها الإثنان مكونان لنفس الشيء (لنفس الموضوع)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
OPE	"عنف" يصنع إجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TRA	"عنف" له تأثير على إجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
UTI	"عنف" يستخدم إجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
ACT	إجابتك 3 "عنف" يستخدم إجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
OBJ	"عنف" هو عمل موضوعه، يتضمن، ينطبق على إجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
UST	لإظهار "عنف" نستخدم إجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

الرمز	التعابير المعيارية	نعم لا؟
FAC	إجابتك 3 هي فرد (شخص، مؤسسة...) يؤثر على "عنف"	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
MOD	إجابتك 3 تدل على عمل يمكن أن نقوم به لـ(فيما يخص، في حالة، إزاء)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
AOB	إجابتك 3 هي وسيلة نستخدمها في(فيما يخص، في حالة، إزاء) "عنف"	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
TIL	"عنف" يستخدم في إجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
OUT	نستخدم "عنف" لصنع إجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
AOU	"عنف" هو وسيلة يمكن أن نستخدمها في إجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
CAR	"عنف" دائما إجابتك 3 من خصائصه	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
FRE	"عنف" غالبا إجابتك 3 من خصائصه	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
SPE	"عنف" في بعض الأحيان، احتمالا إجابتك 3 من خصائصه	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
NOR	"عنف" يجب أن تكون له نوعية إجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
EVA	إجابتك 3 تقيّم "عنف"	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
EFF	"عنف" له أثر (تأثير أو هدف) يؤدي إلى إجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
COS	"عنف" له سبب، تابع لـ، أدت إليه إجابتك 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Pourcentage des enseignants des écoles primaires certifiés pour enseigner selon les normes nationales, d'après l'enquête réalisée par l'UNESCO 2002 (Voir site www.educ.unesco.algerie.fr)

certifiés	Total	Hommes	Femmes	Fem- Hom
		92.96	91.90	94.21

Les taux de survie

Année Scolaire	Total des survivants	Survie. sans redoublement	Survie avec Plus de redoublement	Déperdition
1è AF	100 %	100 %	0,00 %	0,00 %
2è AF	99,10 %	88,10 %	11 %	0,9 %
3è AF	98 %	79,10 %	19 %	1,9 %
4è AF	97 %	70,20 %	26,80 %	3 %
5è AF	95 %	61,50 %	33,60 %	5 %
6è AF	92 %	52,70 %	39,30 %	8 %
7è AF	83,60 %	38,50 %	45,10 %	16,40 %
8è AF	76 %	28,80 %	47,20 %	24 %
9è AF	67 %	20,90 %	46,10 %	33 %
Total	35,90 %	07,80 %	28,10 %	61,10 %

Le taux de redoublement

Année	Total	Filles	Garçons	Parité
1è AF	11.11	09.24	12.78	1.4
2è AF	09.29	07.09	11.26	1.6
3è AF	10.22	07.36	12.74	1.7
4è AF	10.68	07.33	13.57	1.9
5è AF	11.57	07.76	14.47	1.9
6è AF	19.65	15.01	23.43	1.6
7è AF	17.85	11.95	22.75	1.9
8è AF	17.76	11.95	22.69	1.9
9è AF	30.78	28.55	32.88	1.2

INDEX DES TABLEAUX STATISTIQUES

- Tableau 1 : Regroupement par classification (ventilation des unités significatives).....	89
- tableau 2 : Repérage du système central à partir des valences (SCB).....	105
-Traitement de la valence totale.	106
-Traitement de la valence praxique.	106
-Traitement de la valence attributive	107
-Traitement de la valence descriptive.	107
-Calculs et diagnostics des statuts relatifs aux éléments : agressions, transgression de la réglementation, absence de communication.....	108
- Analyse des variances et application du test de Fisher N= 06.....	110
- Calculs des valences, variances et T student N = 68.....	116
-Traitement de la valence totale.....	118
- Traitement de la valence praxique.	119
-Traitement de la valence attributive	120
-Traitement de la valence descriptive.	121
-Calculs et diagnostics des statuts relatifs aux éléments : absence d'autorité, répressions et brimades, échec scolaire et transgression de la réglementation.....	122
- Analyse des variances des quatre items.....	124
- Traitement par expérience des deux variables (absence d'autorité, répressions et brimades)	128
- Traitement des essais inégaux (échec scolaire et transgression de la réglementation).....	133
- Tableau global des analyses des variances	135
- Tableau du test bilatéral des variables T student	138

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES:

- 1- Andin Pierre André & Miryam Erkohen Markus (EDS) **.Violences à l'école** ED. Deboeck Bruxelles 2000.
- 2- Anzieu D et al, **Psychanalyse du gémis créateur**, Paris, Dunod 1974.
- 3- Abric Jean Claude, **Pratiques sociales et représentations**, PUF, Paris 1994, 2^e édition 1997.
- 4- Abric Jean-Claude (Sous la direction de) Méthodes d'étude des représentations sociales, Edition – érèse 2003.
- 5- Bachelard, **La formation de l'esprit scientifique**, Urin, Paris, 1977.
- 6- Blanchard.F , . Casagrande .E & MC Culloch P. **Echec scolaire, nouvelles perspectives systémiques**. Paris ESF
- 7- Benbouzid .B, Ministre de l'éducation nationale. Interview El Acil – APS, le 08/09/2004 .
- 8- Bergeret .J, **La violence fondamentale, l'inépuisable Œdipe**, Dunod Paris ,1984 .
- 9- Boukhobza Mohamed, **Octobre 1988, évolution et rupture**, Edition Bouchene 1991 Alger.
- 10- Bourdieu 1960: Actes du congrès organisé par Vivre sans violence en famille - Les Baobabs et l'éléphant-Marseille- 17 et 18 Novembre 1994
- 11- Champy . P & Christine .Etévé (Sous la direction de) ,**Dictionnaire encyclopédie de l'éducation et de la formation** Ed. Dunod 2001 . Paris 1998.
- 12- Chappaz, **Les représentations du monde comme tremplin pédagogique**, en sciences humaines N°= 27, Avril 1993.

- 13- Christen Micheline, Charles Heim, Michel Silvestre & Catherine Vasselier-Novelli. **Vivre sans violence dans les couples, les institutions, les écoles**, Ed. ERES, 2004.
- 14- Cirillo S & Blasio D. P 1992 – Dardel Jaouadi 1966 ,**La famille mal traitante** ,Paris E.S.F
- 15- Clenet J, **Représentations, formation et alternance, Alternances /développement** Ed : L'HARMATTAN, Paris, 1998.
- 16- Cousinet R, **La Formation de l'éducateur**, Paris, Puf, 1952.
- 17- De Péretti A, **Autorité et pouvoir dans la classe** , « Préparons l'avenir », N°24, Décembre 1989.
- 18- De .Rosnay , **Le macroscope**, le seuil Paris 1975.
- 19- Denis. In sciences humaines N° 27 Avril 1993 Image et cogestion, PUF. Paris 1989.
- 20- Denis M, **Image et cognition**, PUF, Paris 1989.
- 21- Denis . M. Richard. J.F Ghïghione . R. Braner. JS cité in Série de conférences sur la représentation sociale . Maache Y et autres, Ed. UMC 2002.
- 22-Durkheim E, **Les formes élémentaires de la vie religieuse**, Paris, le livre de poche, 1991.
- 23- Freud S, **The claims of psycho-analysis to scientific interest**, Standard Edition, t. XIII, p. 189-190, traduit de l'anglais in Imbert (A.M et F), l'Ecole la recherche d'une nouvelle autorité, Paris, A. Colin, 1973.
- 24-Funk .W, **Violence in German Schools , the current situation**, paper presented at le "safer at school" conference on 24-26/02/97 in Utrecht Netherlands1997.

- 25- **Violences à l'école** : sensibilisation, prévention, répression
Rapport du symposium Bruxelles 26-28 Novembre 1998,
- 26- Houssay .J, **Autorité et éducation, Entre savoir et socialisation**,
le sens de l'éducation, Paris, ESF, 1996.
- 27- Imbert A.M & F, **L'école à la recherche d'une nouvelle autorité**,
- 28- Jodelet D, **Représentation sociale, phénomène ; concept et théorie en psychologie sociale**, sous la direction de S. Moscovici,
Paris, PUF. Le psychologue, 1997.
- 29- Jodelet. D, **Les représentations sociales: Phénomène, concept et théorie** , in S. Moscovici, psychologie sociale, PUF Paris.
- 31- Jodelet D, **Les représentations sociales**. Paris. PUF: 1991.
- 33- Johnson L.V & Bany M.A, **Conduite et animation de la classe**,
Paris, Dunod, 1974.
- 34- Kais. R, **L'appareil psychique groupal**, Dunod Paris, 1976
- 35- Klein. M, **L'Amour et la haine**, Paris, Payot, 1989.
- 36- Lebbe-Berrier Paul ,**Pouvoir et curiosité du travailleur social**
BA.ESF
- 37- Maazouz. A, **La violence dans les campus: La somme de toutes les peurs**. Le quotidien d'Oran. Dimanche 22/05/05 N°3162.
- 38- Manoni, **Les représentations sociales**, que sais-je, P.U.F 1998.
- 39- Merieu. P, **Apprendre...oui mais comment?** ESF Paris, Juillet 1989.
- 40- Merieu P.h & Develay Michel, **Emile, reviens vite...ils sont devenus fous**. ESF Paris 1992.

- 41- Moscovici Serge, **La psychanalyse, son image et son public**, P.U.F, Paris 1961.
- 42- Moscovici.S, **Des représentations collectives aux représentations sociales**, In Jodelet D, Les représentations sociales, coll. Sociologie d'aujourd'hui, PUF 1989.
- 44- Postic M & Deketel J.M, **Observer les situations éducatives**, PUF, Paris 1988.
- 45- Prost A, **Education, société et pratiques**, Paris, le seuil, 1992.
- 46- *In Esterla (M.T)*, **Autorité et discipline à l'école**, Paris, ESF, 1994.
- 47- Richard JF, **Les activités mentales**, édition Armand colin, 1990.
- 48- Rousseau J.J, **Emile**, Paris, Garnier, 1970.
- 49- Rouquette Michel Louis & Rateau Patricien. **Introduction à l'étude des représentations sociales**. PUF, Grenoble 1998 .
- 50- Ruana-Borbalan J.C, « une notion clef des sciences humaines » in Sciences humaines n°27, avril 1993.
- 51- Walgrave En N. Vettenburg, **Een integratie van theorieën: (Une intégration des théories de la vulnérabilité sociale)**1996.
- 52-Zerdoumi Nafissa, **Société traditionnelle: enfants d'hier**. L'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien. Ed. François Maspero Paris 1970.
- 53- **Violences à l'école** : sensibilisation, prévention, répression
Rapport du symposium Bruxelles 26-28 Novembre 1998.
- 54- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation 2^{ème}
Edi Nathan.
- 55- Vocabulaire de l'éducation sous la direction de Gaston Mialaret Puf 1979.

Different world societies have experienced the phenomenon of violence. All have tried to study it (violence) from different perspectives.

As for example, some view it as a behaviour that must be carried out by man, some others however think that it must be displayed by man in order to exteriorize that aggressive energy which is dormant inside the person and which usually emerges as the result of blocked and thwarted goals.

The third point of view sees that it is just a deviation from social rules and norms.

It is for these reasons that the educational institution is not nowadays a safe place rather it (violence) has crossed its fences in a quick and dangerous way and every educational institution has become main target .

This quick leak of violence inside schools has left a great impact on the personality of the learner as well as on educationists and teachers, and has presented the learner from being ready to receive knowledge and to acquire skills.

Equally, teachers and educationists found themselves completely unable to fulfill their teaching duties according to the required levels Violence also has made it very difficult for the educational board to increase the intellectual potentials of the educational institution.

Overall it (violence) has severely affected the imaginative skill of every teacher and has made his "social imagination" suffer.

Mots clefs:

- Imagination:التصور
- Violence:العنف

- School violence:العنف المدرسي

لقد عرفت المجتمعات البشرية ظاهرة العنف و حاولت اعطاءها تفسيرات من منطلقات أو مقاربات عديدة، منها من يرى فيها السلوك الضروري للإنسان ومنها من أدرك بأنّ مصدره تفرغ للطاقة العدوانية الكامنة في الفرد، و المتولدة نتيجة الشعور بالإحباط و بينما ينحني اتجاه آخر إلى أنّه انحراف عن مقاييس و معايير اجتماعية.

و لمّا كان العنف ظاهرة اجتماعية فلم تبقى المؤسسة التربوية في منئى عن آثاره بل خرقت جدرانها بشكل خطير و اصبحت مستهدفة في تنظيمها و في حرمتها.

هذا التسرب للعنف داخل الاكاديمية ترك تأثيرا بليغا في شخصية التلميذ و المربين و المشرفين اذ أنّه مسّ التلميذ في استعداداته لتلقي المعرفة و تحصيل المهارت و نال من قدرات المربي و كفاءته لأداء عمله التعليمي في المستوى المطلوب و أنهك المشرفين على المؤسسة التربوية خلال العملية التنظيمية للتعليم و كذا المناهج المطبقة.

هذه الإسقاطات العنيفة لظاهرة العنف لم تترك ادارة المؤسسة تقوم بدورها في الرفع من قدراتها التعليمية بل أنّها تمكنت حتى في النظام التصوري للأستاذ بحيث تضاعفت صور العنف و مست التصورات الاجتماعية للأساتذة.