

Université de Reims Champagne Ardenne

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Année 2004

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE REIMS

Discipline : Psychologie Sociale

Présentée et soutenue publiquement par

Monsieur Benjamin PATY

le 28/06/2004

Titre :

**La violence à l'école : Etude d'une représentation sociale
comme facteur de stress des enseignants**

Directrice de thèse :

Madame La Professeure Dominique LASSARRE

JURY

Monsieur Gilles BAILLAT, Professeur, Directeur de l'IUFM de Reims

Monsieur Michel MORIN, Professeur, Université de Provence Aix-Marseille

Madame Elisabeth ROSNET, Professeure, Université de Reims Champagne-Ardenne

Madame Elisabeth SPITZ, Professeure, Université de Metz

A ma grand-mère, Marie-Louise Paty,

A ma famille et en particulier à mon épouse Laurence,

Aux enseignants que j'ai croisés au cours de ma scolarité et qui m'ont marqué
pour une année ou pour le reste de ma vie.

Mes remerciements :

A Madame Dominique Lassarre, ma Directrice de recherche pour avoir su
m'intéresser à cette thématique et m'avoir apporté aux bons moments ses
précieux conseils et la motivation nécessaire.

Aux enseignants et enseignants stagiaires qui ont accepté de consacrer un peu
de leur temps pour participer à cette recherche.

A tous ceux qui de près ou de loin, ont apporté leur contribution à ce travail.

Table des matières

Table des matières	III
Introduction.	1
1. La violence scolaire, un véritable enjeu social.	5
1.1. La politique de lutte contre la violence scolaire.	6
1.1.1. les grandes étapes.	7
1.1.2. les grandes orientations.	9
1.1.3. Bilan assez décevant de ces actions sur le plan politique et social.....	11
1.2. Les tentatives d'explications données par les experts : les multiples facteurs de la violence scolaire.	13
1.2.1. Mise en perspective historique.	13
1.2.2. La violence résultant de l'évolution de la société.	15
1.2.3. La violence entretenue par le fonctionnement de l'institution.	18
1.3. Bilan de cette situation : une impasse ?	20
1.3.1 Une préoccupation internationale mais un mode de réponse bien français.....	21
1.3.1.2. Des définitions du problème différentes même en France.	23
1.4. Quelle approche nouvelle un psychosociologue peut-il faire de cette question ?	25
2. Les violences sur les lieux de travail : un vaste domaine de recherche.	29
2.1. Un besoin criant de définitions.	29
2.1.1. La distinction entre violences internes et violences externes.	31
2.1.2. La violence interne :	33
2.1.3. La violence externe :	37
2.2. Les études des conditions d'émergence de ces actes de violence.	40
2.2.1. Une situation économique qui rend tout acceptable.	40
2.2.2. L'organisation, les métiers ou postes à risque.	42
2.2.3. La personnalité et les facteurs individuels.....	44
2.3.4. Un milieu professionnel lui-même générateur de violence : le cas de l'école.	46
2.3. L'étude des conséquences.	47
2.3.1. Conséquences sur l'organisation, la production.	47
2.3.2. Conséquences sur les personnes	48

2.4. Quelques modélisations pertinentes.	49
2.4.1. Le premier modèle de Rogers et Kelloway.	49
2.4.2. Les suites de ce premier modèle (Barling et al., 2001).	52
2.4.3. Le modèle de Leblanc et Kelloway (2002).....	53
2.5. Analyses et implications pour un modèle des conséquences de la violence scolaire....	54
Pourquoi vouloir aller plus loin ?	55
3. Stress au travail, stress dans le secteur éducatif. Approches théoriques.....	56
3.1. Le paradigme fondé sur la réponse.....	56
Au delà du syndrome général d'adaptation... ..	58
3.2. Le paradigme principalement fondé sur l'environnement.....	59
3.3. Le paradigme transactionnel cognitif.	61
Le modèle interactionniste de Lazarus & Folkman.....	61
Le modèle transactionnel de l'épisode de stress.....	64
3.4. Les modèles de stress adaptés aux enseignants.	67
3.4.1. Facteurs générateurs de stress pour l'enseignant dans son environnement professionnel.....	68
3.4.2. Les réponses ou issues de stress chez les enseignants.....	70
3.4. Un cas particulier : le burnout.	75
3.5. Deux modèles interactionnistes du stress des enseignants.	77
3.5.1. Le modèle de Kyriacou et Stuckliffe (1978).....	78
3.3.2. Le modèle de Van Dick.....	79
4. Les représentations sociales :.....	81
4.1. Définitions.	82
4.2. Les processus et les fonctions des représentations sociales.	85
4.2.1. Processus d'élaboration des représentations.....	85
4.2.2. Fonctions des représentations.....	87
4.3. Contenu des représentations sociales et structuration.	88
4.4. Les mécanismes de communication dans la pensée sociale.	90
Comment étudier les représentations sociales ?	91
Problématique générale	94
Mise en relation des concepts théoriques présentés.	94
1. La psychologie sociale et les recherches sur l'agression ont des liens historiques	94
2. Relations entre stress et agression	95
2.1. L'agression est un stressor.....	95

2.2. La réponse de stress peut être agressive.	96
2.3. Relations entre stress et agressivité dans le Type A.	96
2.4. Similitudes dans les protocoles initiaux d'étude de l'agression et du stress	96
3. Lien entre représentations, cognitions sociales et agression.	97
4. Représentations sociales et stress	99
5. L'importance des communications de masse dans la construction de l'objet violence .	101
6. Notre proposition.	104
Introduction à la partie empirique : les diverses approches méthodologiques choisies	108
5. L'analyse des discours sur la violence scolaire.	111
5.1. Les discours des médias.	111
5.1.1. Méthode de constitution des bases de données.	111
Rappel des hypothèses générales.	116
5.1.2. Analyses sur les corpus journalistiques	116
5.2. Réintégration dans les discours scientifiques.	142
5.2.1. Méthode de constitution des bases de données.	142
5.2.2. Méthode d'analyse.	143
6. Etude des relations entre représentations et stress chez les enseignants.	149
6.1. Situation théorique et rappel de la problématique.	149
Hypothèses.	152
6.2. Méthode.	152
6.2.1. Population.	152
6.2.2. Matériel de recueil des données.	153
6.2.3. Mode de diffusion et d'administration du questionnaire.	157
6.2.4. Caractéristiques de l'échantillon.	158
6.2.5. Qualité et validité des mesures utilisées.	160
6.3. Résultats.	169
6.3.1. Structure de la représentation de l'agression.	169
6.3.2. Différences liées au sexe dans la conception de l'agression.	171
6.3.3. Liaisons entre les dimensions du MBI et de l'Expagg français modifié.	171
6.4. Analyse et conclusions.	173
7 : Une tentative de modélisation.	179
7.1. Situation théorique et problématique.	179
7.2. Proposition de modèle.	180
7.3. Méthode.	181

7.3.1. Population.....	183
7.3.2. Mode de recrutement des sujets et de recueil des données.....	184
7.3.3. Matériel utilisé.....	185
7.4. Résultats.....	201
7.4.1. La représentation de la violence améliore l'estimation de la réponse de stress ...	201
7.4.2. Où intervient la représentation de la violence ?	203
7.4.2.1. Une analyse factorielle exploratoire.....	204
7.4.2.2. Une analyse en pistes causales simplifiée.	206
7.5. Analyse et Conclusion.....	209
Discussion et conclusion	210
Rappel des principaux résultats	212
Analyse théorique et globale de ces résultats	218
Limites et critiques	220
Pour une utilisation plus systématique d'une mesure des représentations sociales dans les modélisations du stress.....	222
Références Bibliographiques	224
Table des figures	244
Liste des tableaux.....	245

Ce travail de recherche a pour objet la violence scolaire. Il s'agit d'un phénomène dont les médias se sont emparés au cours de dernières années. On s'est même demandé s'il s'agissait d'un problème nouveau ou, au contraire, ancien mais mis sous le feu des projecteurs. Au delà de l'aspect médiatique, de nombreux travaux de recherche ont vu le jour sur cette thématique. On pourrait légitimement, en première approche, se demander ce qu'un énième travail de recherche sur ce thème apportera de nouveau sur le plan scientifique.

La plupart des études conduites sur ce thème ont pris les élèves comme centre d'analyse. Elles ont souvent cherché à expliquer ce phénomène comme production sociale. Elles se sont le plus souvent inscrites dans des disciplines comme la sociologie ou les sciences de l'éducation. Le travail que nous proposons n'a pas la prétention d'analyser les conduites des élèves. On travaille sur ces conduites depuis longtemps sans, malheureusement, apporter d'explications et d'applications convaincantes.

Précisons nos choix : nous n'avons pas pris le parti d'étudier les causes de ce phénomène ; il faudrait déjà pour cela en accepter le caractère de réalité. Car notre travail s'inscrit dans une discipline qui a encore peu travaillé la question, la psychologie sociale, nous avons plutôt souhaité en décrire les logiques psycho-sociales de construction et de médiatisation. Nous avons également pris comme optique d'autres acteurs du système éducatif que les élèves, les enseignants en nous interrogeant sur les conséquences qu'un tel phénomène pouvait avoir, en particulier sur leur santé.

Nous suivrons un plan classique, découpé en deux parties : la première sera descriptive et théorique et aura comme vocation de faire émerger notre problématique. La seconde partie, empirique, sera constituée de trois recherches conduites afin de valider ou d'invalider nos hypothèses.

Le premier chapitre de la première partie a pour vocation de décrire le plus objectivement possible le problème social de la violence à l'école. Nous montrerons en particulier que sa quantification, sa définition et les réponses qui lui sont apportées répondent à un enjeu social.

Nous ferons le choix de nous placer du point de vue des enseignants, c'est-à-dire des professionnels de l'école. Puisque le milieu scolaire n'est pas le seul milieu professionnel concerné par la violence, il nous a semblé utile de décrire quelles étaient les spécificités des autres métiers confrontés à la violence. La violence scolaire est-elle une violence professionnelle comme les autres ? Le second chapitre aura pour fonction de donner des définitions de la violence professionnelle au sens large et d'envisager des modélisations de la violence professionnelle utiles pour appréhender la question de la violence en milieu scolaire du point de vue de ses facteurs et conséquences organisationnels.

Pour un organisme vivant, la confrontation à des agressions environnementales entraîne généralement des réponses particulières sur le plan physiologique et psychologique. Ce processus général allant du stimulus à la réponse a été particulièrement étudié dans le courant des recherches sur le stress. Ce concept scientifique, par ailleurs très en vogue dans le monde du travail, sera présenté dans le troisième chapitre. Cette présentation se fera avec comme perspective la recherche d'un modèle du stress qui soit en mesure de prendre en compte le fait que l'enseignant n'est pas toujours directement confronté à des conduites violentes mais, par contre qu'il travaille dans un environnement où l'on parle de la violence scolaire.

Être réellement agressé ou se penser l'objet d'une agression potentielle n'est pas la même chose. Pourtant le courant de recherches sur les représentations sociales a montré que lorsqu'un sujet agit, il s'appuie tout autant sur les caractéristiques réelles de son environnement que sur ce qu'il se représente de son environnement. C'est à partir de cette réflexion que cette théorie nous a paru apporter quelque chose de nouveau aux modèles du stress évoqués précédemment. Le quatrième chapitre sera donc consacré à une présentation théorique des représentations sociales.

Nous articulerons cette théorie avec les concepts de stress et la notion d'agression dans une problématique de la représentation de la violence scolaire et de ses relations avec le stress des enseignants.

La seconde partie de notre travail est constituée de trois chapitres correspondants chacun à une recherche empirique que nous avons conduite.

La première de ces recherches (chapitre 5) s'est attachée, à partir de l'analyse de contenu d'articles de presse et d'articles scientifiques, à montrer les similitudes entre deux types de

productions discursives sur la violence et l'école. Les similitudes et les divergences nous renseignent, en effet, sur les processus de sélection des informations pertinentes d'un groupe social à un autre. Cette analyse nous permettra surtout de dresser un tableau aussi précis que possible de l'environnement médiatique à propos de la violence scolaire dans lequel les enseignants sont plongés – tout comme le public qui lit la presse ou regarde la télévision – et sur lequel ils s'appuient pour construire leurs représentations du réel.

La seconde recherche (chapitre 6), une enquête par questionnaire conduite auprès d'enseignants, mettra une première fois en relation leurs conceptions en matière de violence (leur représentation de la violence) et leurs manifestations éventuelles de stress (opérationnalisé par une mesure de l'épuisement professionnel).

La troisième recherche (chapitre 7), basée sur un échantillon de professeurs stagiaires, utilisera la méthodologie d'analyse en pistes causales et tentera de valider un modèle du stress des enseignants intégrant la notion de représentation de la violence comme source de stress.

Nous discuterons enfin l'ensemble de ces résultats et proposerons à la fois des applications et des prolongements de recherche.

Partie théorique

1. La violence scolaire, un véritable enjeu social.

« Les services de l'administration sont très friands de statistiques – ils les collectent, les additionnent, les élèvent à la puissance n, en tirent la racine cubique et confectionnent de merveilleux diagrammes. Mais ce que vous ne devez jamais oublier c'est que chacun de ces chiffres est enregistré en première instance par un garde champêtre ou un autre bougre, qui n'inscrit que ce qu'il lui plaît d'inscrire. »

Sir Josiah Stamp (1925)

On a coutume de prendre comme point de départ à une recherche sur la violence scolaire l'argument de l'augmentation récente des faits de violence. Cet argument semble se suffire à lui-même et justifier ainsi que l'on étudie à son tour le phénomène.

Le lecteur familier des articles scientifiques qui traitent de ce phénomène social sera sans doute un peu déçu car ce n'est pas l'entrée en matière que nous utiliserons. En plaçant en épigraphe cette citation de Sir Josiah Stamp trouvée dans un manuel de statistiques (Wonnacott & Wonnacott, 1991) nous souhaitons tout d'abord attirer son attention sur la difficulté à évaluer de façon fiable l'ampleur d'un phénomène qui représente un enjeu pour une société.

Nous nous livrerons évidemment à un rapide état des lieux de la situation qui permettra d'avoir une idée de l'ampleur du phénomène mais dans notre exposé, nous chercherons à souligner en filigrane les enjeux sociaux, politiques, scientifiques et plus largement humains que représente cette question de la violence scolaire. Nous allons également voir qu'il est souvent difficile de faire une description objective de la situation, tant les explications données par les experts divergent.

Pour analyser cette situation et les sources d'informations des enseignants, prenons comme point de départ deux très récentes notes d'information du Ministère de l'Education Nationale (Houllé, 2002; Houllé & Rondeau, 2002) relative à la violence dans les établissements scolaires. Ces notes, publiées par la Direction de la Programmation et du Développement

visent à recenser, chiffres à l'appui, les actes de violence commis dans les établissements scolaires en France au cours du premier semestre 2001-2002.

Inégalement présente sur le territoire, la violence est concentrée sur certaines zones géographiques si l'on en croit les taux de réponses très différents selon les académies : 48 % pour l'académie de Rennes contre 91 % pour l'académie de Strasbourg sur la même période.

Les types d'actes étudiés dans cette enquête sont uniquement les « incidents graves » bien que les auteurs de la note rappellent que la précédente enquête menée par le même service avait montré que la très grande majorité des actes commis dans les établissements relèvent simplement de l'incivilité. Hormis ces actes d'incivilité, purement et simplement ignorés par l'enquête, les trois principaux incidents graves recensés sont les violences physiques sans arme (30 % des actes signalés), les insultes ou menaces graves (23 %) et des vols ou tentatives de vols (10 %) sur un total de 16382 actes recensés.

Dans l'ensemble, la violence affecte davantage les collèges que les lycées. Par ailleurs, elle fluctue au cours des années scolaires : les périodes précédant les conseils de classe, fins de trimestre ou les longues périodes sans congés scolaires étant plus propices à l'apparition de faits de violence.

A des niveaux d'importance différents, tous les établissements du territoire sont concernés par ce problème. Emanant du terrain, la demande de solutions à ce problème est forte et les pouvoirs publics se doivent généralement d'y répondre par une politique adéquate.

1.1. La politique de lutte contre la violence scolaire.

La lutte contre la violence est une nécessité, un enjeu de société requérant à la fois une forte impulsion politique et la mobilisation de tous les acteurs sur le terrain. Depuis le début des années quatre-vingt-dix, des plans de lutte contre la violence à l'école se sont succédés. Fotinos et Fortin (2000) ont récemment pris comme point de repère sept rapports nationaux sur la violence scolaire et en ont décrits en détail les apports et les spécificités. Sans en suivre le même découpage ni le même niveau d'exhaustivité, nous allons en rappeler les moments importants, en souligner les grandes lignes directrices communes et, sans sombrer dans le fatalisme, nous nous interrogerons sur leur efficacité.

1.1.1. Les grandes étapes.

On peut tout d'abord se demander si la mise en place d'un nouveau plan de lutte n'est pas un exercice obligé pour les ministres de l'éducation nationale qui se succèdent. On ne dénombre pas moins six plans de lutte contre les violences scolaires depuis 1992 :

- **mai 1992** : le plan Lang prévoit des créations d'emplois administratifs et une priorité de mutation pour les enseignants des établissements sensibles.

- **mars 1995** : le premier plan Bayrou présente douze mesures tendant à renforcer la collaboration entre police, justice et école, à créer un numéro d'appel téléphonique spécifique et à développer l'éducation civique.

- **mars 1996** : le second plan Bayrou est constitué de dix-neuf mesures ordonnées autour de trois orientations : le renforcement de l'encadrement, les relations élèves-parents, les établissements et leur environnement.

- **novembre 1997** : la première phase du plan Allègre concentre des moyens supplémentaires dans dix sites expérimentaux répartis sur les six académies les plus touchées (Aix-Marseille, Amiens, Créteil, Lille, Lyon, Versailles). Ce plan concernait 411 collèges et lycées regroupant 270 000 élèves. Autour de ces établissements ont été réunies, selon une logique de réseau, les 1 742 écoles de leur secteur accueillant 330 000 élèves. En 1998 et 1999, ces écoles et établissements ont bénéficié de 485 emplois d'infirmières et assistantes sociales, de 100 postes équivalents temps plein de médecins scolaires, de 400 emplois ATOS, de 100 emplois d'encadrement et de direction et de 4 728 aides-éducateurs. Ce plan a été complété par trois mesures : il s'agissait, d'une part, de dispositions permettant de réagir immédiatement aux actes de violence, ce qui supposait à la fois de refuser l'impunité aux agresseurs et de soutenir les victimes : la mise en œuvre de la loi du 17 juin 1998 qui aggrave les sanctions pénales encourues pour des faits de violence commis à l'intérieur d'un établissement scolaire ou à ses abords, la signature en mars 1999 dans 14 départements d'une convention avec l'Institut national d'aide aux victimes et de médiation (INAVEM), la création d'une cellule « SOS violences » dotée d'un numéro de téléphone azur. Partant du principe que la taille excessive de certains établissements – spécialement en Ile-de-France – augmentait la violence, ce plan a enfin engagé un programme de partition des plus gros collèges.

- **janvier 2000** : la seconde phase du plan Allègre a étendu le dispositif initial à dix académies et vingt sites, soit 506 collèges et lycées et 2 338 écoles. En plus des académies d'Aix-Marseille, Amiens, Créteil, Lille, Lyon, Versailles déjà ciblées par le plan de 1998, sont venues s'ajouter en 2000 les académies de Montpellier, Rouen, Strasbourg et Toulouse. Les moyens supplémentaires déployés ont consisté en 181 emplois d'infirmière, 107 emplois d'assistant de services sociaux, 18 emplois de médecin scolaire, 100 emplois de conseiller principal d'éducation ; 400 emplois de surveillant, 2 005 aides éducateurs et 1 028 aides au cadre de vie. Il fut également question de renforcer les équipes de terrain, les équipes de direction des établissements et de mobiliser tous les services de l'Etat (gendarmerie, police, justice...) afin de développer les procédures rapides d'intervention en cas d'incidents. Les observatoires départementaux des phénomènes de violence furent chargés d'établir des diagnostics communs. Par ailleurs, l'aide aux victimes fut encore développée : cellules d'aide, de soutien et d'écoute et présence de représentants de l'Education Nationale aux côtés des victimes au cours des procès.

Ce dispositif de 2000 a été complété par une série de mesures de prévention : un suivi spécifique des élèves en difficulté grâce au tutorat, aux classes relais et aux contrats de réussite scolaire, une augmentation du nombre de classes et d'internats-relais (250) permettant d'accueillir temporairement près de 5 500 collégiens en risque de marginalisation scolaire et la mise en place de structures de prévention (comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, lieux d'écoute pour les élèves et de communication avec les familles, lancement de l'opération « Ecole ouverte »).

- **juillet 2000** : annonce par M. Jack Lang d'une nouvelle série de mesures destinées à limiter la violence scolaire à la rentrée 2000. Deux décrets sont publiés les 5 et 6 juillet 2000. Le premier est relatif au règlement intérieur des établissements scolaires et le second aux procédures disciplinaires. On lance une dizaine de « chantiers-pilotes d'internats éducatifs » destinés à accueillir les jeunes en rupture familiale ou scolaire. On attribue 5 000 bourses de mérite pour des lycéens en ZEP. On crée 1 000 emplois « d'adultes-relais » qui sont des collaborateurs recrutés à partir d'une aide forfaitaire de l'Etat dans le cadre de la politique de la ville pour faciliter les relations entre l'école et les quartiers. Enfin, on relance des « contrats éducatifs locaux » afin de prendre en charge les élèves hors du temps scolaire.

- **octobre 2000** : création d'un Comité national de lutte contre la violence à l'école, placé auprès du ministre, présidé par Mme Sonia Henrich, Inspectrice Générale de l'Education Nationale, et composé notamment de magistrats, de policiers, de représentants des parents d'élèves, des élèves, et, pour la première fois, des élus locaux : ce Comité a pour mission d'identifier et d'analyser l'évolution des violences scolaires et de faire des propositions au ministre.

- **septembre 2001** : mise en place du logiciel SIGNA pour améliorer le recueil et l'analyse au niveau national des fiches de signalement des faits de violence remplies par les établissements. Coïncident avec l'arrivée d'un nouveau ministre de l'Education Nationale, la mise en place de ce logiciel est destinée à saisir, « en temps réel », les actes de violences « les plus graves ». Une nouvelle nomenclature des actes, créée justement à cette occasion, décline les actes de violence sous quatre rubriques d'atteinte aux personnes ou aux biens. Le recensement de ces actes s'effectue par période de deux mois.

1.1.2. Les grandes orientations.

On peut résumer ce qui fonde la lutte politique en France contre la violence scolaire en trois axes. Ils sont déjà clairement annoncés dans un rapport (Fotinos & Poupelin, 1995) qui fait encore aujourd'hui office de texte de référence : la prévention, la répression et la remédiation.

La répression répond à la légitimité d'apporter une réponse ferme et rapide aux problèmes lorsqu'ils se rencontrent. L'instauration dans les établissements scolaires d'un climat de sécurité propice à l'apprentissage pour les élèves et au travail pour l'équipe éducative passe par un traitement disciplinaire et pénal en temps réel des incidents.

La prévention passe par un renforcement des partenariats entre l'école, la justice et la police. En règle générale, le succès d'un tel partenariat ne se fait que si chacune des parties joue son rôle, accepte ses limites et fait confiance dans les suites données par les autres partenaires. Par ailleurs, l'accent étant mis sur l'éducation à la citoyenneté, les enseignants sont sollicités pour endosser une nouvelle mission, ce qu'ils ne sont pas toujours prêts à faire selon qu'ils entrevoient une certaine efficacité à cette mesure.

La remédiation, dans les cas de délinquance avérée est la dernière mais non la moindre des actions qui composent "les véritables" politiques académiques de lutte contre la violence scolaire. Pourtant, au regard des dispositifs de prévention et de sanction, sa présence est

beaucoup plus ténue, quand elle n'est pas absente. L'objectif prioritaire et explicite est de mettre en place des situations de réinsertion scolaire pour les jeunes délinquants ou en danger de le devenir.

Nous pouvons repérer également deux autres axes qui sont la conséquence des trois précédents : l'évaluation statistique du phénomène et la formation des personnels impliqués.

L'évaluation statistique découle de la nécessité de concentrer les moyens financiers et humains aux endroits où ils sont le plus nécessaires. Malheureusement, faute d'une certaine continuité d'un plan à un autre, les procédures mises en œuvre changent et les données des différents recensements ne sont jamais comparables entre elles. Le recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication est donc récemment apparu comme un bon moyen de disposer et de traiter en temps réel des données consignées avec soin par les chefs d'établissement. Il serait probablement possible de procéder à une analyse plus fine des phénomènes observés. Il convient toutefois de relever que la violence ne saurait être mesurée de façon exhaustive : les fiches de signalement ne peuvent être établies que dans la mesure où des faits ont été observés ou révélés. Par ailleurs, on est bien loin de pouvoir recenser les incivilités quotidiennes avec ce type de dispositif mais ce n'est pas le but visé : « ce nouveau logiciel ne recense que les actes de violence les plus graves, ceux qui relèvent de conduites délictueuses, qui constituent des infractions graves aux règles de la vie en communauté scolaire et/ou qui ont fortement perturbé celle-ci » (Houllé, 2002) (p. 1). Dans les faits, il ne s'agit que d'une enquête informatisée pour laquelle les indicateurs classiques de fiabilité comme les taux de réponse sont à peine pris en considération. Houllé et Rondeau (2002) signalent ainsi sans s'en émouvoir que « pratiquement deux établissements sur cinq qui répondent à l'enquête ne déclarent aucun fait » (p. 3). Il est incontestable que certains actes peuvent être occultés par la loi du silence, la peur des représailles (racket) ou le tabou qui les entoure (violences sexuelles). Par ailleurs, lorsqu'une conduite violente est observée et relevée, il demeurera des chefs d'établissements qui chercheront à donner une image positive de leur collège ou lycée en minimisant certains faits. Enfin, les déclarations sont fonctions du seuil de tolérance de chacun à certaines conduites et de l'intérêt que l'on porte à celles-ci. Selon Fotinos et Fortin (2000) les principales causes des échecs enregistrés à ce jour dans l'appréhension de ce phénomène tiennent justement à l'écart entre un système de recensement normalisé et les perceptions différentes selon les individus et les fonctions exercées. Pour notre part, il nous est difficile d'imaginer que faute de motivation en termes de retour rapide

sur le temps investi (nouvelles mesures prises localement, par exemple) les chefs d'établissement chargés de la collecte continuent longtemps de signaler ces conduites violentes. De fait, plus il y a une poussée institutionnelle à déclarer le crime, plus il existe statistiquement. Mais quelle est la valeur de ces statistiques ?

La formation des personnels impliqués est le deuxième point qui découle de cette logique de prévention/répression/remédiation de la violence scolaire. Les enseignants sont les premiers concernés par le phénomène de la violence dans les établissements scolaires, que ce soit dans une relation avec les élèves dans le périmètre de leur classe, qu'elle soit d'ordre pédagogique, psychologique ou réglementaire, ou que ce soit dans une relation collective dans les limites de l'établissement ainsi qu'à ses abords, par le climat général et les dysfonctionnements d'organisation qui peuvent en découler. Dans leur rapport, Fotinos et Poupelin (1995) signalent qu'à la différence d'autres acteurs du monde éducatif, « l'enseignant doit faire face sans possibilité de fuite (immédiate) et trouver des solutions pour réguler et socialiser ces comportements d'élèves sous peine de ne plus pouvoir assumer la mission d'enseigner » (p. 36). La formation des enseignants apparaît donc déterminante pour qu'ils puissent aborder plus sereinement les situations auxquelles ils sont ou seront confrontés un jour ou l'autre dans leur carrière. Ce rapport (Fotinos & Poupelin, 1995) souligne malheureusement l'importante hétérogénéité des formations proposées aux personnels sur la question de la violence scolaire par les MAFPEN pour ce qui concerne la formation continue des personnels, lorsque de telles formations sont proposées. Ces formations sont en général « plus informatives qu'actives » (p. 36). En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, le rapport (qui décrit la situation en 1994) indique que moins d'un quart des IUFM propose des actions de formation prenant comme thème la violence à l'école. Dans ce domaine, les types de formation sont très variables et tous les stagiaires ne sont pas concernés. Aujourd'hui, on peut dire que, dans les faits, rien n'a fondamentalement changé.

1.1.3. Bilan assez décevant de ces actions sur le plan politique et social.

Dans un rapport sur la sécurité dont la réalisation a été confiée à un député (Bourg-Broc, 2001), ce dernier constate que les résultats enregistrés par ces plans successifs ont été décevants. Le plan lancé en 1998 a certes permis de diminuer la violence dans certains établissements, mais la dégradation de la situation s'est poursuivie dans d'autres. Ainsi, la

violence a-t-elle baissé dans certains établissements expérimentaux concernés par le plan, alors qu'elle n'a fait que se stabiliser ou a continué de croître dans d'autres.

De plus, le bilan qualitatif pourrait sans doute être amélioré. Une enquête du Ministère de l'Education Nationale montre que les établissements associant les personnels, aides-éducateurs y compris, les parents d'élèves et les délégués des élèves, ont obtenu les meilleurs résultats. Si la présence d'aides-éducateurs a contribué à un changement de climat dans de nombreux établissements, leur rôle, trop souvent conçu de manière restrictive, s'est borné à la « pacification » des cours de récréation et des couloirs. Leur manque de formation s'est parfois révélé contre-productif : il a parfois nuit à leur intégration au sein de l'équipe éducative ce qui a gêné l'affirmation de leur autorité vis-à-vis des élèves (signalé dans Bourg-Broc, 2001).

D'une manière générale, on ne peut que regretter que les politiques de lutte contre la violence n'aient pas fait l'objet à ce jour d'une évaluation vraiment sérieuse, malgré l'ampleur des moyens engagés. De nombreux plans se sont succédés. Cette succession et leur nombre sont le symbole de leur échec. En général, depuis les plans de François Bayrou, en même temps qu'ils énumèrent des mesures, les ministres regrettent de ne pas avoir de chiffres fiables, ou de possibilité de les comparer faute d'une méthodologie identique... On relance donc à chaque fois une nouvelle série de mesures destinée à connaître l'ampleur et la localisation du problème pour pouvoir distribuer les moyens de la façon la plus efficace qui soit. On imagine les sentiments que cela peut produire chez les acteurs des équipes éducatives qui sont les plus concernés et qui vivent les problèmes au quotidien. Cette nécessité souvent affirmée par le Ministère de tutelle d'avoir toujours besoin de chiffres plus sûrs avant de passer à l'action peut conduire à l'impression de ne pas être entendu ou de ne pas être pris au sérieux.

Nous allons maintenant nous tourner vers d'autres acteurs largement impliqués dans ce problème de société. Ces acteurs devraient nous être plus familiers puisqu'il s'agit de scientifiques, de chercheurs ou de personnalités qui ont acquis un domaine d'expertise sur la question de la violence à l'école.

En effet, pour réaliser les rapports qui donnent ensuite lieu à des plans, les rapporteurs s'appuient non seulement sur leur rencontre avec les principaux acteurs de terrain

(organisations syndicales ou de parents d'élèves, par exemple) mais aussi sur le travail de chercheurs. Mais, il se trouve que tous ces experts ont des conceptions souvent différentes de ce qu'est la violence à l'école et de l'approche nécessaire à mettre en œuvre. Cela ne contribue pas à éclaircir le problème.

1.2. Les tentatives d'explications données par les experts : les multiples facteurs de la violence scolaire.

Parmi les experts socialement reconnus en France pour traiter du problème de la violence scolaire, on trouve en général des sociologues, des historiens ou des spécialistes des sciences de l'éducation, plus rarement des psychologues. Leur analyse tend souvent à rectifier la vision qui est véhiculée par les médias. En effet, la question de la violence scolaire est devenue au cours de la dernière décennie un des thèmes de prédilection des journaux et des chaînes de télévisions. Ces derniers n'en présentent en général que les faits les plus spectaculaires, c'est-à-dire les conduites délictuelles les plus graves commises par des élèves (meurtre ou viol d'un de leurs pairs, agression physique d'un enseignant par des élèves ou par des parents d'élèves, etc...). Nous allons énumérer dans cette partie les approches explicatives les plus fréquemment faites en France.

1.2.1. Mise en perspective historique.

Un premier type d'approche consiste à remettre le phénomène dans une perspective historique. Historiquement, la violence a longtemps, au moins jusqu'à la fin du dix-neuvième siècle en France, été présente dans les institutions scolaires dans la mesure où, pédagogie rimant avec sévérité, le recours aux châtiments corporels était monnaie courante (Floro, 1996). Il s'agissait alors d'une violence exercée par les adultes sur des enfants entièrement soumis. Quant à la violence entre élèves, non seulement elle a toujours existé, mais encore elle était dans une certaine mesure valorisée : le chahut ou le bizutage ont ainsi longtemps constitué des rites d'intégration importants (Boumard & Marchat, 1993).

Au cours du vingtième siècle, de nouvelles normes en matière d'éducation se sont imposées. L'école a ainsi été voulue comme un sanctuaire de l'apprentissage des savoirs prolongeant l'action de la famille.

C'est paradoxalement dans les années 1970, tandis que se répandent les théories pédagogiques héritées de mai 1968 et remettant en question l'ordre établi, que le problème de la violence

dans l'école commence à être pris officiellement en considération. L'Inspection Générale de l'Education Nationale décide, en 1978, d'en faire pour la première fois l'objet d'une étude systématique à partir d'un échantillon de collèges en situation a priori difficile. Si la violence dans les collèges est donc dès cette période stigmatisée, les conclusions du rapport « *la violence dans les établissements scolaires du premier cycle du second degré* » (Tallon, 1979) se veulent assez rassurantes : « La violence est moins répandue et moins dramatique qu'on a en général tendance à le croire. Elle est essentiellement liée à des facteurs extérieurs à l'établissement. A l'intérieur de l'établissement, elle est en général maîtrisée ou contrôlée. » (p.67).

Face à ce constat, le rapport précise que, dans la plupart des cas, ce sont les élèves de classe préprofessionnelle de niveau (CPPN) ou de section d'éducation spécialisée (SES) qui sont les responsables des actes de violence. On identifie donc précisément les auteurs, ce qui est plutôt rassurant et laisse également une impression de situation sous contrôle.

Au cours de ces vingt dernières années, le problème a pris progressivement une autre ampleur. De fait, parallèlement à ce qui semble une diffusion inexorable de la violence, on peut énumérer la liste des documents officiels qui se sont succédés à partir des années 1980 : rapport Tallon sur *la violence dans les lycées professionnels* en 1980, note sur la violence au Ministère de l'Education Nationale de M. Rancurel en 1982, qui se penche en particulier sur le rôle des chefs d'établissement et leur autonomie relative, rapport Léon sur *la violence et déviances chez les jeunes, problèmes de l'école et problèmes de la cité*, 1983, note sur la contribution de l'Education Nationale à la prévention de la violence et de la délinquance de MM. Rancurel et Vandevoorde, 1985, rapport Barret sur *les conduites agressives dans les lycées et les collèges*, 1993, rapport Fotinos sur *la violence à l'école : état de la situation en 1994. Analyse et recommandations*. Jusque dans les années 1990 et sa découverte par les médias, il est resté difficile de parler de violence à l'école, tant le sujet était perçu par les enseignants comme le signe d'un échec personnel intolérable et culpabilisant.

Nous allons voir dans le paragraphe suivant que la violence peut non seulement trouver son origine dans l'évolution de la société et la « fracture sociale » des vingt dernières années, mais également dans le fonctionnement de l'institution scolaire.

1.2.2. La violence résultant de l'évolution de la société.

L'école, en s'ouvrant au plus grand nombre, notamment dans l'enseignement secondaire, serait devenue le miroir de la société tout entière. Il serait, dès lors, inévitable que les phénomènes de déviance sociale, tenus auparavant à l'écart de l'univers scolaire, s'y déploient dans les mêmes proportions. C'est pourquoi il ne faudrait guère s'étonner de diagnostiquer dans l'école les maux qui affectent l'ensemble du corps social jusqu'à soulever les plus grandes inquiétudes. C'est le cas tout particulièrement du développement de la violence chez les jeunes, que l'on pourrait relier à certaines caractéristiques de l'évolution des structures socio-économiques et des mentalités collectives durant les dernières décennies : urbanisme, « fracture sociale », perte de certaines références...

1.2.2.1 L'école à l'épreuve de la ségrégation urbaine.

Si la violence en milieu scolaire ne peut s'expliquer par le seul contexte géographique ou urbain dans lequel se situe l'établissement, on a néanmoins constaté un développement significatif de celle-ci dans les quartiers dits sensibles des agglomérations urbaines. L'urbanisme des années cinquante et soixante a en effet abouti à la construction de grands ensembles à la périphérie des grandes villes, dans lesquels sont enclavés des bâtiments scolaires de trop grande taille pour qu'un contrôle social s'y exerce correctement. L'entassement et surtout l'anonymat y forment les conditions d'une certaine dé-individuation que les psychosociologues (Zimbardo, 1995) ont étudiée dans d'autres contextes que la violence scolaire. Cet état est propice à la survenue de conduites antisociales.

Dans ce contexte de forte ségrégation, l'école est parfois le seul service public qui continue de fonctionner. On lui demande d'assurer à la fois la socialisation des enfants, leur éducation, leur intégration sociale et la gestion de leurs problèmes sociaux et familiaux. Les collèges peuvent alors apparaître « écrasés » par l'importance de ces demandes. Symbole de l'ordre social, l'école est aussi parfois la dernière à résister à la loi imposée aux habitants du quartier par les bandes rivales constituées de plus en plus souvent de très jeunes adolescents. Un tel contraste avec l'environnement est très propice au développement du conflit et à l'importation de la violence du quartier à l'intérieur de l'établissement scolaire, à commencer par la cour de récréation qui représente le lieu de tous les dangers. L'enquête de Houllé (2002) indique en effet que c'est la première localisation (28,2 %) des incidents graves relevés par le logiciel SIGNA.

Selon Dubet (1994), on peut ainsi distinguer trois logiques de la violence scolaire à l'œuvre dans les quartiers :

- une délinquance sociale qui, entrant à l'école sans avoir de lien direct avec la situation scolaire pose le problème de sa fermeture et de sa protection contre les éléments étrangers à l'établissement qui utilisent le va-et-vient et le déplacement des élèves pour commettre des délits de droit commun. La lutte contre ce premier phénomène passe sans aucun doute par la généralisation des cartes d'identité scolaire, un contrôle régulier à l'entrée des établissements, une protection accrue des locaux, à l'instar des autres équipements collectifs ou commerciaux et un renforcement de la présence policière aux abords des établissements ;

- des conduites a-scolaires d'adolescents et de jeunes trop éloignés des normes implicites de l'école - désignées sous le terme d'incivilités. Ces nouveaux élèves apportent à l'école les conduites de leur vie « normale. » Il s'agit notamment des bagarres entre garçons, des chapardages permanents et d'une certaine difficulté à accepter le contrôle social scolaire.

« Ici, le chahut n'est pas traditionnel, mais anémique ; il se manifeste par cette agitation constante à travers les élèves qui résistent à l'école et manifestent leur indifférence. Ces nouveaux élèves sont loin de la culture scolaire : ils se déplacent bruyamment, s'interpellent dans la classe, parlent fort, se lèvent, se battent comme ils le feraient dans la rue. En recevant ces nouveaux élèves, l'école accueille aussi les conduites de « galère » de bien des jeunes des quartiers en difficulté. Les dégradations, les petits vols, les querelles d'honneur qui ponctuent la vie du quartier se poursuivent à l'école » (p. 23)

- enfin des violences anti-scolaires engendrées par la situation scolaire elle-même et construites contre l'école, à savoir l'établissement, les enseignants, les élèves qui « collaborent ». « Parce qu'ils sont en échec et se sentent « humiliés » par l'école qui ne peut que leur donner une image dévalorisante d'eux-mêmes, les élèves choisissent de défendre leur dignité en créant, dans la communauté des garçons en particulier, une hiérarchie de valeurs qui renverse celle de l'école... Le « leader » du groupe de jeunes est alors celui qui ne se compromet pas avec les enseignants, celui qui ne se laisse pas faire, ni impressionner par les punitions, celui qui peut devenir violent et régler ses comptes lui-même contre un enseignant qui l'aurait humilié devant la classe. » (p. 23)

1.2.2.2. Les prolongements de la « fracture sociale » à l'école.

Le chômage depuis plusieurs générations, le RMI, les familles monoparentales, peuvent constituer autant de facteurs cumulatifs de l'échec scolaire et de la violence. Selon l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale (cité par Bourg-Broc, 2001), les quelques 100 000 élèves sortant chaque année du système éducatif sans qualification proviennent en majorité de familles nombreuses, souvent issues de l'immigration et de milieu ouvrier non qualifié.

Dans un tel contexte d'exclusion durable et face à l'absence de perspectives d'insertion professionnelle et d'intégration sociale, comment les personnes vivant dans ces conditions pourraient-elles avoir une vision positive de l'école ? La « fracture sociale », qui reproduit ainsi les handicaps de génération en génération, nourrit un sentiment d'inutilité de l'école parmi les plus jeunes. La panne de l'« ascenseur social » conduirait non seulement à refuser l'école comme lieu légitime des apprentissages ouvrant la voie à l'insertion, mais elle engendrerait également une réaction de rejet global de l'institution scolaire ne remplissant plus sa fonction et à laquelle il ne serait plus nécessaire de se soumettre. L'intériorisation de l'échec scolaire conduirait ainsi au conflit avec les personnes, insérées, qui symbolisent l'institution scolaire.

1.2.2.3. L'école face à la perte des repères et des valeurs.

Sous l'effet de l'évolution des mentalités, de la culture véhiculée par les médias, des rêves engendrés par la société de consommation, on constate depuis quelques années l'effondrement des valeurs traditionnelles et structurantes pour la construction de la personnalité que représentaient la famille, l'école, et le travail notamment.

La recherche de l'argent facile résultant du développement de l'économie informelle et de différents trafics présents dans les banlieues (drogue, armes, etc.) achève de disqualifier la valeur du travail et de l'effort scolaire déjà fortement érodée par le taux de chômage qui touche prioritairement les jeunes depuis vingt-cinq ans.

Les évolutions qui affectent la famille se répercutent nécessairement sur les comportements de l'enfant. Si la famille demeure un support affectif, elle n'est plus toujours suffisamment forte pour soutenir le développement personnel de l'enfant, ni a fortiori pour construire un projet éducatif cohérent pour l'adolescent. Dans certaines familles socialement défavorisées,

le père, au chômage, ne renvoie plus une image positive du travail et perd de ce fait toute autorité. Les revenus, de moins en moins liés à l'emploi, dépendent le plus souvent de la solidarité nationale. En outre, la dislocation de nombreuses familles contribue également à brouiller les repères de l'enfant, en particulier en l'absence trop fréquente de père, qui représente traditionnellement le symbole de l'autorité. Debarbieux (2001) s'appuyant sur les premiers résultats de l'Observatoire Européen indique ainsi que 10 à 20 % des facteurs de risque de conduites violentes à l'école s'expliquent par la monoparentalité. Enfin, il ne faut pas négliger l'hypothèse selon laquelle, avant d'être infligée, la violence est d'abord subie et que les comportements violents à l'adolescence trouvent souvent leur origine dans une souffrance, une maltraitance au cours de la petite enfance ou tout simplement un traumatisme antérieur (Kammerer, 2000).

On assiste ainsi à une perte de repères que l'école n'est pas en mesure d'enrayer à elle seule. Elle s'est néanmoins efforcée d'y remédier en mettant en œuvre l'apprentissage pratique du respect, qu'il s'agisse des règles de vie en société ou de la discipline. L'école du « respect », qui est une notion en vogue parmi les adolescents, implique que l'école renoue avec l'enseignement d'un certain nombre de valeurs fondamentales telles que la politesse, le respect tant de l'autrui que de l'autorité – et tout particulièrement celle des enseignants, ainsi que les données fondamentales de la morale.

1.2.3. La violence entretenue par le fonctionnement de l'institution.

1.2.3.1. L'échec scolaire, facteur de violence.

La « massification » du recrutement scolaire résultant de l'allongement de la durée de la scolarité obligatoire et de son ouverture à tous, accrue à partir de 1985 par la généralisation de l'accès au lycée, a aggravé les difficultés liées aux phénomènes d'échec. Il semble ainsi que la démocratisation du recrutement scolaire n'ouvre pas nécessairement la voie à une véritable démocratisation de l'école. L'intégration au système pédagogique classique, en dépit de ses indéniables évolutions, est ainsi difficile pour les nouveaux publics, l'école mettant à jour des inégalités qu'elle renforce même parfois entre ceux qu'elle accueille.

Perrenoud (1989) montre d'ailleurs que l'école est largement responsable de l'échec scolaire : la réussite ou l'échec sont des « représentations fabriquées par le système scolaire selon ses propres critères » (p. 238). Par ailleurs, les jugements de réussite et d'échec renvoient à des

« normes d'excellence, elles-mêmes solidaire d'un curriculum dont le contenu et la forme influencent l'ampleur des inégalités » (p. 240). Pour Perrenoud, l'échec devient donc celui de l'école tout entière dans sa « contraction entre l'intention d'instruire et l'impuissance à y parvenir » (p. 243). Face à cet échec scolaire, les attentes et les espoirs placés dans l'institution par les milieux défavorisés deviennent souvent source de frustration et de désenchantement. Un enchaînement de comportements allant du refus de l'institution qui se manifeste par des actes de dégradation et autres incivilités à l'absentéisme scolaire peut rapidement s'enclencher. Cette situation peut être enrayée par le renforcement de l'aide scolaire et pédagogique apportée aux élèves en difficulté.

1.2.3.2. Un monde enseignant « désajusté ».

La massification scolaire a profondément transformé les conditions d'enseignement. Or, les enseignants, souvent d'anciens bons élèves, se trouvent dans un tel décalage avec certains élèves tant sur le plan culturel que comportemental que l'incompréhension est grande.

Il faut souligner que la formation initiale des futurs enseignants porte exclusivement sur les contenus et les savoirs. Elle ne les prépare guère à affronter des adolescents en situation difficile, ni à animer des groupes, ni à gérer des conflits pas plus qu'à se positionner en tant qu'adulte investi d'une certaine fonction d'autorité, au-delà de la transmission du savoir. Elle ne les prépare pas davantage à remédier aux difficultés d'apprentissage aux élèves. Du reste, la formation continue ne le fait pas non plus.

1.2.3.3. « L'effet équipe d'établissement »

En matière de violence, la dynamique du projet d'établissement est essentielle. On observe à cet égard que la notion de communauté éducative n'est guère développée en France par comparaison à certains pays européens : d'une part, l'enseignant se consacre exclusivement à des tâches d'enseignement alors que, par exemple, en Angleterre, il assure également des fonctions de tutorat, de médiation, d'animation.

En réalité, les établissements scolaires les plus fragiles au regard de la violence sont ceux où il n'y a pas de véritable équipe pédagogique. Dans les zones sensibles, en dépit des mesures prises pour encourager la stabilité des personnels, on observe une rotation élevée (près de 80 % de changement annuel dans certains établissements de la région parisienne) des enseignants comme des personnels d'encadrement, affectés par le hasard du mouvement dans

des postes difficiles. Cette rotation renforce l'anonymat, alors que tout devrait au contraire concourir à favoriser l'implantation ou le recrutement local de personnels plus proches des réalités quotidiennes du quartier.

Le rôle de cohésion et d'animation joué par le chef d'établissement est très important pour la mobilisation de l'équipe éducative. D'autres postes clés comme celui du Conseiller Principal d'Education (CPE), qui est souvent le nœud du réseau d'interactions entre les différents membres de l'équipe éducative (Lassarre, Wawrzyniak, & Rosnet, 1996), ne sont pas toujours présents dans les établissements qui en auraient besoin. Il est souhaitable de ce point de vue d'engager une réflexion en vue de clarifier les prérogatives des chefs d'établissement en matière d'autorité sur les personnels.

La ségrégation au sein de l'établissement semble constituer un facteur d'aggravation de la violence. Ainsi que le montre une étude récente (Van Zanten, 2000), la constitution de classes de niveau – pratique officiellement prohibée depuis la réforme de René Haby de 1975 –, alimente durablement la violence dans les collèges. Dans les classes dites « mauvaises », parfaitement identifiées par l'ensemble des élèves, on retrouve des élèves qui ont un niveau scolaire moyen voire bon mais qui ont un comportement agité et des attitudes anti-scolaires. Généralement ces classes regroupent un nombre élevé de redoublants et d'élèves en difficulté, mais aussi une plus grande proportion de jeunes d'origine maghrébine et de garçons. Les professeurs sont contraints de se concentrer sur la discipline et les élèves en ressentent un fort sentiment d'injustice notamment en raison du nombre important de punitions collectives, qui renforce la perturbation et entraîne la classe dans un « cercle vicieux de la déviance ». En outre, les relations entre élèves jouent également un rôle important dans l'émergence des perturbations : les normes du groupe prenant facilement le dessus, les dynamiques « anti-écoles » finissent par l'emporter et de nombreux élèves dérivent vers un l'échec scolaire. « L'état d'irresponsabilité qui s'instaure parmi les élèves favorise le développement d'une orientation fataliste concernant non seulement les études mais aussi la vie en général et peut, à son tour, conduire une fraction d'élèves dans l'engrenage d'activités véritablement délinquantes ». (Van Zanten, 2000) (p. 390)

1.3. Bilan de cette situation : une impasse ?

Nous allons voir que si la violence scolaire est un problème mondial, les experts Français ont une manière atypique de définir la violence scolaire par rapport à d'autres pays, par rapport à

leurs collègues européens notamment. Mais, cela est plus gênant, nous allons voir également qu'en interne, en France, il semble également difficile d'avoir une définition commune du problème entre ce qu'étudient les scientifiques et ce que ressentent les personnels.

1.3.1 Une préoccupation internationale mais un mode de réponse bien français

Les phénomènes de violence scolaire ne sont pas une spécificité française. Depuis une dizaine d'années, plusieurs pays industrialisés sont confrontés à des problèmes similaires : violence, racket organisé, bandes, gangs, culture anti-scolaire, sentiment d'insécurité, racisme, exclusion, crise identitaire des acteurs de l'éducation. Dans les pays touchés, on éprouve la même inquiétude sur l'évolution des phénomènes constatés et les moyens d'y remédier.

Aussi, au niveau européen, l'Observatoire de la violence scolaire (dirigé par Eric Debarbieux) ayant pour objet l'étude et la recherche universitaire en matière de violences scolaires et urbaines, a-t-il été créé en 1998. Il a publié en 2000 une étude portant sur l'Allemagne, la Belgique francophone, l'Angleterre et l'Espagne, qui s'inscrit dans une démarche comparative, à la réserve près que la méthode de recensement des faits, la terminologie et la perception de ce que l'on peut qualifier de violence à l'école varient sensiblement d'un pays à l'autre. Depuis la fin des années 1970, les pays scandinaves et l'Angleterre se sont particulièrement intéressés au phénomène de « bullying », qui consiste en une violence à long terme, physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs agresseurs (bully) à l'encontre d'une victime (bullied) en position de faiblesse (Olweus, 1993). Cette approche ne prend pas en compte la violence des adultes contre les élèves ni les violences anti-institutionnelles qui se traduisent par une augmentation des déprédations des locaux ou des agressions (verbales le plus souvent) à l'encontre des enseignants, représentants de l'institution. Lors de l'« European conference on initiatives to combat school bullying », qui s'est déroulée à Londres en mai 1998, la communication du représentant français contrastait déjà par rapport à celles des autres représentants. Pour ces derniers, la question de la violence à l'école se pose tout d'abord du point de vue des relations entre élèves. Conformément au titre de la Conférence, leurs exposés portaient précisément sur les programmes de lutte contre le bullying. Le représentant français (Pain, 1998) indiquait, quant à lui, que la lutte contre les violences entre élèves passait tout d'abord par une lutte plus globale contre la violence institutionnelle. Cette communication illustre bien la position atypique des experts français sur la question de la

violence scolaire. Comparée aux autres communications, cette position semble manquer sérieusement de pragmatisme.

Mais, ce mode de traitement différent de la violence scolaire en France par rapport aux autres pays européens traduit aussi des réalités et des ressentis différents. Selon Eric Debarbieux, le traitement des incivilités repose en outre sur un encadrement différent du système français :

« Bien des établissements s'en tirent mieux en Angleterre qu'en France, mais c'est parce que les profs y font vingt heures de cours et dix heures de tutorat ou de vie scolaire. Il n'y a pas de CPE en Angleterre, pas de surveillants. C'est la communauté même qui prend en charge la civilité. Mais il y a des choses que la France traite mieux, comme la violence dure. » (Entretien avec *Le Monde de l'éducation*, janvier 2001).

L'Observatoire européen a procédé à une étude comparative des problèmes de violence en milieu scolaire dans des établissements d'enseignement secondaire général publics dits « sensibles » en France et en Angleterre. Les résultats sont surprenants : en effet, si les caractéristiques des problèmes (forte violence verbale, tensions élèves/enseignants, bagarres et bousculades dans les cours de récréation et lieux communs, racket, vandalisme, stigmatisation des parents et des enseignants, niveau qui baisserait...) rencontrés dans les deux pays sont similaires, l'état général du climat scolaire semble bien meilleur en Angleterre qu'en France : en Angleterre, 47,3 % des élèves interrogés sont satisfaits de leur collège, et 11,6 % s'en estimant très satisfaits, alors qu'en France, ils sont respectivement 16,4 et 4,7 %. Quant aux adultes, ils sont 5,5 % à penser que la vie dans leur établissement est très difficile et 22 % à être très satisfaits comparés à 8,9 et 17 % en France. Le sentiment d'insécurité est ainsi deux fois plus fort en France qu'en Angleterre : 19 % des élèves anglais estiment qu'il règne une forte violence dans leur établissement, contre 40 % en France. La différence de perception entre les enseignants est aussi importante : 28,7 % ressentant un fort taux de violence contre 40 % en France. L'Observatoire européen avance quatre explications principales à ces divergences : les relations avec les enseignants, la répartition de l'autorité, la gestion de la discipline et une ouverture différente de l'école sur la communauté extérieure.

Pour s'en convaincre pleinement, il est aisé de voir que les articles de différents spécialistes européens de la question dans un numéro spécial du *Journal for the Advancement in Counseling* consacré à la violence scolaire (Martin & Deen, 1999) mettent l'accent sur le

travail de conseil qui peut être fait par les psychologues auprès des élèves et de leur famille alors que la description de la situation en France (Mallet & Paty, 1999) ne peut se borner qu'à recenser les rares initiatives faites dans le domaine de la formation des personnels aux conduites violentes.

1.3.1.2. Des définitions du problème différentes même en France.

En France, les sociologues avancent donc que c'est la société et l'institution scolaire (celle-ci contribuant à la reproduction de celle-là) qui génèrent la violence scolaire. Ce n'est donc pas un problème qui serait déterminé et à traiter au niveau des comportements des élèves violents. Ces derniers ne font que réagir à une "violence symbolique" (Bourdieu & Passeron, 1970) qui leur est faite, en les plaçant dans des filières scolaires qui les mènent à des positions subalternes dans la société on a même tendance à les exclure. Les enseignements, les adultes qui les dispensent et les adolescents qui les suivent, ainsi que les établissements qui servent de cadre à ce processus de formation, forment un ensemble refusé par ces élèves en position d'infériorité, qui ne voient pas en cette institution un moyen de promotion sociale. Si le règlement de ces problèmes ne nécessite pas d'intervenir seulement sur les élèves, c'est donc que les actions devront porter au niveau de l'organisation considérée : société tout entière, quartier, établissement, classe.

On a évoqué de nombreux acteurs dans le jeu du phénomène de la violence scolaire : les politiques, les médias, les experts mais on a finalement très peu parlé de ceux qui sont le plus sur le devant de la scène et qui sont surtout les principaux concernés par les mesures prises, par l'image donnée par les médias : les élèves et les enseignants. C'est pourtant sur eux que repose le véritable traitement de la violence scolaire, qu'il soit préventif, éducatif ou même répressif. Les enseignants en sont notamment les principaux leviers. Ils sont par ailleurs directement concernés car la salle de cours, en seconde place derrière la cour de récréation, est l'endroit où se passent 19,4 % des actes violents recensés par Houllé et Rondeau (2002).

Si le thème de la violence scolaire a accru sa visibilité sociale au cours de ces dernières années, ce n'est pas uniquement le reflet d'une évolution des comportements des élèves vers des formes plus agressives. Pour le sociologue Dubet (1998), le besoin croissant de trouver des réponses à la violence scolaire a aussi d'autres sources. Il résulte de pressions syndicales en faveur d'un accroissement des moyens en personnels investis dans l'école. Il découle en

outre de la lassitude des enseignants, qui ont à faire toujours plus d'éducation et moins d'enseignement.

Ainsi, la plainte contre la montée de la violence à l'école, exprimée par les enseignants et dont les médias se font l'écho, pourrait témoigner aussi d'une difficulté croissante à exercer le métier d'enseignant. Or cette difficulté ne résulte pas tant des faits de violence extrême - heureusement rares - rapportés par les médias, que d'une modification plus générale de l'environnement social quotidien de l'école. En ce sens, Charlot (1997) note que « si l'agression physique ou la pression psychologique extrême (chantage, racket) sont plus spectaculaires et plus angoissantes que les incivilités, ce sont pourtant ces dernières qui semblent aujourd'hui se répandre comme une traînée de poudre et constituer la principale menace pour l'univers scolaire » (p. 5). Houllé et Rondeau (2002) signalent les limites de l'enquête centrée uniquement sur les « cas graves » qu'ils présentent, en précisant qu'une enquête précédente menée également pour le compte du Ministère avait montré que « la très grande majorité des actes commis dans les établissements relèvent de l'incivilité » (p. 3). Pour Coslin (1997), si les incivilités sont perçues par les enseignants comme une menace, c'est précisément qu'elles se répètent à une fréquence élevée. La focalisation des réponses sur un autre type de violence, plus rare mais dénommée « actes graves », peut donner aux personnels le sentiment que ce qu'ils ressentent ne mérite pas d'être entendu.

Du fait de la nécessité d'impliquer les enseignants dans la lutte contre la violence scolaire, on se trouve devant une autre situation paradoxale. On identifie en effet deux types de victimes : les élèves (54,4 %) et les personnels (24,5 %) représentés par une très forte proportion d'enseignants¹ (Houllé & Rondeau, 2002). Et l'on demande aux derniers de s'occuper davantage des premiers... Dans ces conditions, les enseignants sont peu enclins à s'occuper de la violence entre élèves parce qu'ils se perçoivent eux-mêmes comme étant les principales victimes (Lassarre et al., 1996). Dans ce contexte, on comprend que le problème de la violence entre élèves ne soit pas jugé primordial et il n'est pas certain que les mesures prises dans la plupart des autres pays occidentaux soient applicables en France. Or, il ressort de la plupart des études sur le bullying qu'un traitement efficace de ce problème nécessite justement l'engagement actif à la fois des enfants ou adolescents, des parents, et de tout le personnel de l'école. Olweus (1996) insiste sur le rôle des enseignants, qui doivent prendre les

¹ Pour les autres conduites recensées, la notion de victime est sans objet (dans plus de 17% des cas), ou il s'agit d'autres personnes ou de personnes extérieurs à l'établissement (environ 3 % des cas).

apprentissages des élèves dans leur ensemble : par seulement sous l'angle des connaissances mais aussi sous celui de leurs relations sociales. C'est une condition de l'efficacité des programmes d'intervention. L'application d'un tel programme en France n'est guère envisageable actuellement. Comme nous l'avons indiqué, le contexte culturel fait que l'école est le lieu des apprentissages académiques et non de l'apprentissage de la vie en société. En rapport avec cette conception du rôle de l'école, les enseignants sont pour la plupart réticents à faire œuvre d'éducateur auprès des élèves. Enfin, l'intervention du psychologue-conseiller dans la famille, comme le suggère également le chercheur norvégien, est rendue périlleuse en France par les valeurs de laïcité de l'école et le « mur de la vie privée » qui entoure la famille et dont l'étanchéité extrême est une spécificité nationale reconnue de longue date (Zeldin, 1973).

1.4. Quelle approche nouvelle un psychosociologue peut-il faire de cette question ?

Nous avons tenté de dresser un tableau qui soit le plus complet possible de la situation actuelle dans le domaine de la violence scolaire. Nous avons ainsi montré que de nombreuses politiques, souvent consommatrices d'énergies et génératrices de tensions dans le corps social, avaient été déployées pour répondre à ce problème avec plus ou moins de succès. Nous avons également dressé un tableau des principales conceptions scientifiques visibles sous-tendant les actions entreprises dans le domaine politique. Enfin, nous avons, dans les paragraphes précédents, souligné les difficultés que pouvaient ressentir les enseignants dans la mise en œuvre de ces politiques de lutte contre la violence scolaire. Nous souhaiterions maintenant montrer en quoi une approche psychosociale du problème pourrait nous faire sortir de l'impasse dans laquelle nous semblons nous trouver.

Nous ne nous étendrons pas pour l'instant sur les apports non négligeables en terme d'explications originales données par la psychologie sociale dans le domaine de l'apparition des conduites d'agression. Il est indéniable que les connaissances acquises par les chercheurs de cette discipline dans le domaine de l'agression et surtout leurs conditions de production n'ont rien à envier à d'autres disciplines scientifiques. Des tentatives d'application au domaine de la violence scolaire ont été faites. C'est l'approche suivie en Suisse par Sanchez-Mazas et Clémence (2000) qui est d'ailleurs dans la droite ligne de celle qu'avait suivie en Belgique Dunand (1986) à propos de la violence des hooligans. Ainsi les auteurs se servent-

ils de la situation de la violence à l'école comme d'un nouveau moyen d'illustration de la pertinence de certaines données de la psychologie sociale sur les fonctionnements et dysfonctionnements des groupes (dynamique des groupes, recours à l'autorité, la socialisation dans les jeux d'agression, les défis à l'autorité). C'est finalement très différent d'une réponse à ce problème de violence scolaire qui proposerait des applications issues de la psychologie sociales. La réponse des psychosociologues à cette réalité sociale présente comme principal intérêt de ne pas laisser le terrain de l'expertise aux seuls sociologues et chercheurs en sciences de l'éducation pour l'explication des conduites, et aux seuls médecins et psychologues cliniciens pour l'intervention auprès des victimes après traumatisme

Dans une optique psychosociale, à côté du souci d'explication des conduites agressives de certains acteurs (les élèves), il nous semble possible d'étudier à l'aide d'apports théoriques les réactions des enseignants au phénomène. En nous centrant sur les personnels, il ne s'agit pas tant de rester dans une tradition française qui consisterait à faire passer les élèves au deuxième plan, mais il s'agit surtout de trouver des moyens leur permettant de répondre aux nouvelles demandes et de ce fait, de faire baisser la violence.

Non seulement les spécialistes et les médias focalisent leur analyse de la violence scolaire sur les adultes comme victimes, mais ces derniers aussi se perçoivent comme étant les plus exposés et les principaux à en souffrir. C'est ce que montrent en particulier les enquêtes par entretien de Boumard et Marchat (1993) et de Lassarre et al. (1996) auprès d'enseignants du secondaire. Cette centration des personnels sur eux-mêmes serait incompréhensible si l'on se bornait à la violence la plus remarquable, comme lorsqu'un adulte est agressé physiquement. Mais, contrairement à la vision donnée par les médias, et conformément à l'interprétation donnée par les sociologues, ce n'est pas à cette violence-là que pensent en premier lieu les personnels. La violence scolaire qui semble la plus prégnante dans leur esprit, est la plus ordinaire, la moins spectaculaire. Et c'est, bien entendu, la plus fréquente. Par exemple, pour les personnels de service, des chewing-gums enfoncés dans les trous de serrures et des tags peints sur les murs sont perçus comme de véritables agressions dont ils se sentent les victimes sans défense. De même, un enseignant peut finir par être personnellement blessé et diminué lorsqu'une ou plusieurs classes chahutent à longueur d'année.

Certes, ces blessures ne sont pas aussi visibles socialement que dans les cas d'agressions physiques intentionnelles. Dans ce dernier cas, l'impact de la violence scolaire sur les

personnels est reconnu à l'évidence comme un traumatisme. Dans ce domaine Horenstein et Voyron-Lemaire (1996), en tant que psychiatres, soignent au sein de la Mutuelle Générale de l'Education Nationale des enseignants présentant des troubles mentaux consécutifs à des agressions en milieu scolaire (pour la plupart des coups et blessures physiques, volontaires, avec ou sans arme). Ils ont observé que la symptomatologie la plus fréquente est le comportement d'évitement social, loin devant l'instabilité émotionnelle, les autres troubles de l'humeur et les insomnies. Il n'en demeure pas moins que les atteintes verbales et psychologiques commises de façon plus ou moins intentionnelle et plus ou moins gratuite par les élèves contre les personnels produisent elles aussi des effets psychologiques durables qui ont pu être identifiés. Ainsi, par exemple, les entretiens réalisés par Boumard et Marchat (1993) révèlent qu'une classe perpétuellement chahuteuse provoque chez les enseignants deux types de réaction : une minorité d'entre eux se considère comme victimes d'un public particulièrement médiocre qui ne saurait apprécier leur valeur, alors que la plupart des autres enseignants se laissent envahir par un sentiment d'échec et de culpabilité, la violence leur semblant directement adressée comme preuve de leur incompétence professionnelle. Dans le registre de la souffrance que peuvent ressentir les enseignants, Wawrzyniak et Lassarre (1999) ont décrit la honte et l'évitement social entrant souvent en écho avec le désaveu institutionnel qui s'exerce sur eux.

La présence d'enseignants démotivés et manquant d'assurance auprès d'élèves particulièrement turbulents ne peut que fragiliser l'institution scolaire. Elle risque de ne plus remplir son rôle de cadre social guidant l'ontogenèse de la sociabilité, en particulier l'apprentissage de la citoyenneté et du respect. Pour que l'école remplisse cette fonction formatrice, il importe que les enseignants soient, pour le moins, dans un état de santé mentale qui leur permette de faire ce qui est attendu d'eux traditionnellement : enseigner leur discipline. Mais paradoxalement la restauration de ce rôle spécifique peut justement exiger de l'enseignant qu'il s'engage dans des activités qui débordent la simple transmission de connaissances.

Pourtant, du fait de ce que nous disions sur la transversalité de la violence dans la société actuelle, il apparaît comme une évidence que les enseignants ne constituent sans doute pas tant une exception au milieu d'une nuée de professions non touchées par la violence. Nous nous intéresserons donc aux apports possibles des travaux en psychologie sur les violences

sur le lieu de travail au travail, leurs causes et leurs conséquences. Ceci fera l'objet du chapitre suivant.

Nous avons également montré que la question de la santé des enseignants était connexe de celle de la violence scolaire. Or, la santé mentale et plus généralement l'état psychologique des enseignants sont, comme dans d'autres professions, étroitement liés à leur environnement de travail. Plusieurs travaux portant sur le stress des enseignants indiquent que parmi les agents stressants, la sphère des relations conflictuelles avec les élèves et avec les collègues joue un rôle important (Byrne, 1991 ; McCormick, 1997). Cet aspect va nous conduire inévitablement à étudier plus attentivement les mécanismes du stress chez les enseignants (3^{ième} chapitre).

Enfin, les mêmes situations conflictuelles ne sont pas interprétées et ressenties de la même façon par toutes les personnes et, par là, n'ont pas les mêmes conséquences sur l'adaptation à ces situations. Ceci nous conduit à la question incontournable des représentations, de la façon dont elles se construisent et des filtres perceptifs à l'œuvre pour catégoriser une conduite en agression ou non (4^{ième} chapitre).

Ces trois points vont faire l'objet des trois parties théoriques qui vont suivre.

2. Les violences sur les lieux de travail : un vaste domaine de recherche.

Sans nous attarder sur l'étymologie du mot *travail* qui intègre l'idée de torture, il nous semble important de rappeler que souffrance et travail sont deux notions qui restent intimement liées au cours des siècles. Ces dernières années, avec les nombreux travaux engagés sur les questions de la perte d'emploi, l'attention s'est principalement portée sur les conséquences psychologiques de cette perte d'emploi (Ambrosino, 2001; Dejours, 1999). La conjoncture s'améliorant quelque peu, on reprend conscience que bien que le fait de ne pas avoir de travail puisse constituer une souffrance, le fait d'en avoir un peut également en entraîner. Pour la première fois en 1998, le Bureau international du travail (BIT) a réalisé un rapport mondial sur la violence au travail, le désignant comme un « phénomène structurel, ancré dans un contexte social, économique et culturel », et non comme un problème individuel et marginal. Exemple extrême, l'homicide est devenu, aux États-Unis, la deuxième cause des décès au travail. En Europe, en 1996, une enquête a révélé que 4 % des travailleurs avaient déjà été victimes de violences physiques, que 2 % avaient subi un harcèlement sexuel et que 8 % avaient enduré des actes d'intimidation ou des brimades.

Les médias français s'intéressent de plus en plus à ce phénomène dans le sillage d'une série d'ouvrages parus sur ce thème ces dernières années, et notre propos, dans le cadre du premier chapitre empirique de cette thèse, sera de décrire les probables effets de cette construction médiatique. Mais avant cela, il nous paraît tout d'abord nécessaire de cerner à quelle réalité ce phénomène renvoie dans le monde du travail et de partir de quelques définitions.

2.1. Un besoin criant de définitions.

Dans la littérature scientifique traitant des violences faites au travail, de nombreux termes différents sont utilisés. On retrouve, par exemple, l'utilisation des termes suivants : violence (Chappell & Di Martino, 2000; Jauvin, Dompierre, & Vézina, 1999), agression (Andre, Lelord, Legeron, Reignier, & Delattre, 1997; Jockin, Arvey, & McGue, 2001; McFarlin, Fals Stewart, Major, & Justice, 2001), mauvais traitement (mistreatment) (Pearson, Andersson, & Wegner, 2001), abus (Keashly, 2001; Keashly, Hunter, & Harvey, 1997; Leiter, Frizzell,

Harvie, & Churchill, 2001), colère (Johnson & Indvik, 2000), harcèlement (Bjoerkqvist, Oesterman, & Hjelt Baeck, 1994 ; Hirigoyen, 1998), ou encore conflit (Jockin et al., 2001).

Même lorsque l'on emploie le mot violence, un adjectif lui est souvent accolé qui va parfois en préciser le sens. Tout d'abord, les expressions « violence organisationnelle » et « violence occupationnelle » sont souvent utilisées pour faire référence à la violence au travail (Leather, Lawrence, Beale, Cox, & Dickson, 1998). Toutefois, l'emploi des termes violence, travail et lieu de travail varient selon les cultures et même à l'intérieur d'un même pays, selon les juridictions (Chappell & Di Martino, 2000). Par exemple, les termes « violence » et « agression » n'ont pas le même sens selon qu'ils sont employés en français et en anglais. En anglais, le terme « violence » a un sens plus juridique ou criminel (acte causant des blessures physiques ou entraînant la mort) et est perçu comme un acte quantifiable alors que le terme anglais « aggression » a un sens plus large. Or, en français, la situation est pratiquement inversée. Le mot « violence » a un sens assez large (agir envers quelqu'un contre sa volonté) et le mot « agression » a une signification plus juridique. Il faudra donc être particulièrement vigilant aux termes qui sont employés bien qu'ils soient très souvent utilisés par les auteurs de façon interchangeable. Ceci complique, par exemple, la recherche et l'accès aux travaux pertinents dans les bases de données bibliographiques.

Cependant, au-delà des contraintes législatives, culturelles ou pratiques, la notion de violence au travail est en train d'évoluer pour donner autant d'importance à l'aspect psychologique qu'à la dimension physique. De plus, la violence au travail ne se limite pas à un lieu précis comme le bureau, l'usine ou le magasin. Elle peut survenir pendant les trajets et dans les nouveaux espaces que les technologies de l'information transforment en lieux de travail comme le domicile et les lieux de travail mobiles (Chappell & Di Martino, 2000).

Même s'il n'existe encore aucune définition universelle de la violence au travail, une tentative a été réalisée, au plan international, lors de la réunion d'experts organisée par la Commission européenne sur les mesures à prendre contre les problèmes de harcèlement sexuel, à Dublin, en 1995. Selon la proposition de cette commission, la violence au travail peut se définir ainsi : « Tout incident au cours duquel des personnes sont victimes de comportements abusifs, de menaces ou d'attaques dans des circonstances liées à leur travail et impliquant un risque explicite ou implicite pour leur sécurité, leur bien-être et leur santé » (Wynne, 1997) (p. 8). Le terme « comportements abusifs » fait référence ici aux comportements s'écartant d'une

conduite **raisonnable** et impliquant un recours excessif à la force physique ou à la pression psychologique. Le terme « **attaque** » réfère, pour sa part, à la tentative d'infliger des coups ou des blessures à quelqu'un pour lui faire physiquement du mal. Les menaces comprennent les menaces de mort, l'annonce de l'intention de faire du mal à quelqu'un ou d'endommager ses biens matériels.

La violence au travail a été identifiée par la Commission européenne dans son programme sur la santé et la sécurité au travail pour la période 1996-2000 comme un risque émergent. Selon la seconde enquête européenne sur les conditions de travail, réalisée en 1996, par la Fondation de Dublin, 16 % de la population active européenne y serait exposée et tous les pays de l'Union européenne y seraient confrontés. De plus, ce risque est en augmentation, touchant des métiers pourtant longtemps réputés non dangereux (comme, par exemple, le métier d'employé de bureau). Cette enquête ne distingue toutefois pas entre la violence interne et la violence externe à l'entreprise, distinction qu'il nous semble pourtant nécessaire de préciser.

2.1.1. La distinction entre violences internes et violences externes.

La définition de la violence au travail donnée plus haut (Wynne, 1997) est suffisamment large pour que l'on puisse l'utiliser pour parler des violences faites par l'organisation, ou des membres de l'organisation à d'autres membres mais aussi des violences faites par des usagers ou des clients envers des membres de l'organisation. L'essentiel est finalement que les victimes soient agressées dans le cadre du travail.

Peu d'auteurs prennent vraiment la peine de faire cette distinction selon ce qui relie l'auteur de l'agression et l'organisation à laquelle la victime appartient. En 1996, dans une revue critique de la littérature scientifique publiée jusque-là sur la violence au travail, les auteurs (Howard & Voss, 1996) rappelaient qu'il serait important de différencier les actes qui avaient une origine interne à l'organisation de ceux ayant une origine externe. Les auteurs proposent le terme « d'origine interne » pour parler d'un acte de violence commis par un individu employé par l'organisation. À l'opposé, ils proposent d'employer le terme d'acte « d'origine externe » pour parler d'un acte commis par un individu extérieur à l'organisation.

Pour certains auteurs, à la lumière des écrits publiés dans les années quatre-vingt-dix, il apparaît que la violence « externe », exercée par la clientèle ou par des personnes étrangères à l'organisation, a été, toute proportion gardée, davantage un centre d'intérêt scientifique que la

violence au sein même de l'organisation (collègue/collègue, supérieur/subordonné). Ainsi, les études portant spécifiquement sur la violence « interne » à l'organisation sont longtemps restées plus rares. De fait, les connaissances sont longtemps restées minces dans ce champ (Bjoerkqvist et al., 1994), alors que la violence exercée par la clientèle faisait l'objet d'un plus grand nombre d'études, dont celles qui portent, par exemple, sur les personnels de santé (Morrison et al., 2002), les infirmières du secteur psychiatrique (Nolan, Soares, Dallender, Thomsen, & Arnetz, 2001), les officiers de probation (Parsonage & Bushley, 1990), les chauffeurs de taxi ou personnels des transports (Blattier, 2002), les travailleurs sociaux (LeBlanc & Kelloway, 2002), ou les employés des lieux de vente d'alcool (Leather, Beale, Lawrence, & Dickson, 1997).

Par contre, si l'on se reporte aux travaux les plus récents, il semble que la tendance s'est inversée – comme en réponse aux demandes pressantes des chercheurs du milieu des années quatre-vingt-dix. Une grande proportion des articles publiés au cours des dernières années a porté sur les violences internes et notamment sur la symptomatologie des victimes. Cette part importante de travaux axés sur la violence interne est sans doute en rapport avec un manque de réponse sur le plan juridique alors que la question de violences externes était déjà mieux réglementée. En France, dans le Code du travail, aucune protection n'était prévue pour les victimes de harcèlement moral jusqu'en 2002. Par contre, le harcèlement sexuel (avec abus de pouvoir uniquement) est reconnu comme un délit pénal et une infraction au Code du travail en France depuis 1992. Les réponses législatives à ce problème ne règlent évidemment pas tout. La loi du 17 janvier 2002 dite « Loi de Modernisation Sociale » comprend par exemple des dispositions rendant désormais l'employeur responsable de faits de harcèlement moral (nouveaux articles du Code du Travail L.122-49 à 54) et de harcèlement sexuel (qui n'est plus lié à la détention d'une autorité sur la victime). Mais la protection et surtout la prévention des agressions ne sont toujours pas prévues.

Aujourd'hui, il existe donc des législations aussi bien pour la violence interne qu'externe. Mais, malgré la réglementation, ces deux formes de violence existent encore. Il n'y a donc, a priori, plus de raisons pour que demeure une telle disproportion entre travaux sur la violence interne et violence externe. Après avoir œuvré pour faire reconnaître la réalité de la violence interne, il serait donc temps que les recherches se penchent à nouveau – en les distinguant ou non – sur ces deux types de violence.

Même si notre propos – on le conçoit aisément si l'on parle de violence des parents d'élèves envers les enseignants - doit plutôt, ici, se porter sur les travaux relatifs à la violence externe, il nous semble utile de préciser certaines notions relatives aux violences internes. Par ailleurs, lorsque les usagers sont des élèves et passent une journée entière dans l'organisation, on est en droit de se demander s'ils sont encore à considérer comme des éléments extérieurs. Enfin, il nous est apparu utile de décrire ces formes de violence interne pour l'importance qui est accordée à la notion de répétition régulière de l'acte. Dans le cas de ce que l'on appelle les incivilités, c'est cette même répétition régulière, plus que l'acte lui-même, qui pose réellement problème.

2.1.2. La violence interne :

Les auteurs se réfèrent aux manifestations de violence psychologique en utilisant différents concepts, différentes terminologies qui ont en commun cependant les manifestations de cette forme de violence : intimidation, « mobbing », « bullying », harcèlement psychologique, etc. La violence psychologique se manifeste de différentes façons, certaines plus évidentes, d'autres plus insidieuses : intimidation, injures, propos humiliants, expressions hostiles, discrédit, isolement forcé, rupture de la communication, ou ostracisme par exemple.

Dans plusieurs milieux de travail, il s'agirait d'une forme de violence relativement commune (Leymann, 1996), fort probablement même la forme de violence la plus fréquemment rencontrée en contexte organisationnel.

Dans la réalité, comme ces comportements ont tendance à s'additionner, il devient difficile d'élaborer des catégories de violence (Chappell & Di Martino, 2000; Di Martino & Musri, 2001). Pourtant, trois expressions reviennent dans la terminologie de la plupart des publications relatives à la violence au travail. Il s'agit (1) de l'intimidation ou des brimades (bullying), (2) de la persécution collective (mobbing), et (3) du harcèlement sexuel.

L'intimidation ou les brimades (bullying) :

Il s'agit, sur les lieux de travail, d'un comportement offensant, toujours imprévisible, irrationnel et injuste par lequel une ou plusieurs personnes, souvent des gestionnaires, visent à rabaisser, de façon persistante, un ou plusieurs salariés par des moyens malveillants et humiliants (Chappell & Di Martino, 2000). Si des salariés ont un même niveau de pouvoir dans une relation et arrivent à résoudre leur conflit interpersonnel, alors il ne s'agit plus

d'intimidation. L'intimidation implique une relation où la victime a moins de pouvoir que l'agresseur et l'existence d'un conflit interpersonnel non résolu. Le déséquilibre du pouvoir entre agresseur et victime peut avoir une source formelle, une position hiérarchique explicitement reconnue à l'intérieur de l'organisation ou encore provenir de sources informelles de pouvoir comme les contacts personnels de l'agresseur, son expérience dans l'organisation, sa connaissance des points faibles de la victime (Hirigoyen, 1998; Hoel & Cooper, 2001). En milieu scolaire, ces brimades, lorsqu'elles s'opèrent entre élèves ont très bien été décrites par Olweus (1993).

Exemples : donner toujours ses ordres en hurlant, critiquer, de façon destructive et fréquente, la victime devant tout le monde, surcharger une personne de travail et réduire constamment les délais impartis pour s'assurer qu'ils ne seront pas respectés, rétrograder un employé performant, envers qui le superviseur a une aversion personnelle, en lui ôtant injustement ses responsabilités et en lui imposant des tâches subalternes ou bien en dessous de son potentiel.

La persécution collective (mobbing) :

La première description de ce type de violence interne a été faite par le psychologue du travail allemand Leymann (1996). Il s'agit d'un processus de harcèlement d'une victime par un ou plusieurs persécuteurs à la suite d'un conflit banal. Il s'agit d'un processus autoentretenu et répété sur une longue période qui se manifeste notamment par des comportements, des paroles, des gestes, des écrits unilatéraux, de nature à porter atteinte à la personnalité, à la dignité ou à l'intégrité physique ou psychique de l'autre. Il a un effet destructeur sur l'équilibre psychique de l'individu et sur son insertion sociale. Il aboutit presque toujours à une exclusion du salarié victime mais aussi à de graves troubles psychiques ou physiques.

Ce terme de « mobbing » est employé pour parler, en milieu organisationnel, de l'enchaînement, sur une assez longue période, de propos et d'agissements hostiles manifestés par deux personnes ou plus (des superviseurs, des collègues et parfois des subalternes) envers une tierce personne (la cible). Ces propos et agissements semblent anodins s'ils sont pris isolément mais c'est leur répétition constante qui a des effets néfastes (Jauvin et al., 1999).

« Le mobbing est un processus de destruction ; il est constitué d'agissements hostiles qui, pris isolément, pourraient sembler anodins, mais dont la répétition constante a des effets pernicioeux ». Il correspond à un « enchaînement sur une assez longue période, de propos et

d'agissements hostiles, exprimés ou manifestés par une ou plusieurs personnes envers une tierce personne (cible) » (Brouillaud & Chaveron, 2000).

Quelques exemples : empêcher la victime de s'exprimer et lui refuser toute communication directe, s'arranger pour qu'elle prenne toujours ses pauses café et ses repas seule ou coupée de son équipe de travail (isoler), discréditer et humilier la victime par des sarcasmes répétés et en complotant pour qu'elle fasse des erreurs (affaiblir), réprimander et rétrograder injustement la victime, la forcer à démissionner (Hoel & Cooper, 2000) ou sinon la congédier pour des erreurs dont la source est négligée par le ou les superviseurs (détruire par intimidation ou brimades) (Chappell & Di Martino, 2000). En milieu éducatif, cette conduite peut viser les élèves mais elle peut affecter aussi les enseignants.

Le harcèlement moral : un terme français pour remplacer bullying ou mobbing ?

Témoignage de l'intérêt soudain porté à cette question en France, certains ouvrages (Hirigoyen, 1998) sont devenus de véritables best-sellers. C'est de cette même violence psychologique (bullying et mobbing) – mais avec une dénomination francisée – que rend compte la psychiatre et psychanalyste Marie-France Hirigoyen. S'inspirant largement des travaux de Leymann, elle propose le terme de harcèlement moral par analogie avec celui de harcèlement sexuel. En s'appuyant sur des témoignages de salariés, l'auteur démonte les stratégies de ces « guerres psychologiques » qui sont à l'œuvre dans le monde du travail. Elle dresse un portrait particulièrement précis des agresseurs : ils refusent toute culpabilité, sont irresponsables et paranoïaques, et soulagent leurs conflits psychologiques en les projetant sur d'autres. La description des victimes types n'échappe pas à la recherche de précision : elles sont hyper consciencieuses, naïves et compréhensives. Selon l'auteur, plus difficile peut-être à repérer et à prouver que d'autres formes de violence plus directes, la violence morale se nourrit du manque de formation et d'information des dirigeants, du laxisme des structures vis-à-vis des conflits de personnes, des méthodes de dévalorisation, d'intimidation ou de persécution, qui peuvent être inspirées par l'esprit de compétition et se combinent souvent avec le racisme et le sexisme. Par peur ou par complaisance, l'entourage préfère généralement ne rien voir, quand la détresse et le sentiment de culpabilité des victimes, ajoutés à la peur de perdre leur emploi, les empêchent même d'en parler. Quoi qu'il en soit, ce nouveau terme a remporté un certain succès notamment auprès de la presse et des organisations syndicales, même s'il n'apporte pas davantage de précision dans les conduites concernées.

Le harcèlement moral a été reconnu en France par la loi du 17 janvier 2002 et par une modification de la Loi du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires. Hirigoyen (2001) en précise la définition : processus intentionnel de destruction par la répétition systématique d'actes d'humiliation, d'isolement, d'agression. Il peut être le fait d'individus, élèves, parents, collègues ou supérieurs hiérarchiques ou de groupes visant à forcer l'individu à adopter des valeurs collectives (bizutages).

Le harcèlement sexuel :

Même si un seul incident suffit à définir un acte de harcèlement sexuel, il consiste plus souvent en une répétition d'actes physiques, verbaux ou non verbaux, importuns et à connotation sexuelle qui affectent la liberté ainsi que la dignité de la personne au travail et servent de critères à toute décision ayant trait à leurs conditions d'emploi (Chappell & Di Martino, 2000). Il y a eu, au cours des deux dernières décennies, de nombreuses recherches au sujet du harcèlement sexuel. Les connaissances sur cet aspect de la violence au travail sont donc beaucoup plus importantes que pour d'autres formes de violence (Jauvin et al., 1999).

Quelques exemples : attouchements, remarques, regards, insinuations ou allusions hostiles ou blessantes faisant référence à la vie privée ou aux préférences sexuelles de la victime.

Le harcèlement sexuel ne concerne pas spécifiquement le secteur de l'éducation, mais la présence de nombreux personnels de sexe féminin augmente son risque d'apparition. C'est un délit pénal en France depuis 1992, mais l'article 21 du Code du travail n'en faisait une infraction que s'il y avait abus d'autorité : « Aucun salarié ne peut être sanctionné ni licencié pour avoir subi ou refusé de subir les agissements de harcèlement de l'employeur, de son représentant ou de toute autre personne qui, abusant de l'autorité que lui confèrent ses fonctions, a donné des ordres, proféré des menaces, imposé des contraintes ou exercé des pressions de toute nature sur ce salarié dans le but d'obtenir des faveurs de nature sexuelle à son profit ou au profit d'un tiers ». Cette limitation de la loi aux agissements d'un supérieur, ne permettait pas de prendre en compte le harcèlement d'un(e) enseignant(e) par un(e) élève. Elle a été modifiée par la Loi de 2002 de « modernisation sociale » qui étend la définition aux agissements d'un collègue ou d'un subalterne.

Que l'on parle de mobbing, de bullying, de harcèlement moral ou sexuel, ce type de violence interne existant depuis toujours et commun à tous les pays est seulement étudié avec une certaine ampleur depuis le début des années quatre-vingt-dix. Il est probablement sous-estimé, malgré son coût important pour la collectivité et les entreprises elles-mêmes. Le harcèlement, comme tout ce qui peut agir sur le bien-être au travail se paye en termes de démotivation, de baisse de la productivité, de maladies nerveuses, d'absentéisme, voire de suicide (le harcèlement serait en Suède à l'origine de 10 à 15 % des suicides), jusque sur les lieux de travail. Après l'agression à proprement parler, la victime se retrouve dans la possibilité de se défendre sur le plan juridique. Pourtant, la loi du silence s'impose encore le plus souvent aux victimes, presque exclusivement des femmes. Celles qui osent porter plainte s'exposent généralement à une procédure longue et semée d'embûches, sans parler du risque de perdre leur emploi. Difficulté supplémentaire, c'est sur les victimes que repose la charge d'apporter la preuve du délit. Ainsi plus de 60 % des plaintes pour harcèlement sexuel ne donnent lieu en France à aucune poursuite judiciaire. Un sondage réalisé en mai 1999 pour un dossier spécial sur le harcèlement sexuel de l'hebdomadaire l'Express révélait l'indignation profonde qu'il suscite aujourd'hui chez les Français ainsi que leur volonté de réclamer une législation plus sévère, et qui s'applique plus largement, entre collègues et même dans la vie privée.

Dans cette partie, nous nous sommes limités à décrire les formes de violences internes exercées sur le versant psychologique, formes qui demeuraient moins documentées que les autres formes de violences professionnelles plus directes. Avant de passer à la partie suivante, il est légitime de reconnaître que le monde du travail est aussi le lieu de violences plus directes entre salariés comme les insultes, les menaces ou les violences physiques graves (conduisant parfois au meurtre) même si ces cas restent encore rares. En revanche, les formes de violences occupationnelles dites psychologiques sont fort probablement le type de violence le plus rencontré au travail.

2.1.3. La violence externe :

Une revue de questions assez complète sur la violence au travail (Jauvin et al., 1999) indiquait qu'il était temps que l'on s'intéresse à la violence interne puisque la violence externe avait déjà fait l'objet de suffisamment d'études. Pour notre part, il nous semble qu'à propos de la violence externe, on est loin de connaître l'ensemble des mécanismes en œuvre pour délaisser maintenant ce courant de recherche au profit de la violence interne. Bien au contraire, il nous

apparaît que ces deux types de violence ne sont pas autant dissociables que cela. Ainsi, de quel type de violence s'agit-il lorsque, victime des usagers, un professionnel ne trouve pas le soutien social qu'il recherche auprès de ses collègues ou auprès de la hiérarchie ? Acquérir de meilleures connaissances sur les réactions des personnels confrontés à la violence externe peut être éclairant sur les réactions en cas de violence interne.

Même si l'on peut croire, en première réflexion, qu'il n'existe qu'une seule forme de violence externe, celle qui serait exercée de façon directe par des usagers envers une personne travaillant dans l'organisation considérée, il est possible, là encore, de distinguer plusieurs formes de violence. Certains emplois comportent par exemple, dans leur définition, la notion de maintien de l'ordre légitimant l'usage de la violence (les policiers, personnels pénitentiaires, etc). En revanche, d'autres emplois se trouvent confrontés à des violences alors même que ce métier est considéré comme intrinsèquement non-violent (infirmiers, commerçants, travailleurs sociaux, enseignants, etc). De même, le lieu géographique n'est pas une limite suffisamment claire : les cas d'agression de professionnels indépendants, travaillant au domicile de leurs clients (Barling, Rogers, & Kelloway, 2001) sont courants et, bien qu'ils se déroulent dans un lieu non professionnel, ils sont à classer dans ces actes de violence au travail. Mais d'autres classifications sont également possibles. Une définition précise est là encore nécessaire.

L'Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail définit la violence externe comme d'origine extérieure à l'organisation (entreprise, administration) dans laquelle elle se déroule. Ce concept de violence "externe" au travail « englobe généralement les insultes, menaces, agressions physiques ou psychologiques exercées contre une personne sur son lieu de travail par des personnes extérieures à l'entreprise, y compris des clients, et qui mettent en péril sa santé, sa sécurité ou son bien-être. La violence peut revêtir parfois une connotation raciale ou sexuelle. Les actes agressifs ou violents peuvent se manifester sous la forme de comportement incorrect, de manque de respect envers autrui, d'agression physique ou verbale avec intention de blesser » (AESST, 2002).

De la difficulté d'appliquer ces distinctions au milieu éducatif.

En milieu éducatif, les enseignants peuvent ainsi être agressés par des personnes extérieures à l'établissement (anciens élèves ou parents). Mais, la difficulté d'application de cette définition au secteur de l'éducation réside dans le fait que les élèves, qui sont aussi des agresseurs

potentiels, ne sont pas assimilables à des personnalités extérieures car ils sont aussi les « produits » de l'institution dans laquelle ils se trouvent. Les dernières statistiques ministérielles françaises indiquent que les actes de violence graves recensés dans les établissements scolaires sont commis par des élèves à 79,1 % dans le secondaire et à 41,3 % dans le primaire (Houllé & Rondeau, 2002). Enfin, cette définition ne tient pas compte des violences qui peuvent venir de la part de collègues ou de supérieurs hiérarchiques (violence verbale, harcèlement, abus de pouvoir, etc.).

Que ce soit interne ou externe, on notera qu'il existe à notre connaissance encore peu de travaux portant sur le retour au travail des victimes et des agresseurs. Dans le domaine éducatif, en dehors de travaux cliniques (Damiani, 1997; Horenstein et al., 1998; Jolly, 2002), il reste un certain vide de connaissances sur ce moment important qui demeure également un enjeu important pour les organisations. Jolly (2002) a ainsi réalisé des entretiens avec des enseignants agressés à propos des démarches administratives et des conséquences psychologiques qui ont suivi cette agression. Elle apporte des éléments nouveaux sur les conditions difficiles et souvent douloureuses de ce retour au travail.

Pour rendre compte de la situation des personnels d'éducation, nous devons donc nous référer à une définition englobant les violences d'origine interne aux établissements scolaires. Nous pouvons donc envisager un classement possible des agressions en secteur éducatif selon leur intensité et en distinguer trois types : le premier serait constitué par les violences dites de « prédation » (cambriolages, vols et rackets). Le second type serait celui des actes de destruction ou de dégradation, dirigés non sur des personnes mais sur des biens matériels appartenant à l'établissement scolaire (matériel pédagogique, locaux) ou aux membres du personnel (automobile, porte de l'habitation). Les éducateurs confrontés à des actes de vandalisme sur leurs biens peuvent se sentir attaqués dans leur travail et leur identité professionnelle. Enfin, le dernier comprendrait les violences faites aux personnes.

Pour cette dernière catégorie des violences faites aux personnes, l'Institut National de la Recherche sur la Sécurité (INRS, cité par Blatier, 1998) distingue trois niveaux de violence :

- les incivilités, qui relèvent de l'absence de respect d'autrui et se manifestent par des comportements relativement bénins (tutoiement, crachats, parler à l'enseignant sans le regarder ou en même temps que lui, etc.).

- les agressions et les préjudices psychiques (agressions verbales, menaces, harcèlements, diffamation, etc.).
- les agressions et préjudices physiques (coups et blessures, agressions d'ordre sexuel, séquestration, etc.).

On voit que les travaux et définitions concernant la violence au travail peuvent fournir un cadre cohérent mais qui reste limité pour parler de la violence à l'école. Conscient de ces limites de définition, il reste possible d'aller plus loin dans le parallèle entre violence au travail et violence scolaire. Ce parallèle pourra également permettre à la fin de notre travail centré sur la violence scolaire d'envisager des élargissements à d'autres corps de métiers confronté à des conduites violentes. Les travaux relatifs à la violence au travail ont principalement consisté à quantifier le risque encouru par certaines professions ou à décrire les conditions d'émergence de ces actes. C'est ce que nous allons décrire dans la partie qui suit.

2.2. Les études des conditions d'émergence de ces actes de violence.

2.2.1. Une situation économique qui rend tout acceptable.

Recherche effrénée de la rentabilité, fusions, restructurations, réduction des effectifs, qui entraînent l'accroissement des cadences dans l'industrie et les services et conduisent les entreprises à en demander toujours plus, notamment aux cadres victimes du syndrome de l'épuisement (burnout), alors que leurs perspectives d'avenir deviennent précaires, créent un environnement propice à l'insécurité et au développement de conduites abusives et violentes comme le management par la pression, la menace et l'humiliation.

Une étude conduite en Angleterre (Hoel, Cooper, & Faragher, 2001) constitue sans doute le travail le plus complet publié en Europe sur cette question. Cette étude nationale a porté sur un échantillon de 5 288 employés de 40 ans d'âge moyen. Elle était centrée sur les différences liées au statut dans la confrontation au bullying. Peu de différences ont été trouvées entre les salariés, les cadres, et les directeurs. Sur la prévalence du bullying, sur sa durée, sur le statut des agresseurs et sur le fait que l'expérience était partagée par les autres ou non, des résultats tout à fait similaires ont été trouvés entre les différents statuts. Autrement dit, à tous les niveaux, on peut être touché par ces problèmes. Toutefois, une plus grande différence

ressortait lorsque l'on comparait le type de comportement de bullying entre les groupes de statut. Les salariés et les cadres sont plus fréquemment exposés à des actes malveillants que leurs dirigeants. Ils sont également plus enclins à être confrontés à des comportements d'exclusion. Les dirigeants, eux, rapportaient plus fréquemment avoir été exposés à une extrême pression de travail. Cette enquête montre également que le principal facteur de différenciation est le sexe. Ainsi, même un certain nombre des différences de statut que nous venons d'évoquer disparaissent lorsqu'on les ajuste en fonction du sexe : les femmes sont toujours plus touchées que les hommes. Toutefois, un autre facteur important repéré par les auteurs est la norme ou la culture propre au secteur concerné. Ainsi, si l'on est dans un secteur où la compétition et l'hostilité font partie intégrante de la culture, l'agressivité et le bullying auront plus de chance d'être perçus comme des moyens légitimes d'atteindre les buts. Cette culture de l'agressivité et de l'adversité peut s'exercer entre les collègues, entre la direction et les équipes et même entre les équipes et les clients. Les auteurs indiquaient ainsi qu'environ 8 % des participants agressés l'avaient été par des clients. Ce point nous semble important à souligner car il est suffisamment rare que les violences venant des usagers ou des clients soient prises en considération dans des recherches de cette ampleur sur la violence au travail.

En France, Dejours (1999) s'est attaché à dénoncer l'inertie générale de la société confrontée au drame du chômage de masse et à l'absence de réaction collective des chômeurs eux-mêmes. Pour ce psychologue du travail, cette situation est un défi à la compréhension. Comment expliquer que l'on supporte sans révolte cette souffrance et ce malheur, qui touchent toutes les familles ? Comment expliquer que les enseignants consentent à laisser leurs élèves quitter le système éducatif sans aucune qualification et les livrent ainsi au chômage ? Quel espoir, quelles règles de vie donner à des enfants qui parfois n'ont jamais vu travailler leurs parents, qui sont parfois les seuls membres de leur famille à se lever le matin ? La société française n'aurait pas toléré il y a vingt ans la moitié de ce qu'elle accepte aujourd'hui, soit 12 % de personnes privées d'emploi et des conditions de travail de plus en plus précaires pour la plupart des catégories. Selon Dejours, c'est le système néolibéral, au nom de la guerre économique et de la mondialisation, qui a progressivement persuadé les gens du bien-fondé de ce primat de la raison économique sur le bien-être humain ou la justice sociale. Il est vrai qu'il existe aujourd'hui des formations dont l'objectif est de préparer les cadres au licenciement sans état d'âme. Dans le cas de la violence économique, la

responsabilité est encore plus difficile à identifier puisqu'elle est collective, généralisée et diffuse.

Déjà au début des années 1990, une équipe de sociologues coordonnée par Bourdieu s'est attelée à l'étude et à la compréhension du fonctionnement de certaines institutions comme l'école et les différents types de misère sociale dans la France contemporaine. Pour réaliser ce projet, des entretiens ont été réalisés pendant trois années auprès d'une cinquantaine d'hommes et de femmes. Ils ont été regroupés par thèmes, précédés à chaque fois d'un texte d'introduction puis ont été publiés (Bourdieu, 1993). Cet ouvrage, *La Misère du monde* dresse donc un tableau réaliste et sans compromission des souffrances sociales et individuelles dans la France contemporaine, à travers ces témoignages. Il y a plus de 10 ans, il pointait déjà la violence du système et des institutions, et invitait à donner la parole à ceux qui souffrent et que tout concourt à priver du droit d'expression.

2.2.2. L'organisation, les métiers ou postes à risque...

On manque d'études concernant les corrélats ou les éléments prédicteurs de violence au travail. Les travaux qui ont porté sur ces variables prédictives se sont attachés soit à décrire les auteurs de violence entre collègues, soit à identifier les caractéristiques de l'emploi qui faisaient augmenter le risque de violence de la part du public et des collègues.

La recherche qui s'est concentrée sur le premier objectif est très limitée parce qu'elle est plus descriptive que prédictive (Barling, 1996; Barling et al., 2001). Il s'agit généralement d'établir un profil d'employés enclins à la violence. Mais cela est difficile car les collègues ne sont ni les seuls, ni ceux qui prédominent comme source de violence au travail.

Au lieu de définir ce profil d'employé, certains auteurs (LeBlanc & Kelloway, 2002) considèrent qu'il serait peut-être plus approprié de se concentrer sur l'identification des caractéristiques du travail qui font augmenter le risque de violence. Une enquête téléphonique auprès de 598 employés américains à propos des conditions dans lesquelles ils avaient été physiquement attaqués ou menacés (lorsque c'était éventuellement le cas) sur leur lieu de travail a révélé que près de 15 % avaient été menacés et 20 % déclaraient avoir été attaqués dans les 12 mois qui précédaient (Budd, Arvey, & Lawless, 1996). Les caractéristiques démographiques des personnes et le lieu de travail ont été analysés afin de repérer d'éventuelles corrélations avec ces formes de violence. La seule caractéristique uniformément

reliée à un **risque** plus important était le fait d'avoir une partie de ses heures de travail la nuit. Dans une **moindre** mesure, les personnes les plus enclines à être agressées étaient les hommes ou femmes **de** moins de 25 ans ou encore les employés ayant affaire au public.

Une revue **assez** complète de la littérature relative aux violences sur les lieux de travail (Flannery, 1996) distingue quatre grands secteurs concernés par ces problèmes : les sociétés et les entreprises ; les policiers et les gardiens de prison ; les écoles et établissements scolaires et enfin le secteur des soins et de la santé.

En France, le rapport du Conseil National des Transports (Blattier, 2002) traite exclusivement de la violence externe exercée à l'encontre des travailleurs des entreprises de transport par des agresseurs extérieurs à la collectivité de travail. Ne sont pas abordés par conséquent les problèmes de violence interne liée au harcèlement moral ou sexuel ou encore à l'exposition des salariés à des risques d'accident graves ou mortels liés aux processus de fabrication par exemple. Ce rapport détaillé sur les violences externes dans le transport fait ressortir ce secteur d'activité comme étant spécifiquement à risque.

Afin d'intégrer les données provenant de ces divers secteurs professionnels dans une modélisation plus large, une revue de 19 articles extraits de la littérature scientifique sur la violence au travail a été conduite (LeBlanc & Kelloway, 2002). Elle a permis d'identifier les caractéristiques du travail qui pouvaient potentiellement augmenter le risque. Les auteurs notent que la grande majorité de ces facteurs de risque est en rapport avec un contact au public et que l'on retrouve peu de facteurs laissant penser à une violence interne. Les facteurs de risque identifiés sont donc des facteurs de violence externe. Ce manque de facteur de risque dans l'emploi concernant la violence entre salariés n'est pas étonnant puisqu'en général, les chercheurs reconnaissent que cette forme de violence est présente dans toutes les organisations. Les aspects de la profession identifiés par LeBlanc et Kelloway (2002) comme des facteurs faisant augmenter le risque sont donc principalement liés à un contact avec des clients ou des usagers. Le tableau 1 liste ces caractéristiques.

Au cours des toutes dernières années, des chercheurs ont identifié empiriquement, parmi un ensemble de facteurs, des facteurs organisationnels associés à l'émergence de la violence chez l'agresseur ou encore à la vulnérabilité des victimes : les conditions environnementales (ex. : chaleur), l'organisation hiérarchique stricte du travail, la conception des tâches, la gestion, les

conflits de rôles, la sous-utilisation des capacités, la précarité d'emploi, ou le fait de travailler auprès de la clientèle par exemple.

*Tableau 1 : Les 28 caractéristiques du travail identifiées comme faisant potentiellement augmenter le risque de violence pour l'employé (d'après LeBlanc et Kelloway (2002)).
(Traduction personnelle)*

1. Délivrer des soins physiques à d'autres personnes	16. Exercer des fonctions de sécurité
2. Donner des soins sur le plan émotionnel à d'autres personnes	17. Exercez un contrôle physique sur d'autres personnes
3. Interagir avec le public	18. Surveillez d'autres personnes
4. Devoir refuser au public des services ou des demandes	19. Interagir avec des individus frustrés
5. Prendre des décisions qui ont une influence sur la vie d'autres personnes	20. Discipliner d'autres personnes
6. Travailler seul pendant la journée	21. Délivrer des articles de valeur
7. Travailler seul pendant la soirée ou la nuit	22. Collecter des articles de valeur
8. Surveiller ou administrer l'argent d'autres personnes	23. Travailler de nuit ou en soirée
9. Délivrer des drogues (médicaments)	24. Se rendre au domicile des clients
10. Manipuler des objets précieux	25. Manipuler des armes autres que des armes à feu
11. Echanger de l'argent avec le public	26. Travailler en contact avec des individus sous l'influence d'alcool
12. Avoir la garde d'objets précieux	27. Travailler en contact avec des individus sous l'influence de stupéfiants
13. Manipuler des armes à feu	28. Travailler en contact avec des individus sous l'influence de médicaments
14. Vendre de l'alcool	

Ces études ont donc permis de prendre conscience que certains postes étaient plus à risque que d'autres et de concentrer les moyens de prévention, de formation et d'aide aux victimes sur ces secteurs.

L'étude du tableau 1, place de façon évidente le métier d'enseignant dans cette catégorie des métiers confrontés à la violence (bien qu'il ne soit pas reconnu comme tel sur le plan légal en France) puisqu'il y a cumul de plusieurs facteurs de risques.

2.2.3. La personnalité et les facteurs individuels.

Dans la perspective de pouvoir prédire au travail l'apparition de conduites violentes, il est plutôt tentant de pouvoir facilement identifier les caractéristiques de la personne susceptible

de devenir un employé ou un usager violent. Ceci a amené la recherche à identifier des facteurs de risques et des facteurs de protection.

2.2.3.1. Facteurs de risque.

Même les manuels de psychologie du travail les plus sérieux n'échappent pas au « profilage » de l'employé violent. Ainsi, dans un chapitre consacré à la sécurité, à la violence et à la santé au travail, Schultz et Schultz (2002) proposent un tableau recensant les caractéristiques de l'employé violent (p. 339). Nous avons reproduit ce tableau ci-dessous (tableau 2).

Tableau 2 : Caractéristiques des employés violents : d'après Schultz et Schultz (2002)

Homme entre 30 et 50 ans
Fort consommateur d'alcool ou de drogues
Un historique de comportement violent, de comportement impulsif ou de désordres psychiatriques
Un historique de trauma, d'abus ou de négligence
Un solitaire sortant peu et ayant peu de contacts sociaux
A des attentes fortes en relation au travail
Exprime un sentiment d'humiliation ou de honte

En première lecture, on pourrait s'attendre à ce que ce descriptif soit utile pour régler les problèmes de violence interne. Pourtant, il suffit de parcourir cette liste pour avoir immédiatement en tête un contre-exemple d'un acte violent commis au travail par une personne n'ayant pas ces caractéristiques. On peut donc s'interroger sur sa valeur pratique. On peut, par ailleurs, s'inquiéter d'une utilisation abusive de ces critères lors de la phase de sélection et de recrutement des employés.

Une autre liste à visée pratique a été proposée au Royaume-Uni par une psycho-sociologue (Breakwell, 1997). Elle semble davantage adaptée aux violences externes que la liste précédente. Selon elle, il est possible d'évaluer face à une personne (un client, par exemple) les risques que l'on a d'être agressé. Sur la base d'une série de 28 questions simples (la « dangerousness checklist »), un professionnel peut prédire une éventuelle agression. Quelques exemples des éléments prédicteurs introduits dans ce questionnaire sont représentés dans le tableau ci-dessous (*Tableau 3*):

Tableau 3 : Exemples d'éléments prédicteurs d'une attaque violente d'après Breakwell

<i>Signes repérables sur la personne prédicteurs d'un risque d'agression</i>
Personne verbalement violente
Personne ayant déjà proféré des menaces
Personne manifestant des signes non verbaux d'agressivité (contact œil-œil insistant, poing serré, etc..)
Personne sous l'influence d'alcool ou de drogue
Personne sous l'influence d'un groupe d'autre personnes l'incitant à être violente
Personne membre d'un groupe social où l'on valorise le règlement des conflits par la violence
Etc.

Bien que particulièrement étayés par les grandes théories de la psychologie sociale de l'agression, les facteurs de prédictions énumérés par Breakwell et sa « checklist » semblent aussi peu utilisables en situation que la liste précédente. L'auteure reconnaît d'ailleurs qu'il s'agit surtout d'un aide-mémoire. Son utilisation non pas en situation mais dans le cadre de formations de professionnels confrontés à un public difficile – comme ce peut être le cas des enseignants – pourrait tout à fait être envisagée.

2.2.3.2. Facteurs de protection de l'agressé.

Il existe également des facteurs qui protègent l'individu contre l'exposition à la violence au travail ou qui, tout au moins, jouent un rôle de modération au plan des effets de cette violence. Des facteurs individuels, comme confiance en soi, semblent jouer un rôle en ce sens. Cependant, le soutien social semble constituer un facteur particulièrement important. Nous allons l'envisager dans les prochains paragraphes relatifs aux conséquences sur les personnes.

2.3.4. Un milieu professionnel lui-même générateur de violence : le cas de l'école.

Toutes les institutions exercent une violence, ne serait-ce que parce qu'il est nécessaire de se plier à un certain nombre de règles, et que cela ne va pas de soi. Les établissements scolaires n'échappent pas à la règle et il est donc possible d'envisager à l'intérieur du système les sources de cette violence. Nous en avons déjà largement parlé dans le chapitre précédent consacré à l'école, aussi nous contenterons nous ici que de quelques illustrations :

Les programmes sont de plus en plus lourds et les contenus de plus en plus complexes. Il est donc plus difficile de motiver et d'intéresser les jeunes en difficulté.

La pression à la réussite augmente. L'échec scolaire entraîne des sentiments de frustration de la part d'élèves qui se sentent méprisés et rejetés. L'absence de formation pédagogique vis à vis de ces publics difficiles crée une fragilité chez les enseignants (Pilo, 1999).

Les actes violents peuvent aussi intervenir quand il y a une mauvaise organisation du travail ou un environnement propice aux attaques. Il existe aujourd'hui une tendance à protéger les établissements scolaires contre les intrusions. Il existe d'ailleurs, en France, un délit d'intrusion.

L'étude des facteurs organisationnels de violence au travail montre qu'ils peuvent donc également constituer un cadre cohérent pour appréhender la violence à l'école.

2.3. L'étude des conséquences.

Nous pouvons distinguer deux types de conséquences distinctes de l'influence de la violence au travail : celle sur le travail lui-même, en termes de productivité, et celle sur les personnes.

2.3.1. Conséquences sur l'organisation, la production.

Les employeurs prennent généralement peu en compte les conséquences de la violence au travail, dans la mesure où elle n'affecte pas toute la communauté des salariés mais des personnes isolées. Cependant, l'argument de la perte de la productivité liée à cette violence subie peut leur faire prendre conscience de la nécessité de s'attacher à la santé des salariés.

Dans l'enquête de Budd et al. (1996), bien que peu de corrélations fortes ou significatives aient été trouvées entre le fait d'être agressé et quelques caractéristiques particulières, les victimes rapportaient une plus basse satisfaction professionnelle, un plus grand stress professionnel – notion que nous décrirons plus en détail dans le chapitre suivant – ou encore envisageaient-elles de changer d'emploi. Mais l'enquête révélait surtout des conséquences négatives inattendues liées au fait d'être « victimisé » au travail : une plus grande probabilité d'apporter un couteau, un pistolet, ou une autre arme sur son lieu de travail pour continuer de travailler. Loin des problèmes économiques de productivité, on imagine aisément les risques

de second ordre que prend alors une organisation dont les employés viennent armés sur leur lieu de travail.

2.3.2. Conséquences sur les personnes

Peu d'études ont été conduites afin d'apporter réellement la preuve que la confrontation à des formes de violence au travail avait des conséquences négatives sur la santé. S'il n'est pas déontologiquement possible d'expérimenter dans ce domaine de recherche, peu d'enquêtes se dotent d'une base de comparaison. En effet, sur le plan méthodologique, il n'est pas rare, notamment dans les importantes enquêtes internationales, de voir opérationnalisée la mesure d'une confrontation à des violences au travail par une simple mesure indirecte en terme de stress professionnel, ou d'anxiété. Autrement dit, on déduit que les personnes sont confrontées à des formes de violences au travail parce qu'elles occupent un emploi à risque et présentent un certain nombre de manifestations négatives du stress. Dans de telles conditions, il est souvent difficile de mettre en relation violence au travail et conséquences en terme de stress.

En 1995, une réanalyse approfondie (Driscoll, Worthington, & Hurrell, 1995) d'une enquête effectuée sur un échantillon de 5 000 fonctionnaires américains en 1989 permet toutefois d'apporter des éléments de preuves de ces conséquences néfastes sur la santé. Dans cette enquête, un item demandait aux participants s'ils avaient été agressés (en anglais, « assault ») dans leur travail au cours de l'année précédente. Par ailleurs, un questionnaire générique de stress au travail était proposé. Il incluait notamment des mesures relatives à la dépression, à l'anxiété, à la satisfaction, à l'estime de soi et au support social.

Tableau 4 : Dépression, anxiété, satisfaction professionnelle et estime de soi (moyennes) selon le statut de victime (Driscoll et al., 1995)

	<i>attaquées</i>	<i>non attaquées</i>	
Dépression	7,4	4,71	p <.0001
Anxiété	5,84	4,44	p <.0001
Insatisfaction au travail	6,33	5,1	p <.0001
Estime de soi (scores inverses)	5,3	4,85	p <.05

Sur chacune de ces réponses potentiellement négatives, les employés ayant déjà été attaqués présentent les scores les plus élevés (*Tableau 4*).

Les auteurs (Driscoll et al., 1995) ont montré également l'impact important du soutien social. Une régression logistique effectuée sur les données a ainsi montré que les personnes agressées mais bénéficiant d'un niveau élevé de soutien social professionnel présentaient des niveaux de dépression significativement plus bas que celles bénéficiant d'un faible niveau de soutien social.

À notre connaissance, il n'y a pas eu d'évaluation systématique de la mise en place des mesures ou des programmes de prévention et d'intervention ou, du moins, aucune publication n'est accessible à ce sujet. Ainsi, on ne peut pas facilement vérifier objectivement, à l'heure actuelle, l'efficacité de telles mesures dans les milieux où elles ont été instaurées. Ce point a comme conséquence que les programmes qui éventuellement peuvent fonctionner n'ont pas toujours le retentissement mérité.

2.4. Quelques modélisations pertinentes.

Nous l'avons montré, il y a de nombreuses approches possibles du problème de la violence au travail selon l'axe d'étude que l'on souhaite privilégier ou tout simplement selon la discipline dans laquelle on travaille. De ce fait, les connaissances sur les mécanismes déclencheurs et sur les conséquences sont très morcelées. Elles mériteraient d'être intégrées ensemble dans un modèle de la violence au travail. Plusieurs travaux peuvent s'inscrire dans ce type d'objectif. Parmi les plus récents, nous avons choisi d'en détailler trois qui nous semblent bien refléter l'approche actuelle à la fois sur les plans théorique, conceptuel et méthodologique.

2.4.1. Le premier modèle de Rogers et Kelloway.

Parmi les modèles les plus récents et les plus avancés, on trouve ceux développés au Canada par Rogers, Kelloway et leurs collègues.

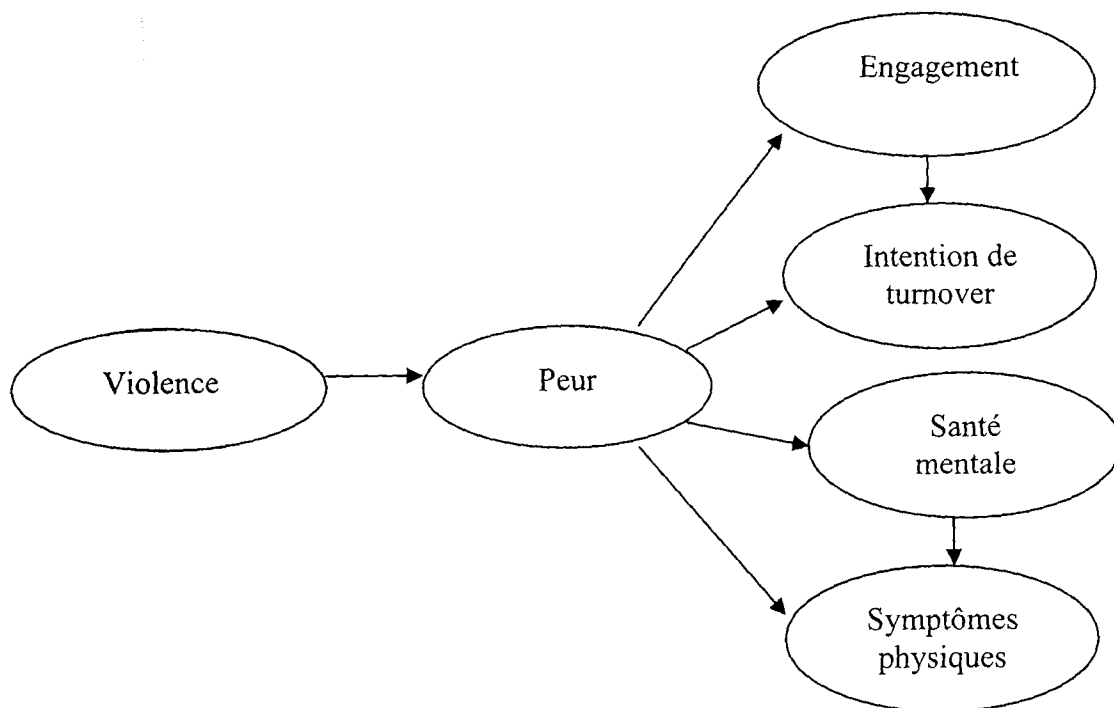
Leur première approche a comme principal intérêt de ne pas seulement se focaliser sur les conséquences en terme de stress pour les victimes directes de violences au travail mais de prendre en compte aussi les victimes indirectes. En effet, ce ne sont pas seulement les

victimes directes de la violence qui peuvent être atteintes (Damiani, 1997). Par exemple, l'expérience vicariante de la violence – que ce soit en tant que témoin ou même simplement en ayant entendu parlé d'un incident – violent peut avoir une issue négative pour la personne (Rogers & Kelloway, 1997). Les recherches récentes sur la victimisation indiquent donc qu'il n'est pas nécessaire d'être directement victime pour faire l'expérience des réponses (issues) négatives que nous avons décrites. En contexte scolaire, on a très bien décrit (Horenstein & Voyron-Lemaire, 1996) cette victimisation vicariante et montré qu'elle permettait d'expliquer la « désintégration » des équipes pédagogiques par contagion. Le simple contact avec une personne traumatisée peut entraîner l'apparition de traumatismes psychologiques. Plus la fréquence des contacts avec la victime est grande, plus il y a de risques par effet cumulatif. Le chef d'établissement, par la position centrale qu'il occupe est particulièrement vulnérable de ce point de vue.

Sans nécessairement avoir des contacts répétés avec une victime de violence, la peur de la victimisation peut être suffisante pour amener la manifestation de réponses psychologiques, physiologiques ou en rapport avec le travail. Les données connues suggèrent en effet que la simple perception d'une menace – réelle ou infondée – de violence peut avoir des conséquences néfastes sur la santé de l'individu. Des auteurs (Hall & Spector, 1991) ont, en effet, suggéré que les employés qui ne faisaient pas réellement l'expérience de violence sur leur lieu de travail mais qui en percevaient tout de même la menace, montraient plusieurs des conséquences négatives que l'on retrouve dans le processus de victimisation directe : l'anxiété, les manifestations somatiques et les issues négatives dans le travail.

C'est sur ce constat que Rogers et Kelloway (1997) ont conduit une recherche auprès de 194 employés de banque au Canada afin de tester l'hypothèse selon laquelle le sentiment de peur serait une variable intermédiaire entre l'exposition à de la violence au travail et les issues négatives qui en découlent généralement. La confirmation du modèle à l'aide d'analyse en pistes causales a conduit les auteurs à penser que c'était la peur d'une violence future qui avait comme conséquence les symptômes physiques et psychologiques manifestés.

Figure 1 : Le modèle de Rogers et Kelloway (1997)



La confirmation de ce modèle est particulièrement remarquable car elle apporte un éclaircissement à une étude antérieure de Hall et Spector. Dans cette étude (Hall & Spector, 1991) portant sur les relations entre stress perçu et danger, sur un échantillon de 135 officiers de probation, travaillant au contact avec de délinquants, les auteurs avaient montré qu'il n'y avait pas de relation entre le danger réel et le danger perçu par ces professionnels. Pour interpréter ces résultats, ils suggéraient que la peur pouvait être une variable intermédiaire.

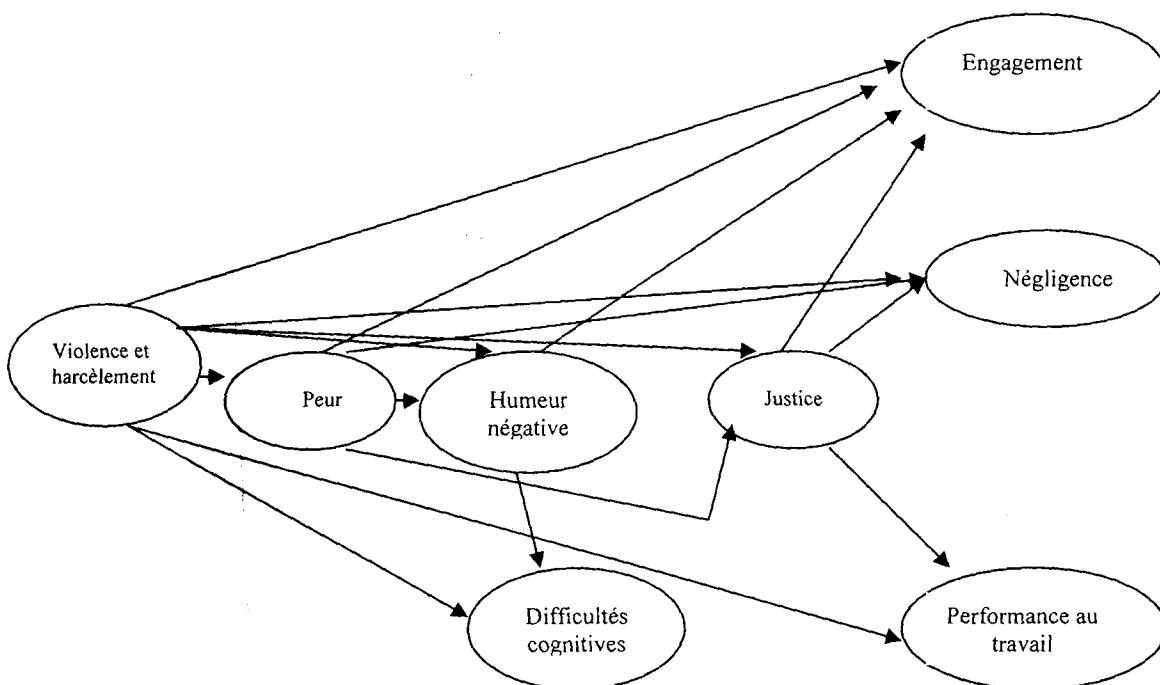
Quel que soit le niveau de confrontation à la violence, ce serait le danger perçu, c'est à dire une représentation du danger qui pourrait amener un sentiment de peur différent qui à son tour entraînerait des réactions différentes.

Le seul regret que l'on peut avoir par rapport à cette première modélisation de Rogers et Kelloway est d'ordre méthodologique. La peur a simplement été opérationnalisée comme la peur résultant d'une première confrontation à un acte de violence. Le modèle testé pose en effet qu'une exposition à de la violence au travail entraîne de la peur qui à son tour entraîne le mal-être psychologique, les symptômes somatiques et l'intention de quitter son emploi. Autrement dit, la représentation du danger semble n'être possible que si l'on a déjà une expérience réelle de ce danger. Ce point pourra selon nous être critiqué à la lumière de la théorie des représentations sociales (chapitre 4).

2.4.2. Les suites de ce premier modèle (Barling et al., 2001).

Des chercheurs de la même équipe (Barling et al., 2001) ont développé et ont évalué un modèle structurel prévoyant les conséquences personnelles et organisationnelles de la violence sur le lieu de travail et le harcèlement sexuel pour les professionnels de services médicaux qui visitent leurs clients aux domiciles de ces derniers. Ce modèle est donc d'une portée très limitée en terme de généralisation. Il suggère, comme on peut le voir sur la *Figure 2* que la violence au travail et le harcèlement sexuel sont prédicteurs de la crainte de leur répétition dans le lieu de travail, qui est prédictive à son tour de l'humeur négative (l'inquiétude et la colère) et des sentiments d'injustice perçue. À son tour, la crainte, l'humeur négative et l'injustice perçue prédisent un faible engagement dans le travail et des intentions de démission augmentées, une faible performance interpersonnelle de travail, une plus grande négligence et des difficultés cognitives. Les résultats ont soutenu le modèle et ont montré que les relations entre violence au travail et harcèlement sexuel, d'une part, et résultats organisationnels et personnels, d'autre part, sont des relations indirectes. Elles sont obtenues par la médiation de la crainte et de l'humeur négative.

Figure 2 : Le modèle de Barling, Rogers et Kelloway (2001)



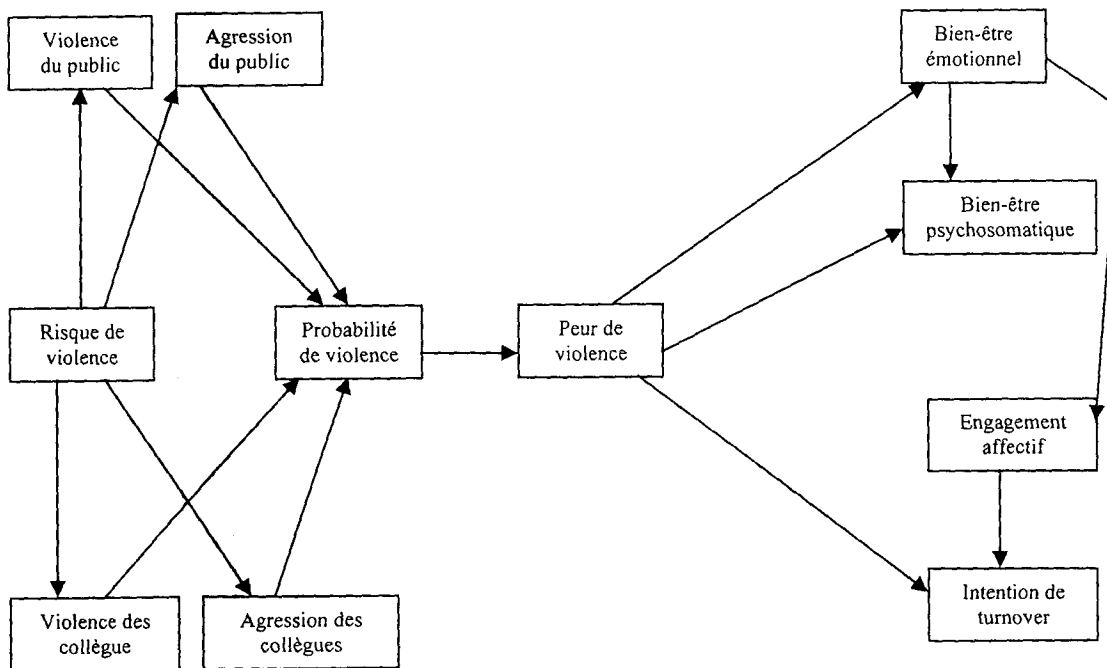
Ce modèle apporte une conceptualisation incontestablement nouvelle pour comprendre les conséquences du harcèlement sexuel et la violence au travail. Mais, à nouveau, la notion de médiation par la crainte (ou la peur selon la traduction que l'on peu faire) est présente, comme

elle l'était dans le modèle précédent. Nous pouvons donc manifester notre intérêt pour l'introduction d'une variable intermédiaire dans un modèle destiné à comprendre les conséquences indirectes de la violence au travail. Mais parallèlement nous ne pouvons que regretter l'absence franche et explicite d'une mesure en terme de représentation mentale de la violence.

2.4.3. Le modèle de Leblanc et Kelloway (2002)

Le dernier modèle que nous souhaitons présenter est celui de LeBlanc et Kelloway (2002). Sa tentative de validation a été faite sur 254 employés travaillant dans 71 professions différentes. Nous ne décrirons pas en détail le modèle initialement proposé par les auteurs. Il est représenté dans la Figure 3. On y constate toujours le rôle central de la notion de peur en tant que variable modératrice.

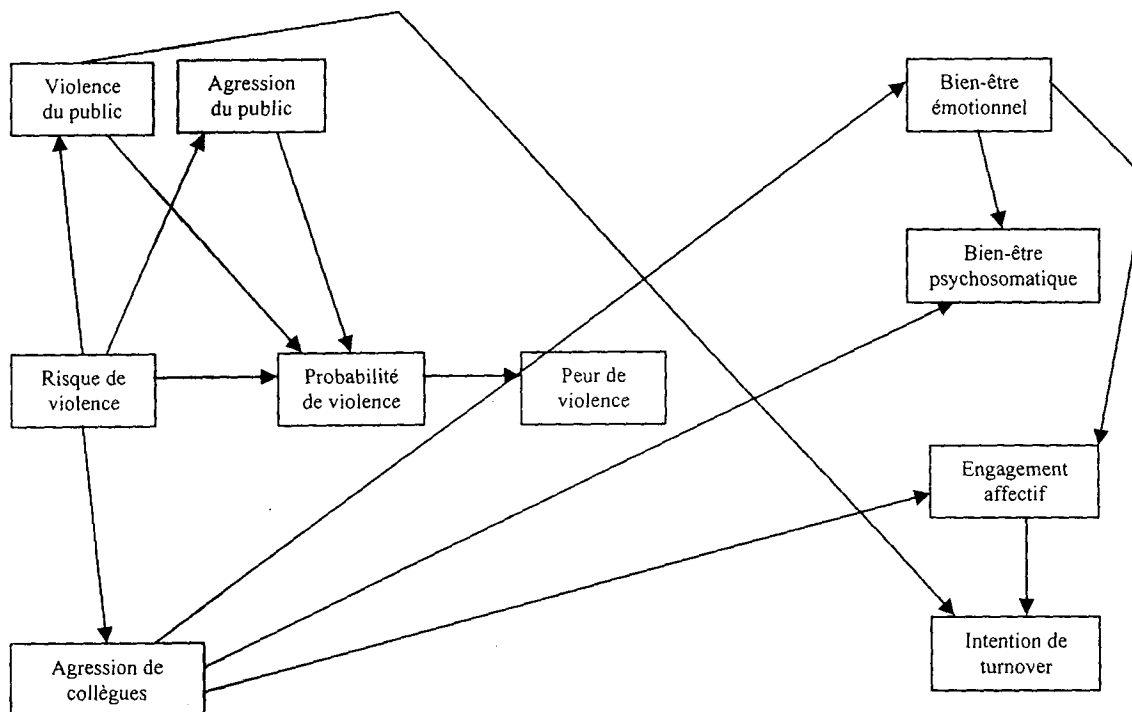
Figure 3 : La proposition de modèle de Leblanc et Kelloway (2002)



On peut y remarquer également la tentative de distinction intéressante entre violences internes et violences externes. Malheureusement ce modèle n'a pas été validé par les données. Finalement, les auteurs sont parvenus à un modèle assez différent où l'on remarquera l'absence de rôle modérateur de la variable peur de la violence (Figure 4). L'autre différence remarquable de ce modèle final est l'influence différente des violences internes et externes sur les issues personnelles et organisationnelles. Le modèle retenu montre que (a) l'expérience de

violence et d'agression venant du public a principalement un impact sur l'intention de démissionner alors que (b) l'expérience d'agression de collègues à un impact sur le bien-être émotionnel, psychosomatique et l'engagement affectif.

Figure 4 : Le modèle validé par de Leblanc et Kelloway (2002)



2.5. Analyses et implications pour un modèle des conséquences de la violence scolaire.

La plupart des sources que nous avons consultées reconnaissent que la violence au travail est une problématique majeure mais encore sous-estimée. Elle ne constitue nullement un problème épisodique et individuel relié à quelques cas de tueries collectives. Cette violence au travail est plutôt associée à une série de comportements destructeurs, des comportements mineurs en apparence mais dont les causes se rattachent à un ensemble de facteurs sociaux, économiques, organisationnels et culturels (Chappell & Di Martino, 1999). Enfin, il s'agit d'un problème crucial à prévenir et à gérer, un problème dont les coûts sont très lourds pour les individus, les organisations et la collectivité. À la suite de ces constats généraux et de l'analyse que nous venons d'en faire, il nous semble utile de suggérer certaines orientations pour les futures perspectives de recherche dans ce domaine.

Certains facteurs identifiés par les chercheurs comme étant associés à la violence au travail pourraient être retenus afin d'aider à préciser les variables à l'étude ou les populations d'intérêt. Il serait, par exemple, intéressant d'étudier plus spécifiquement les fonctionnaires qui semblent, à la lumière des résultats de certaines études (Jauvin et al., 1999), plus exposés que ceux du privé à la violence au travail. Sans que nous adhérions entièrement à cette thèse de surexposition des fonctionnaires, il nous semble toutefois nécessaire d'apporter davantage de connaissances sur ces populations nettement moins étudiées que les employés du secteur privé. Une étude sur la population des enseignants comme celle que nous entreprenons répondrait au moins partiellement à ce manque.

Pourquoi vouloir aller plus loin ?

Nombreuses sont les études citées dans ce chapitre ou dans la revue de Flannery (1996) qui ont certains déficits méthodologiques : soit les articles ne prennent même pas la peine de donner une définition de la violence, ou alors ces définitions ne sont pas consistantes d'un article à un autre. Les procédures de mesures sont en général inappropriées. Les interventions destinées à en éliminer les conséquences ne précisent pas clairement ce qu'elles traitent. On trouve rarement des groupes contrôles ou des études longitudinales, procédure pourtant garante de l'efficacité d'une méthode. Il est clair que notre compréhension de la violence au travail ne peut que s'améliorer si dans ce domaine on s'attache à respecter ces quelques préceptes méthodologiques.

Parmi les modélisations récentes que nous venons de présenter, il est encore question de violence réelle (directe ou vicariante) et de conséquences. Ceci nous impose à la fois la nécessité de mieux définir le stress et de parler de la représentation de l'agression. C'est ce que nous nous proposons de faire dans les chapitres qui suivent.

3. Stress au travail, stress dans le secteur éducatif.

Approches théoriques

Pour présenter les manifestations du stress chez les personnels d'éducation, il convient dans un premier temps de définir ce concept tel qu'il est abordé dans les institutions éducatives et par les spécialistes. En ce qui concerne le stress, le cadre scientifique est construit, même si les modèles théoriques peuvent donner lieu à quelques variations. Avant de parler spécifiquement de stress en milieu éducatif, on peut parler de stress au travail. Mais les modélisations du stress au travail étant pour la plupart de simples applications au monde du travail de modélisations du stress plus générales, nous allons commencer par une présentation générale du stress avant d'aller vers le spécifique, c'est à dire vers les adaptations de ces modèles théoriques aux enseignants.

Le stress est un processus interactif comprenant de nombreux facteurs : conditions de travail, processus de perception et d'évaluation de ces conditions (appréciation de la menace, façon de faire face, organisation des défenses et soutien social), et conséquences physiologiques, psychologiques et relationnelles de ces processus.

Il existe trois grands paradigmes dans l'histoire des diverses théories du stress. Nous allons en faire une présentation succincte dans les trois sous-parties qui suivent.

3.1. Le paradigme fondé sur la réponse.

Selon cette conception, le stress est considéré comme une réponse générale à des stimuli variés. Cette réponse se déroule en trois temps : alarme, résistance, épuisement, et correspond à ce que Selye a nommé Syndrome général d'adaptation (Selye, 1982). Les trois phases sont caractérisées par les variations suivantes :

Alarme.

Cette réponse mobilise le corps pour le préparer à la fuite ou au combat. Il y a libération d'adrénaline. La pression sanguine et les pulsations cardiaques augmentent, et le sang irrigue

d'avantage les muscles du squelette que les organes internes. Parallèlement, les glandes sudoripares se retrouvent en action et le système gastro-intestinal réduit son activité. À court terme, cette réaction est clairement adaptative, permettant d'éliminer un danger lorsqu'il se manifeste. Le problème est que de nombreuses situations modernes de stress peuvent exposer la personne à long terme à ces agents stressants alors que ce type de réponse n'est pas socialement approprié ou potentiellement dangereux : on ne saute pas à la gorge d'un élève qui nous fait une énième remarque désobligeante, on fuit rarement si l'on nous menace avec une arme à feu.

La phase de résistance.

La durée de cette phase d'adaptation va dépendre du niveau de sévérité du ou des stressseurs et de la capacité de l'organisme à s'y adapter. Une plus grande adaptation signifierait une période de résistance plus longue. Selye pensait qu'un niveau de stress persistant et produisant des changements continus sur le plan neurologique et hormonal pouvait perturber le bon fonctionnement de l'organisme. En conséquence, il peut apparaître des maladies de l'adaptation comme des ulcères gastriques, des inflammations du côlon, de l'hypertension, des maladies cardiaques, de l'hyperthyroïdie ou encore de l'asthme. Par ailleurs, Selye pensait que ces changements importants pouvaient menacer, toucher le système immunitaire, rendant plus fragile l'organisme à la pénétration d'agents infectieux extérieurs.

La phase d'épuisement.

A ce stade, on dépasse la capacité de l'organisme à résister, ce qui résulte en une chute, une rupture. Le système para-sympathique du système nerveux autonome est activé pour maintenir un équilibre avec le système sympathique. Le problème est qu'en raison de la très haute activité du système sympathique, l'activité du système para-sympathique est maintenue à un niveau anormalement bas, pour compenser. En conséquence, un épuisement de l'organisme survient ce qui peut conduire à la dépression ou même au décès de la personne.

Le modèle de Selye et les modèles qui s'en inspirent directement en se fondant sur la réponse sont des modèles énergétiques : la tension est créée par l'écart entre les exigences de la situation et la latitude de décision dont dispose l'individu pour faire face à ces exigences. Les contraintes de la situation déclenchent une énergie, tandis que la possibilité de réponse module la libération de cette énergie.

C'est l'énergie non-libérée qui peut se manifester intérieurement sous la forme d'une tension (stress) psychologique. On désignera le stress à partir de ses conséquences : détresse psychique, demande de mutation ou arrêts maladie, par exemple. Pour le diminuer, on en réduira essentiellement les symptômes.

Au delà du syndrome général d'adaptation...

Dans la littérature scientifique concernant le stress, il est courant de classer en trois catégories les conceptualisations qui ont été faites.

Une première approche se centre sur l'environnement en désignant le stress comme un stimulus. C'est ce que l'on voit lorsque les gens désignent tel ou tel événement, telle ou telle situation comme génératrice de tension. Les événements ou situations en question, qui sont difficiles et produisent cette impression de tension peuvent alors être qualifiés de « stressseurs ». Les recherches utilisant une telle conceptualisation étudient principalement l'impact possible de certains stressseurs. Cela peut être par exemple des attentats ou des catastrophes naturelles, des événements de vie importants comme la perte d'un emploi, mais cela peut également concerner des stressseurs chroniques comme le fait de travailler dans un environnement à risque.

La seconde conceptualisation du stress considère le stress comme la réponse. L'attention est alors portée sur les réactions aux stressseurs. C'est cette manière de considérer le stress qui est à l'œuvre lorsqu'un professeur dit « se sentir stressé » lorsqu'il doit faire cours à telle ou telle classe. Cette réponse de stress se fait sur deux plans. La composante psychologique va impliquer certains comportements ou schémas de comportements et certaines émotions. La composante physiologique de la réponse conduit à une certaine activation du corps (le cœur s'accélère, la bouche devient sèche, la personne transpire...). Dans une perspective bio-psychosociale, ce sont ces deux composantes qui constituent la « réponse de stress » - souvent appelée « strain » par les psychologues américains.

Dans un troisième type d'approche, on va décrire le stress comme un processus plus large qui inclut à la fois les stressseurs et la réponse. On intègre une troisième dimension importante : la relation entre la personne et l'environnement (Cox, 1978; Lazarus & Folkman, 1987). Ce processus implique des ajustements et des interactions entre la personne et son

environnement, appelés transaction. Ainsi, le stress n'est pas seulement un stimulus ou une réponse mais un processus où la personne est un agent actif qui peut influencer sur l'impact des stressors par les stratégies cognitives, émotionnelles et comportementales qu'il adopte. Un même stressor peut ainsi conduire à des réponses de stress différentes : un enseignant apprenant qu'il est inspecté dans deux jours peut manifester des signes d'anxiété, se mettre à reprendre intégralement l'organisation du cours qu'il avait prévu pour la date fatidique ; un autre enseignant peut à l'inverse manifester des signes de joie, et confiant, décider de ne rien changer au cours qu'il avait prévu de faire avant de savoir qu'il sera inspecté.

En suivant un auteur comme Cox (1978), on peut définir le stress comme la situation qui résulte lorsque la transaction entre la personne et son environnement la conduit à percevoir un décalage important – réel ou perçu – entre les demandes de cette situation et ses ressources – sur le plan biologique, psychologique ou social.

Nous allons maintenant détailler principaux paradigmes de recherches correspondant aux grandes approches que nous venons de présenter.

3.2. Le paradigme principalement fondé sur l'environnement.

Avec cette approche, le stress est principalement déterminé par la nature du stressor (stimuli aversifs, événements de vie). Ce paradigme aboutit à la constitution de listes, parfois impressionnantes, de stressors. Le stress est une caractéristique de l'environnement et c'est donc sur celui-ci qu'il faudra agir pour le faire disparaître. C'est à partir de ce paradigme qu'on répond au stress en améliorant les conditions de travail (Karasek, 1979, cité par Rascle, 2001) : diminution du nombre d'élèves par classe, amélioration des horaires, exclusion des élèves perturbateurs, etc.

Selon le modèle Contrôle-Demande de Karasek, la réponse de stress est la fonction de deux paramètres environnementaux : la demande psychologique et la latitude décisionnelle dont dispose la personne. Ce modèle met en relation les contraintes psychosociales de l'environnement de travail et la santé mentale.

La *demande psychologique* provenant du travail concerne la quantité et la complexité du travail et les contraintes de temps. Une autre contrainte de l'environnement psychosocial de travail susceptible d'affecter la santé des travailleurs est l'absence de latitude décisionnelle. La *latitude décisionnelle* recouvre deux réalités : l'une concerne l'autonomie de compétence,

c'est-à-dire la capacité d'utiliser ses habiletés et ses qualifications et d'en développer de nouvelles ; l'autre se rattache à l'autorité décisionnelle, c'est-à-dire à la possibilité de choisir comment faire son travail et de participer aux décisions qui s'y rattachent.

Selon Karasek et al. (1998), dans un travail où la demande psychologique est forte, le risque de développer un problème de santé mentale augmente surtout si le travailleur dispose d'un faible niveau de latitude décisionnelle. Ce n'est donc pas uniquement la demande psychologique qui joue un rôle important dans le développement des problèmes de santé mentale au travail, mais plutôt la tension engendrée par la combinaison d'une demande psychologique élevée et d'une faible latitude décisionnelle. La demande psychologique et la latitude décisionnelle peuvent se combiner selon quatre possibilités et rendre compte de différents degrés d'exposition à la tension au travail, comme l'illustre le schéma (Tableau 5) découpant en 4 quadrants les catégories d'emploi.

Tableau 5 : Catégories d'emploi selon Karasek et al. (1998)

	Demande Psychologique	
	Faible	Forte
<i>Latitude décisionnelle Forte</i>	Faible exposition (Emplois avec peu de tension (A))	Exposition modérée (Emplois Actifs (B))
<i>Latitude décisionnelle Faible</i>	Exposition modérée (Emplois passifs (C))	Forte exposition (Emplois avec forte tension (D))

Les emplois qui allient une faible demande et une forte latitude (quadrant A) sont décrits comme **non** générateurs de tension. Une tension modérée au travail peut provenir de deux types d'emplois. D'une part, les emplois dits actifs (quadrant B), qui demandent aux employés d'allier une demande psychologique exigeante avec une latitude décisionnelle importante, bien que comportant un certain niveau de tension, constituent des défis stimulants pour ceux qui les occupent et sont sources d'apprentissages et de productivité. D'autre part, les emplois dits passifs (quadrant C) où les employés sont à la fois soumis à peu de demande psychologique et de latitude, peuvent conduire à une atrophie progressive des habiletés. Finalement, une forte exposition à la tension au travail est observée dans les emplois qui se caractérisent par une demande psychologique exigeante et une faible latitude décisionnelle

(quadrant D). Ces derniers constituent une menace plus importante pour la santé physique et psychologique des individus.

Dans la littérature, la dimension de *demande psychologique* peut aussi être désignée par les termes "charge de travail", "complexité" ou "contraintes de temps". De même, la dimension de *latitude décisionnelle* peut aussi être désignée par les termes "contrôle", "autonomie" ou par l'une des composantes "variété des tâches" et "utilisation des qualifications".

En plus de la demande psychologique et de la latitude décisionnelle, un troisième facteur de l'environnement de travail peut influencer la survenue de problèmes de santé. Il s'agit du *soutien social au travail* qui, de façon générale, désigne toute interaction sociale qui apporte une aide ou une reconnaissance de la part des supérieurs ou des collègues de travail.

3.3. Le paradigme transactionnel cognitif.

Le stress est un processus continu, initié et maintenu par une évaluation cognitive des exigences et des ressources de la situation. Les modèles s'appuyant sur ce paradigme mettent l'accent sur l'aspect continu et réciproque des interactions entre l'individu et son environnement.

Le modèle interactionniste de Lazarus & Folkman

Le modèle transactionnel est centré sur les processus psychologiques (cognitivo-émotionnels) d'évaluation de la situation par la personne : « Le stress est une relation particulière entre la personne et son environnement qui est évaluée par la personne comme affaiblissant ou excédant ses ressources et mettant en danger son bien-être » (Lazarus & Folkman, 1984)(p. 19).

Dans ce modèle, le stress n'est ni un agent ni une réponse mais un double processus médiateur incluant :

- l'appraisal : l'évaluation cognitive et affective des ressources et des contraintes liées à la situation, ainsi que des possibilités de faire face. Il s'agit de l'évaluation que l'individu fait des demandes de l'environnement, demandes excédant le plus souvent ses capacités et donc mettant en danger son bien-être. Elle dépend évidemment de l'environnement lui-même, mais

aussi des ressources dont dispose le sujet pour faire face à la situation. Elle dépend également de l'issue, échec ou réussite, des expériences antérieures qui auront été mémorisées par le sujet.

- le coping : la mise en œuvre du faire-face et le réajustement continu de celui-ci tout au long de l'évolution de la situation. Ce processus a des effets immédiats, tels que des états affectifs ou des changements physiologiques, et des effets à long terme de bien-être psychologique, de santé et de fonctionnement social.

Le modèle de Lazarus et Folkman est actuellement une référence pour l'étude du stress. Un grand nombre des modèles généraux du stress proposés ultérieurement y font référence. Certains se « contentent » d'y ajouter un ou plusieurs éléments, d'autres en proposent une adaptation à une situation spécifique.

En comparaison avec les deux paradigmes précédents, les domaines d'application de celui-ci sont beaucoup plus variés : sport, vie familiale, environnement urbain, etc. Il semble particulièrement bien adapté aux personnels d'éducation qui vont souvent interpréter leur situation et le comportement des élèves à partir d'une certaine idée qu'ils se font de leur métier. Pour diminuer le stress, on pourra insister, par exemple, sur le développement de nouvelles stratégies de coping par des techniques de prise en charge cognitives et comportementales (Rascle, 2000).

Le rôle des évaluations

Lazarus et Folkman (1987) font la distinction entre l'évaluation primaire et l'évaluation secondaire :

L'évaluation primaire est liée à la signification de l'événement pour le bien-être de la personne. Une situation peut être jugée non pertinente, lorsqu' il n'y a pas d'enjeu, bénigne, positive, ou enfin, stressante. Les situations stressantes peuvent être classées en trois catégories : les défis (challenge), les menaces (threat) et les dommages/pertes (harm/loss).

- Une situation est considérée comme un défi lorsqu'elle est motivante et mobilise une activité physique et/ou mentale de la part de la personne (compétition sportive, promotion professionnelle). Il s'agit d'une situation que le sujet n'a pas encore eu l'occasion d'expérimenter, mais qu'il pense être en mesure de surmonter. Dans un défi, la personne trouve l'opportunité de se prouver à elle-même sa propre valeur, de se procurer un bénéfice, d'étendre sa maîtrise ou d'avancer dans son développement personnel. La situation peut être vécue comme plaisante, intéressante ou excitante bien qu'elle implique de nombreux efforts : par exemple, prendre une classe ou un poste dans un établissement réputé difficile.
- La menace intervient quand l'individu perçoit un danger, anticipe des dommages ou des torts physiques ou psychiques. Menace et défi ne sont pas mutuellement exclusifs et c'est un des résultats du faire-face que de transformer les menaces en défi. Ainsi, avoir une classe réputée « difficile » peut relever du défi pour certains et de la menace pour d'autres.
- Dans l'expérience de dommage ou de perte, les dommages sont réels et présents. Il peut s'agir de la perte d'êtres chers ou d'objets, mais aussi de la perte d'un statut social ou d'une image de soi. Cette évaluation renvoie aux difficultés rencontrées par la personne dans des situations antérieures. Elle s'attend dans ce cas à être incapable de faire face à la situation.

L'évaluation secondaire est liée aux ressources et capacités (options) dont dispose la personne pour faire face à la situation. Cette évaluation lui permet de mettre en œuvre la stratégie de faire face qui lui paraît appropriée. L'individu évalue ses propres capacités à gérer un stress, ses compétences, ses supports sociaux, ses ressources matérielles ou autres qui peuvent l'aider à rétablir un équilibre entre lui et l'environnement. Ainsi, des enseignants renoncent parfois à se plaindre des violences que leur infligent certains de leurs élèves simplement parce qu'ils redoutent de ne pas bénéficier de l'appui de leur hiérarchie, voire même des instances judiciaires (Jolly, 2002).

Le terme « secondaire » ne veut pas dire que cette évaluation a lieu après l'évaluation primaire, ni qu'elle est moins importante. Ces deux évaluations différentes apparaissent simultanément lors du processus d'évaluation mis en place par le sujet. Il est d'ailleurs important de souligner que ces deux types d'évaluation se complètent pour créer l'état de stress ressenti par le sujet, résultat de la confrontation des deux évaluations.

Un certain nombre de caractéristiques inhérentes au sujet influencent bien entendu cette évaluation (Folkman & Lazarus, 1988) : les croyances concernant la possibilité de contrôle sur les événements, l'endurance de la personne, l'anxiété trait, – les sujets ayant une personnalité anxieuse se caractérisent par une tendance à percevoir les situations aversives comme menaçantes -

Les conduites de faire-face (coping)

Le coping désigne les efforts cognitifs, affectifs et comportementaux visant à maîtriser, réduire, ou tolérer les exigences de la situation. On distingue deux principales stratégies de coping :

- le coping centré sur le problème : les efforts portent sur des actions destinées à alléger des conditions stressantes (rassembler des informations, gérer des objectifs, gérer le temps, rechercher des solutions, etc.). L'arrêt de travail, la demande de mutation, le dépôt de plainte auprès de la police relèvent de ce type de coping.
- le coping centré sur l'émotion : les efforts portent sur la régulation des conséquences émotionnelles des événements stressants (retrait mental et comportemental, déni, relaxation, etc.). Cette stratégie est notamment efficace dans les situations où l'on ne peut pas éliminer le stresser. Dans ce cas, un enseignant pourra par exemple minimiser la gravité de l'acte commis ou trouver des excuses à l'élève qui l'aura insulté.

Le plus souvent, la personne stressée utilise conjointement les deux sortes de coping.

Le modèle transactionnel de l'épisode de stress

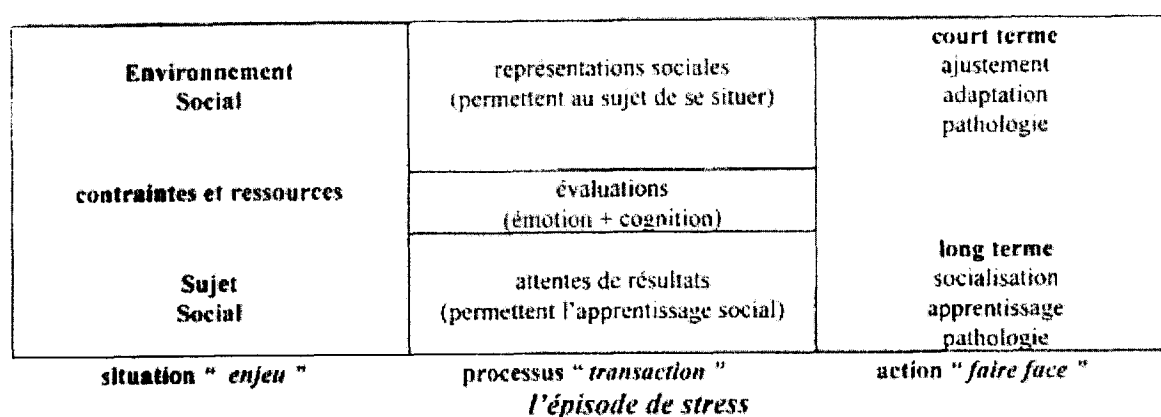
Ce modèle, très proche de celui de Lazarus et Folkman, insiste sur le rôle des représentations dans le processus de transaction et sur l'enjeu de la situation.

Le caractère transactionnel du modèle trouve son sens dans la définition de l'approche épistémologique transactionnelle (Altman & Rogoff, 1987) : il s'agit de l'étude des « relations

changeantes entre des aspects psychologiques et environnementaux d'unités holistiques ». Les situations étudiées ne prennent donc sens que lorsque personnes, processus psychologiques et environnements sont envisagés de façon globale.

Dans ce modèle (*Figure 5*), le terme « épisode » a pour fonction de rappeler l'importance de se doter d'une unité temporelle pour le phénomène étudié : il est possible d'en déterminer le début et la fin. Au cours de cet épisode, les anticipations du sujet et les rétroactions sont nombreuses.

Figure 5 : l'épisode de stress (Lassarre, 2002)



La première partie du modèle suppose que le stress apparaît dans les situations pour lesquelles il y a « enjeu ». L'enjeu désigne ce que le sujet a à gagner ou à perdre en se confrontant à la situation. Cette situation peut être anticipée (menace, risque ou opportunité à plus ou moins long terme) mais peut également être immédiate. Cet enjeu peut évidemment être individuel mais aussi collectif (la préservation du groupe social, par exemple).

L'environnement psychosocial de la personne est principalement composé de stressseurs physiques et psychologiques, et de soutiens sociaux. Il comporte des contraintes mais offre en contre partie un certain nombre de ressources.

Dans cette situation, la personne dispose de compétences cognitives, instrumentales et relationnelles, de traits de personnalité. Ses caractéristiques sociales et physiques font aussi partie de la situation. Toutes ces compétences et caractéristiques individuelles sont autant de contraintes et de ressources intervenant dans la situation.

L'évaluation émotionnelle et cognitive de la situation, mais également de ses paramètres par la personne induit un processus transactionnel caractéristique du stress. Elle évalue la situation, ses contraintes et ses ressources, l'enjeu et son ampleur ainsi que la difficulté de la tâche à accomplir. Elle évalue par ailleurs ses propres compétences, faites des contraintes et ressources précédemment décrites. Elle va pouvoir se situer en se basant sur ses propres représentations de la situation ainsi que celles de l'enjeu de cette même situation. C'est sur ce point que l'appartenance sociale de l'individu peut intervenir fortement. La représentation de la situation n'est pas seulement la simple reproduction cognitive de la situation mais bien un processus de reconstruction de la réalité répondant à une logique sociale. Dans ce processus, les représentations sociales, les attitudes, les préférences servent donc à se situer et à situer l'enjeu. Ainsi dans la même situation, certaines personnes se situeront dans un épisode de stress et d'autres non. Nous en reparlerons plus en détail dans le chapitre suivant traitant des représentations sociales. Mais notons dès maintenant que les représentations sociales reflètent la transformation de théories scientifiques en sens commun ; elles permettent de tenir compte du fait que « le stress » est un terme à la mode. On a ainsi montré que les enseignants ont tendance à se percevoir comme « très stressés », alors que des échelles standardisées ne permettent pas de constater chez eux un niveau de stress supérieur à la population générale (Paty & Lassarre, 2002).

Tout comme les représentations, les attentes de résultats sont prises en compte dans l'évaluation et la mise en place de stratégies de faire-face. Elles vont également déterminer l'issue du coping de par la confrontation des attentes et des résultats obtenus, que ce soit à court ou long terme.

Le faire-face a pour finalité de répondre à l'enjeu de la situation et de mettre fin à l'épisode de stress. En cas d'échec, l'épisode va perdurer. Mais il arrive également qu'un nouvel enjeu et un nouvel épisode apparaissent après la fin d'un premier épisode de stress. L'efficacité des stratégies mises en places sera évaluée par rétroaction grâce à l'issue du coping. La disparition de l'enjeu et donc la modification de la situation initiale sont donc censées mettre fin à l'épisode de stress.

A court terme, le faire-face peut prendre la forme de stratégies d'adaptation ou d'ajustement pour modifier la situation. La première de ces stratégies consiste à changer sa perception de l'environnement, la seconde consiste à agir sur l'environnement lui-même. Ces deux

stratégies sont le plus souvent utilisées conjointement. On parlera d'inadaptation et d'inajustement dans le cas où les stratégies mises en place s'avéreront inefficaces. La persistance ou la répétition à long terme de la situation initiale, c'est-à-dire la persistance de l'épisode de stress pourra s'accompagner de réactions pathologiques durables.

A long terme, le faire-face a des effets rétroactifs sur le sujet en terme d'apprentissage et de socialisation. Par symétrie avec l'adaptation, l'apprentissage est une modification interne durable du sujet : « la conduite qui a les effets d'une performance attendue est apprise » (Lassarre, 2002, p.13).

La socialisation est une modification durable des actions et conduites du sujet ou du groupe envers l'environnement physique ou social : c'est un ajustement de longue durée. Ces deux processus sont compatibles : le sujet est changé et ses conduites se trouvent modifiées.

L'originalité principale de ce modèle réside dans l'introduction de la prise en compte de l'enjeu de la situation pour l'individu, ce qui va plus loin que le concept de double évaluation de Lazarus.

Maintenant que nous avons distingué les grands paradigmes d'études du stress, nous allons tenter de les illustrer avec des résultats de recherches empruntés à la thématique du stress des enseignants.

3.4. Les modèles de stress adaptés aux enseignants.

Dans un article déjà ancien sur la question du stress et de l'insatisfaction professionnelle des enseignants (Wangberg, 1984), l'auteur a proposé un tableau synthétisant le stress dans cette population. Ce tableau recense à la fois les facteurs environnementaux (stimuli) sources de stress, les éventuels effets physiologiques, psychologiques et sur l'organisation du travail. Ce tableau de synthèse liste également de possibles stratégies de réduction. Nous avons traduit et reproduit ce tableau qui reste encore d'actualité ci-dessous (*Tableau 6*). Sans détailler chacun des points décrits sous chacune des colonnes, nous allons nous appuyer sur sa structuration en terme de facteurs de stress, d'effets et de remèdes pour organiser cette partie et ses sous parties.

3.4.1. Facteurs générateurs de stress pour l'enseignant dans son environnement professionnel.

Les principales recherches conduites dans le domaine du stress des enseignants se sont limitées - comme c'est le cas pour la majeure partie des recherches sur le stress professionnel - à recenser les sources de stress dans l'environnement professionnel. Ainsi, trouve-t-on un nombre assez conséquent de recherches sur le stress des enseignants, simplement centrées sur l'identification des facteurs de stress les plus importants (Blase, 1986; Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995). Elles parviennent généralement à quelques différences près à la même liste des grandes sources de stress propres aux enseignants. Par exemple, sur un échantillon de 392 enseignants américains, (Blase, 1986) a montré à l'aide d'un questionnaire (le TSI, comme Teacher Stress Inventory) que les principales sources de stress dans ce métier pouvaient être regroupées en quatre facteurs relatifs à l'administration, l'organisation, les élèves ou étudiants et les autres enseignants, ou encore à la charge de travail.

A propos de la charge de travail, notons qu'elle peut être trop importante quantitativement ou qualitativement (complexité). Les enseignants voient se multiplier les tâches associées à la pédagogie ; c'est particulièrement vrai dans l'enseignement supérieur (montage technique et financier de projets, suivi des stages, administration, animation de réunions).

Les enseignants sont touchés par des contraintes temporelles : délai pour la correction des copies (particulièrement dans l'enseignement supérieur), délai pour remplir les bulletins scolaires, avoir un cours prêt pour le lendemain... Les programmes de plus en plus lourds doivent être achevés.

La pression augmente quand les attentes et les exigences des usagers sont importantes : ainsi les parents d'élèves d'école maternelle poussent les enseignants à un apprentissage anticipé de la lecture en bousculant les activités « normales » d'enfants de cet âge : développement de capacités physiques, expression artistique, créativité par le jeu.

Tableau 6 : Facteurs de stress chez les enseignants (d'après Wangberg (1984), traduction personnelle)

Catégories de stress et facteurs	Effets psychologiques	Effets physiologiques	Effets sur le travail	Stratégies de réduction
Extra-organisationnel				
Statut professionnel.	Irritation, colère	Accélération cardiaque	Détérioration de la performance au travail	Soutien, appui administratif
Format des formations.	Anxiété		Besoin croissant de profs remplaçants	Soutien de la part des collègues
	Dépression	Désordres nerveux		Meilleurs équipements
Organisationnel				
Salaires.	Tension	Maladies cardio-vasculaires	Absentéisme excessif	Motivation par l'argent (primes)
Taille des classes.	Sentiment que l'enseignement est préjudiciable à sa santé psy- et physique	Maux de tête	Productivité en baisse	Redéfinition du travail
Equipements inadéquats / matériels.			Turn-over	Programmes « Qualité »
Ressources inadéquates.	Indécision	Fatigues	Transmission du stress aux élèves	Equipe éducative
	Confusion	Ulcères	Moins de feed-back constructif vers les élèves	Participation à la prise de décision..
En relation avec la tâche				
Conflit de rôle.	Accès de panique			Programmes « bien être »
Ambiguïté de rôle.		Insomnies	Moins de notions apprises dans la salle de classe.	Services de Conseil
Emploi du temps.	Culpabilité			
Pauvres relations entre personnels.	Inquiétude			
Eleves perturbateurs.	Cynisme		Moins de renforcements positifs pour les élèves	
Impuissance.	Frustration			
Contingence. Punitions.	Ressentiment		Moins d'enthousiasme	
Individuels				
Relations interpersonnelles pauvres	Sentiment de ne pas être à sa place dans le rôle		Dépersonnalisation des élèves	
Fortes attentes en rapport avec la profession				

En plus des nombreux facteurs de stress énumérés dans la colonne de gauche du *Tableau 6*, regroupables dans les quatre grandes catégories du TSI de Blase, nous souhaitons décrire certaines sources de stress plus en détails parce qu'elles nous semblent échapper aux paramètres couramment manipulés dans les récentes études.

Tout le monde s'accorde à affirmer que le métier d'enseignant, et d'éducateur en général, est plus difficile qu'autrefois. Les élèves sont moins disciplinés et moins intéressés à la classe. Les tensions psychiques en sont d'autant plus fortes que l'institution accueille des jeunes en difficultés sociales, quand elle n'est pas parfois confrontée à de réelles détresses vitales. D'autre part, les agents du service public dont font partie les enseignants ont le sentiment de ne plus pouvoir répondre aux demandes sociales, de ne pas être reconnus : « l'impuissance ressentie, les fatigues chroniques, les décompensations psychiques et le ressentiment suivent alors la perte de toute illusion et le vacillement des idéaux institutionnels à l'oeuvre auparavant » (Clot, 1999) (p. 105). Les fonctions éducatives mobilisent de plus en plus la subjectivité et la disponibilité psychique des éducateurs, ce qui est un facteur de stress.

Le stress est également lié à l'irruption de la violence dans le milieu scolaire. L'enquête MGEN menée en 1999-2000 montre que les enseignants sont plus de 40 % à craindre les agressions verbales et près de 20 % à craindre les agressions physiques. Cette appréhension affecte davantage les femmes et les jeunes enseignants. Elle est également plus fréquente chez les enseignants du secondaire (Kovess, Chan Chee, Labarte, & Brunou, 2001). Une enquête conduite en 1995 en France a été probablement la première à intégrer violence scolaire et stress des personnels en milieu éducatif (Lassarre et al., 1996). Elle révélait que certaines incivilités conduites par des élèves représentaient pour les enseignants des sources de stress.

3.4.2. Les réponses ou issues de stress chez les enseignants

Il s'agit, dans ce second type d'approche, de faire la preuve qu'une confrontation à des stressseurs ou qu'un mauvais coping peut avoir des conséquences négatives à la fois pour la santé de l'enseignant mais aussi pour toute l'organisation.

Les manifestations du stress sont les mêmes dans toutes les professions : « Au niveau psychologique, c'est d'abord l'insatisfaction qui prédomine. La personne ne prend plus plaisir à venir travailler. Cet état de stress peut se traduire par des symptômes anxieux et dépressifs et conduire, s'il s'installe durablement à des pathologies sévères (trouble dépressif majeur, risque de suicide). L'individu est débordé et épuisé. Il n'arrive plus à faire face aux nouvelles contraintes » (Rasclé, 2001) (p. 420). Sur le plan comportemental, l'enseignant stressé a une attitude de retrait et d'évitement. Il fait des erreurs ou prend des risques inconsidérés face à des élèves qui le sentent fragile. Sa consommation de tabac et d'alcool peut augmenter, même si, globalement, les enseignants consomment moins de tabac que les autres professions (Kovess et al., 2001) – ceci étant probablement dû à leur travail en présence des élèves -. Les symptômes physiques sont plus diffus : migraines, insomnies, troubles digestifs, mal de dos.

Aujourd'hui, le stress n'est plus un sujet « tabou » au sein des établissements scolaires. On y parle beaucoup plus du stress que dans d'autres secteurs professionnels. Les enseignants se déclarent souvent stressés, même si les mesures objectives de ce stress ne montrent pas de différence significative avec des populations d'autres salariés (Paty et Lassarre, 2002).

Comme l'indiquent les trois colonnes centrales du *Tableau 6* (Wangberg, 1984), les manifestations ou conséquences du stress peuvent être physiques, psychologiques ou encore organisationnelles.

3.4.2.1. Les conséquences physiques.

Les principales conséquences physiques recensées sont les troubles du sommeil, la perte de l'appétit (ou au contraire la boulimie), les lombalgies, la consommation de somnifères et de tranquillisants, d'antidépresseurs et d'anxiolytiques (surtout chez les femmes), les maladies psychosomatiques (ulcères, asthme par exemple), et certaines maladies somatiques (en particulier les problèmes cardio vasculaires).

La comparaison de l'étude de la MGEN sur une population composée essentiellement de personnels de l'Education Nationale (69,9 %, dont 94,4 % d'enseignants) avec celle du CREDES sur population représentative des ménages français rend compte de différences significatives entre les prévalences des troubles physiques (Kovess et al., 2001). L'hypertension et le diabète sont moins fréquents dans la population de la MGEN, tout comme l'asthme et les varices mais uniquement chez les femmes. En revanche, certaines

affections sont plus fréquentes et directement associées au stress : les insomnies (12.3% chez les hommes et 22,2 % chez les femmes contre respectivement 3.9% et 6,5 % dans la population générale), les migraines (9,5 % chez les hommes et 22,5 % chez les femmes contre respectivement 5,4 % et 14,3 % dans la population générale) et les maladies de la peau, comme l'eczéma et les dermatites (9.6% chez les hommes et 12.4% chez les femmes contre respectivement 2.9% et 4.2% dans la population générale). Certaines affections respiratoires, comme les bronchites, sont également plus fréquentes dans la population de la MGEN. Cela s'explique peut-être davantage par les conditions de travail auxquelles est soumise cette population et notamment par l'utilisation de la craie chez les enseignants.

3.4.2.2. Conséquences psychologiques.

Les conséquences physiques et psychologiques du stress sont étroitement liées à l'anxiété.

Une enquête épidémiologique (Chanoit, Kovess, & Labarte, 1992) menée sur un échantillon de 4000 personnels de l'Education Nationale adhérents de la mutuelle MGEN a mis en évidence l'existence de groupes d'enseignants « fragiles » (femmes agrégées – le plus haut niveau de qualification - et hommes maîtres auxiliaires – emplois précaires), manifestant davantage d'anxiété et de symptômes révélateurs d'une mauvaise santé mentale. Mais l'enquête ne montrait pas un profil psychologique réellement distinct propre aux enseignants.

La dépression est un effondrement de l'humeur accompagnée d'une perte d'intérêt pour son travail et parfois d'idées suicidaires. Réalisée en 1999-2000, l'étude de la MGEN rend compte d'un taux de 9,7 % pour l'année écoulée : 6,8 % chez les hommes et 12,1 % chez les femmes. La dépression est plus rare chez les plus de 50 ans et plus fréquente chez les moins de 30 ans. La prévalence de la dépression sur la vie n'indique aucune différence significative entre les enseignants et les non enseignants, quel que soit le sexe (Kovess et al., 2001).

Comme conséquence mais aussi comme mode de faire-face à la dépression, on trouve la consommation de médicaments psychotropes, qu'on peut mettre en relation avec la consultation importante de spécialistes de santé mentale. La consommation de psychotropes est plus élevée chez les mutualistes de la MGEN (échantillon constitué à 69,9 % de

personnels de l'Education Nationale) que dans la population française. De même, 7,8% des mutualistes de la MGEN ont consulté un professionnel de l'aide psychologique (psychiatre, psychothérapeute, psychologue, psychanalyste) sur les douze mois qui ont précédé l'enquête (Kovess et al., 2001).

Dans les recherches recensées sur le stress des enseignants, nous l'avons indiqué plus haut, il est rare de trouver une prise en compte du fait que les enseignants sont confrontés à la violence scolaire. Trop peu d'études, et encore moins hors de France, prennent cet élément en considération et le placent au même plan que les autres facteurs de stress. Il peut pourtant avoir des conséquences psychologiques assez graves.

La principale conséquence psychologique de la violence scolaire est la peur et le stress post-traumatique suite à une agression subie ou dont l'éducateur a été la victime ou le témoin.

Le traumatisme psychique ou PTSD (Post-traumatic Stress Disorder) survient parfois à la suite de la confrontation à un événement traumatique, c'est-à-dire un événement menaçant pour l'intégrité physique ou psychique et suscitant des sentiments de peur intense ou d'impuissance. Les troubles de la série traumatique regroupent : des réminiscences (pensées intrusives liées à l'événement, cauchemars, ruminations, etc.), des conduites d'évitement de tous les stimuli rappelant l'événement (lieux, gens, situations, conversations, etc.), des réactions d'émoussement émotionnel (désintérêt pour ses activités habituelles, détachement vis-à-vis d'autrui, etc.), et des troubles de l'activation neurovégétative (troubles du sommeil et de la concentration, accès de colère, hypervigilance, etc.). Les actes de violence auxquels est soumis le personnel de l'éducation font partie de ces événements potentiellement traumatiques, leur gravité objective n'étant pas corrélée à la gravité des troubles subséquents au contraire de vécu subjectif propre à chacun (Jolly, 2002).

Une étude française sur différents personnels de l'éducation victimes de violence rend compte d'un taux de PTSD égal à 45 %, les enseignants étant les professionnels les plus touchés par l'affection, et parmi eux, ceux exerçant dans les zones plutôt favorisées (Horenstein & Voyron-Lemaire, 1996; Horenstein et al., 1998).

Portant davantage sur des situations traumatiques que sur des événements traumatiques, au regard de leur étalement dans le temps, une étude sur les harcèlements moral et sexiste subis par le personnel éducatif témoignent d'un taux de PTSD de 37,3%. Les victimes ont en outre

une perception plus dégradée de leur santé, une vision plus péjorative du monde et des personnes qui les entourent, un sentiment de moindre sécurité et une estime d'elles-mêmes diminuées (Horenstein et al., 1998).

3.4.2.3. Conséquences sur le travail et pour l'institution.

Hormis les effets sur le travail recensés dans le Tableau 6 (Wangberg, 1984) on peut également énumérer les arrêts maladie et dépenses médicales, les pertes de compétences pour le système éducatif, l'augmentation de l'absentéisme des enseignants, la dégradation du climat social au sein de l'établissement et la détérioration de l'image de l'établissement pour son public. Ce dernier point constitue par ailleurs la principale raison de la sous-déclaration des agressions.

Une étude suisse montre que pratiquement tous les enseignants passent à un moment ou à un autre de leur carrière par une période de doute où ils se demandent s'ils ne devraient pas quitter la profession pour faire autre chose (Huberman, 1989b). Dans les pays où les enseignants n'ont pas la sécurité de l'emploi, ils sont probablement plus nombreux à prendre réellement cette décision pour faire face. En revanche, dans les pays où les enseignants sont fonctionnaires, comme c'est le cas de la France, ceux-ci demandent à changer d'établissement, ce qui provoque une désintégration de l'équipe pédagogique et donc là encore une aggravation des conditions de travail.

Huberman (1989b) a montré que le climat socio-affectif au sein de l'établissement scolaire jouait un rôle primordial, autant comme mesure préventive que comme mesure thérapeutique du burnout. Dans le même ordre d'idée, au Québec, une enquête (Goupil, Brunet, & Archambault, 1985) conduite auprès de 118 enseignants d'une commission scolaire de Montréal apporte des résultats similaires sur l'importance du climat de l'établissement : les enseignants qui percevaient le climat de leur école comme « participatif » étaient significativement moins anxieux que leurs homologues qui percevaient le climat comme « consultatif ». Dans le premier cas, les enseignants ressentaient probablement un contrôle plus fort et plus direct sur leur environnement. Ainsi, plus que sur le climat réel, c'est davantage sur la représentation de ce climat qu'il y aura des changements à opérer. La situation

s'apparente à un engrenage, où le climat général de l'établissement, parce qu'il ne permet pas d'apporter des solutions efficaces au stress des personnels, va continuer de se dégrader.

Avant de présenter deux modèles interactionnistes inspirés des modèles de Lazarus et ses collaborateurs appliqués au cas des enseignants, nous aimerions évoquer l'isolement de l'enseignant. Nous avons évoqué à la fin de la présentation du modèle de Karassek l'importance du soutien social dans le processus de stress. Il s'agit de la possibilité ou non de trouver dans son environnement humain un certain support, utile pour faire face aux difficultés que l'on peut rencontrer dans l'exercice de son métier. L'enseignant, de ce point de vue, est particulièrement démuné.

Sur un échantillon de 1110 enseignants québécois, Dussault, Deaudelin, Royer et Loiselle (1999) ont mis en évidence une relation positive et significative entre l'isolement professionnel de l'enseignant et son niveau de stress.

L'étude de Lassarre et al. (1996) pointait également cet isolement particulier de l'enseignant par rapport à d'autres membres de l'équipe éducative. A partir de l'enquête menée en 1994 auprès d'un échantillon de 788 personnels de l'Education Nationale en France les auteurs ont réalisé un sociogramme général par fonction. Les résultats montraient que parmi les différentes catégories de personnels, l'enseignant est celui qui a à la fois peu de contacts et peu d'affinités avec les autres personnels. Situation qui présente des avantages (se considérer comme pratiquant une profession libérale et avoir peu de comptes à rendre sur son activité) mais qui ne facilite pas la résolution des problèmes lorsque ceux-ci surviennent.

L'étude de Huberman (1989a) sur le burnout montrait que parmi les tentatives de faire-face au burnout, 21% des enseignants touchés vont essayer de parler et de rechercher du soutien. Or, on voit bien que par sa position particulière, ce mode de faire-face est plus difficile à mettre en œuvre que pour d'autres travailleurs sociaux réellement insérés dans une équipe.

3.4. Un cas particulier : le burnout.

Les tensions répétées régulièrement comme elles peuvent l'être au travail peuvent aboutir à un épuisement de la personne sur le plan physique, mental et émotionnel : les gens se décrivent parfois comme « lessivés ». C'est le « burnout » (Maslach & Jackson, 1981). Certaines

professions comme les travailleurs sociaux, les infirmières, les policiers et les enseignants – en fait les professions qui nécessitent une confrontation régulière, perpétuelle aux mêmes difficultés – peuvent être complètement usées par des aspects spécifiques d'un travail devant soutenir la « misère humaine ». Cela peut entraîner une diminution brutale des performances professionnelles dues à l'épuisement physique ressenti, à la dépression provoquée par l'épuisement émotionnel et au cynisme de l'épuisement mental, psychologique.

Le concept de burnout, ou d'épuisement professionnel, est une situation d'épuisement physique et émotionnel résultant d'une demande excessive à l'égard des ressources personnelles. Ce syndrome affecte en général les professionnels qui travaillent au contact d'autrui et ont une fonction d'aide. Les enseignants peuvent donc être touchés par ce problème (Friedman, 1993). Il s'exprime à travers trois éléments : un épuisement émotionnel, une dépersonnalisation des élèves et une réduction du sentiment d'accomplissement personnel. On pourrait, pour simplifier, considérer ce syndrome comme la manifestation à plus long terme d'un faire-face inadapté. Les travaux anglo-saxons estiment généralement qu'une proportion de l'ordre de 20% des enseignants passent au cours de leur carrière par une phase de burnout. Une des rares études publiées sur des populations d'enseignants francophones Huberman (1989a) donne une proportion plus élevée : ainsi, sur les 160 enseignants du secondaire interrogés à Genève (Suisse), 40 % estiment avoir « craqué » à divers degrés, à une ou plusieurs reprises au cours de leur carrière.

- Le burnout augmente avec la motivation professionnelle (Pedrabissi & Santinello, 1991)
- Dans une comparaison entre la France et l'Italie (Pedrabissi, Rolland, & Santinello, 1993), les instituteurs montrent le même niveau de burnout dans les deux pays. Mais le niveau d'accomplissement personnel est supérieur en Italie.

Ce concept de burnout, bien qu'intéressant et mesurable (il existe de nombreux outils dont le plus célèbre est le MBI (Maslach & Jackson, 1981)) ne permet malheureusement pas d'étudier précisément le processus qui conduit à cet épuisement. Par ailleurs, les symptômes ne se manifestent généralement qu'après quelques années de confrontation à la réalité du métier.

3.5. Deux modèles interactionnistes du stress des enseignants.

Depuis les travaux princeps de Kyriacou sur le stress des enseignants, de nombreuses recherches dans ce domaine ont vu le jour. Pourtant malgré l'hégémonie de la conception initiée par Lazarus dans le domaine du stress au travail, toutes les recherches conduites dans ce domaine ne se sont pas appuyées sur ce modèle.

À côté des études centrées sur les facteurs ou sur les réponses, d'autres travaux se sont centrés sur les aspects de la personnalité de l'enseignant le protégeant ou au contraire le fragilisant dans l'exercice de son métier : le locus de contrôle (Byrne, 1994; Schonfeld, 2001; Soh, 1986), le style cognitif ou le style de leadership préféré (Kagan, 1989) ou le style comportemental de type A² (Nagy & Davis, 1985).

Pour Richard Lazarus, de telles approches, que l'on pourrait qualifier de traditionnelles, sont tout bonnement inutiles à un niveau individuel ou groupal (Lazarus, 1991). Dans le domaine du stress sur les lieux de travail, comme ailleurs, il recommande de considérer le stress comme une relation particulière entre un individu et un environnement et comme le processus naissant dans ce contexte. Il nous semble qu'avec des recherches pourtant récentes comme celle de Boyle (Boyle et al., 1995) nous ne sommes toujours pas dans cette prise en compte globale du processus de stress.

Dans le modèle de Lazarus et Folkman (1984), le stress dépend de la façon dont la personne perçoit sa situation de travail. Cette perception est en partie liée à certaines variables de personnalité, comme le sentiment de maîtrise sur le monde (locus of control) ou l'anxiété générale, mais aussi à la situation personnelle de l'enseignant. Le modèle théorique probablement le plus mis en référence dans les recherches actuelles sur le stress est celui de Lazarus et de ses collègues (Lazarus & Launier, 1978; Lazarus & Folkman, 1984). Le principal avantage de ce modèle est sa prise en compte des principaux aspects qu'une définition du stress devrait considérer, c'est-à-dire "la propre perception que l'enseignant a des circonstances joue un rôle majeur pour expliquer son expérience émotionnelle" (Kyriacou, 1998)³. Il y a bien entendu d'autres approches possibles pour définir le stress à partir de perspectives plus organisationnelles ou de modèles biopsychosociaux. Mais même

² Pour plus de détails sur le style comportemental de Type A, voir plus loin dans la partie « Problématique », dans le paragraphe consacré aux relations entre agressivité et stress.

³ Page 4, c'est nous qui traduisons.

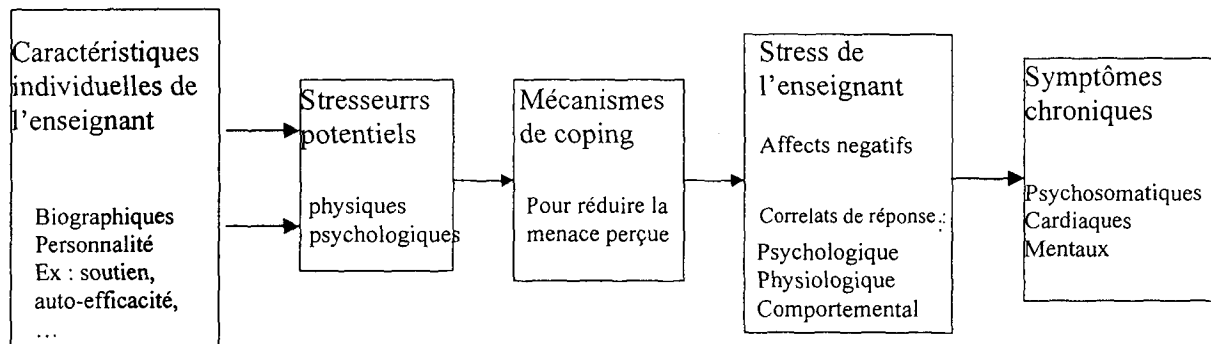
des chercheurs ayant recours à ces théories (Hinton & Rotheiler, 1998) ou ceux qui tentent de nouvelles conceptualisations (Lassarre, 2002) font référence au postulat de base de Lazarus, c'est-à-dire, le fait qu'une perception subjective et qu'une évaluation s'intercale entre les demandes environnementales et les réponses de stress des sujets.

Voyons maintenant deux modélisations présentant, selon nous, un certain intérêt. Le premier modèle nous semble incontournable, tant le nom de Kyriacou est historiquement inséparable des recherches sur le stress des enseignants. Le second modèle, nettement plus récent, en plus d'être interactionniste, intègre la violence comme source potentielle de stress pour l'enseignant.

3.5.1. Le modèle de Kyriacou et Sutcliffe (1978)

L'étude considérée comme princeps dans le domaine du stress des enseignants (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a) adoptait déjà cette conceptualisation théorique proposée par Lazarus pour prédire les réactions de stress d'enseignants. La figure ci-dessous (Figure 6) présente une version simplifiée du modèle appliqué aux enseignants.

Figure 6 : un modèle du stress des enseignants (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a)



Selon ce modèle, les stresseurs potentiels – pour lesquels Kyriacou distingue explicitement entre stresseurs physiques et psychologiques – sont des antécédents du stress de l'enseignant. Les effets de ces stresseurs sont modérés par les mécanismes de coping. Lorsque les mécanismes de coping sont inappropriés, le stress de l'enseignant se produit. Le stress est principalement conçu en tant qu'affect négatif avec divers corrélats psychologiques, physiologiques et comportementaux. A la longue, ces affects peuvent avoir entraîné des

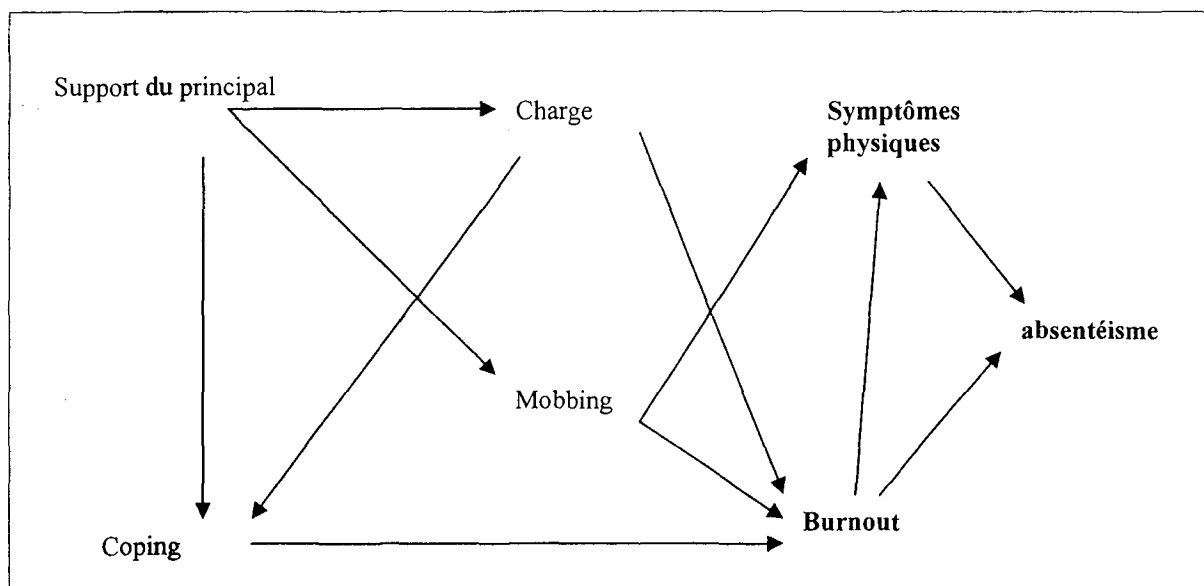
symptômes chroniques. Enfin, les caractéristiques individuelles de l'enseignant sont considérées comme influençant ce processus. En plus des caractéristiques biographiques de l'enseignant, des paramètres tels sa perception du support social ou son sentiment d'auto-efficacité peuvent intervenir. Ce modèle, bien qu'inspiré de Lazarus, reste toutefois particulièrement linéaire. Le modèle de Kyriacou intègre également des facteurs de stress non-professionnels et la dimension « évaluation » mais ces deux paramètres ne sont pas reproduits sur ce modèle car ils étaient peu opérationnalisables.

Enfin, des approches plus intégratives, cette fois réellement inscrites dans la continuité de Lazarus ont tenté de mettre côte à côte les différents paramètres en jeu dans de véritables modèles du stress des enseignants.

3.3.2. Le modèle de Van Dick

À notre connaissance, une seule étude a tenté d'intégrer des paramètres ayant à voir avec la violence au travail dans un modèle du stress des enseignants (van Dick & Wagner, 2001). Nous avons reproduit le modèle validé par les auteurs ci-dessous (*Figure 7*).

Figure 7 : Modèle du stress des enseignants de van Dick et Wagner (2001) :



Dans cette étude très récente conduite auprès d'enseignants allemands, une approche en équations structurales est tentée. Les paramètres inclus dans le modèle sont la charge de travail et le mobbing comme stressseurs, les symptômes physiques, le burnout et l'absentéisme

pour ce qui concerne les réactions de stress et le support social, les stratégies de coping et l'auto-efficacité comme variables modératrices. Les auteurs arrivent à la conclusion qu'avec tous les concepts utilisés dans leur modèle, il est possible d'expliquer 12 % de la variance de l'absentéisme, paramètre posé comme conséquence du stress. Même si Van Dick et ses collaborateurs peuvent se satisfaire de ce résultat montrant – et cela est suffisamment rare pour le souligner – l'impact du stress sur des variables autres que la santé, il demeure qu'il reste 88 % de cette conséquence du stress qui n'est pas expliquée.

Malheureusement, en fait de mesure de la violence au travail, les auteurs se limitent au phénomène de mobbing. Ils introduisent 4 items inspirés de l'inventaire de mobbing (Leymann, 1996) et le paramètre relatif à la violence en milieu professionnel est ainsi uniquement évalué en terme de harcèlement ou de persécution pouvant venir du supérieur ou des collègues. Le métier d'enseignant inclut évidemment des problèmes de harcèlement (Horenstein et al., 1998), mais la violence en milieu scolaire ne se limite pas à cela et nous regrettons qu'une maigre part soit faite dans ce modèle à ce qui peut avoir comme origine les élèves.

Nous avons montré les principales conceptions du stress professionnel et nous avons présenté deux modèles du stress des enseignants. Il faut reconnaître qu'aucun des deux modèles spécifiques aux enseignants ne semble vraiment satisfaisant pour rendre compte de leur confrontation au problème de la violence scolaire. En revanche, un modèle transactionnel tel que celui de Lassarre présente un certain intérêt : il intègre la notion de représentations sociales. Pouvoir tenir compte non seulement de l'environnement réel de la personne mais aussi de l'environnement tel qu'il est représenté semble une avancée importante pour modéliser le stress des enseignants. Nous allons présenter dans le chapitre suivant la théorie des représentations sociales afin de mieux cerner ce qu'elle peut apporter dans un modèle transactionnel du stress face à la violence scolaire.

4. Les représentations sociales.

En psychologie sociale, peu de théories sont aussi englobantes que celle des représentations sociales. On peut, pour ainsi dire, voir l'influence des représentations sociales partout. Ceci fait dire à certains qu'il ne s'agit pas d'une théorie mais d'une métathéorie.

Le chercheur qui fait le choix de travailler avec ce concept large plutôt qu'avec une notion jugée plus précise comme l'attitude ou l'attribution causale, pourrait se voir reprocher son manque de précision. Il pourrait aussi se voir reprocher la difficulté à valider ou invalider ses résultats de recherche tant ils pourront faire appel à des niveaux différents d'analyse.

Mais c'est justement ce dernier point qui fait l'intérêt d'une telle théorie en psychologie sociale. Elle nous place à un niveau d'analyse auquel peu de théories en psychologie sociale peuvent nous conduire.

Doise (1982) distingue 4 niveaux explicatifs dans les recherches en psychologie sociale :

- Le premier niveau se focalise sur l'étude des processus intra-individuels.
- Le second niveau s'attache surtout à décrire les processus inter-individuels.
- Le troisième niveau tient compte des appartenances groupales des individus pour expliquer les processus inter-groupes.
- Le quatrième niveau d'analyse, enfin, fait appel aux systèmes de croyances, de représentations et de normes sociales. La signification du comportement des individus est alors donnée par les productions culturelles et idéologiques des groupes sociaux auxquels ils appartiennent. Selon cet auteur, la théorie des représentations sociales permet d'atteindre ce quatrième niveau d'analyse.

Un autre point qui va rendre utile ce concept est lié à ce quatrième niveau d'analyse. Si nous nous plaçons dans l'optique d'étudier un fait social comme la violence scolaire, c'est aussi pour que les résultats que nous tirerons de nos recherches puissent donner lieu à des applications. En raisonnant simultanément sur un niveau psychologique, interindividuel, groupal et idéologique, les applications possibles nous paraissent plus faciles à envisager.

Mais avant de penser aux applications, il nous faut d'abord définir ce concept.

Un postulat fondamental de la théorie des représentations sociales est « qu'il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu (ou du groupe). Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts » (Moscovici, 1961) (p.9). Il en découle que l'objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux. C'est donc la relation sujet-objet qui détermine l'objet lui-même. Une représentation est toujours la représentation de quelque chose pour quelqu'un... Nous poserons qu'il n'existe donc pas a priori de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'entourne. La représentation n'est donc pas un simple reflet de la réalité, elle est une organisation signifiante. Ce point nous semble important d'être souligné car nous y ferons référence plus loin dans la problématique en mettant en relation représentations et stress.

4.1. Définitions.

De très nombreuses définitions des représentations sociales ont été données et il serait périlleux et surtout inutile de tenter d'en proposer une nouvelle.

Dans son étude « La psychanalyse, son image, son public » (Moscovici, 1961) s'intéresse aux processus qui permettent au large public, aux profanes de s'attribuer des théories scientifiques et comment elles sont articulées avec les connaissances préexistantes dans l'esprit des gens pour finalement être intégrés aux savoirs du sens commun.

Il pose la définition suivante pour les représentations sociales :

« des systèmes de valeurs, des idées et des pratiques dont la fonction est double : en premier lieu, établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter et de maîtriser leur environnement matériel, ensuite faciliter la communication entre les membres d'une communauté en leur procurant un code pour désigner et classer les différents aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et de groupe. »

Une autre définition synthétique (Jodelet, 1984) englobe tous les aspects des représentations sociales :

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

Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal.

En tant que telles, elles représentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique.

Le marquage social des contenus ou processus de représentations est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquelles émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres. » (p. 361-362)

Cette définition élargit l'environnement des sujets au monde social, matériel et idéal et intègre le marquage social des représentations sociales. Ainsi, aucune représentation ne peut exister hors d'un contexte social donné.

Enfin, Doise (1990) relie les travaux de Moscovici aux analyses sociologiques de Bourdieu et considère « Les RS comme des savoirs bien particuliers, pouvant être modulés au gré des rapports sociaux symboliques actualisés dans une situation » (p.114)

Il propose la définition suivante des représentations sociales : « Les représentations sociales sont des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports. » (p.125).

Cette définition proposée par Doise souligne donc l'aspect psycho-sociologique des représentations sociales. Elles sont, en quelque sorte, une interface entre le sujet-individu et l'environnement social dans lequel il est inséré et dont il fait lui-même partie.

Les représentations sociales servent aux différents groupes à se différencier les uns par rapport aux autres : il s'agit de « rapports symboliques régulés par le méta-système social » (p.113). Elles servent aussi en tant que filtre de la perception de la situation spécifique.

Les « représentations sociales servent à entretenir une modalité de rapports entre et dans les groupes, tout comme ces rapports suscitent des représentations organisant d'une manière spécifique l'approche cognitive et évaluative de l'environnement social. » (p.125)

Pour résumer, retenons qu'une représentation sociale est une forme de connaissance courante, dite de sens commun, qui est caractérisée par les propriétés suivantes :

Elle est socialement élaborée et partagée. Elle se constitue à partir de nos expériences et des informations, savoirs, modèles de pensée reçus et transmis par la tradition, l'éducation et la communication sociale. Elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites et communications, elle participe à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ou culturel donné.

Elle peut être la représentation d'un objet réel ou virtuel, concret ou abstrait pour un groupe donné. Il peut ainsi s'agir de la représentation sociale de la maladie (Herzlich, 1986), de la folie (Jodelet, 1986), de l'enfance (Chombart de Lauwe & Feuerhahn, 1991) ou encore de l'économie (Verges, 1991). Les recherches déjà conduites touchent à des thématiques tellement différentes qu'on pourrait se demander s'il l'on ne peut pas étudier la représentation sociale de n'importe quel objet. Ce serait oublier une des définitions données à la psychologie sociale (Moscovici, 1992b) : la psychologie sociale est « la science du conflit entre l'individu et la société..., la science des phénomènes de l'idéologie et des phénomènes de communication ». De ce fait, nous pouvons considérer que l'objet donnant lieu à des représentations sociales doit être au moins générateur de conflit. Cela signifie que sa définition même, aussi bien que les cognitions qui s'y rattachent doivent représenter un enjeu pour l'individu et pour son groupe d'appartenance.

Des objets sociaux générateurs de conflit et entraînant des prises de positions chez les représentants des groupes sociaux impliqués sont tout à fait appropriés à ce type d'études. En revanche d'autres types d'objets ne représentant pas de véritable enjeu, pourront évidemment donner lieu à des représentations mais ces représentations ne pourront pas être pleinement qualifiées de sociales.

4.2. Les processus et les fonctions des représentations sociales.

4.2.1. Processus d'élaboration des représentations.

Dans son travail princeps sur la théorie des représentations sociales, Moscovici (1961) décrit deux processus qui permettent l'intégration de connaissances scientifiques dans les savoirs de sens commun : l'ancrage et l'objectivation.

L'ancrage permet d'intégrer les informations nouvelles dans un système de connaissances, de croyances et de valeurs préexistant dans les différents groupes sociaux, rendant ainsi familier l'étrange ou le nouveau.

L'objectivation, est un processus de décontextualisation et de schématisation. La décontextualisation se fait en sélectionnant certains éléments clés de la théorie qui seront retenus et la schématisation simplifie les articulations théoriques. Les éléments retenus gardant un agencement logique et formeront ainsi un « noyau figuratif ». La fonction de l'objectivation est de rendre concret ce qui est abstrait.

Ainsi une théorie scientifique est transformée en un savoir de sens commun, ce qui facilite la communication sur l'objet en question dans les différents groupes sociaux.

Doise reprend les processus d'ancrage et d'objectivation pour expliquer comment les connaissances contenues des représentations sociales fonctionnent dans un contexte social donné en tant que principes de prises de position.

L'ancrage consiste, ainsi, à intégrer de nouvelles informations dans un système de connaissances et de valeurs préexistant. Ce système a été façonné par les insertions sociales du sujet et par là même contient aussi le méta-système des régulations des rapports symboliques entre acteurs.

Les ancrages pertinents sont activés dans les différentes situations sociales. Or il semble que les représentations sociales ne peuvent bien fonctionner que si les sujets, bien qu'en connaissant implicitement les régulations sociales, s'y conforment. Il n'y font pas référence expressément puisque le « processus d'objectivation tend à occulter ces dynamiques relationnelles et effets d'ancrage en présentant des réalités fondamentalement relationnelles comme des entités en soi ayant une existence autonome. » (p. 138)

« L'objectivation rend concret ce qui est abstrait, change le relationnel du savoir scientifique en image d'une chose. » (p. 139)

Doise propose de relier le concept d'objectivation à la notion d'habitus et à la dynamique des champs sociaux que Bourdieu (1979) décrit à l'aide des termes de reconnaissance/méconnaissance :

« Pour lui, la reproduction de la société passe nécessairement par la connaissance, mais celle-ci est à la fois reconnaissance des hiérarchies et oppositions caractéristiques d'un champ, des lois apparentes qui gouvernent le champ, et en même temps méconnaissance des intérêts dominants qui régissent un champ.

[...]

Ce sont aussi des actes, pour perpétuer d'une manière souvent méconnue les hiérarchies d'un champ donné, car ils ne confirment pas seulement les places occupées par d'autres mais ils donnent aussi à l'observateur le sens de sa propre place dans la hiérarchie. » (p. 139)

L'objectivation aurait donc comme fonction de justifier les rapports sociaux, de donner, par cela, au sujet une signification de sa propre place dans ces rapports et de contribuer ainsi à la stabilité des relations telles qu'elles sont établies.

Au delà des processus d'ancrage et d'objectivation à l'œuvre dans l'élaboration des représentations, on peut comprendre que ces dernières ne sont pas statiques. Elles naissent, se transforment et parfois disparaissent. C'est donc par des ajustements constants que les groupes élaborent, modifient et abandonnent leurs représentations. Mais l'histoire, peut créer des accélérations ou au contraire ralentir ces processus (Moliner, Rateau, & Cohen-Scali, 2002). Il est ainsi possible de résumer en trois phases, l'histoire d'une représentation sociale (Moliner, 2001) :

La phase d'émergence n'est pas encore caractérisée par des savoirs stables ou consensuels sur l'objet de représentation. Les opinions à propos de l'objet sont ainsi très variables et faiblement structurées.

La phase de stabilité est, au contraire de la phase précédente, caractérisée par la présence de nombreux éléments consensuels, très fortement reliés entre eux.

La phase de transformation correspond à un moment de présence simultanée d'éléments déjà anciens et d'éléments nouveaux, avec parfois des contradictions entre ces deux types d'éléments.

4.2.2. Fonctions des représentations.

Pour Flament (1995) une représentation est un ensemble de cognèmes, organisé par de multiples relations pouvant être orientées (implication, causalité, hiérarchie) ou symétriques (équivalence, ressemblance, antagonisme). Une représentation peut contenir des éléments substituables, en stricte relation d'équivalence et des éléments hiérarchisés par une relation d'inclusion ou de composition.

C'est une pensée sociale (Rouquette, 1973a) qui est régie par sa propre logique (psychologique) et non nécessairement par la logique et les raisonnements, les déductions formelles telle qu'elles sont de mise dans la pensée scientifique.

Elles servent en tant que grille de lecture du réel (Guimelli, 1994) c'est-à-dire d'interprétation et de catégorisation des événements et des objets d'un environnement social complexe. Ainsi l'utilisation des représentations par les sujets leur confère une certaine maîtrise de leur environnement et elle les aide dans l'interprétation de ce qui leur arrive (Jodelet, 1984; Moscovici, 1992a).

Les représentations sociales constituent en quelque sorte l'interface entre les sujets et leur environnement social. Les sujets ne perçoivent pas la réalité en tant que telle, mais se construisent leur sens de la situation en conformité avec les éléments de la représentation activée par cette situation, cet objet. Les représentations sociales modulent la relation des sujets à leur environnement, mais des aspects nouveaux d'un objet social donné, des circonstances extérieures changeantes peuvent intégrer les représentations sociales, et les modifier ainsi à leur tour (Abric, 1994a; Jodelet, 1992).

Une autre fonction importante des représentations sociales est qu'elles contiennent les connaissances et références communes au groupe social donné ce qui est indispensable à la communication entre les membres d'un groupe (Jodelet, 1992; Moscovici, 1992a; Rouquette & Rateau, 1998).

(Abric, 1994b) distingue plus explicitement quatre fonctions des RS :

- de savoir : elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité.
- identitaires : elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes.
- d'orientation : elles guident les comportements et les pratiques.
- justificatrices : elles permettent à posteriori de justifier les prises de position et les comportements.

Pour résumer, nous dirons que la fonction de ces représentations est de permettre à l'individu de comprendre le monde par imputation et génération de signification. Elles organisent l'expérience et régulent les conduites. Mais une question se pose. Il s'agit de celle des constituants de la représentation sociale.

4.3. Contenu des représentations sociales et structuration.

Le contenu d'une représentation s'organise selon trois grandes dimensions (Moscovici, 1961):

- l'information qui désigne l'ensemble des connaissances qui se rapporte à l'objet représenté
- le champ qui correspond à l'organisation sous-jacente de ces connaissances. Les individus ne disposent jamais de toutes les informations relatives à l'objet mais seulement d'informations relatives à certains aspects de l'objet. Le champ correspond à l'ensemble de ces aspects.
- L'attitude qui correspond à l'orientation globale des individus par rapport à l'objet. Certains auteurs (Flament, 1994a; Moliner, 1996) ont contesté cette troisième dimension du contenu de la représentation. « Quel sens y a t il à être favorable à l'intelligence, à la maladie mentale ou à l'économie ? Ce sont là des objets de représentations pour lesquels la dimension

attitudinale ne nous paraît pas pertinente.» écrit Moliner (1996) (p 53) Pour le cas qui nous concerne (la violence) cet aspect attitudinal nous semble pertinent tout comme il l'était pour la psychanalyse dans le travail de Moscovici.

Abric (1994b) propose un modèle théorique rendant compte d'un aspect important de cette structure : la théorie du noyau central. Selon ce modèle, une représentation sociale s'organise autour d'un noyau central, composant fondamental qui détermine la signification et l'organisation de la représentation. Ce noyau est consensuel, il est collectivement partagé. Il se caractérise également par une cohérence, une stabilité qui lui permet de résister aux changements. Selon Abric, le noyau central assure deux fonctions essentielles :

- une fonction génératrice : création ou transformation de la signification de tous les éléments constitutifs de la représentation.
- une fonction organisatrice : unification et stabilisation de la représentation, « c'est le noyau central qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation ».

Autour du noyau central s'organisent de nombreux éléments en fonction de la pondération, de la valeur ou de la fonction que leur affecte le noyau central. L'ensemble de ces éléments constitue le système périphérique. Ce dernier, au contraire du noyau central qui contient peu d'éléments, englobe la grande majorité des éléments de la représentation. Ces éléments peuvent être plus ou moins proches du noyau central ce qui témoigne d'une hiérarchie fonctionnelle : plus un élément est proche du noyau central, plus il concrétise la signification de la représentation. Comparativement, un élément éloigné du noyau central prendra un aspect illustratif, justificatif ou explicatif : jugements, stéréotypes ou croyances par exemple. Dans cette optique, les éléments périphériques sont considérés comme une "interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation".

Pour Flament (1994b), le système périphérique assure trois fonctions principales :

- la prescription instantanée des comportements et des prises de position en fonction du contexte sans que soit mobilisé le noyau central.

- la personnalisation de la représentation et des conduites qui lui sont liées, correspond aux effets de l'appropriation individuelle de la représentation.
- la protection du noyau central. C'est une fonction pour laquelle Flament utilise la comparaison avec un "pare-chocs" : le système périphérique absorbe les conflits entre la représentation et la réalité. Il y a adaptation du système périphérique, en vertu d'un principe d'économie et en cohérence avec le noyau central.

4.4. Les mécanismes de communication dans la pensée sociale.

Dans le travail princeps de Moscovici sur la psychanalyse, l'auteur a accordé une part importante à l'étude des systèmes de communication. Ce type d'approche ne nous semble plus aujourd'hui recevoir le même intérêt chez les chercheurs se revendiquant du courant des représentations sociales. Cela vient probablement de l'engouement pour une approche plus cognitiviste des représentations sociales, approche certainement plus attachée aux mécanismes et aux structurations de ces dernières qu'à l'influence de la pensée sociale dans leur construction.

Moscovici (1961) distingue trois modes de communication : la diffusion, la propagande et la propagation. Pour ces trois modes, les moyens restent les mêmes (articles, affiches, films...) mais leur finalité est fondamentalement différente.

4.4.1. La diffusion.

La finalité que s'assigne la source n'est dans ce premier cas, ni d'influencer, ni de convaincre. Il s'agit seulement de transmettre un contenu dont l'intérêt est général et de le faire connaître à un public large. Ceci implique pour la source l'obligation de s'adapter en permanence à son public. Il s'agit de lui « offrir une image, un niveau, un ensemble d'attitudes où il puisse se reconnaître aisément » (Rouquette, 1973b) (p. 239). Le style utilisé par la diffusion se veut simple, et même simplificateur. Dans le cas de la psychanalyse, il s'agira, par exemple, d'une série d'articles de presse destinés à faire connaître l'essentiel théorique des mécanismes. L'usage d'un tel canal de communication a généralement tendance à minimiser les différences entre les groupes. Tout le monde est pratiquement sur un pied d'égalité en terme de connaissances et de cognitions par rapport à l'objet social considéré.

4.4.2. La propagande.

Avec le système de propagande, la situation est très différente de la précédente. Il ne s'agit plus de transmettre mais de persuader, voire de dicter. Toujours à propos de la psychanalyse, Moscovici montre que la propagande communiste a tendance à agglomérer dans un même discours l'économie capitaliste et la pratique psychanalytique. La psychanalyse prend alors un sens particulier et il ne s'agit plus de l'évaluer pour elle-même mais toujours en référence à son utilisation politique ou idéologique. Pour la propagande, il y a rarement d'objet neutre et le conflit est toujours à l'œuvre. On se ne se livre pas seulement à des simplifications à caractère évaluatif (« psychanalyse américaine », « doctrine mystifiante »..) facilitant la genèse de stéréotypes, on présente souvent le monde comme binaire, divisé entre celui à soutenir et celui à combattre.

4.4.3. La propagation.

Dans la propagation, le message est adressé à un groupe particulier, possédant déjà son organisation hiérarchique et son système de valeurs. Moscovici choisit l'Eglise catholique pour représenter ce mode de communication. A propos de la psychanalyse, il montre que la propagation cherche en premier lieu à harmoniser les aspects de cette théorie avec les principes qui assoient la spécificité du groupe. On cherche ainsi à réduire les différences et à minimiser les séparations et les points de friction entre cette théorie et la doctrine catholique. A la différence de la propagande, la propagation ne vise pas à imposer un point de vue ou à commander des actions. On se limite ici à « réinterpréter les situation, de manière à investir les conduites possibles de l'individu d'une signification qu'elles n'avaient pas auparavant ». (Rouquette, 1973b) (p. 241)

Selon Rouquette (1998) aucun de ces modes de communication n'est vraiment neutre. Ils installent tous leur cible dans une position prédéfinie de citoyen : militantisme et mobilisation globale pour la propagande, conscience réfléchie pour la propagation et enfin, possibilité universelle et démocratique de connaissance pour la diffusion. D'un niveau de communication à un autre, le conflit a une force différente.

Comment étudier les représentations sociales ?

Selon la conception de Doise, l'étude d'une représentation sociale revient à répondre à la question : « Quelles régulations sociales actualisent quels fonctionnements cognitifs dans

quels contextes spécifiques ? » (p.115) or les propriétés de l'objectivation telles que nous venons de les voir compliquent sérieusement « ... l'analyse des régulations effectuées par le méta-système social dans le système cognitif, qui constitue l'étude proprement dite des représentations sociales, pour autant que leurs liens avec des positions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux soient explicités. » (p.115)

L'approche de Doise pose donc une définition psycho-sociologique des représentations sociales particulièrement intéressante sur le plan conceptuel mais relativement complexe sur le plan pratique de l'étude approfondie et exhaustive d'une représentation sociale.

Le premier mode d'étude des représentations que l'on peut identifier peut être qualifié de monographique. Il s'agit d'étudier, à propos d'un objet social donné, dans un groupe social donné, l'ensemble des contenus de représentations et leurs processus. L'exemple le plus typique est probablement l'étude de Jodelet sur la représentation de la folie conduite dans une communauté thérapeutique (Jodelet, 1986).

D'autres conceptions théoriques des représentations sociales, encore davantage centrées sur les processus et la structure semblent plus aisées à confronter à l'épreuve des faits. C'est ainsi que de nombreuses recherches, souvent expérimentales, conduites par des chercheurs de l'école d'Aix ont tenté de valider les propositions d'Abric concernant l'existence d'un noyau central.

Il s'agit parfois d'étudier les effets d'une représentation sociale sur une pratique. En ce sens, la représentation devient une variable que l'on manipule. Ce fut le cas dans une recherche ancienne (Abric & Kahan, 1972) où l'on donna la preuve que l'individu, lorsqu'il s'agissait d'agir, s'appuyait davantage sur sa représentation de la situation que sur les caractéristiques réelles de cette dernière.

Il s'agit aussi de montrer comment certaines pratiques nouvelles modifient ou donnent naissance à des représentations (Guimelli, 1994). L'arrivée de la question de la violence scolaire au devant de la scène médiatique au milieu des années 90 a, de toute évidence fait naître de nouvelles pratiques : on a intégré cette question dans les formations des nouveaux enseignants, on a créé des partenariats entre l'école et la justice ou la police, les hommes politiques ont intégré ce thème dans leurs campagnes...

Pour cette dernière raison, on voit que cette théorie pourrait être particulièrement éclairante pour appréhender à la fois les pratiques et les représentations de la violence scolaire. Nous allons maintenant tenter une autre approche en présentant notre problématique : il va s'agir de montrer les relations entre représentations sociales et stress. Plus précisément, nous allons montrer comment il pourrait être pertinent, pour le cas particulier de l'objet social « violence à l'école » d'intégrer la notion de représentations sociales dans un modèle du stress des enseignants.

Problématique générale

Mise en relation des concepts théoriques présentés.

Nous avons montré que la question de la violence à l'école est régulièrement au cœur de l'actualité depuis un certain nombre d'années. Nous avons également montré que des domaines comme la psychologie de la violence au travail et celui de la psychologie du stress étaient pertinents pour aborder un tel phénomène. En effet, si l'on considère ce problème du point de vue des enseignants, il semble possible de transposer les travaux déjà faits dans d'autres domaines de recherche et sur d'autres terrains. Le domaine de la violence au travail, en particulier celui de la violence des usagers, montre d'éventuelles pistes pour appréhender le problème de la violence scolaire. Il nous conduit assez logiquement vers la question concernant les conséquences de ces violences sur les victimes et en particulier vers celle du stress.

Nous allons tout d'abord tenter de mettre en relation deux à deux ces trois champs de recherche : violence, stress et représentations sociales. Il va s'agir de rappeler les points de contact entre ces courants de recherche pris par paire. Ensuite, nous tenterons de dégager de grandes questions susceptibles de faire avancer les connaissances sur les conséquences de la violence à l'école sur les enseignants.

1. La psychologie sociale et les recherches sur l'agression ont des liens historiques

La psychologie sociale a longtemps été la discipline phare pour l'étude de l'agression. Elle a au cours des 30 dernières années, alors que le nombre d'études publiées sur l'agression n'a cessé d'augmenter, elle a perdu de son influence dans l'étude de ce phénomène au profit d'autres courants de la psychologie. En peut s'en persuader sur le graphe suivant (*Figure 8*). Il a été réalisé après une interrogation de la base de données « PsycLIT » pour chaque année allant de 1974 à 1995. A chaque fois, nous avons compté le nombre de références retournées.

L'utilisation du thésaurus nous a permis de limiter successivement les réponses aux articles traitant de l'agression et aux articles en psychologie sociale traitant de l'agression.

On voit très clairement qu'au cours des années 70, la part des travaux en psychologie sociale dans les travaux sur l'agression était importante (environ un quart) alors que durant les années 90 cette part est beaucoup plus faible.

Figure 8 : Publications sur l'agression référencées dans PsycLIT de 1974 à 1995.



Réintroduire la psychologie sociale, dans l'étude l'agression et de ses conséquences par le biais de la théorie des représentations est une de nos ambitions à travers cette recherche. Elle nous semble en effet à même d'apporter un éclairage nouveau aux discours scientifiques généralisés sur la violence à l'école.

2. Relations entre stress et agression

2.1. L'agression est un stressor

L'agression est tout d'abord présente dans la définition même du stress. Quelque soit le type d'événement stressant (catastrophe, changements importants de l'existence, tracasserie quotidienne) un agent agresseur est toujours là.

2.2. La réponse de stress peut être agressive.

De même les réponses de stress comportent parfois une composante agressive, ou vont en tout cas conduire la personne à se comporter elle-même comme une source d'agression pour les autres. C'est le cas dans le phénomène du burnout. On sait que les tensions permanentes au travail peuvent entraîner un épuisement émotionnel, physique et mental. La tendance actuelle est de considérer que toute personne faisant face (c'est à dire ayant à affronter des difficultés perpétuelles au travail), peut être usée par le stress toujours renouvelé de son travail. Cela peut entraîner une diminution brutale des performances professionnelles : conséquence de l'épuisement physique, d'une forme de dépression provoquée par l'épuisement émotionnel ou de l'épuisement mental... Mais cela conduit à un troisième type de réponse, la dépersonnalisation des clients, des élèves, des patients. Le client, l'élève ou le patient, ne se sentant plus perçu comme une personne mais comme un objet impersonnel, peut ressentir ce traitement comme une forme d'agression.

2.3. Relations entre stress et agressivité dans le Type A.

C'est à la fin des années 50 qu'on a parlé pour la première fois de sujets de type A et de sujets de type B (Friedman & Rosenman, 1959). Ces types A, sujets particulièrement exposés aux risques cardiaques, ont un sens aigu de la compétition, conduisent brutalement leur voiture, ont un débit verbal particulier (Friedman, Brown, & Rosenman, 1969), sont impatients, surmotivés, obsédés par le temps. Ils sont ambitieux de progresser, agressifs et gagneurs. Par ailleurs, et cela est intéressant pour notre propos sur les relations entre stress et agression, de nombreuses recherches sur les types A montrent qu'ils seraient plus souvent prêts au combat (redistribution du flux sanguin vers les muscles) que les autres. Le fait qu'ils soient plus enclins à traduire une situation sociale en compétition laisse supposer qu'ils sont plus agressifs que les autres. Carver et Glass (1978), reprenant le paradigme expérimental de Buss (1961) (voir plus bas) ont montré qu'après avoir été frustrés, les sujets de type A administraient davantage de chocs électriques que les type B. Cette expérimentation montre l'existence de facteurs de personnalité souvent utilisés dans le domaine du stress sur l'adoption d'une conduite d'agression par les sujets.

2.4. Similitudes dans les protocoles initiaux d'étude de l'agression et du stress

On trouve de nombreuses similitudes entre les premières recherches en psychosociologie de l'agression et celles sur la psycho-physiologie du stress :

Durant la seconde guerre mondiale, Dollard et son équipe de l'université de Yale, s'inspirant directement de la psychanalyse propose une théorie hydro-dynamique : l'agression présuppose toujours une frustration et une frustration conduit toujours à une forme d'agression (Dollard, Miller, Doob, Mowrer, & Sears, 1944). Ici, le terme frustration est à comprendre comme un événement qui interfère avec la réalisation d'un objectif poursuivi. Ce premier modèle va faire grand bruit dans les années 40 et va être également très critiqué. En 1965, Berkowitz redonne en quelque sorte une seconde vie à ce modèle en posant certaines conditions : le lien frustration-agression ne s'observe notamment que si la frustration suscite une réaction émotionnelle de colère ou d'hostilité pour inciter à l'agression (Berkowitz, 1974).

Cette période et les années qui vont suivre vont donner lieu à de nombreuses études de laboratoire assez inspirées des protocoles d'expérience de Milgram. La technique de Buss (1961) est la plus ancienne et de loin la plus employée : on informe les sujets qu'ils participent à une expérience sur les effets de la punition sur l'apprentissage. Finalement ce qui est étudié concerne les conditions dans lesquelles les sujets peuvent devenir agressifs et administrer des chocs dangereux à une autre personne. La similitude peut même être trouvée ici entre la façon dont on travaille sur le stress et sur l'agression : on administre (ou l'on fait croire que l'on administre) des chocs électriques, des lésions comme d'autres chercheurs sur le stress l'ont fait à des rats de laboratoire...

Il y a une différence toutefois importante : dans un cas, la réaction à une agression, est le coeur du problème : Hans Selye utilise différents agresseurs pour étudier la réponse (le syndrome général d'adaptation). Dans l'autre cas, les recherches de Berkowitz et de Dollard par exemple, on s'intéresse aux facteurs déclenchant l'apparition d'une agression, d'un comportement agressif (machine à agresser) en utilisant éventuellement un agent « stresser » ou frustrateur comme variable intermédiaire.

3. Lien entre représentations, cognitions sociales et agression.

Depuis un peu plus d'une vingtaine d'année, on observe en psychologie sociale un intérêt croissant pour les réponses cognitives de l'individu aux situations sociales. Cet intérêt trouve un écho dans les recherches des psychosociologues de l'agression. Zillman (1984) s'appuie

sur la reformulation du lien frustration agression faite par Berkowitz. Selon Berkowitz (1974), une émotion particulière suivant une frustration peut provoquer une réaction agressive. Zillman s'est demandé si ce qui était crucial était l'activation physiologique ou bien était l'interprétation que l'individu faisait de cette activation physiologique. Il a notamment montré que l'on peut réduire la probabilité d'une réponse agressive devant une provocation si l'on laisse croire à l'individu que ce n'est pas une attaque délibérée. Dans ce courant de recherche, on a également montré que la réponse agressive à une situation de provocation est moins importante lorsque les individus peuvent attribuer la cause du sentiment négatif ressenti à une pilule qu'on leur a fait prendre avant l'expérience.

Certains auteurs ont vu dans les conduites agressives un problème d'encodage de la réalité ou de traitement de l'information :

Après avoir administré l'Inventaire d'hostilité de Buss-Durkee (BDIH) à 40 étudiants de niveau de licence, les auteurs (Petzel & Michaels, 1973) ont utilisé les résultats pour analyser les réponses des sujets à une série d'évaluation de scènes violentes et non violentes. Ces auteurs ont montré que l'hypothèse selon laquelle les sujets hostiles percevraient davantage de scènes violentes que les sujets non hostiles était vérifiée.

Enfin, dans ce domaine une autre série de recherche a été initiée par Dodge et son équipe de Nashville au début des années 80. Dodge (1980) a sélectionné des garçons jugés agressifs et d'autres jugés non agressifs selon des évaluations faites par leurs pairs et leurs enseignants. Les garçons devaient résoudre un casse-tête pour gagner un concours. Au cours d'une pause, les garçons étaient soumis à une frustration de la part d'un pair compétiteur (la frustration consistait en la destruction du casse-tête). Trois conditions expérimentales étaient proposées: l'intention du pair " frustrant " était (1) clairement hostile, (2) c'était clairement un accident, (3) elle était ambiguë. Les résultats montrent que les deux groupes de garçons réagissent de la même manière dans les deux premières conditions expérimentales : ils sont plus agressifs dans la situation présentée comme hostile que dans le cas de l'accident. Par contre, et c'est ce qui est remarquable, dans la situation ambiguë, les enfants jugés agressifs adoptèrent plus de comportements agressifs que les enfants jugés non agressifs. L'auteur confirme cela avec plusieurs autres expérimentations de ce genre ou simplement en faisant évaluer des scènes ambiguës : En l'absence d'ambiguïté, les enfants agressifs et non agressifs ont les mêmes

capacités à décoder l'information, c'est lorsque la situation devient ambiguë que les enfants agressifs manifesteraient un biais d'attribution propre à ses situations.

Ce type d'expérimentation est particulièrement proche des premières expérimentations d'Abric et Kahan (1972). On manipule la représentation pour étudier en retour les modes de réponse. Dans le cas des recherches de sur les relations entre cognitions sociales et agressivité (Dodge, 1980; Dodge, Price, Bachorowski, & Newman, 1990), on n'impose pas une représentation, mais on laisse plutôt volontairement le sujet dans une situation ambiguë où il va devoir faire intervenir ses propres filtres perceptifs et ses représentations.

Pour revenir à ce biais d'attribution qui caractérise les enfants agressifs, la théorie des représentations sociales nous apprend que ce type d'erreur cognitive répond à une logique sociale pour le sujet. À propos de la mémoire collective, Rouquette (1997) indiquait qu'elle n'est jamais « banalement infidèle ». On pourrait en dire autant de la représentation sociale. Ce qui est omis, ce qui est amplifié, ce qui est changé est une manifestation de la pensée sociale.

4. Représentations sociales et stress

Un certain nombre de recherches sur le stress professionnel montrent un lien entre le locus de contrôle et le degré d'épuisement professionnel. Dit autrement, le locus de control a été désigné comme une variable modératrice du stress (Soh, 1986). Concernant le cas spécifique des enseignants, Parkay, Greenwood, Olejnik et Proller (1988) indiquent à la suite d'une étude faite sur 321 enseignants que le stress de ces derniers est corrélé négativement à leur sentiment d'efficacité et au locus de contrôle interne concernant le succès des étudiants : les enseignants les plus stressés sont ceux qui pensent la réussite des étudiants repose sur des facteurs externes et qui ont un faible sentiment d'efficacité. Les auteurs suggèrent d'ailleurs qu'il faudrait peut-être développer des programmes pour aider les enseignants à augmenter leur sentiment d'efficacité et leur LOC interne. On peut multiplier les exemples de recherches allant dans ce sens : Kyriacou et Sutcliffe (1978b) montrent sur un échantillon de 130 enseignant en Angleterre, que le stress professionnel est positivement corrélé avec une croyance généralisée en un contrôle du renforcement externe. McIntyre (1984) utilisant le Maslash Burnout Inventory (MBI) chez 469 enseignants montre également une corrélation significative entre locus de contrôle externe et 4 des 6 sous échelles du MBI. La conclusion de

cette dernière recherche reste toutefois très discutable : les corrélations sont, certes, significatives mais relativement basses.

Sans vouloir faire un raccourci rapide entre locus de contrôle et attributions causales internes/externes, on sait très bien que l'on retrouve à l'œuvre la disposition personnelle qu'est le locus de contrôle lorsqu'il s'agit de faire des attributions causales. Or les représentations sociales sont également à l'œuvre lorsqu'il s'agit de faire des attributions causales. Ainsi, plus largement, on pourrait faire l'hypothèse que la représentation que les sujets ont de la situation peut avoir un effet modérateur sur leur stress professionnel. Moscovici indique que pour la personne – notre savant naïf pour rester dans la terminologie de la psychologie du sens commun –, comprendre se ramène toujours à expliquer, *intelligere* se ramène toujours à *explicare*. De ce point de vue, attributions causales peuvent être considérées comme partie de la représentation sociale.

Selon la théorie des représentations sociales, il n'est pas nécessaire d'avoir une expérience personnelle d'un objet social donné pour en avoir une représentation. Ainsi, nous l'avons souligné dans le chapitre précédent consacré à cette théorie, l'objet n'acquiert son caractère de réalité pour le sujet que parce qu'il est représenté.

Cet aspect de la théorie des représentations sociales pourrait ainsi donner un éclairage différent à l'approche déjà nouvelle de l'équipe de Rogers et Kelloway sur les réactions de stress liée à la confrontation réelle ou non à de la violence. Dans le modèle de 1997, les auteurs montrent qu'il est possible de manifester des réactions de stress relatives à un danger au travail, sans que le danger soit manifeste. Il est en effet possible selon eux de se sentir en danger à partir du moment où l'on a été confronté une première fois à une agression au travail (personnellement ou lorsqu'elle a touché un collègue). Les auteurs ne vont pourtant pas suffisamment loin dans cette logique. La représentation du danger semble n'être ici possible que si l'on a déjà une expérience réelle ou interpersonnelle de ce danger.

Si l'on conteste cette conception et que l'on s'appuie sur la théorie de représentations sociales, il est au contraire possible d'expliquer le stress de personnes n'ayant jamais fait personnellement l'expérience d'une agression mais ayant une certaine représentation de ce que c'est. Cette représentation peut provenir d'autres sources que l'expérience personnelle ou l'observation. Moscovici (1992a) écrit : « il devient évident que la plupart de nos idées et de nos croyances nous viennent de ce qui est en dehors de notre expérience personnelle. Nous

apprenons de nos amis, de nos parents, de nos conversations, des savants en lisant journaux et livres, et bien d'autres sources crédibles nous informent sur la nature du réel, même si elles contredisent notre système d'observation ». (p. 141)

C'est ainsi que se forment d'ailleurs probablement la plupart de nos croyances et de nos jugements importants à propos de la violence à l'école, c'est-à-dire en « absorbant » et en « digérant » des idées qui peuvent être empruntées à la presse, à la politique, au syndicalisme, à la morale religieuse, à la science et à bien d'autres sources encore.

On peut d'ailleurs retrouver ce manque que nous avons identifié dans le modèle de Rogers et Kelloway, dans le modèle Lazarussien du Stress. Selon nous, dans le modèle de l'épisode de stress, la proposition de Lassarre (2002) qui consiste, en plus de doter le modèle de Lazarus d'une unité temporelle d'étude du stress, à intégrer la notion de représentations sociales dans la liste des caractéristiques de l'individu vise à combler à ce même manque. Lassarre ne précise toutefois pas si la représentation sociale intervenant dans l'épisode de stress est la représentation de l'objet stressant, du stress lui-même ou de la situation. Il s'agit probablement de tous ces éléments représentationnels ensemble.

Lassarre n'évoque pas non plus l'impact éventuel des communications de masse dans la construction d'une représentation. Il nous semble qu'il s'agit d'un fait d'importance lorsque l'on veut étudier l'influence de la représentation de la violence scolaire dans les réponses de stress que l'on peut trouver chez les enseignants.

5. L'importance des communications de masse dans la construction de l'objet violence

Kostinsky, Bixler et Kettl (2001) ont montré l'influence importante que pouvaient avoir les médias à propos de la violence scolaire : à la suite d'un massacre dans un lycée de la ville de Columbine (Colorado) (20 avril 1999) les chefs d'établissement, les fonctionnaires d'application de loi, et les médias avaient signalé une éruption d'alertes à la bombe et des menaces de violence scolaires qui ont été attribuées à l'imitation. L'objectif des auteurs était de montrer que ces menaces de violence visant les écoles avaient été produites par imitation. Ainsi, les auteurs ont examiné une base de données des menaces de la violence d'école signalées à l'agence pennsylvanienne de gestion des secours pendant les 50 jours suivant la tragédie du lycée de Columbine pour déterminer la fréquence quotidienne des menaces. Pour

déterminer les facteurs potentiellement prédictifs de l'occurrence de ces menaces, les comtés et les zones scolaires dans lesquelles ces menaces se sont produites étaient notés. Les résultats montrent que les zones scolaires de Pennsylvanie ont recensé 354 menaces de violence scolaire pendant les 50 jours qui ont suivi le massacre, dépassant de loin les une ou deux menaces par an estimées par des chefs d'établissement avant 1999. L'étude de la fréquence de menaces au cours du temps a démontré un modèle de « crescendo-decrescendo ». 56 % des menaces faites se situaient entre le jour de l'incident et les dix jours qui suivaient ; et plus d'un tiers s'est produit au cours des huitième, neuvième et dixième jours. Les facteurs prédictifs relevés par les auteurs (facteurs de probabilité qu'une école fasse l'objet d'une menace après le massacre) étaient la proportion importante d'étudiants blancs et la taille importante de l'établissement. Les auteurs concluent que ces menaces suivent bien un acte annoncé par les médias et que ces derniers devraient être conscients de ces risques et adapter leurs récits d'événements d'actualité en conséquence...

Dans le même esprit, Menifield, Rose, Homa et Cunningham (2001) ont comparé la manière dont était traité le problème de la violence scolaire dans des quotidiens urbains et ruraux américains. Plus précisément, ils ont analysé de quelle façon étaient relatés les actes de violences scolaires commis par des jeunes gens dans trois districts plutôt ruraux et l'ont comparée à la façon dont des actes similaires étaient traités dans des districts urbains. Leur analyse indique que ces journaux présentent la violence à l'école très différemment selon qu'elle ait lieu dans l'une ou l'autre de ces configurations géographiques.

Burns et Crawford (1999) montrent que malgré l'impression d'une augmentation du phénomène, les données empiriques suggèrent plutôt le contraire : c'est-à-dire que les écoles américaines restent des endroits extrêmement sûrs pour des enfants, et la violence à l'école est aujourd'hui inférieure à ce qu'elle était il y a plusieurs années. Selon les auteurs, à la suite d'une fusillade dans un lycée, tous les ingrédients sont réunis – la peur du public, la violence et les médias – pour favoriser la construction sociale d'une image des responsables, les jeunes délinquants et entraîner une sorte de « panique morale ».

C'est pratiquement la même vision pessimiste que partage Thompkins (2000) sur l'influence de la couverture médiatique récente importante des actes de violence isolés commis par des élèves dans les établissements scolaires. Selon lui, ceci a eu comme conséquence d'accroître le souci porté à la violence à l'école. Les documentaires et les rapports indiquant des niveaux

plus élevés de violence à l'école (alors que l'on enregistrait une diminution générale du taux de criminalité), ont eu comme conséquence une réponse préventive réactive de sécurité. Le congrès américain a pris plusieurs initiatives visant à réduire cette violence scolaire. Aux Etats-Unis, les niveaux les plus élevés de violence scolaires sont souvent liés aux gangs, aux bandes et à leurs activités dans les écoles, mais pour les auteurs peu d'explications convaincantes ont été offertes à cette augmentation. De plus grandes mesures de sécurité ont été prises par des administrations d'école en réponse au problème et à sa médiatisation. Ces mesures de sécurité peuvent réduire les niveaux de violence à l'école dans quelques communautés, elles peuvent également aider à perpétuer une culture de la crainte qui a été créée par la couverture médiatique intense d'une telle violence. La présence des officiers de sécurité, des détecteurs de métaux, et des caméras de sécurité peut décourager quelques élèves de commettre des actes de violence, mais cette présence sert également à intensifier la crainte parmi des élèves et les professeurs, tout en augmentant la puissance de quelques bandes et le besoin perçu que quelques élèves ont de rejoindre des bandes.

On se souviendra à ce propos des travaux de Ellis, Weinir et Miller (1971) sur l'agression : Les auteurs finissent par s'interroger sur l'ordre d'enchaînement logique : « est-ce le doigt qui appuie sur la gâchette ou la présence d'une gâchette qui attire le doigt vers elle ? »

Les médias ne sont pas les seuls à propager une certaine vision de la violence scolaire. Moscovici (1992) indique que c'est aussi par nos discussions de tous les jours avec notre voisinage. Nous sommes dans une situation paradoxale : les éducateurs accusent parfois les médias de se focaliser sur des incidents isolés. À l'opposé, il arrive que les parents et les médias soupçonnent les éducateurs de minimiser intentionnellement la nature et la vraie ampleur du problème.

Malheureusement, nombreuses sont les informations utilisées par les deux parties qui proviennent déjà largement de sources secondaires (par exemple, professeurs, politiciens, les médias, police), mais pas des élèves eux-mêmes. MacDonald (1997) a justement cherché à montrer ce décalage entre les faits rapportés et la réalité. Elle rapporte les résultats principaux d'une étude faite au Canada qui a cherché à explorer des perceptions des élèves et des administrateurs de collèges quant à la gestion des incidents violents dans leurs écoles. Les données analysées ont été tirées des questionnaires de 231 élèves et de 27 chefs d'établissement dans cinq écoles de niveau d'enseignement allant de la septième à la

neuvième. Des élèves ont été invités à indiquer: (a) leur satisfaction avec la manière dont leur école traitait les victimes et des auteurs de violence; (b) à quel point ils considéraient que certains comportements étaient un problème dans leur école ; et (c) dans quelles circonstances ils rapporteraient avoir été témoin ou victime de violence. L'étude montrait que les élèves, intentionnellement, ne rapportaient pas la plupart des incidents de violence par crainte des représailles ou considérant que de tels comportements sont normaux. Les élèves montraient également un manque de satisfaction avec la façon dont des victimes et les auteurs de violence étaient traités par le personnel de l'établissement scolaire.

On voit bien que les actes qui donnent ensuite lieu à un réel traitement – aussi bien une sanction au niveau de l'établissement qu'un traitement politique ou médiatique – ne sont qu'une partie des actes du quotidien, vécu par les élèves.

6. Notre proposition.

Pour notre part, nous nous proposons donc de ne pas seulement voir la représentation comme grille servant au moment de la situation mais également comme source de stress. La fonction de filtre perceptif de la représentation sociale agissant au moment de l'évaluation et celle de prescription de comportement intervenant probablement dans l'adoption d'une stratégie de coping. Notons que les deux processus se font très certainement simultanément.

En prenant l'exemple du SIDA, objet particulièrement étudié dans le domaine des représentations sociales (Morin & Verges, 1992 ; Morin, Souville, & Obadia, 1996 ; Petrillo, 1996), Jodelet (1992) montre comment un événement nouveau de cette ampleur, apparu dans l'horizon social ne peut laisser les acteurs sociaux indifférents : il va mobiliser la peur, l'attention et nécessiter une certaine activité cognitive « pour le comprendre, le maîtriser et s'en défendre. Le manque d'information et l'incertitude de la science favorisent l'émergence de représentations qui vont circuler de bouche-à-oreille ou rebondir d'un support médiatique à l'autre » (p. 34).

Nous pourrions tenter, par anticipation, la même analyse à propos de la violence scolaire. Il s'agit d'un phénomène relativement nouveau. En tout cas, l'importance que lui accordent depuis environ dix ans les médias est nouvelle. Pratiquement tous les groupes sociaux constitués sont concernés : les enfants, les élèves, les adultes, les parents, les professeurs, les politiciens, les journalistes...Au sein de ces groupes d'appartenance, ce phénomène nouveau

va entraîner certaines craintes et nécessiter une adaptation. Cette adaptation peut passer par la mise en place de cognitions destinées à conférer à ce phénomène nouveau un sentiment de maîtrise destiné à mieux s'en protéger, à mieux en protéger son groupe d'appartenance.

Pour maîtriser, il est nécessaire de comprendre. Mais par essence, un phénomène nouveau et inconnu n'est pas compris. Le manque d'information et les incertitudes des spécialistes – ceux qui devraient comprendre – vont sans doute favoriser l'émergence d'un savoir du sens commun, inspiré en parti du savoir scientifique, mais expurgé de sa complexité et ancré sur un savoir déjà présent et davantage maîtrisable. Les médias et le bouche-à-oreille peuvent, dans ce cas comme dans celui de l'épidémie du SIDA, aider à la construction d'une représentation sociale de la violence à l'école.

Une telle approche peut sérieusement enrichir une appréhension classique du problème en termes de stress lié à l'arrivée d'un objet nouveau : face à la crainte liée à cet nouveauté (un risque d'atteinte à son intégrité), l'individu peut mettre en place une stratégie de faire destinée à limiter l'impact de ce « stresser ». Il peut ajuster son environnement de telle sorte qu'il reste conforme à l'environnement antérieur non menaçant. Il peut également s'adapter. Pour ce faire, il peut, par exemple, chercher à diminuer le sentiment de menace en réévaluant la situation comme moins grave qu'il n'y paraît.

En intégrant la notion de représentation sociale dans une problématique classiquement posée en termes de stress, il nous semble possible d'étudier plus en détails les cognitions à l'œuvre dans le processus d'évaluation décrits par Lazarus.

Il est également possible de mieux comprendre ce qui, en première approche apparaîtrait comme de l'irrationalité. Les travaux sur les représentations sociales nous enseignent que l'individu ne se comporte pas toujours de façon rationnelle. En tout cas, la rationalité, la logique des conduites de l'individu nous échappe parfois. On pourrait ainsi penser qu'en informant les personnes sur les risques qu'ils encourent, sur les moyens de se protéger, ils adopteraient des conduites rationnelles. Il ne suffit pourtant pas d'informer, de donner une connaissance nouvelle sur le fonctionnement des individus pour que on les considère autrement. Il y a là une sorte d'inertie à intégrer de nouvelles connaissances. Dans des stages de formation expérimentaux sur la violence scolaire (Paty & Lassarre, 2002) nous avons montré combien l'apport d'informations sur les théories de l'agression avait un faible impact. Deux mois après, pratiquement aucune différence significative n'était observée sur les

explications données aux conduites violentes à l'école par rapport aux explications données avant la formation.

Dans la **partie** qui suit nous allons présenter trois recherches empiriques destinées à répondre aux **grandes** questions suivantes : comment se construit la représentation sociale de la violence scolaire ? Les représentations de la violence ont-elles une relation avec le stress des enseignants ? L'intégration d'une « mesure » de la représentation sociale de la violence peut-elle **réellement** constituer un intérêt pour un modèle du stress des enseignants ?

Partie empirique

Introduction à la partie empirique : les diverses approches méthodologiques choisies

Cette partie rend compte de trois recherches empiriques distinctes qui traitent de la représentation sociale de la violence.

Les ouvrages traitant de la méthodologie d'étude de représentations sociales distinguent généralement plusieurs approches en fonction de la conception théorique. Ainsi récemment, la distinction a été faite entre l'étude des représentations dans la société, celle des représentations dans les groupes et celle des représentations dans l'expression individuelle (Moliner et al., 2002). Sans changer d'une recherche à l'autre de conception théorique, nous avons fait le choix ici d'utiliser des méthodologies différentes afin d'appréhender l'objet social « violence scolaire » sous divers éclairages. Chacune de nos recherches sera plus axée sur l'un des trois modes d'étude décrits ci-dessus.

Notre première étude va consister à décrire la diffusion de la représentation de la violence scolaire. Afin d'atteindre la pensée sociale relative à la violence scolaire, nous avons pris le parti d'étudier le contenu de la représentation de la violence scolaire diffusée par la presse généraliste. Nous aurions pu, à l'instar de l'étude de Moscovici en 1961, intégrer une analyse du discours institutionnel, relevant sans doute d'un mode de communication plus proche de la propagation. De même, une analyse sur le discours probablement plus propagandiste des politiciens ou syndicalistes à ce sujet aurait pu être intéressante. Mais nous avons choisi de travailler à partir de la principale source d'information de grand public. Il nous semble que la presse et les médias télévisuels bien que ne ciblant pas leurs destinataires, sont des moyens de communication privilégiés. Ils sont utilisés par les syndicalistes, les politiciens, les chercheurs, les enseignants pour s'exprimer. Autrement dit, bien que non ciblé, ce type de support permet selon nous de trouver l'expression la plus large possible des attitudes, cognitions et images relatives à la violence scolaire.

La presse syndicale, les affiches ou slogans des politiques par la faiblesse de leur diffusion et surtout par le peu de cibles qu'ils atteignent (il y a moins de 8 % de syndiqués en France) ne

nous a pas semblé le mode le plus courant de communication par lequel les enseignants apprenaient la nature de leur environnement.

Enfin, notre objectif n'est pas, dans cette analyse de presse, de réétudier les modes de propagation, propagande et diffusion décrits par Moscovici avec un nouvel objet. Il s'agit principalement de cerner la nature de l'environnement représentationnel des enseignants à propos de la violence scolaire, en particulier les éléments du discours scientifique relatif à l'agression véhiculés par les médias. Pour faire référence à Abric (1994), notre approche est dans un premier temps molaire et axée surtout sur la partie la plus généralement partagée de la représentation, le noyau central. Les éléments périphériques, les éléments différenciant les groupes selon leur pratiques seront davantage appréhendables par les deux autres recherches que nous présenterons.

Les deux recherches suivantes sont relativement proches l'une de l'autre en terme de méthodologie de recueil des données et d'outils employés. Elles ont pour but d'étudier les relations entre les représentations de la violence et les manifestations de stress. Il s'agit pour la seconde recherche de montrer l'existence d'une relation entre la représentation de la violence et les manifestations de stress chez les enseignants. Nous nous sommes pour cela appuyés sur des questionnaires et des tests déjà existants qu'il a fallu parfois traduire en français ou adapter à la situation des enseignants. L'expérimentation est difficile dans un domaine aussi sensible. Nous sommes loin de l'approche d'Abric et de Kahan qui en 1972 utilisaient la représentation comme variable indépendante et observait comme variable dépendante les comportements des sujets. Sans donc imposer différentes représentations et étudier en retour les variations en terme de conduites ou de pratique, il s'agit ici d'étudier comment certains types de représentations de la violence chez les enseignants sont accompagnés de niveaux différents de burnout, celui-ci pouvant avoir un impact direct sur les pratiques : les trois composantes du burnout sont l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation des élèves et l'accomplissement personnel dans son travail.

En toute logique, on peut faire l'hypothèse d'un enchaînement causal particulier : la représentation sociale de la violence sera à l'origine des éventuels niveaux de mesure différents sur ces aspects du burnout. Toutefois parce qu'aucune procédure expérimentale n'est utilisable dans cette recherche, nous nous bornerons à une étude corrélacionnelle.

C'est pour cette raison qu'une troisième recherche a été envisagée : des questionnaires et tests déjà existants ont été à nouveau utilisés. Ils sont accompagnés d'autres outils spécifiques mis au point pour l'occasion. Il s'agit d'un questionnaire recueillant des réponses de l'enseignant permettant de cerner plusieurs aspects de la représentation sociale de la violence. Tout comme pour la recherche précédente, il n'est pas possible d'expérimenter. Mais, par l'utilisation d'un nombre d'outils de recueil de données plus importants, nous avons pu croiser de nombreux paramètres permettant de modéliser le stress des enseignants à l'aide de la représentation sociale. De même, l'emploi d'un échantillon plus important et une analyse en équations structurales de la matrice de covariance a permis de vérifier l'influence de la représentation sociale de la violence sur les manifestations de stress chez les enseignants.

NB : Afin d'alléger le texte des chapitres qui suivent, une présentation détaillée des données (corpus de données textuelles et questionnaires utilisés) et les listings d'analyse statistiques ont été intégrés dans un volume « Annexes ». L'annexe 1 correspond aux compléments d'informations du chapitre 5, l'annexe 2 correspond aux compléments d'informations du chapitre 6 et l'annexe 3 complète le chapitre 7. Les informations essentielles et nécessaires à la compréhension seront présentes dans les chapitres qui suivent : l'utilisation du volume « Annexe » reste donc facultative.

5. Une analyse des discours sur la violence scolaire.

« [...] notre objectif n'est pas la connaissance du vocabulaire en lui-même et pour lui-même [...] mais celle des mentalités et des attitudes latentes qui s'y manifestent. »

Antoine Prost (1974) (p. 5)

A travers l'analyse de presse, nous proposons d'étudier à la fois les grandes thématiques de la violence scolaire et la logique discursive. Notre objectif sera en particulier de montrer les similitudes entre le discours scientifique et le discours profane, rapprochement en accord avec la théorie des représentations sociales.

On peut supposer que le travail de construction de la représentation sociale se fait selon une certaine logique : la représentation doit servir l'individu lorsqu'il lui est demandé de prendre position, d'agir en référence à l'objet social concerné. Nous nous attacherons donc à faire apparaître la logique sous-jacente à cette construction de la représentation de la violence scolaire par les médias.

5.1. Les discours des médias.

5.1.1. Méthode de constitution des bases de données⁴.

La représentation médiatisée de la violence scolaire a été analysée à travers deux sources distinctes : des dépêches de presse et des articles de journaux et de magazines. Ces deux corpus différents et appartenant pourtant au champ journalistique et informationnel présentent des intérêts très différents.

⁴ Ce chapitre repose en grande partie sur des analyses automatisées ou semi-automatisées de corpus de textes numérisés. Ces corpus de texte ont été préparés pour l'analyse à l'aide du logiciel MKCorpus développé au sein du laboratoire SYLED (systèmes Linguistiques, Enonciation et Discours) EA 2290, Université la Sorbonne nouvelle, Paris 3 – Une version de ce logiciel est téléchargeable à l'adresse web suivante : http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/ilpga/sfleury/mkcorpusProject.htm#_Toc534084112. Ce travail a consisté à homogénéiser sur le plan graphique des documents venant de sources différentes (suppression des effets de gras, d'italiques). Afin d'en avoir une version « neutre » au format informatique texte ASCII.

Les dépêches de presse relatent généralement des événements datables et localisables géographiquement. Elles visent la précision et la concision. Elles n'ont pas vocation à analyser l'événement mais simplement à le décrire. Elles ne s'adressent pas non plus au grand public mais surtout à d'autres journalistes et à des services d'information ou de documentation professionnels.

L'article de presse, quant à lui, peut reprendre des éléments d'une dépêche (elles sont conçues dans ce but) mais il est rédigé par un journaliste qui va généralement aller au-delà de la simple description des faits. Le journaliste peut par exemple chercher à interpréter le fait, lui proposer une explication ou encore anticiper ses conséquences. Sur le plan de la relation à la réalité, on peut aussi considérer que la dépêche est au plus près et que l'article est déjà une mise en scène de la réalité comportant davantage d'interprétation.

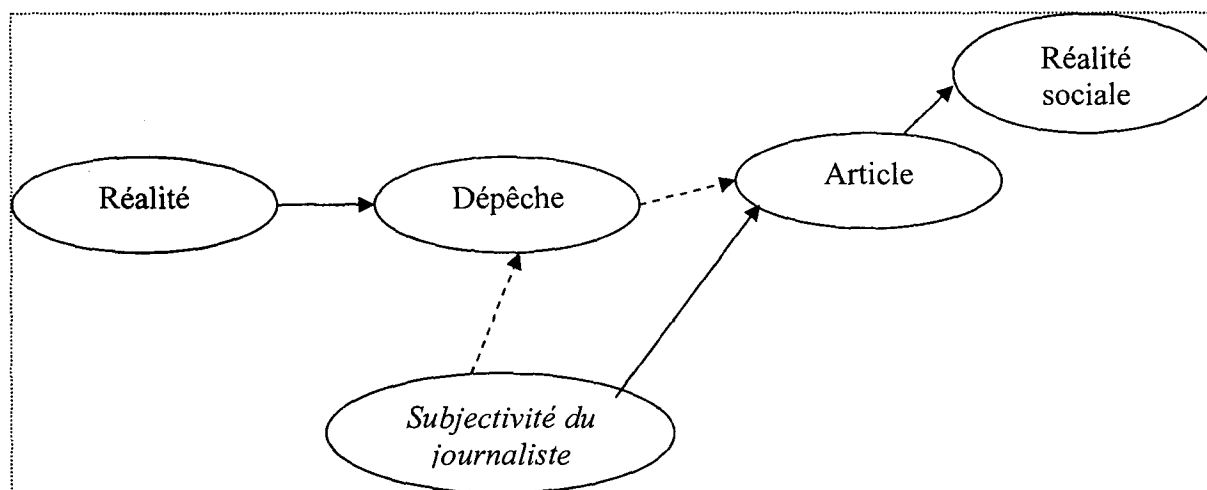
La manière dont les rédactions des grands quotidiens et hebdomadaires fonctionnent fait que la dépêche est la principale source d'alimentation en informations nouvelles pour les rédacteurs d'articles dans la plupart des grands médias. Selon nous, la dépêche de presse et l'article correspondent donc à deux temps et deux manières de décrire la réalité en communiquant les faits au public.

Ecrire un article ou une dépêche sur la violence scolaire relève *a priori* de la même intention d'informer. Il s'agit de décrire des faits ou l'état d'avancement de réflexions sur la question. Pourtant ces deux types de description de la violence scolaire se font en subissant une certaine subjectivité avec plus ou moins de force :

Le journaliste décrivant un fait divers de violence scolaire dans une dépêche doit décrire le plus justement possible ce qui s'est passé. Sa propre représentation de la violence scolaire peut le conduire à être subjectif mais cette subjectivité est limitée par l'exercice de style auquel il est confronté (Figure 9). En revanche, le journaliste rédigeant un article est beaucoup plus libre de filtrer et d'interpréter la réalité qu'il va présenter. Sans se mettre pour autant au premier plan, il s'assure d'une certaine congruence entre ce qu'il écrit et sa propre représentation de la violence scolaire. Il ne s'agit plus seulement de décrire, il s'agit d'expliquer et de convaincre. L'enjeu est celui de la définition de la réalité sociale dans le groupe social formé par ses lecteurs.

On peut ainsi supposer que, dans ce type de productions écrites, on pourra davantage retrouver une représentation sociale de la violence scolaire, représentation construite de la réalité, influencée par le discours scientifique et résultant d'un double processus d'ancrage et d'objectivation.

Figure 9 : Relations entre réalité et subjectivité dans les deux types de productions journalistiques.



Flèche en pointillé : influence faible ; flèche pleine : influence forte

Ces deux sources journalistiques différentes ont ainsi été systématiquement étudiées dans une approche comparative et longitudinale à travers deux échantillons dont la constitution va maintenant être décrite.

La base des articles de presse

La base des articles de presse sur laquelle nous avons travaillé est constituée de la manière suivante :

Elle est composée de 434 articles de presse dont la période de publication va du 01/09/1995 au 05/07/2001. Elle s'étend donc sur 6 années scolaires. Sans atteindre l'exhaustivité, situation idéale en analyse des médias mais utopique (de Bonville, 2000), nous avons cherché à avoir le maximum d'articles traitant du thème de la violence scolaire et publiés dans les journaux et revues sélectionnés.

Nous n'avons pas la garantie que notre base soit exhaustive : en grande partie, les articles traitant de la violence scolaire que nous avons sélectionnés l'ont été avec l'aide du centre de documentation interne à une organisation syndicale du secteur éducatif et par le réseau de notre entourage personnel. Toutefois, puisque la méthode de sélection des articles s'appuyait partiellement sur un service de documentation, il n'y a pas, à priori, de raisons que ces critères de sélection changent au cours du temps. C'est donc une analyse *a minima* des quantités d'articles produites sur les périodes étudiées que nous effectuerons. Nous n'étudierons pas en détail l'accroissement ou la diminution sur les périodes données en termes de nombre d'articles publiés.

De même, nos sources personnelles ont été identiques au cours de ces six années. Sans être exhaustive, la base ainsi constituée reflète donc, avec une distorsion que nous avons voulu minimale, les productions d'articles de presse au cours de ces six années. Les articles ainsi collectés proviennent des journaux suivants : La Croix, Libération, Le Monde, L'Express, le Nouvel Observateur, France Soir, L'Humanité, Le Parisien, Marianne, le Canard Enchaîné et l'Union. Toutefois, certains journaux ne sont représentés dans cette base que par un seul article (

Tableau 7).

Afin de compléter par un recueil plus exhaustif cette sélection reposant sur un processus de sélection et de récupération quelque peu aléatoire, une seconde récupération plus méthodique des articles a été faite. Pour cela, nous nous sommes appuyé sur des bases de données exhaustives (CD-Rom « Le Monde », abonnement aux articles en ligne de Libération et accès à la base de données Europress pour La Croix). Pour ces trois quotidiens, on peut ainsi considérer que l'on s'approche d'un échantillonnage exhaustif des articles sur la violence scolaire.

Pour être retenus, les articles devaient comporter dans le titre ou dans le corps du texte l'une ou l'autre des expressions : « violence scolaire » ou « violence à l'école ». En construisant cet échantillon, notre objectif était de constituer une base d'articles de presse aptes à livrer la construction de la violence scolaire. Tous les articles relatant seulement des faits divers de violence scolaire ont été écartés. Les articles apportant une certaine analyse sur le problème ont été privilégiés. L'exercice d'analyse auquel se livre le journaliste est propice à faire émerger les logiques sous-tendant sa représentation.

Tableau 7 : Origine des articles retenus dans la base

Journal / revue	Frequence	Pourcentage
France Soir	2	0,5
L'Express	17	3,9
L'Union	1	0,2
L'Humanité	4	0,9
La Croix	103	23,7
Le Canard Enchaîné	1	0,2
Le Figaro	19	4,4
Le Monde	93	21,4
Le Parisien	8	1,8
Libération	184	42,4
Mariane	1	0,2
Nouvel Observateur	1	0,2
Total	434	100,0

La base des dépêches de l'Agence France Presse (AFP).

Les dépêches nous ont été transmises pas une organisation syndicale du secteur éducatif abonnée auprès de l'AFP à un service de dépêches en relation avec le thème de l'éducation. Toutes les dépêches produites par l'AFP avec des mots clés relatifs à l'éducation sur cette période étaient automatiquement adressées à cette organisation syndicale. Sur place, un correspondant nous adressait une copie des dépêches identifiées par l'AFP « violence et éducation ».

Initialement transmises par télécopies, puis par courrier électronique photocopie, toutes les dépêches qui nous ont été adressées n'ont pu être numérisées faute d'une qualité d'impression suffisante. Environ 20 % des dépêches reçues ont été écartées car elles auraient demandé trop de travail de correction pour être numérisées sans erreur. La proportion très importante de dépêches de mauvaise qualité durant les années 1995 et 1996 nous a conduit à faire le choix de ne travailler que sur les dépêches plus récentes transmises par un autre moyen que la télécopie.

La base des dépêches de presse sur laquelle nous avons travaillé est donc constituée de 526 dépêches parues entre le 17 septembre 1997 et le 7 avril 2000. Trois années scolaires sont ainsi couvertes.

Rappel des hypothèses générales.

Conformément à la théorie des représentations sociales et notamment au mécanisme d'ancrage, on peut s'attendre à ce que les réflexions sur la violence scolaire des acteurs concernés s'appuient sur ce que chacun sait de la violence en général.

Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'évolution de ces discours. S'il s'agit d'un vrai débat d'idées, on peut s'attendre à ce que ces discours deviennent de plus en plus riches, la confrontation d'idées différentes donnant naissance à de nouvelles explications ou à de nouvelles solutions à la violence. En revanche, si l'on a réellement à faire à une construction sociale et si la théorie des représentations sociales est à l'œuvre dans cette construction, on devrait voir apparaître dans le discours populaire des productions inspirées du discours scientifique mais avec des processus de simplification. Ceci signifie que dans les plus anciennes réflexions sur le sujet, on devrait trouver un discours assez riche, faisant appel à d'assez nombreuses possibilités d'explications du phénomène, puis, le processus d'objectivation faisant son œuvre, on devrait trouver, dans les réflexions plus récentes sur la question, un discours moins riche, plus stéréotypé et faisant appel à un nombre plus réduit d'explications, toujours empruntées au discours scientifique.

5.1.2. Analyses sur les corpus journalistiques

Plusieurs analyses de contenu ont été conduites sur ces deux corpus de productions journalistiques. Avant de les présenter, nous avons souhaité souligner les importantes variations au cours du temps en termes de production. En effet, bien que notre sélection ne soit pas exhaustive, les critères de sélection et de récupération des articles ont été les mêmes au cours de ces six années scolaires. De ce fait, dans la base que nous avons constituée, les volumes différents d'articles d'une période à une autre peuvent très certainement refléter d'importantes variations en termes de production sur ces mêmes périodes.

Le *Tableau 8* décrit la répartition des articles de notre base par année scolaire. On constate des volumes d'articles assez différents d'une année à l'autre. Ainsi, l'étude des pourcentages cumulés révèle que près des deux tiers des articles de notre base sont produits sur les trois premières années étudiées. Si l'on coupe en deux périodes ces six années scolaires, on peut donc considérer que la seconde période (à partir de l'année 1998-1999) est marquée par une baisse importante des productions d'articles.

Tableau 8 : Répartition des articles par période.

Année scolaire	Nombre d'articles	Pourcentage	% cumulés
1995-1996	90	20,7	20,7
1996-1997	80	18,4	39,1
1997-1998	104	24,0	63,1
1998-1999	38	8,8	71,9
1999-2000	78	18,0	89,9
2000-2001	44	10,1	100
Total	434	100,0	

On pourrait, à première vue, penser que ces variations importantes correspondent à des variations en terme d'événements d'actualité remettant sous le feu des projecteurs le problème de la violence. Pourtant, le corpus des dépêches – reflétant les événements importants, jour après jour – nous permet de constater qu'il n'y a pas de relation linéaire entre articles de presse proposant une réflexion ou une analyse de la violence scolaire et les événements réels. Le *Tableau 9* montre la répartition des dépêches sur les 3 années scolaires. Il nous permet de voir que l'année 1997-1998, forte en production d'articles « analytiques » sur la violence scolaire, n'est pas particulièrement une année forte en événements donnant lieu à des dépêches.

Tableau 9 : Répartition par mois des dépêches produites sur les 3 années scolaires.

Mois	1997-1998	1998-1999	1999-2000	3 années	Pourcentage
Septembre	1	1	9	11	2,1
Octobre		4	12	16	3,0
Novembre	11	3	8	22	4,2
Décembre	14	33	23	70	13,3
Janvier	8	34	129	171	32,5
Février	9	26	47	82	15,6
Mars	20	14	25	59	11,2
Avril	24	5	4	33	6,3
Mai	15	12		27	5,1
Juin	16	12		28	5,3
Juillet	1			1	,2
Août		3	3	6	1,1
Total	119	147	260	526	100,0

On pourrait même envisager sérieusement l'idée suivante : alors que le nombre de dépêches ne cesse d'augmenter d'année en année – traduisant l'ampleur grandissant de ce phénomène en terme d'actes –, les articles de presse vont désormais vers une diminution.

Les articles ayant comme fonction d'aider l'opinion à construire sa représentation et à saisir l'enjeu de cette question, on peut se demander si les explications possibles du phénomène sont épuisées. Le phénomène de la violence scolaire se serait-il aujourd'hui tellement banalisé qu'il serait considéré comme inéluctable, ne susciterait plus d'interrogation et ne représenterait plus un véritable enjeu social ?

La validité de cette analyse est évidemment critiquable pour les raisons que nous évoquions lors de notre présentation de la méthode de constitution du corpus, mais elle peut éclairer certains résultats que nous rencontrerons dans les enquêtes auprès des enseignants dans les chapitres suivants. Elle peut également alimenter notre analyse des éventuelles variations temporelles de richesse et de contenu du discours journalistique sur la violence scolaire.

Le *Tableau 9* présente aussi la répartition des dépêches par mois et par année scolaire. Nous pouvons ainsi nous livrer à une chrono-analyse à l'échelle d'une année scolaire. Alors qu'en 1997-1998 on enregistre une distribution assez uniforme des dépêches au cours de l'année, pour les deux années scolaires qui suivent, on peut noter un important pic sur le mois de janvier. Le résumé des trois années de recueil de dépêches, sous la forme du pourcentage (colonne de droite du tableau) montre clairement, à l'échelle d'une année scolaire, une montée en puissance du nombre d'événements donnant lieu à des dépêches, partant de septembre, atteignant son paroxysme en janvier puis décroissant progressivement jusqu'aux vacances d'été.

Que ce soit au cours d'une année scolaire ou d'une année à l'autre, il y aurait donc des phases plus ou moins importantes de violence scolaire que reflètent les dépêches mais qui ne donnent pas lieu à un relais médiatique en terme d'analyse ou de réflexion sur le problème.

5.1.2.1. Première analyse : la tendance à expliquer est-elle la même selon que l'on écrive une dépêche ou un article ?

Les connecteurs (conjonctions de coordination et de subordination) relient des parties de discours par des notions de condition, cause, but, disjonction, opposition, comparaison, temps, lieu ou encore manière.

L'étude de la répartition de ces connecteurs logiques peut nous permettre de valider notre hypothèse d'une plus forte subjectivité dans les articles que dans les dépêches. Le *Tableau 10* représente cette répartition.

Tableau 10 : Répartition des connecteurs logiques selon la production journalistique

Connecteur logique	Corpus dépêches AFP		Corpus articles de presse	
Condition	1.8%	66	3.7%	354
Cause	5.6%	207	8.4%	811
But	1.7%	63	1.5%	149
Addition	67.9%	2499	49.6%	4810
Disjonction	4.3%	159	7.7%	750
Opposition	10.8%	398	16.5%	1602
Comparaison	4.5%	167	7.1%	692
Temps	3.3%	122	5.4%	527
TOTAL	100 %	3681	100 %	9695

On le constate très facilement, la répartition des connecteurs logiques diffère très significativement entre les dépêches et les articles ($\chi^2 = 376,18$; ddl = 7 ; $p < .001$). Les connecteurs d'additions, qui sont les plus objectifs, sont nettement moins nombreux dans le corpus d'articles, suggérant que les rédacteurs s'impliquent davantage dans l'articulation de leurs idées en faisant plus souvent appel à des connecteurs de comparaison, d'opposition, de disjonction et de causalité.

Ce dernier type de connecteur étant plus fréquemment employé dans les articles que dans les dépêches, nous allons étudier plus précisément les causes évoquées par les journalistes pour le problème de la violence scolaire.

5.1.2.2. Seconde analyse : Retrouve-t-on la thématique scientifique à propos des causes de la violence dans le discours populaire ?

Création des catégories thématiques issues du discours scientifique.

Dans le but de concevoir une grille d'analyse thématique du discours journalistique qui nous permette de repérer ce qui est emprunté au vocabulaire explicatif des recherches scientifiques, nous avons effectué une lecture flottante (Bardin, 1993) de 191 résumés d'articles tirés au hasard, signalés dans la base de données Current Contents (toutes éditions) avec comme critères de recherche « (Violence or aggression) and (cause or aethiology) » entre 1996 et

1999. Ceci nous a permis de lister les principales causes de violence envisagées dans les productions scientifiques au cours de cette période. Le choix de cette base de données couvrant de nombreuses disciplines scientifiques, plutôt qu'une base plus spécialisée comme PsychINDEX pour la Psychologie ou comme Medline pour la Médecine, est justement guidé par la nécessité de ne pas influencer a priori le résultat par une étiologie privilégiée par une discipline.

La base de données Current Contents n'a servi que lors de cette étape de création de catégories de codage basées sur le discours scientifique. Ce corpus n'a pas été analysé. Il a servi à identifier les explications les plus couramment employées pour la violence dans les recherches scientifiques.

Cette lecture flottante a permis d'identifier 7 grandes catégories de causes proposées dans le domaine scientifique pour les conduites d'agression⁵. Ces grandes catégories regroupent 36 types différents d'explications à la violence recensés dans ces articles. Elles sont présentées en détail dans le *Tableau 11*.

⁵ Agressions aussi bien animales qu'humaines, précisons le.

Tableau 11 : Catégories de codage des causes de la violence dans les documents scientifiques

Catégories thématiques	Unités possibles
CONSOMMATION DE SUBSTANCES :	Drogues Consommation d'alcool Anabolisant, stéroïdes
HORMONO-ORGANICO-GENETIQUES	Niveau de cholestérol hormones Testostérone Organiques (dysfonctionnement du lobe frontal) Génétique
SOCIO-ECONOMIQUES	Politique Facteurs matériels (besoin : instrumentalité) Facteurs culturels, ethniques, migratoires Réformes sociales et économiques Pauvreté extrême Dysfonctionnement des familles Cultures organisationnelles Environnement de travail
GROUPELES-CULTURELLES	Crise d'identité (ex : masculine) Compétition entre individus ou groupes d'individus (Relations intergroupes) Différences de sexe. Aggression valorisée dans la mémoire collective des groupes (hooligans) Compétition entre femelles pour un mâle Taille du groupe Appartenance à des gangs
PSYCHOLOGIQUES / EMOTIONNELLES	Stress, traumatisme Personnalité (manque d'estime de soi, impulsivité) Caractéristiques particulières de l'auteur d'actes violents Retard mental Haine, Colère, Vengeance Faible développement émotionnel et cognitif de l'agresseur Psychologique Absence de notion morale
INSTINCT	Comportements défensifs (ex : animaux qui protègent leur progéniture)
APPRENTISSAGE	Influence des médias (donnent de l'importance à des actes isolés) Diffusion d'images violentes par les médias Subissent des violences à la maison

Dans les dépêches de presse, puis dans les articles, nous avons effectué une recherche des différentes occurrences des unités de *Tableau 11* faisant référence à ces causes proposées par la recherche scientifique. Parfois, les propositions extraites des dépêches ou des articles sur la base de la présence de ces unités n'étaient pas, à proprement parler, des phrases évoquant une cause. C'est par exemple le cas de la proposition suivante extraite d'une dépêche :

« Le lycéen, qui sortait de son établissement, a été abordé par un groupe de quatre collégiens, un âgé de 14 ans et les autres de 13 ans. » (VERDUN (Meuse), 17 fév 2000),

Nous avons toutefois pris le parti de les comptabiliser, car bien que représentant plutôt des descriptifs des faits sans causalité, de telles propositions intègrent bien la thématique causale identifiée en construisant les catégories à partir des résumés d'articles scientifiques. Ainsi, dans l'exemple ci-dessus, sans que l'on dise que c'est parce qu'ils sont jeunes ou qu'ils appartiennent à un gang que les agresseurs s'en sont pris au lycéen, la thématique groupale est particulièrement éloquente. Une telle proposition a donc été classée comme correspondant à l'unité « taille du groupe ».

Analyse des dépêches.

Sur les 36 unités d'explications empruntées au discours scientifique, seules 14 unités ont été retrouvées dans les dépêches (cf. *Tableau 12*).

Dans les dépêches, lorsque des unités font référence à des explications du domaine scientifique pour les actes violents, elles portent surtout sur des explications en terme d'appartenances groupales (32 % des occurrences).

Dans cette catégorie, on trouve, par exemple, les propositions suivantes :

« La veille, une bagarre avait éclaté vers 9H00 entre des élèves, membres de deux bandes rivales du collège, les "Mini-gangs " et les "mini-spirales", qui regroupent une trentaine d'adolescents. » (CLICHY-SOUS-BOIS, 8 janv 1999)

Tableau 12 : occurrences des unités thématiques explicatives dans les dépêches.

Thématique	Occ / thématique	Unité	Occ / unité
Groupales	71	Compétition entre individus ou groupes d'individus (Relations intergroupes)	59
		Appartenance à des gangs	9
		Taille du groupe	3
Psycho- émotionnel	70	Haine, Colère, Vengeance	41
		Absence de notion morale	25
		Stress	2
		Personnalité (manque d'estime de soi, impulsivité)	2
Socio-économique	62	Réformes sociales et économiques	28
		Facteurs matériels (besoin : instrumentalité)	18
		Politique	13
		Pauvreté extrême	3
Substance	10	Drogues	7
		Consommation d'alcool	3
Apprentissage	7	Influence des médias (donnent de l'importance à des actes isolés)	7
TOTAL	220		220

ou encore

« Près de deux cents jeunes gens ont pris pour cible jeudi matin deux lycées à Tremblay-en-France (Seine-Saint-Denis) et quatre d'entre eux ont été interpellés après des dégradations, a-t-on appris de source policière » (BOBIGNY, 2 avr 1998).

La thématique de la violence entre gangs apparaît ici clairement.

La seconde catégorie d'explications données à la violence (31,8 % des occurrences) retrouvée dans les dépêches concerne le domaine psychologique et émotionnel. Elle est représentée par des propositions telles que :

«Déclarant avoir agi sous le coup de la colère, les parents d'élèves ont regretté ces écrits qui ont dépassé leur pensée, ont-ils déclaré à l'audience » (ROANNE, 24 juin 1999) ,

« À vous entendre je ne suis pas persuadé que vous soyez sur la voie de l'amendement, a déclaré le président du tribunal, Jean-Pierre Beroud qui a ajouté : "Vous êtes un impulsif, il faut vous faire soigner". » (ALBERTVILLE, 11 jan 1999),

ou encore

« Côté prévention, le plan insiste sur l'apprentissage de la morale civique au primaire » (PARIS, 27 jan 2000).

Nous avons classé ce dernier exemple dans la catégorie psycho émotionnelle car il relève de l'unité « absence de notion morale ». Un autre codage – peut-être plus fin – des catégories aurait pu le mettre dans celles des apprentissages.

La troisième catégorie importante concerne l'explication de la violence par des facteurs socio-économiques : elle représente 28,2 % des occurrences. Des phrases comme celles qui suivent ont été comptabilisées :

« Selon les premiers éléments de l'enquête, les faits se sont déroulés devant l'entrée de l'Ecole Française de la Jeunesse et des Arts, un établissement primaire et secondaire privé de remise à niveau qui accueille des jeunes défavorisés de l'aide sociale à l'enfance. » (BOBIGNY, 2 dec1997),

« Issues de familles très défavorisées, ces adolescentes, portant talons compensés et T-shirts à la mode, avaient "la volonté de s'en prendre aux gamines des quartiers riches, qui avaient du fric, étaient bien habillées et maquillées". » (TOULON, 21 août 1999)

et

« Enfin, le PS, notant que "les actes de violence se concentrent dans un certain nombre de quartiers", considère qu'il "est urgent de mettre en oeuvre une politique ambitieuse de renouvellement urbain et de mixité de l'habitat". » (PARIS, 25 jan 2000),

Enfin, cette dernière proposition illustre également la dimension instrumentale de la violence axée sur les biens matériels :

« Il est reparti en emportant du matériel avant d'y retourner, accompagné par un de ses amis ». (BOULOGNE-SUR-MER, 12 fév 1999).

Les autres types d'unités faisant référence à des explications scientifiques de la violence que l'on trouve sont extrêmement réduits. Il s'agit tout d'abord de la consommation de substances diverses (alcool ou drogue) qui représente 4,5 % des occurrences. Comme propositions représentant cette catégorie, on trouve par exemple :

« Selon le proviseur, l'élève était sans doute sous l'emprise de drogue ou d'alcool ». (BEAUVAIS, 8 jan 1999)

ou encore

« L'élève a également été condamné à une mise à l'épreuve de 18 mois, pendant laquelle il ne devra plus fréquenter son lycée professionnel et devra soigner sa dépendance à l'alcool à l'origine de l'incident. » (BRIEY, 17 fév 2000)

Il s'agit enfin de la catégorie apprentissage seulement représentée par l'unité de codage « influence des médias » (3 %). La proposition suivante est assez représentative :

« Ils dénoncent également "la démagogie perverse de certains médias qui encouragent ces pratiques indignes et manipulent les adolescents, amplifiant ainsi le climat de dénigrement systématique dont le corps enseignant est actuellement la cible". » (PARIS, 26 jan 1999).

Cette analyse nous a permis de montrer que l'on retrouve dans le discours journalistique les thématiques empruntées au vocabulaire scientifique (*Tableau 11*) employé pour parler des causes de la violence. Les dépêches n'étant pas, par définition, les productions journalistiques les plus sensibles à une construction sociale de la réalité, nous pouvons, en revanche, nous attendre à ce que la référence à des thématiques scientifiques soit plus massive dans les articles de presse.

Analyse des articles.

La même analyse de contenu a été effectuée sur les articles de presse. Sur les 36 unités d'explications empruntées au discours scientifique, 23 types d'unités (63% des unités sont retrouvées) ont été identifiées dans les articles. Hormis le registre explicatif que nous avons qualifié d'hormono-génético-organique (absent des explications trouvées), on retrouve 6 des 7 catégories thématiques identifiées en lecture flottante dans les résumés d'articles scientifiques. Ce second type de production journalistique apparaît donc s'appuyer davantage sur les explications utilisées dans le domaine scientifique. Elles sont formées de 763 phrases. Le tableau 13 présente leur répartition dans les unités et dans les grandes catégories.

Tableau 13 : occurrences des unités thématiques explicatives dans les articles.

Thématique	Occ / thématique	Unité	Occ / unité
Socio-économique	532	Disfonctionnement des familles	246
		Facteurs culturels, éthiques, migratoires	108
		Politique	85
		Cultures organisationnelles	53
		Facteurs matériels (besoin : instrumentalité)	28
		Pauvreté extrême	8
		Réformes sociales et économiques	4
Groupal / culturel	98	Compétition entre individus ou groupes d'individus (Relations intergroupes)	59
		Appartenance à des gangs	30
		Différences de sexe.	6
		Crise d'identité (ex : masculine)	2
		Agression valorisée dans la mémoire collective des groupes (hooligans, voyous)	1
		Haine, Colère, Vengeance	49
Psychologique / émotionnel	71	Stress	14
		Personnalité (manque d'estime de soi, impulsivité)	3
		Traumatisme	2
		Psychologique	2
		Absence de notion morale	1
		Drogues	43
Substance	46	Consommation d'alcool	3
Apprentissage	14	Diffusion d'images violentes par les médias	13
		Influence des médias (donnent de l'importance à des actes isolés)	1
Instinct	2	Comportements défensifs (ex : animaux qui protègent leur progéniture)	2
TOTAL	763		763

On constate que la thématique explicative la plus massivement utilisée (69,7 % des occurrences) dans les articles de presse est en relation avec le domaine socio-économique au sens large. Les exemples les plus caractéristiques sont :

Des analyses de la fonction de l'institution scolaire dans la société :

L'école ne peut pas remplacer la « famille ». (Ne tirons pas sur l'école. La Croix. 8/04/1998, page 11).

« D'autre part, ce [l'école] fut longtemps un système malthusien ne fournissant pas à la vie économique et sociale les qualifications utiles à son développement. » (La fin de l'école-sanctuaire. Libération. 16/02/2000. page 5)

« Mais ce qu'on dit moins, c'est que l'organisation actuelle du système scolaire est probablement l'une des principales causes de la violence des élèves. » (Violence à l'école : la faute à qui ? L'Express, 12/02/1998, page 28)

Mais il s'agit aussi d'analyses plus globales :

« La violence se nourrit de la pauvreté , du chômage et de l'exclusion. » (Collèges, violences dans le " sanctuaire ". La Croix. 16/02/1996, page 2)

« Si vous attendez que tout soit arrangé dans le monde, qu'il n'y ait plus de chômage, plus de pauvreté, pour essayer de faire la guerre à la violence quotidienne, alors vous êtes hors sujet. » (Violence à l'école: Bayrou sur le grill.. Libération. 3/02/1997, page 15)

Au delà de la pauvreté, il y a l'immigration :

« Le ministre de l'éducation nationale, François Bayrou, a visité jeudi " l'un des établissements les plus sensibles " de France : 65 % des jeunes y sont issus de l'immigration... » (L'école à l'épreuve de la violence. La Croix. 3/02/1996, page 2).

La seconde thématique explicative dont nous avons retrouvé des unités observables dans les articles (12,8 % des occurrences) porte sur les relations intergroupes et le domaine culturel. Elle peut être illustrée notamment avec les citations suivantes :

« Qu'on l'appelle hooliganisme, culture mafieuse ou guerre de gangs, la violence semble avoir dépassé le seuil d'alerte dans de nombreux collèges des quartiers défavorisés européens, qui s'enfoncent dans le cercle vicieux des provocations-punitions. » (Violence à l'école. Arte, 19 h 30. Libération. 14/03/1997).

En comparaison avec l'extrait de la dépêche du 8 janvier 1999 (Clichy-sous-Bois) traitant de la violence entre gangs que nous avons reproduit plus haut, la thématique descriptive des dépêches est ici reprise. Mais elle est largement interprétée et davantage imagée.

« Les slogans sur le rôle intégrateur de l'école cachent mal le fait que l'organisation de la compétition scolaire fonctionne à l'exclusion pour beaucoup, et que les frottements des groupes sociaux s'intensifient. » (Fréquentée aujourd'hui par des publics très différents et vouée à la diversité de la vie, l'école républicaine doit accepter d'autres règles pour assurer sa mission. La fin de l'école-sanctuaire. Libération. 16/02/2000. page 5)

« De fait, la montée du sexisme à l'école a de quoi inquiéter l'Education nationale. » (L'école dangereuse pour les filles, L'Express, 3/05/2001, page 42)

La troisième thématique explicative (9,3 % des occurrences) en termes d'importance concerne le domaine du psychologique et de l'émotionnel.

Le processus de généralisation est manifeste. Dans la dépêche on parlait de colère, dans les articles, on va plus facilement parler de haine :

« Leur échec scolaire est vécu comme une sanction supplémentaire, et ils développent une solide haine de l'école ». (Les fractures de l'école. Le Monde. 02/09/1997. page 11)

« On a envie d'agir et il suffit d'une situation de tension pour que l'énergie déborde De plus, le milieu scolaire, dans lequel on est jugé, en permanence et où l'on doit obtenir de bons résultats, est particulièrement stressant - Mais tous les adolescents ne passent pas à l'acte ». (Une psychologue analyse la violence scolaire. Le Figaro. 07/03/1997)

On retrouve la violence d'expression, parfois présentée comme la conséquence d'un traumatisme :

« Plutôt que de chercher à l'extirper pour essayer de les transformer en enfants sages, il faut reconnaître que cette violence est constitutive de leur personnalité et essayer de l'orienter vers des objectifs plus constructifs ». (Collèges, lycées. La violence des adolescents sans repères. La Croix. 03/02/1996. page 10)

« L'élève avait été exclu car il refusait d'assister au cours de technologie "traumatisé par la gifle" ». (Une gifle au collège, le GIGN à Strasbourg. Libération. 19/06/1998. page 13).

« Il faut réactiver les cycles et les dispositifs de soutien que Lionel Jospin avait mis en place afin d'éviter le traumatisme d'un redoublement précoce, cette première étape de l'exclusion : après l'ostracisme social, la destitution intellectuelle. » (Ce que je veux par Claude Allègre. Le Monde. 06/02/1998. page 1)

La thématique du stress est également approchée :

« La violence juvénile est ici surtout l'expression de l'état de tension psychologique dans lequel l'adolescent est soumis : ce n'est pas l'équivalent des conflits que les adultes rencontrent dans la société. » (La violence à l'école. La violence devient un style de vie. La Croix. 11/02/2000. page 23)

Le dernier élément d'explication que nous avons retrouvé est celui de la violence des médias. Que ce soit un gouvernement de droite ou de gauche, que ce soit Alain Juppé ou Lionel Jospin à sa tête, l'explication de la violence par l'influence de la télévision est un passage obligé :

« Le Premier ministre, le 20 février, annonçait également sa volonté de prémunir "les jeunes des images de violence" à la télévision, dans les fictions comme dans les journaux. » (Violences à l'école: un plan demain. Libération. 13/03/1996. page 14).

« Lang a estimé que les pouvoirs publics ont le "devoir de s'attaquer" à la violence scolaire tout en fustigeant leur "démission" vis-à-vis de l'exaltation de la violence par "certains médias audiovisuels". » (Lutter contre la violence à l'école. Le Monde. 6/03/2001. page 1)

« Est-ce qu'on aura un jour le courage de s'attaquer à ce déferlement de violence à la télévision, dans les jeux électroniques, au cinéma dont s'abreuvent bien sûr les enfants et les jeunes les plus fragiles, les moins soutenus par leur famille ? » (La violence à l'école; COURRIER. La Croix. 10/02/2000. page 21)

Comme nous nous y attendions, l'emprunt aux thématiques scientifiques de l'étiologie de la violence est beaucoup plus riche dans les articles de presse que dans les dépêches. La construction sociale de la réalité est à l'œuvre. On voit à travers cette première analyse que les explications données au problème sont largement inspirées des explications proposées, testées et expérimentées dans le domaine de la recherche scientifique à propos de l'agression.

Un champ est toutefois complètement absent. Il s'agit des thèses hormonales, organiques ou encore génétiques. Cette absence repose sur une certaine logique : la violence scolaire est une violence **groupale** ayant des raisons économiques et sociales. Elle peut évidemment être le fait d'**individus isolés** mais leurs conduites sont généralement expliquées par des facteurs qui leur sont extérieurs (la télévision, l'économie, etc.). Il semble alors inutile de faire appel à des causes plus individuelles.

Après avoir montré les relations entre le discours journalistique et le discours scientifique, nous allons décrire plus précisément l'image de la violence scolaire véhiculée par la presse. Dans un **premier temps**, il nous a semblé intéressant de nous centrer sur les actions. Mieux connaître la violence scolaire pourrait se résumer dans cette approche à la description des actions violentes décrites dans les productions journalistiques.

5.1.2.3. Quelles actions sont représentées dans les images de la violence scolaire ?

L'étude des verbes employés est de nature à répondre à cette question.

Cette analyse a été effectuée sur les verbes les plus fréquemment employés dans les dépêches au cours des trois années scolaires considérées. Afin que la procédure statistique ne soit pas

influencée par les emplois des mêmes verbes conjugués avec des pronoms et des temps verbaux différents, une étape préliminaire de lemmatisation a été conduite.

Le processus de lemmatisation consiste à effectuer les quatre opérations suivantes sur le corpus (Lebart & Salem, 1994) :

- ramener les formes verbales à l'infinitif,
- ramener les substantifs au singulier,
- ramener les adjectifs au masculin singulier, et
- ramener les formes éventuelles formes élidées à une forme sans élision.

Pour exemplifier ces transformations, considérons la phrase suivante :

« Alors que le gouvernement s'apprête à annoncer jeudi une série de mesures pour lutter contre la violence à l'école, les actes d'agression graves survenus ces derniers jours dans différents établissements scolaires ont donné lieu, en fin de semaine, à une série d'interventions judiciaires. »

Cette même phrase après lemmatisation donnera :

« Alors que le gouvernement se apprêter à annoncer jeudi un série de mesure pour lutter contre le violence à le école, le acte de agression grave survenir ce dernier jour dans différent établissement scolaire avoir donner lieu, en fin de semaine, à un série de intervention judiciaire. »

Le principal intérêt de cette procédure est qu'elle fait correspondre à une seule forme graphique les multiples formes qu'un mot peut prendre (singulier, pluriel, masculin, féminin, élision, etc..).

Cette transformation est considérée par les auteurs comme permettant des décomptes plus soigneux sur les unités. Marchand (1998) indique toutefois que plusieurs travaux récents montrent que les analyses effectuées avec lemmatisation arrivent généralement à des résultats proches de celles qui sont effectuées sans cette fastidieuse transformation.

Cette transformation ne peut pas aujourd'hui être entièrement automatisée car il est nécessaire de connaître le sens du texte si l'on veut ne commettre aucune erreur. Depuis peu, il existe toutefois des étiqueteurs et des lemmatiseurs automatiques extrêmement puissants, mais leur mise en œuvre n'est pas toujours très aisée. C'est ce type d'étiquetage qui est opéré dans les correcteurs orthographiques associés aux traitements de texte. C'est l'un de ces lemmatiseurs que nous avons utilisé pour ramener chaque verbe à une forme unique.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, les 3 sous-corpus ne sont pas de taille comparable. Afin de ne pas influencer le repérage des verbes les plus fréquents par une période de plus grande production discursive, nous avons procédé de la manière suivante : après avoir scindé le corpus en 3 sous corpus (un pour chaque année scolaire), un comptage des occurrences des verbes a été effectué. Les verbes ont été ensuite classés par ordre de fréquence décroissante. Pour chacun des sous corpus, les 50 verbes les plus fréquemment employés ont ainsi pu être identifiés.

Nous avons établi un tableau de fréquences indiquant le nombre d'occurrences de chaque verbe (68 verbes différents au total) sur les trois périodes étudiées. Ce tableau a alors été soumis à une analyse des correspondances simples.

Cette analyse dont les deux premiers axes sont représentés sur les figures 10 et 11 a pour fonction de dégager de ce vocabulaire verbal les productions plus caractéristiques d'une période. Elle s'est révélée fructueuse : l'étude des graphiques ainsi que celle des contributions montre que les principales oppositions concernent la période 3 comparée aux deux précédentes.

Figure 10 : Représentations des 3 périodes étudiées sur le plan axe 1 / axe 2

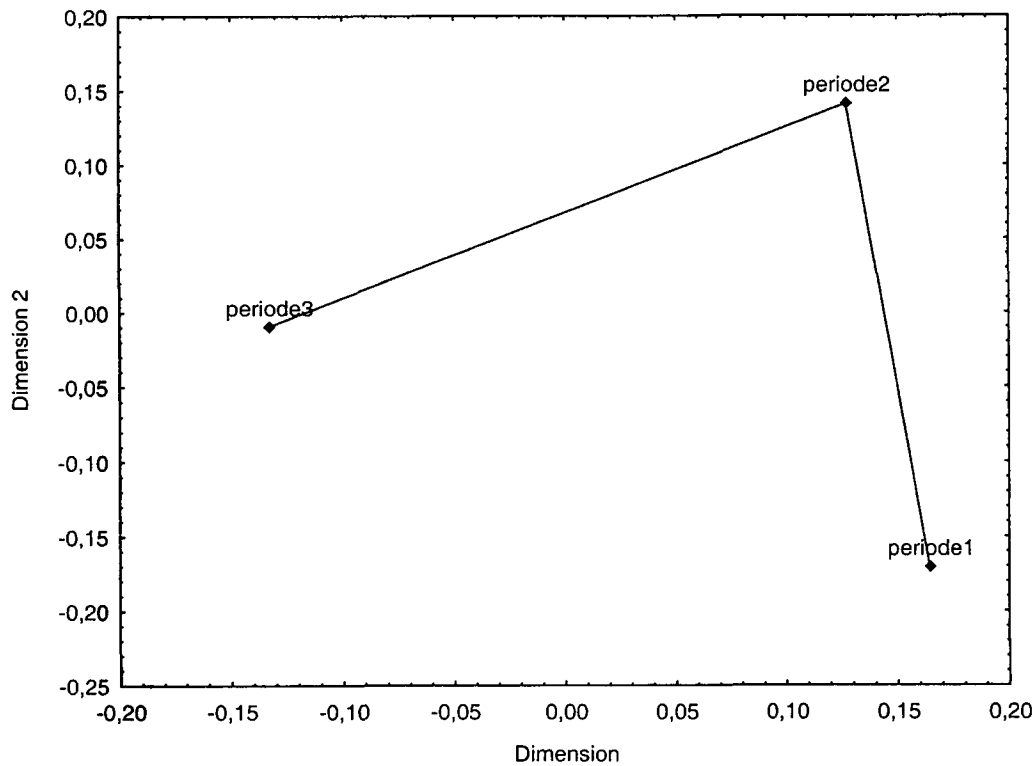
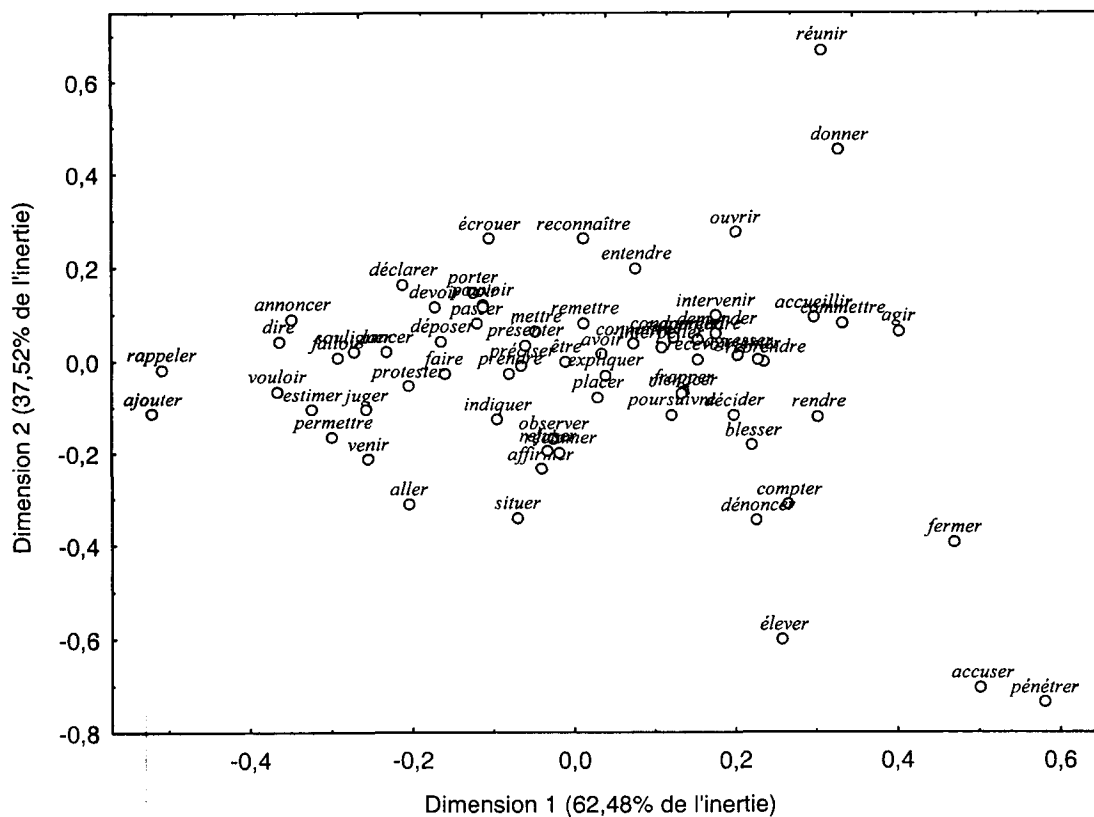


Figure 11 : Représentations des verbes utilisés sur le plan axe 1 / axe 2



Les deux premières années scolaires 1997-1998 semblent caractérisées par une fréquence significativement plus élevée des verbes décrivant les actions violentes commises ou celles entreprises pour répondre aux premières : « pénétrer, accuser, fermer, dénoncer, compter ou encore blesser » caractérisent la première année. « Réunir, donner, ouvrir, accueillir ou encore commettre » pour l'année 1998-1999. Le principal acteur de différenciation entre les 2 premières années porte sur la notion d'ouverture : les verbes tels que « fermer » ou « pénétrer » évoquent l'importance des limites entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement. L'entrée dans l'établissement est encore perçue comme une agression ou une menace. L'année suivante (1998-1999) est au contraire caractérisée par la notion d'ouverture traduite par des verbes comme « réunir, ouvrir, accueillir, recevoir ». La principale différenciation entre les deux premières années et la troisième porte sur l'action. Alors que les deux premières années sont caractérisées par l'évocation de l'action (agir, décider, intervenir et les autres verbes d'action déjà énumérés plus hauts), l'année 1999-2000 est plutôt marquée par des verbes marquant la réflexion (estimer et juger) et des verbes de déclaration (rappeler, ajouter, dire, annoncer, déclarer, indiquer et préciser). Ceci donne une impression étonnante : alors que les deux années qui précèdent dénoncent, décrivent la violence et envisagent des moyens d'endiguer le problème (ouverture / fermeture, par exemple), l'année 1999-2000 est marquée par les déclarations et d'une manière peut-être un peu caricaturale, presque uniquement par le dialogue (en opposition à l'action) sur ce problème.

Cette interprétation est corroborée par l'évolution des proportions de verbes selon la catégorisation proposée par Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette (1998). Selon ces auteurs, les verbes peuvent être classés en trois catégories :

- les *factifs* expriment des actions sous le contrôle d'un agent, c'est à dire d'une entité animée (travailler, ouvrir, ...)
- les *statifs* expriment des états, des propriétés ou des notions de possession (être, avoir ou rester ...)
- les *déclaratifs* expriment un comportement verbal, une déclaration sur un état, un être ou un objet, (dire, croire, ...)

A la suite de Ghiglione et de ses collaborateurs, une quatrième catégorie a été proposée par la suite dans les développements des versions plus récentes du logiciel : il s'agit des verbes *performatifs* qui expriment un acte par et dans le langage (promettre, exiger, ...).

Les 3 sous-corpus de dépêches ont successivement été soumis à une catégorisation par le logiciel Tropes (Ghiglione et al., 1998). La répartition de l'ensemble des verbes présents dans les 4 catégories est reportée dans le *Tableau 14*:

Tableau 14 : Répartition des types de verbes présents dans les trois sous-corpus « dépêches ».

Corpus	1997-1998		1998-1999		1999-2000	
Factif	62.9%	1618	60.9%	2171	58.9%	4319
Statif	17.3%	444	16.9%	602	19.1%	1400
Déclaratif	19.8%	510	22.2%	792	21.9%	1609
Performatif	0.0%	1	0.1%	2	0.1%	4
Total	100%	2573	100% ¹	3567	100%	7332

Les répartitions diffèrent significativement d'une année à une autre ($\chi^2 = 18,18$; ddl = 6 $p < .01$) : on constate ainsi une proportion décroissante de verbes factifs (qui restent évidemment nombreux dans ces dépêches) entre la première année et les suivantes. On fait davantage de déclarations au cours des deux dernières années étudiées. De même, le fort emploi de verbes statifs lors de la troisième année traduit l'impression d'une année nettement moins marquée par l'action que par les bilans et peut-être le sentiment que l'on ne peut rien faire. On notera également l'emploi légèrement plus fort des performatifs indiquant peut-être que par le seul fait d'en parler, on est déjà dans l'action face à la violence scolaire...

5.1.2.4. Analyse de la richesse du discours journalistique⁶.

Afin de tester notre hypothèse selon laquelle le discours deviendrait au cours du temps plus stéréotypé, reflétant ainsi l'influence d'une pensée groupale, nous avons calculé divers indices de richesses du discours (Marchand, 1998).

⁶ Ces analyses reposent principalement sur trois paramètres :

- La « température », notion proposée par Deonchy (1971) par analogie aux lois de thermodynamique : $\log D / \log T$ où T correspond à la longueur du texte en nombre de mots et D aux nombres de mots différents.
- Le Type/Token Ratio : nombre de mots différents divisé par le nombre total de mots.
- Le K de Yule est un indice de diversité linguistique plus complexe à calculer. Il s'appuie sur une autre caractéristique, le S de Simpson. Plus il est élevé, plus il reflète une certaine diversité du discours.

L'étude des indices de richesse du vocabulaire sur les corpus AFP (*Tableau 15*) montre un discours assez pauvre mais dont la richesse va encore très sensiblement en se réduisant d'une année scolaire à l'autre.

Tableau 15 : Indices de richesse du discours pour les 3 années (corpus dépêches).

Année	Température (Deconchy)	Type/Token Ratio	K de Yule
Année 1	0,8128	0,1536	105,77448535
Année 2	0,8013	0,1276	104,98279605
Année 3	0,7885	0,0967	96,32663951

En ce qui concerne la comparaison entre le corpus de dépêches et le corpus d'articles (*Tableau 16*), étonnement, alors que les dépêches sont logiquement caractérisées par une certaine redondance dans le vocabulaire employé, c'est le corpus « articles de presse » qui se révèle le plus répétitif : quel que soit l'indice de richesse considéré, il est toujours plus faible pour les articles de presse que pour les dépêches...

Tableau 16 : Indices de richesse du discours entre « dépêches » et « articles ».

Corpus	Température (Deconchy)	Type/Token Ratio	K de Yule
AFP	0,7776	0,0746	97,329
Presse	0,6024	0,0703	84,20953843

5.1.2.4. Analyse des types de modalisations dans les articles :

Afin de mieux comprendre les éventuelles variations de style au cours de ces six années de production de discours journalistique relatif à la violence scolaire, nous avons effectué une catégorisation des modalisations (adverbes ou locutions adverbiales) employées selon les années de production.

Selon Ghiglione et al. (1998) les modalisations permettent à celui qui parle de s'impliquer dans ce qu'il dit, ou de situer ce qu'il dit dans le temps et dans l'espace, par des notions de : temps, lieu, manière, affirmation, doute, négation ou d'intensité. Les modalisations de temps et de lieu permettent par exemple de situer l'action. De même, les modalisations d'intensité et de négation permettent de dramatiser le discours. L'étude de la répartition de ces éléments du discours à l'aide d'une analyse des correspondances a été entreprise afin de repérer, une fois

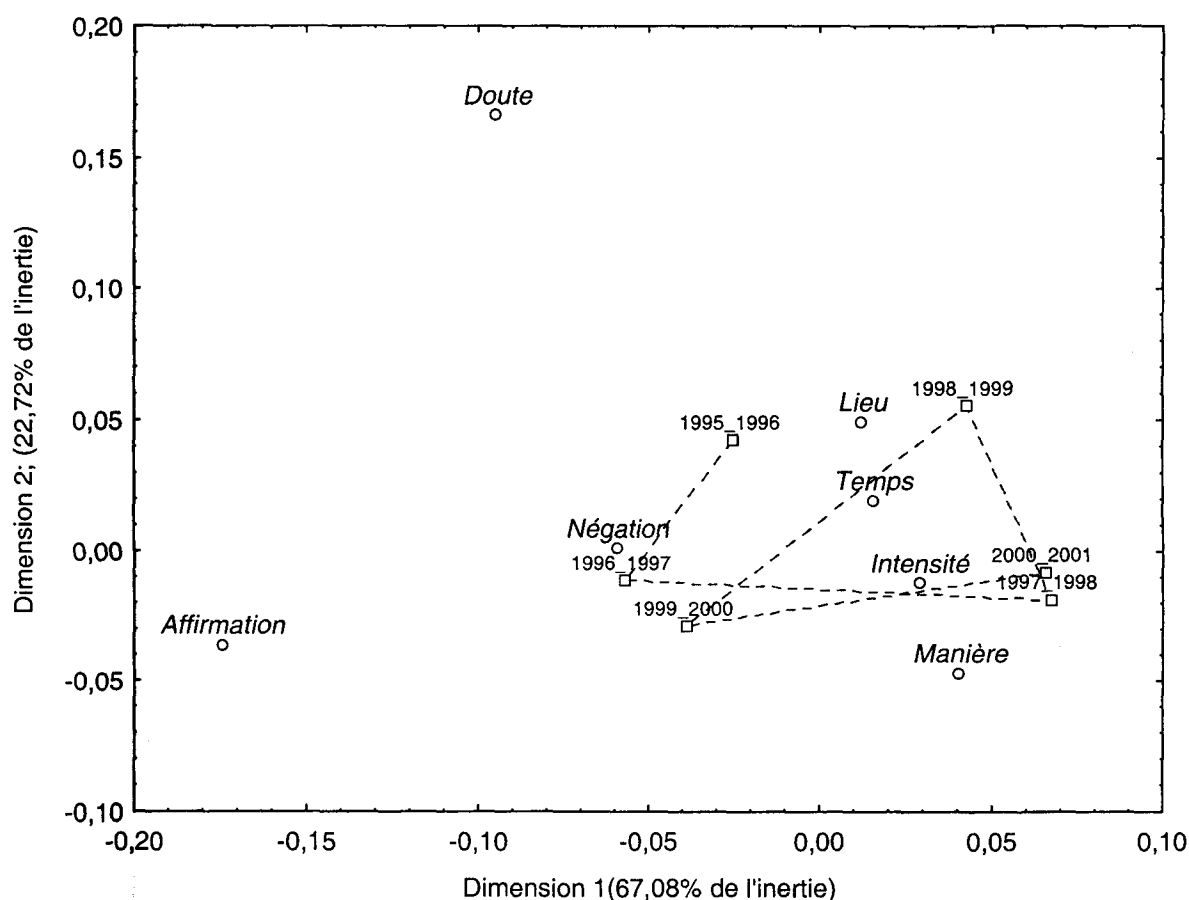
encore, les éventuelles modalisations caractéristiques d'une période. Le *Tableau 17* a été soumis à cette analyse afin de mieux faire apparaître les éventuelles liaisons entre périodes et type de modélisations.

Tableau 17 : Croisement entre type de modélisation et année de production.

	<i>Année 1995-96</i>	<i>Année 1096-97</i>	<i>Année 1997-98</i>	<i>Année 1998-99</i>	<i>Année 1999-00</i>	<i>Année 2000-2001</i>
Temps	651	577	701	265	624	275
Lieu	431	394	446	181	372	177
Manière	318	313	410	128	351	155
Affirmation	158	187	138	51	176	51
Doute	28	21	18	9	18	8
Négation	596	579	571	207	587	237
Intensité	1136	1138	1348	459	1111	546

La figure 12 représente le graphique des deux premiers axes issu de cette analyse.

Figure 12 : Représentation des modélisations et des années (plan axe 1 /axe 2).



Les deux premiers axes résument près de 90 % de l'inertie totale ce qui est tout à fait suffisant pour rendre compte de l'essentiel des relations entre lignes et colonnes du tableau.

Le premier axe oppose principalement les modalités d'affirmation et de négation aux modalités d'intensité, de manière, de temps et de lieu.

Le second axe est essentiellement défini par l'opposition entre les modalités d'affirmation et de doute.

Pour ce qui concerne les points « années », le graphe est quelque peu curieux si l'on a un minimum d'expérience en analyse des correspondances. Généralement, lorsque les modalités d'une des variables peuvent être ordonnées, on les retrouve étalés sur le graphe sous la forme d'un U ou d'un U inversé traduisant un effet « Guttman ». Alors que pour les années, modalités ordonnées par excellence, on s'attendait à retrouver cet agencement en forme de U sur le plan défini par les deux premiers facteurs, le graphe obtenu est très différent. Il traduit assez clairement une sorte d'oscillation du discours sur les 6 années étudiées avec ici une période de 3 années.

Le discours devient sûr (plus forte présence de modaliseurs négatifs ou affirmatif), puis dramatique (modaliseur d'intensité) puis dans un troisième temps, il devient plus hésitant, moins certain (emploi surtout de modaliseurs de lieu, de temps et, dans une moindre mesure, de doute). Puis, il va à nouveau partir dans ce cercle à l'échelle de 3 années.

De telles oscillations dans la forme du discours destiné à analyser ce qu'est la violence scolaire et les solutions envisageables, doivent avoir des conséquences sur les acteurs du terrain. Les stratégies de représentation de la violence scolaire proposées par la presse varient énormément au cours du temps. On peut y voir le signe d'un important enjeu social à définir cette violence scolaire.

5.1.2.4. Les grandes thématiques.

Après nous être longtemps attachés à décrire comment l'on parlait de la violence scolaire, il est utile de décrire les grandes thématiques auxquelles font référence ces articles. Le classement des mots du corpus (ici, les articles de presse) par fréquence décroissante est une technique souvent employée pour repérer les thématiques les plus présentes dans un texte

(Lebart & Salem, 1994). Nous avons employé la même méthode, mais après une lemmatisation automatique opérée par le logiciel Tropes.

Le tableau 18, sans se substituer à une analyse complète et thématique, permet de repérer au travers du tri à plat du vocabulaire employé les grands thèmes de la représentation : les principaux acteurs impliqués sont d'abord les élèves, les enseignants ou professeurs, puis les familles (frères, sœurs, parents..). Les lieux d'enseignement rencontrés sont par ordre de fréquence décroissante le collège, l'école (dénomination plus générale mais pouvant entraîner des confusions avec l' « école primaire ») et le lycée.

Tableau 18 : Les grandes références utilisées :

<i>Fréquence</i>	<i>Référence</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Référence</i>
1706	Elève	205	police
1389	Violence	204	adulte
1248	Institution	203	plan
1035	Collège	192	équipe
997	Année	188	situation
908	Famille	186	vie
864	Ecole	184	entreprise
825	Enseignant	182	question
751	Jour	181	employé
729	Professeur	180	fait
599	Enfant	176	débat
564	Enseignement	176	fonctionnaire
562	Jeunesse	174	semaine
522	Problème	173	aide
477	Lycée	173	allègre
446	Travail	168	Grève
398	Classe	165	patron
381	Seine-saint-denis	162	zone
305	Ministre	162	nombre
301	Crime	161	poste
288	Ville	161	formation
273	éducation_nationale	157	vol
250	Quartier	156	conflit
240	Mesure	152	place
239	Cour		
237	Moyen		
234	Durée		
230	Gens		
214	adolescent		
210	Sanction		

La place importante des références géographiques telles que Seine-Saint-Denis (f=381), ville (f=288), quartier (f=250), zone (f=162) souligne l'image d'une violence scolaire surtout urbaine et localisée dans certains quartiers, certaines zones. Le protagoniste le plus

fréquemment rencontré est l'élève (f=1706) mais on le retrouve par l'emploi d'autres références : enfant (f=599), jeunesse (f=562), adolescent (f=214). On peut considérer que la violence à l'école est principalement présentée comme une violence des jeunes en ville en particulier dans les quartiers.

5.1.2.5. Comment qualifier cette violence ?

Afin de repérer, une fois encore de la façon la plus automatisée possible, comment est représentée la violence à l'école, nous avons mis au point la procédure suivante :

Toutes les phrases contenant le mot « violence » (au singulier ou au pluriel) trouvées dans tous les articles ont été extraites et sont venues alimenter un nouveau corpus. Cette procédure nous a semblé de nature à nous resserrer, au sein d'une base déjà constituée d'articles de presse traitant de la violence, sur le lieu précis (la phrase) où l'on en parlait.

Sur les 12925 phrases constituant la base initiale, 1280 phrases ont été extraites car elles contenaient le mot « violence ». En constituant ce corpus, nous nous sommes donc focalisés sur les 10 % de parties du discours où l'on parle explicitement de cette violence.

Nous avons artificiellement resserré le champ des mots entourant le mot « violence » dans le discours. Ainsi la portion du discours étant maintenant réduite, si un adjectif qualificatif est employé, il y a une probabilité plus grande pour qu'il qualifie le mot violence.

Le logiciel Tropes a ici été employé dans le but de résumer les principaux qualificatifs employés dans ce corpus. 1492 adjectifs ont été identifiés par Tropes. Le tableau 19 reproduit les catégories d'adjectifs trouvés dans ces phrases par ordre de fréquence décroissante (jusqu'à la fréquence 9, représentant un peu plus des deux tiers des adjectifs trouvés).

On remarque que les premiers adjectifs réellement significatifs (à l'exclusion de « scolaire » et « dernier ») sont : « verbal », « nouveau » puis des adjectifs comme « social » et « difficile ». Cela renforce les premières remarques faites au début de ce chapitre : le phénomène est souvent perçu comme nouveau et récent par les médias, et les principales causes avancées tant par ces mêmes médias que par le discours scientifique sont des raisons socio-économiques (voir tableau 11).

Tableau 19 : Adjectifs qualificatifs présents dans les phrases contenant le mot « violence ».

Fréquence	Catégorie d'adjectifs	%	% cumulé	Utilisation plus courante rencontrée
304	scolaire	20,38	20,38	« Violence scolaire »
48	dernier	3,22	23,59	« an dernier »
37	verbal	2,48	26,07	« violence verbale »
32	nouveau	2,14	28,22	« phénomène nouveau »
29	grand	1,94	30,16	
29	social	1,94	32,10	« causes sociale », « fabrique sociale »
29	difficile	1,94	34,05	« établissements difficiles », « quartiers difficiles ».
27	certain	1,81	35,86	
26	grave	1,74	37,60	« grave problème »
23	premier	1,54	39,14	
22	seul	1,47	40,62	
21	éducatif	1,41	42,02	« milieu éducatif », « équipe éducative »
21	sensible	1,41	43,43	« établissement sensible »
20	principal	1,34	44,77	
20	petit	1,34	46,11	
19	national	1,27	47,39	
19	sexuel	1,27	48,66	« violence sexuelle »
19	jeune	1,27	49,93	
16	violent	1,07	51,01	
15	quotidien	1,01	52,01	« violence quotidienne »
14	supplémentaire	0,94	52,95	« moyens supplémentaires », « postes supplémentaires »
14	fait	0,94	53,89	
14	plan	0,94	54,83	
14	important	0,94	55,76	
13	fort	0,87	56,64	
13	responsable	0,87	57,51	
13	public	0,87	58,38	
12	nombreux	0,80	59,18	
12	prioritaire	0,80	59,99	
12	pédagogique	0,80	60,79	
12	présent	0,80	61,60	
11	expérimental	0,74	62,33	« plan expérimental », « zone expérimentale »
11	civique	0,74	63,07	« morale civique »
11	pendant	0,74	63,81	
10	gouvernemental	0,67	64,48	« lutte gouvernementale », « plan gouvernemental »
10	différent	0,67	65,15	
10	bon	0,67	65,82	
9	politique	0,60	66,42	

Cette technique permet encore de cerner l'essentiel des attributs de cette image de la violence scolaire : nouvelle, verbale, grave, sociale, difficile, sexuelle, jeune, quotidienne... Un tel constat dramatisé et imagé de nouveauté et d'impuissance, doit très probablement rejaillir sur la santé des personnels travaillant dans les établissements scolaires. Nous en reparlerons dans le chapitre suivant.

5.2. Réintégration dans les discours scientifiques.

Avant de conclure ce chapitre, nous souhaiterions donner une illustration d'un autre aspect des mécanismes de la représentation sociale : comment une représentation peut-elle modifier une pratique ?

Nous avons montré dans les pages qui précèdent que la pensée populaire à propos de la violence scolaire s'inspirait largement des explications empruntées au domaine scientifique. Il n'y a pas de raison que les chercheurs ne tiennent pas compte de l'importance de l'objet social « violence à l'école ». Nous souhaitons donner une illustration de l'influence de cet objet de représentation sur la naissance de nouvelles orientations de recherche dans le domaine scientifique.

5.2.1. Méthode de constitution des bases de données.

Sans pour autant suivre les mêmes techniques d'analyse, nous nous sommes largement inspirés du travail sur les représentations véhiculées par le milieu de la recherche (Courtial & Kerneur, 1996).

Tous les articles référencés par la base de données bibliographiques FRANCIS (base plutôt orientée vers les sciences humaines et sociales) de 1995 à 2000 ont été téléchargés et les mots clés ont été soumis à des analyses de statistique textuelle.

Le fait que nous utilisions les mots d'indexation fournis par les bases de données peut apparaître comme présentant un risque. En effet, lorsque le chercheur ne les mentionne pas en soumettant son article à la revue, ces mots-clés doivent être choisis parmi les mots présents dans le texte. L'indexation par des rédacteurs appointés par les bases de données peut cependant paraître différente de celle des scientifiques. Comment prétendre alors travailler sur les représentations des chercheurs et leurs thèmes de recherche s'ils ne sont pas à l'origine des mots utilisés pour indexer leurs articles ? Pour répondre à cette légitime inquiétude, il existe

une étude (Law et Whittaker, 1992 cité par Courtial) qui conclut, à partir de 80 interviews que, dans le cas des mots-clés de la base PASCAL du CNRS relatifs au domaine des pluies acides, les scientifiques (en majorité étrangers) sont en accord avec les mots-clés choisis par les rédacteurs de la base. Selon Courtial, l'éventualité d'un "effet indexeur" est davantage une crainte qu'une réalité.

5.2.2. Méthode d'analyse.

Nous avons téléchargé le champ "mots-clés" de la base FRANCIS. Nous avons donc ajouté toutes les associations de mots-clés fournies par les articles du domaine.

Dans la méthode que nous avons employée, contrairement à la démarche usuelle (implicitement, celle que nous avons utilisée pour l'étude des productions journalistiques), nous n'additionnons pas véritablement les associations caractéristiques d'un même groupe social. Nous additionnons les associations de chercheurs qui sont en relations diverses : concurrence, complémentarité, alternative.

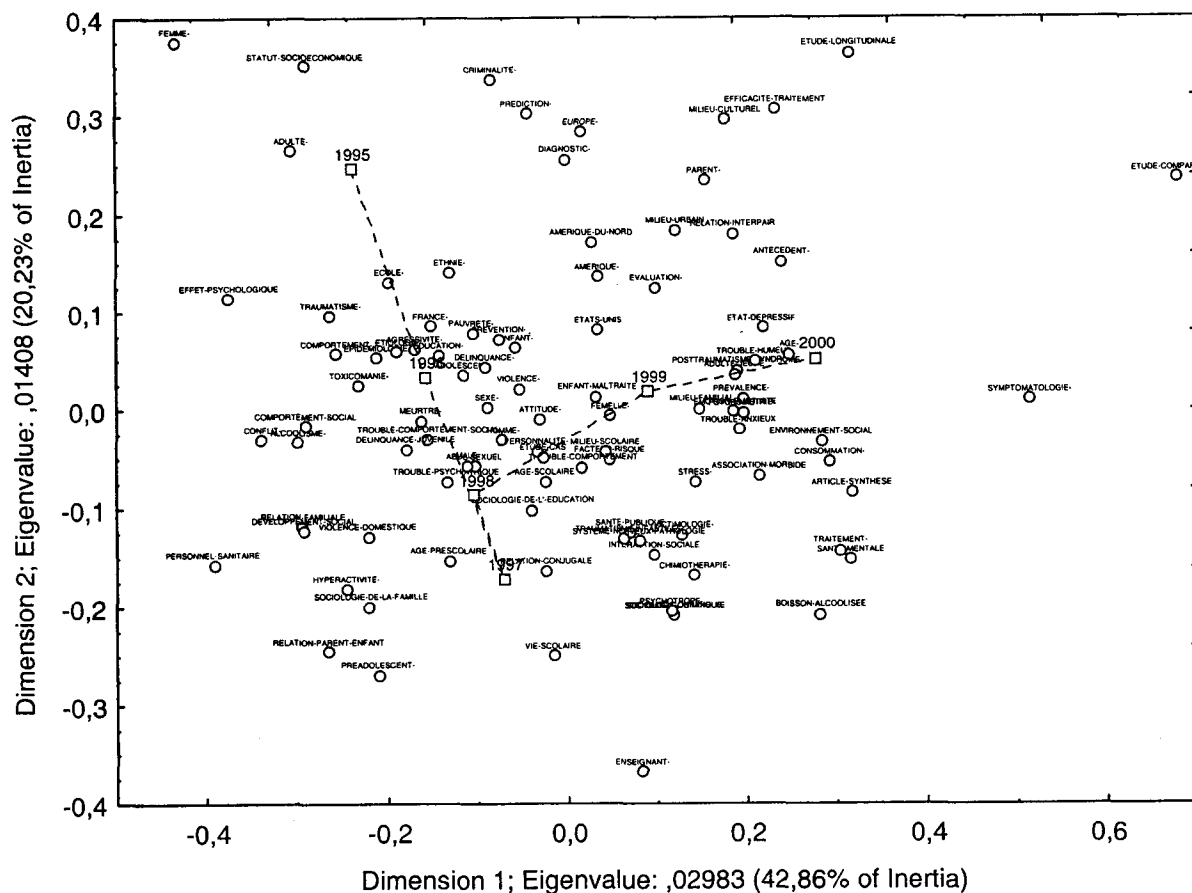
Une analyse des correspondances a été effectuée sur le tableau croisant les années de production de ces articles et les 100 mots-clés les plus fréquemment utilisés. Le plan factoriel 1-2 issu de cette analyse résume plus de 63 % de l'inertie totale. Il est représenté sur le graphique de la figure 13.

Sur ce graphe, on constate que les 6 années étudiées sont ordonnées selon une forme en V traduisant un effet Guttman : l'axe 1 opposant les premières années étudiées aux dernières et le second axe opposant les modalités extrêmes aux modalités moyennes (le début et la fin de la période d'étude, d'une part, en opposition aux années du milieu de période, d'autre part).

On constate assez clairement une influence du problème de la violence scolaire dans les thèmes de recherche se traduisant par une attraction forte entre certains mots-clés et certaines années : ainsi de 1995 à 1997-1998 les principaux mots-clés caractéristiques sont passés de « femme », « statut-socioéconomique », « criminalité », « prédiction » et « adultes » à « délinquance juvénile », « sociologie de l'éducation », « vie scolaire » « enseignants ». Après 1998, année très marquée par l'emploi du mot-clé « sociologie de l'éducation », il semble que l'on s'écarte de ces thématiques sans pour autant revenir vers les orientations initiales. Cela se traduit par l'angle droit entre la droite 1995-1997 et la droite 1998-2000. Cette dernière

période est marquée par des mots-clés comme « symptomatologie », « état dépressif », « troubles anxieux », « trouble de l'humeur », « stress ».

Figure 13 : Représentation des mots-clés et des 6 années de production (plan axe 1 / axe 2)



Le fait que la recherche scientifique, en particulier dans le domaine des sciences humaines obéisse à des modes n'est pas nouveau (Flament, 2002). Mais il nous semble intéressant, en revanche, d'illustrer la naissance de ces modes à travers ces deux thématiques de recherche : violence et éducation.

Le corpus des mots-clés a été découpé en deux grandes périodes (1995-1997 et 1998-2000). Pour chacune de ces périodes, une matrice de distance entre les mots-clés les plus fréquemment employés a été construite.

Le coefficient de proximité utilisé est celui de Jaccard. Deux mots-clés souvent employés ensemble comme descripteur des mêmes articles se verront attribuer une distance de Jaccard

très faible. A l'inverse, deux mots-clés employés très rarement comme descripteurs des mêmes articles auront une distance de Jaccard très grande.

Les deux matrices de distance ainsi construites sont adaptées à une analyse de similitude (Degenne & Vergès, 1973). C'est d'ailleurs l'une des méthodes employées par Courtial et Kerneur (1996). Toutefois, puisque notre propos est uniquement d'illustrer la naissance d'un courant de recherche scientifique avec l'exemple des recherches sur la violence scolaire et que la mise en œuvre d'une analyse de similitude est une chose relativement complexe, nous avons fait le choix de conduire seulement deux classifications hiérarchiques sur ces deux matrices (méthode de Ward).

Les deux dendrogrammes issus de ces deux classifications sont représentés sur les deux pages suivantes (*Figure 14* et *Figure 15*).

On repérera assez aisément sur la première période la thématique des recherches sur la violence à l'école : représentée par le cluster formé par les mots-clés : « conflit, enseignement, vie scolaire et sociologie de l'éducation ». L'autre cluster le plus proche auquel il peut s'agréger est formé par les mots-clés « école, France et Europe ». Autant dire que sur cette première période, cette thématique de recherche a encore peu de connections avec d'autres champs de recherche existante.

Sur la seconde période, il est plus difficile de repérer un cluster propre à la thématique de la violence scolaire : le mot-clé « conflit », isolé, ne s'agrége à d'autres cluster qu'à un niveau très élevé, signe qu'on l'associe plus rarement à d'autres thématiques. En revanche, au bas du dendrogramme, on constate l'existence de plusieurs clusters potentiellement reliables entre eux et faisant pratiquement tous référence à un type de violence : délinquance, criminalité. Cela nous semble être le signe que les recherches sur la violence scolaire, sur cette seconde période, sont davantage connectées à d'autres champs existants. De ce fait, les chercheurs travaillant sur ces questions sont probablement mieux intégrés à des réseaux de recherche préexistants.

Figure 14 : dendrogramme des distances entre mots-clés : période 1995-1997

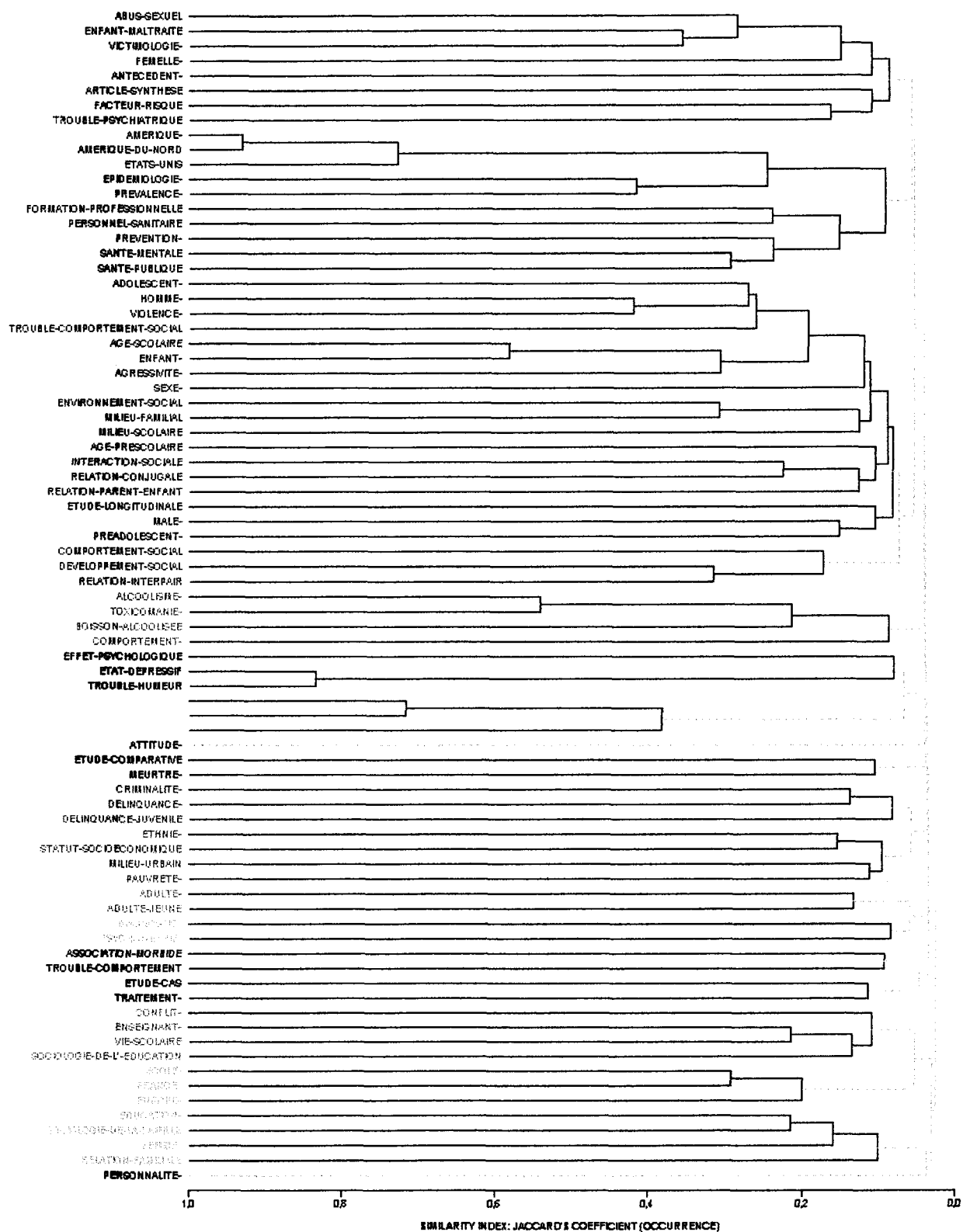
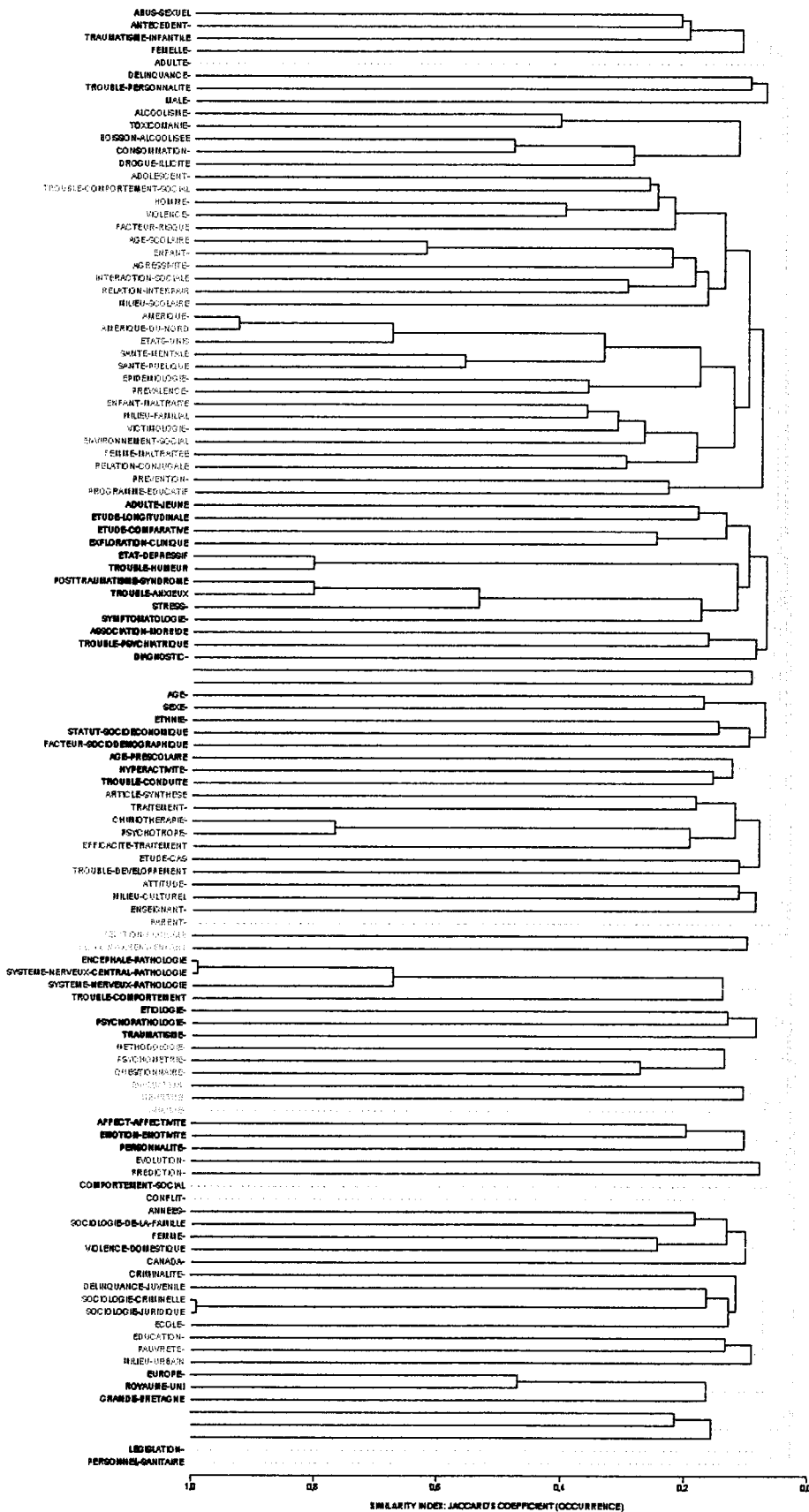


Figure 15 : dendrogramme des distances entre mots-clés : période 1998-2000



Conclusion

Dans ce chapitre, nous venons de montrer qu'il y avait de nombreuses similitudes entre le discours naïf sur la violence scolaire et celui des scientifiques sur la violence, en particulier lorsqu'il s'agit de trouver des explications à ce problème. Nous avons également souligné l'image particulièrement dramatisée de la violence scolaire donnée par les médias. De même nous avons montré comment les travaux des scientifiques s'étaient modifiés en réponse à l'existence sociale de ce phénomène de violence scolaire. La violence scolaire représente donc un objet social digne d'influencer les pratiques de groupes sociaux (les chercheurs) non directement concernés par le phénomène.

Il y a donc de fortes probabilités pour que les pratiques et réactions d'acteurs plus directement concernés (les enseignants) soient, elles aussi, influencées par ces images de la violence. Les explications privilégiées par la presse, bien qu'identifiant assez précisément les « auteurs » et les « lieux » de la violence scolaire, ont largement tendance à privilégier des déterminismes externes. Ceci peut certes déculpabiliser les acteurs concernés mais cela pourrait également réduire leur sentiment de contrôle et s'accompagner d'une sorte d'impuissance apprise. Nous allons dans le chapitre suivant présenter une recherche sur ces relations entre représentations de la violence et stress professionnel chez des enseignants.

Etude des relations entre représentations et stress chez les enseignants.

Nous avons montré dans la précédente partie les liens entre les représentations et les places occupées par certains acteurs sociaux (scientifiques et journalistes). Nous avons également montré que les représentations de la violence scolaire avaient de nombreux points de similitude avec les représentations de la violence. Il nous a semblé légitime d'étudier alors chez d'autres acteurs sociaux, les enseignants – acteurs concernés par la violence scolaire, qu'ils y soient confrontés ou non – comment de telles représentations de la violence pouvaient différencier certains groupes d'individus.

Il s'agit ici d'une étude des relations entre représentations de l'agression et réponses de stress, c'est-à-dire d'une première tentative de notre part de rapprochement entre les deux concepts.

6.1. Situation théorique et rappel de la problématique.

La théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961) permet d'expliquer que dans un environnement social caractérisé par un certain degré de violence, des enseignants différents ne réagissent pas de la même façon. Dans ce courant de recherche, dans une expérience désormais célèbre où un individu croyait soit interagir avec une machine, soit interagir avec un autre être humain, Abric et Kahan (1972) ont montré que lorsqu'un individu agit en relation à un objet donné, il se base davantage sur la représentation qu'il s'est formée de cet objet que sur ses caractéristiques objectives. Dans ce cadre théorique, lorsqu'un enseignant réagit à une conduite violente, on considérera qu'il s'appuie davantage sur sa conception de la violence que sur la réalité de la situation. Les représentations sociales, qui intègrent à la fois des connaissances, des théories naïves et des schèmes d'actions, sont partagées et transmises entre membres d'un même groupe social, en l'occurrence l'ensemble des personnels d'une même école. Dans des domaines différents, plusieurs chercheurs (Jodelet, 1993; Moscovici, 1961; Moscovici & Vignaux, 1994) ont ainsi mis en évidence que les représentations sociales que tout un chacun se faisait d'un objet donné s'appuyaient – avec des phénomènes de distorsions et de simplifications – sur les connaissances scientifiques relatives à cet objet. Elles se diffusent alors dans le grand public, qui s'en sert pour interpréter son environnement.

Dans ces conditions, on peut supposer que les conceptions naïves que les personnels du milieu éducatif ont de la violence sont en partie liées aux théories des experts.

Dans le domaine de l'agression ou de la violence, la théorie des représentations sociales a donné lieu à peu d'illustrations. Pourtant, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, il s'agit d'un objet social particulièrement approprié puisque sa définition et ses explications représentent un certain enjeu pour les individus en fonction de leurs groupes d'appartenance et des places qu'ils occupent dans ces groupes.

Outre-Manche, deux équipes de chercheurs inspirées par la théorie des représentations sociales de Moscovici ont construit et développé un outil destiné à expliquer comment les hommes et les femmes percevaient et parlaient différemment des expériences agressives.

Sur le plan scientifique, on oppose classiquement deux grandes conceptions de la violence entre personnes. La première porte sur l'agression expressive et a été proposée initialement par Berkowitz (1965). Les conduites agressives sont considérées comme résultant de la décharge d'énergie accumulée à la suite de frustrations. La deuxième conception est celle de l'agression instrumentale. Elle s'appuie principalement sur la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1973), selon laquelle la tendance à recourir aux comportements agressifs découle d'une succession de renforcements positifs que constituent les bénéfices (matériels ou émotionnels) obtenus au moyen de ces comportements. On explique ainsi pourquoi, du fait qu'il a déjà tiré profit à plusieurs reprises de ce comportement, un individu en rackette un autre dans la rue pour se procurer de l'argent ; l'agression est l'instrument mis en œuvre pour se procurer de l'argent. Ici, l'agression apparaît donc délibérée et rationnelle, alors que lorsqu'elle est perçue comme expressive, elle semble résulter de la libération inévitable d'une énergie accumulée.

En s'appuyant sur ces deux grands courants scientifiques explicatifs de l'agression, Campbell, Muncer et Coyle (1992) ont développé l'échelle Expagg (comme « expressive aggression ») destinée à mesurer les représentations sociales différentes de l'agression. La version développée était constituée de 20 propositions, avec pour chaque item une fin de phrase à choisir soit instrumentale, soit expressive. Par exemple, on proposait à la personne l'item « During a physical fight I feel... » avec le choix entre les deux fins de phrase possibles « out of control » ou « as if I know exactly what I am doing ». Le premier choix étant davantage fait par des personnes ayant une conception expressive de l'agression et le second par des

personnes ayant une conception instrumentale de l'agression. Campbell et al. (1992) ont donc proposé une conception de l'Expagg comme mesurant un facteur unique, bipolarisé en conception expressive / instrumentale de l'agression.

Plusieurs versions du questionnaire initial de Campbell et al. (1992) ont été proposées par la suite. Ainsi Archer et Parker (1994) considérant que la mesure de la représentation était biaisée parce qu'elle ne faisait référence qu'à des situations d'agression physique, ont proposé une version avec des items d'agression indirecte ou d'agression verbale. Il faut dire que la version initiale de Campbell était destinée à être utilisée avec des enfants et se prêtait moins bien à une utilisation avec des adultes, plus réticents du fait des conventions sociales à se positionner par rapport à des situations de violence physique. De même une critique méthodologique forte a été formulée à propos de l'outil initial de Campbell et ses collaborateurs. Selon cette autre équipe de chercheurs (Archer & Haigh, 1997b; Archer, Monks, & Connors, 1997), par le choix forcé entre propositions, l'une expressive, l'autre instrumentale, Campbell aurait artificiellement rendu unidimensionnelle la représentation de l'agression avec deux pôles, l'un instrumental, l'autre expressif.

Dans la même période, Archer et ses collaborateurs font par ailleurs la remarque que l'Expagg ne serait pas à proprement parler une mesure des représentations sociales de l'agression en tant que telles mais plutôt des croyances agressives (Archer & Haigh, 1997b). On peut souscrire à cette remarque. Mais, il faut de toute façon reconnaître que lorsque l'on compare les travaux faits dans le domaine des représentations sociales en France – pays qui a vu naître la théorie et où la théorie a un historique dans le domaine de la sociologie – à ceux qui sont fait en Angleterre ou aux Etats-Unis, on peut parfois se demander s'il s'agit bien du même concept, de la même théorie. On constate souvent des différences dans la définition, différences fréquemment accompagnées de simplifications du concept. Pourquoi ne pas y voir même parfois à l'œuvre le fameux processus d'objectivation, tant la théorie est simplifiée ? Ainsi, l'Expagg est pour l'instant très centré sur la personnalité, c'est-à-dire sur l'aspect individuel de la représentation. Les items sont par ailleurs axés sur la façon dont le répondant explique (sur un mode instrumental ou sur un mode expressif) sa propre agressivité. De ce fait, nous serions tentés pour notre part de reprocher aussi bien à l'équipe d'Archer qu'à celle de Campbell de ne pas expliciter le raccourci important fait entre « expliquer, concevoir, se représenter sa propre violence » et « expliquer, concevoir, se représenter la violence en général »...

Hypothèses.

Lorsque l'agression est perçue comme instrumentale, on peut envisager de faire apprendre à l'élève agresseur d'autres moyens d'arriver à obtenir les mêmes satisfactions matérielles. Par contre, lorsqu'elle est perçue comme expressive, on voit en la violence la manifestation d'un besoin vital, beaucoup moins contrôlable par une pensée rationnelle. Elle est désintéressée, vandaliste et imprévisible. On peut supposer que lorsque la violence est perçue comme expressive plutôt qu'instrumentale, elle risque davantage de produire des sentiments d'impuissance acquise et de découragement. En effet, si les élèves présentent des conduites violentes complètement irrationnelles, n'est-il pas vain de chercher à les ramener à la raison ? Ainsi, les psychosociologues utilisant l'Expagg ont-ils montré que les hommes utilisaient généralement un ensemble d'éléments de représentation relative à l'agression que l'on qualifiera d'instrumentaux (voyant l'agression comme un moyen d'avoir un contrôle sur les autres). À l'opposé, les femmes ont tendance à partager un ensemble de représentations sociales expressives où l'agression est perçue comme une perte de contrôle de soi. Les individus s'appuient sur ce jeu de représentations sociales pour donner du sens à l'agression dans leur vie. Ceci va affecter la façon dont ils pensent, perçoivent l'agression et même se comportent dans ce domaine. Le comportement étant affecté par cette représentation, on peut logiquement supposer que la manière dont les individus se conduisent en relation avec leur milieu professionnel sera également affectée par cette représentation. Ceci est particulièrement vrai si cet environnement professionnel comporte des stimuli violents ou perçus comme tels.

Notre étude visait d'une part à étudier comment les conceptions scientifiques de l'agression se retrouvent chez les personnels des établissements scolaires à propos de la violence. Elle visait d'autre part à tester l'hypothèse selon laquelle l'adoption d'une théorie expressive plutôt que d'une théorie instrumentale sera liée à des sentiments d'impuissance acquise et d'autodépréciation de son rôle professionnel.

6.2. Méthode.

6.2.1. Population.

L'étude a été effectuée de mai à juin 1998 et a porté sur un échantillon de 122 enseignants (55 hommes et 67 femmes) conçu de façon à refléter les multiples réalités du métier d'enseignant.

6.2.2. Matériel de recueil des données.

6.2.2.1. Une Mesure de la « représentation de l'agression».

Les conceptions que les enseignants se faisaient des conduites agressives des élèves ont été évaluées sur les deux dimensions instrumentale et expressive, à l'aide d'une adaptation française du questionnaire Expagg de Archer et Haigh (1997b), initialement mis au point par Campbell et al. (1992). La dimension instrumentale de la représentation de la violence est par exemple mesurée par des items comme "Le recours à l'agression physique est parfois nécessaire pour se faire comprendre de certaines personnes", ou "Quelqu'un qui n'est jamais agressif se fait marcher dessus par les autres". La dimension expressive est évaluée avec des items comme "Le recours à l'agression physique est toujours une mauvaise chose", ou "Lorsque quelqu'un est violent, c'est qu'il perd la maîtrise de soi".

Mesurer la représentation de l'agression peut évidemment se faire de plusieurs manières. Le choix de cet outil s'explique par le fait qu'il offre une grille de recueil des représentations empruntée aux conceptions scientifiques de l'agression et suffisamment cadrée pour laisser peu de place à l'interprétation du chercheur, elle-même parfois sous l'emprise de ses propres représentations. Par ailleurs, à de nombreuses reprises, son caractère discriminant et prescripteur de comportement a été vérifié (Archer, 2001; Archer & Haigh, 1997a, 1997b; Archer & Parker, 1994; Campbell & Muncer, 1994; Campbell, Muncer, Guy, & Banim, 1996; Campbell, Sapochnik, & Muncer, 1997) ce qui valide, au moins partiellement, l'idée qu'il s'agit d'un instrument de mesure des représentations sociales.

Dans sa forme originale, l'Expagg était constitué de 20 items représentant des modes de réaction ou des explications hypothétiques à diverses situations impliquant une agression. Les deux dimensions *agression instrumentale* et *agression expressive* étaient ainsi considérées comme les deux pôles d'un même continuum : pour chaque item, les sujets devaient par choix forcé donner une réponse montrant qu'il avait une conception de l'agression soit instrumentale, soit expressive.

Archer et Haigh (1997b) ont proposé un questionnaire en 40 items. Chaque item de la version initiale donnait lieu à deux items, l'un avec la « fin expressive » et l'autre avec la « fin instrumentale ». Le répondant devait indiquer à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points son degré d'accord avec les 40 propositions réparties aléatoirement dans le questionnaire. À l'aide

de l'Expagg initial dichotomisé en 40 items, sans choix forcé, Archer a montré que les deux dimensions n'étaient que modérément liées ($r = -.35$) et que la structure factorielle émergente était alors plus claire.

Pour la présente recherche, nous avons choisi de mettre au point une version française dérivée de celle de Archer, c'est-à-dire sans choix forcé entre les deux dimensions.

L'ensemble des 40 items de la version proposée par Archer en 1997 a été traduit par nos soins en français. Une fois ces items correctement formulés en français, nous avons appliqué une procédure de traduction croisée vers l'anglais afin de nous assurer qu'ils avaient encore la même signification que dans la version originale.

Un prétest de la version traduite en 40 items, réalisé en avril 1998, auprès de dix étudiants en psychologie a fait apparaître que si elle était bien comprise et ne posait pas de problème majeur dans les réponses, la passation était longue, fastidieuse et les items apparaissaient très répétitifs. Nous avons donc pris la décision d'en réduire la taille pour une utilisation dans le cadre de cette recherche. Par un échantillonnage aléatoire, 10 items instrumentaux ont été tirés au sort ainsi que leurs 10 équivalents expressifs.

Par ailleurs, l'Expagg initial était destiné à être utilisé avec des enfants. De ce fait, les exemples de situation d'agression étaient principalement des exemples d'agression physique directe comme se battre, se bagarrer, etc. Conformément aux recommandations d'Archer et Parker (1994), afin qu'il s'adapte mieux à une population adulte, nous avons introduit des items d'agression plus indirecte : en partant de la version de 1994 de l'Expagg « indirect » d'Archer qui n'était pas encore dichotomisée en 40 items, nous avons sélectionné aléatoirement 5 items que nous avons traduits et dichotomisés en 10 items. Ces 10 items, issus de la version « indirecte » de 1994 ont été ajoutés aux 20 items aléatoirement tirés de notre traduction de la version de 1997.

Finalement, notre version française de l'Expagg est donc constituée des 30 items (15 instrumentaux et 15 expressifs) visibles dans le tableau 20.

Tableau 20 : Les 30 items traduits et retenus avec l'origine et la correspondance sur la dimension initiale de l'Expagg (I comme instrumentale / E comme expressive)

Item	Origine
I1 Si quelqu'un dit quelque chose de mal sur moi quand j'ai le dos tourné, je me sens lâche de ne pas réagir.	Archer (1994)
E1 Lorsque je me dispute avec quelqu'un je me sens hors de contrôle.	Archer (1994)
I3 Il y a des chances que je me venge de quelqu'un si je sens que l'autre personne cherche à me faire passer pour un imbécile.	Archer (1994)
I6 Lorsqu'il m'arrive de chercher à prendre ma revanche, j'ai surtout peur que quelqu'un ne me fasse la même chose.	Archer (1994)
E4 Quelqu'un qui n'est jamais agressif a une patience admirable.	Archer (1994)
E5 Si quelqu'un dit quelque chose de mal sur moi quand je tourne le dos je me sens fier de ne pas réagir.	Archer (1994)
I11 Quelqu'un qui ne cherche jamais à se venger se fait marcher sur les pieds par les gens.	Archer (1994)
E9 Il y a des chances que je me venge de quelqu'un si j'ai été mis en colère et que quelque chose m'a mis à bout.	Archer (1994)
E12 Lorsqu'il m'arrive de chercher à prendre ma revanche, j'ai surtout peur de dire des choses à l'autre que je ne pourrai pas retirer.	Archer (1994)
E14 Quelqu'un qui ne cherche jamais à se venger a une impressionnante capacité à pardonner.	Archer (1994)
I2 Ma propre violence vient de ce que des individus méprisables me poussent trop loin.	Archer (1997)
E2 Lorsqu'une dispute s'envenime, j'ai plutôt tendance à me mettre à pleurer.	Archer (1997)
I4 Après un combat physique, je me sens heureux ou malheureux en fonction de l'issue du combat.	Archer (1997)
I5 La pire des choses dans une agression physique, ça serait que l'autre s'en tire bien et qu'il puisse recommencer à mal se conduire.	Archer (1997)
E3 Si je frappe quelqu'un et que je lui fais du mal, je me sens coupable.	Archer (1997)
I7 Le recours à l'agression physique est parfois nécessaire pour se faire comprendre de certaines personnes.	Archer (1997)
I8 Lorsque je me dispute avec quelqu'un je reste très conscient de ce que je fais.	Archer (1997)
E6 Le lendemain d'une agression verbale, je ne peux pas me rappeler exactement ce que j'ai dit	Archer (1997)*
E7 Il y a des chances que je me mette à frapper lorsque j'ai subi pas mal de stress et qu'une dernière goutte d'eau fait déborder le vase.	Archer (1997)
I9 Le lendemain d'une agression verbale, je me souviens de chacun des mots que j'ai employés.	Archer (1997)*
I10 Il y a des chances que je me mette à frapper si quelqu'un se moque de moi en public.	Archer (1997)
E8 La pire des choses dans une agression physique, c'est que ça puisse faire du mal à une autre personne.	Archer (1997)
E10 Ma propre violence vient d'une perte de maîtrise de moi.	Archer (1997)
E11 Si quelqu'un me provoque en public, je me sens fier de refuser l'affrontement.	Archer (1997)
I12 Si je frappe quelqu'un et le blesse, je considère que c'est comme s'il m'avait demandé de le faire.	Archer (1997)
E13 Le recours à l'agression physique est toujours une mauvaise chose.	Archer (1997)
I13 Quelqu'un qui ne se comporte jamais de façon agressive se fait marcher dessus par les autres.	Archer (1997)
I14 Lorsqu'une dispute commence à s'échauffer vraiment, je risque d'envoyer un coup.	Archer (1997)
E15 Après un combat physique, je me sens vidé et coupable.	Archer (1997)
I15 Si quelqu'un me provoque en public, je me sens lâche de refuser l'affrontement.	Archer (1997)

* le terme « agression verbale » remplace « agression physique » des items initiaux.

Sur chaque item, le répondant devait indiquer à l'aide d'une échelle en 5 points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) s'il était d'accord ou non. Afin de palier

l'éventuel rejet par ces adultes des items de violence physique, il était indiqué : « Il est probable que vous n'avez pas déjà été confrontés à certaines de ces conduites, dans ce cas essayez d'imaginer la façon dont vous réagiriez dans une situation similaire ».

Sans nous lancer dans une démarche de validation interculturelle complète telle qu'elle est aujourd'hui préconisée (Vallerand, 1989) nous nous attacherons (dans la partie « qualité des mesures » de ce chapitre) à vérifier *a minima* la structure de ce questionnaire avant de l'utiliser dans l'analyse de nos résultats.

6.2.2.2. La mesure du Burnout.

Le terme « burnout » est très souvent utilisé par les auteurs anglo-saxons comme synonyme de stress professionnel et nous nous en tiendrons dans ce chapitre, sauf précision de notre part, à cette synonymie. Le stress professionnel des enseignants a été mesuré à l'aide d'une adaptation française du Maslach Burnout Inventory (MBI) (Dion & Tessier, 1994). L'inventaire de Maslach et Jackson (1981) consiste en une série de 22 items mesurant le burnout à partir de ses symptômes (exemples : « Je me sens fatigué(e) quand je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée de travail » ou encore « Il m'est facile de comprendre ce que ressentent mes clients ».). Elle se répartit en 3 dimensions : l'épuisement émotionnel (EE), la dépersonnalisation de la relation à autrui (DP) et le sentiment d'accomplissement personnel (AP). Il existe en fait deux versions du MBI, basées sur les mêmes items, mais qui diffèrent dans le mode de réponse. La première version, dite « en intensité » demande aux sujets d'indiquer sur une échelle en 7 points avec quelle intensité ils éprouvent chacun des 22 sentiments correspondants aux 22 items. La seconde version, dite « en fréquence » demande aux sujets sur une échelle en 7 points d'indiquer à quelle fréquence ils éprouvent ce sentiment. Si Maslach et Jackson ont initialement préconisé une utilisation des deux versions, rapidement les auteurs ont montré que les deux versions étaient à ce point corrélées que l'utilisation d'une seule était préférable. Il est aujourd'hui d'usage de se limiter à la seule fréquence. Le terme « clients » a été remplacé par le terme « élèves » comme cela a été fait dans les adaptations et utilisations de l'outil au milieu enseignant (Boles, Dean, Ricks, Short, & Wang, 2000; Byrne, 1993; Kantas & Vassilaki, 1997; Pedrabissi et al., 1993; Pedrabissi & Santinello, 1991). Pour chacune des propositions, l'enseignant devait indiquer à quelle fréquence, il éprouvait ce sentiment à l'aide d'une échelle en 7 points allant de « jamais » (valeur 0) à « toujours » (valeur 6).

Dans cette échelle, 9 items mesurent le niveau d'épuisement émotionnel (EE). Le score relatif à cette dimension peut donc varier de 0 à 54.

La dépersonnalisation (DP) est mesurée à l'aide de 5 items. Le score sur cette dimension peut donc théoriquement varier de 0 à 30.

Enfin, 8 items mesurent l'accomplissement personnel. Sur cette dimension, l'étendue possible du score va de 0 à 48. Plus le score est élevé et plus la personne est accomplie dans son travail, donc moins elle est victime de burnout.

En général, ce questionnaire permet également d'attribuer aux sujets un score général de burnout (BG) par combinaison linéaire de ces 3 mesures :

$$BG = EE + DP - AP$$

Ce score peut donc varier, en théorie de - 48 à +74. Plus le score est élevé, plus il traduit un burnout important de l'enseignant.

6.2.2.3. Des informations démographiques.

En plus de l'Expagg français (30 items) et du MBI pour enseignants, le questionnaire distribué comportait des questions démographiques permettant de connaître le sexe, l'âge, le niveau d'expérience dans la profession, le type d'établissement (école, collège, lycée..) où exerce l'enseignant et enfin, la situation de l'établissement au regard de certaines difficultés (ZEP-Zone sensible ou non).

6.2.3. Mode de diffusion et d'administration du questionnaire.

Dans une vingtaine d'établissements d'enseignement de l'Académie de Reims, un jeu de dix questionnaires a été laissé à des enseignants responsables, chargés de les distribuer auprès de leurs collègues et amis enseignants et, dans la mesure du possible, de les collecter une fois remplis. La consigne était donnée à l'enseignant chargé de la distribution de bien vouloir essayer de contraster au mieux le sexe et l'âge des personnes à qui il le distribuait. Lorsqu'une collecte n'était pas possible, le questionnaire était accompagné d'une enveloppe pré-timbrée permettant un retour rapide et sans frais pour le répondant. Au total 200 questionnaires ont été distribués de cette manière. Ce mode de diffusion a permis d'obtenir 92 questionnaires

enseignants (71 par l'enseignant collecteur et 21 par envoi postal individuel). Ce qui représente un taux de retour tout à fait satisfaisant.

Afin d'étoffer cet échantillon, ces données ont été complétées par celles obtenues à l'aide de la mise en ligne des mêmes questionnaires, sur l'Internet à l'adresse www.angelfire.com/ms/Paty en juin 1998. En effet, chaque enseignant recevant le questionnaire papier était invité, à son tour, à faire connaître autour de soi et auprès de ses collègues l'existence de cette enquête en ligne : 30 questionnaires ont été obtenus par ce moyen. Du fait d'une erreur de programmation du formulaire internet, 6 questionnaires remplis en ligne par des enseignants ne comportaient que les données de l'Expagg, l'âge et le sexe des sujets. Bien qu'inutilisables pour l'étude des relations entre représentations de l'agression et le stress professionnel, ces données ont été conservées dans un premier temps afin d'étudier la structure factorielle de notre version de l'Expagg.

Afin de nous assurer d'une possibilité d'intégration de ces données aux données obtenues de manière plus classique, nous avons comparé pour l'ensemble des mesures de notre version du questionnaire Expagg les moyennes des participants par le biais d'internet, aux moyennes des participants ayant eu le questionnaire papier. Sur les 30 items de l'Expagg, aucun n'a montré une différence significative ce qui, compte tenu des 30 tests de Student réalisés successivement et de l'augmentation du risque d'erreur de type 1 associé est un gage de ressemblance entre les échantillons. Aucune véritable différence n'ayant donc été constatée entre les sujets ayant répondu au questionnaire dans sa forme papier et ceux ayant répondu sur l'Internet, ces deux groupes de données ont été fusionnés⁷ pour la suite des analyses.

6.2.4. Caractéristiques de l'échantillon.

Avant d'aller plus loin dans nos analyses, nous nous sommes assurés d'un certain équilibre de notre échantillon sur le plan des variables socio-démographiques recueillies.

⁷ L'échantillon ayant répondu par internet avait comme principale caractéristique d'avoir en plus grande proportion de la classe d'enseignants les plus jeunes, ce qui n'est pas si étonnant si l'on considère la sociologie des utilisateurs de l'internet en 1998-1999.

Tableau 21 : Age.

	<i>Hommes</i>		<i>Femmes</i>		<i>Ensemble</i>	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Moins de 30 ans	10	18,2%	17	25,4%	27	22,1%
De 30 à 40 ans	15	27,3%	15	22,4%	30	24,6%
De 41 à 50 ans	19	34,5%	24	35,8%	47	35,2%
Plus de 50 ans	11	20,0%	11	16,4%	22	18,0%
Total	55	100,0%	67	100,0%	122	100,0%

L'échantillon se répartit, aussi bien chez les hommes que chez les femmes, d'une manière particulièrement uniforme en ce qui concerne les niveaux d'âge. Il semble que tous les niveaux d'âge sont particulièrement bien représentés dans cet échantillon. Toutefois, à la fois parce que l'effectif général de l'échantillon est, somme toute, modeste et parce qu'aucune hypothèse ne nous y oblige, nous n'utiliserons pas l'âge des sujets comme critère de comparaison.

Tableau 22 : Ancienneté dans le métier d'enseignant.

	<i>Hommes</i>		<i>Femmes</i>		<i>Ensemble</i>	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Depuis moins de 5 ans	10	18,9%	9	14,3%	19	16,4%
Depuis 5 à 15 ans	12	22,6%	22	34,9%	34	29,3%
Depuis 16 à 25 ans	21	39,6%	16	25,4%	27	31,9%
Depuis plus de 25 ans	10	18,9%	16	25,4%	28	22,4%
Total	53	100,0%	63	100,0%	116	100,0%

Comme pour l'âge, nous pouvons considérer que tous les niveaux d'ancienneté dans le métier d'enseignant sont représentés. Toutefois, on peut noter que les jeunes enseignants – jeunes, dans le sens où ils ont peu d'expérience du métier – sont faiblement présents dans l'échantillon, près de 85 % de l'échantillon étant constitué d'enseignants d'au moins 5 ans d'ancienneté. Ceci, n'est pas à proprement parler un problème dans la mesure où nous utilisons une mesure des conséquences professionnelles du stress, le burnout, qui nécessite un certain temps de confrontation avec le métier avant d'apparaître.

Tableau 23 : Type d'établissement dans lequel l'enseignant exerce.

	<i>Hommes</i>		<i>Femmes</i>		<i>Ensemble</i>	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Ecole primaire	17	32,1%	8	12,7%	25	21,6%
Collège	10	18,9%	17	27,0%	27	23,3%
Lycée général	14	26,4%	17	27,0%	31	26,7%
Lycée technique	8	15,1%	12	19,0%	20	17,2%
Lycée professionnel	4	7,5%	5	7,9%	9	7,8%
Autre établissement			4	6,3%	4	3,4%
Total	53	100,0%	63	100,0%	116	100,0%

Comme pour les autres variables socio-démographiques, notre échantillon représente de manière assez équitable (mais non représentative) tous les types de lieu d'enseignement que l'on peut rencontrer dans l'éducation nationale.

Zone d'éducation.

Seuls 14 enseignants ont déclaré travailler en ZEP ou en zone sensible, ce qui correspond à 12 % de l'échantillon. Cette disproportion est probablement conforme à la réalité des établissements de l'Académie de Reims, où la proportion de ZEP ou de zones sensibles est faible. Elle ne nous permettra pas sérieusement de tenter la moindre comparaison entre enseignants travaillant dans ces zones et les autres. Mais, là encore, nous n'avons pas formulé d'hypothèses particulières à ce sujet.

6.2.5. Qualité et validité des mesures utilisées.

6.2.5.1. La mesure de la représentation de l'agression.

C'est parce qu'il n'y a pas de test parfait en matière d'extraction des facteurs que les logiciels d'analyse statistique des données ne prennent généralement pas de risque à cette étape cruciale et préfèrent laisser la responsabilité au chercheur, à l'ingénieur ou au statisticien de décider du nombre de facteurs à retenir – avec plus ou moins de réussite et de méthode. Conformément à une procédure rigoureuse décrite et suivie par Lyne, Barrett, Williams et

Coaler (2000) pour une validation d'un inventaire de stress au travail (OSI) nous avons utilisé quatre tests d'extraction des facteurs : le MAP test de Velicer (Velicer, 1976), le θ d'Armor (Armor, 1974), le «test du coude» (Cattell, 1966) et le critère de Kaiser-Gunman des valeurs propres supérieures ou égales à 1 (Kaiser, 1969). Le test de Velicer permet de déterminer le nombre de facteurs communs dans une matrice de corrélation et identifie le point à partir duquel l'extraction d'un facteur apportera seulement une part de variance minime. Le θ d'Armor indique la consistance interne (ou la fiabilité) d'un facteur : seule une mince part de variance des items d'un questionnaire peut être expliquée par un facteur si le θ passe en dessous de .50. Le test visuel du coude de Cattell (souvent appelé « scree-test ») est subjectif et peut conduire à une surestimation du nombre de facteurs (Zwick & Velicer, 1986) : nous n'avons décidé de n'y recourir que dans le cas extrême où les résultats indiqués par le test de Velicer ou le θ d'Armor resteraient difficiles à interpréter. De même, le critère des valeurs propres supérieures à 1 proposé par Kaiser est en général considéré comme impossible à suivre dans la mesure où il conduit à une surextraction de facteurs difficiles ensuite à interpréter. Nous l'avons simplement utilisé afin de nous assurer que nous ne retenions pas de facteurs avec des valeurs propres inférieures à un. Bien qu'il n'existe pas de test parfait en matière d'extraction des facteurs, cette combinaison de méthodes nous fournit, au moment du premier lancement de l'analyse en composantes principales, un éventail raisonné d'options à tester sur le plan de la signification psychologique.

Tableau 24 : Propositions du nombre de facteurs à extraire selon les critères utilisés

<i>Critère</i>	<i>Nombre de facteurs proposés</i>
Scree test de Cattell	3
Kaiser-GunMann	10
MAP test de Velicer	3
Theta de Armor	3
Structure de l'Expagg selon Archer	2

L'application successive des différents critères exposés précédemment sur les valeurs propres extraites de cette analyse factorielle, nous a conduit à un éventail de solutions factorielles allant de deux à trois facteurs. Une solution en trois facteurs résumant 36,95 % de la variabilité totale a finalement été retenue car il s'agissait à la fois de la solution la plus

fréquemment proposée selon les différents critères d'extraction et de la plus interprétable sur le plan psychologique. La solution à deux facteurs, bien que consistante et interprétable en termes de représentation instrumentale (premier facteur) et de représentation expressive (second facteur), comme suggéré par Archer, n'a pas été retenue car elle rendait ici compte d'une part de variance totale trop faible. Une analyse en composantes principales avec rotation Varimax sur trois facteurs a donc ensuite été effectuée sur notre version Française de l'Expagg afin d'en faciliter la lecture. Pour nous assurer de l'indépendance entre les axes et de la vraisemblance de cette structure factorielle, une analyse en axes principaux avec rotation oblique (Oblimin) – c'est-à-dire sans imposer d'indépendance entre les axes – sur trois axes a été effectuée. Celle-ci ayant donné une structure factorielle très semblable, notre description de la structure s'appuie sur l'analyse avec rotation Varimax, plus lisible.

Tableau 25 : Saturations des 30 items de l'Expagg après rotation Varimax sur 3 facteurs

Items	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3
I6 Lorsqu'il m'arrive de chercher à prendre ma revanche, j'ai surtout peur que quelqu'un ne me fasse la même chose.	,732		
E9 Il y a des chances que je me venge de quelqu'un si j'ai été mis en colère et que quelque chose m'a mis à bout.	,729		
I11 Quelqu'un qui ne cherche jamais à se venger se fait marcher sur les pieds par les gens.	,617		
E13 Le recours à l'agression physique est toujours une mauvaise chose.	,607		
I12 Si je frappe quelqu'un et le blesse, je considère que c'est comme s'il m'avait demandé de le faire.	,590		
E8 La pire des choses dans une agression physique, c'est que ça puisse faire du mal à une autre personne.	,493	,340	
I3 Il y a des chances que je me venge de quelqu'un si je sens que l'autre personne cherche à me faire passer pour un imbécile.	,478		
I1 Si quelqu'un dit quelque chose de mal sur moi quand j'ai le dos tourné, je me sens lâche de ne pas réagir.	,472		
I2 Ma propre violence vient de ce que des individus méprisables me poussent trop loin.	,419		
I10 Il y a des chances que je me mette à frapper si quelqu'un se moque de moi en public.	,376		,352
I14 Lorsqu'une dispute commence à s'échauffer vraiment, je risque d'envoyer un coup.	,317		
E5 Si quelqu'un dit quelque chose de mal sur moi quand je tourne le dos je me sens fier de ne pas réagir.		,697	
E1 Lorsque je me dispute avec quelqu'un je me sens hors de contrôle.		,661	
E10 Ma propre violence vient d'une perte de maîtrise de moi.		,660	
I8 Lorsque je me dispute avec quelqu'un je reste très conscient de ce que je fais.		-,592	
I9 Le lendemain d'une agression verbale, je me souviens de chacun des mots que j'ai employés.		-,569	
E12 Lorsqu'il m'arrive de chercher à prendre ma revanche, j'ai surtout peur de dire des choses à l'autre que je ne pourrai pas retirer.		,514	-,334
E2 Lorsqu'une dispute s'envenime, j'ai plutôt tendance à me mettre à pleurer.		,500	
E6 Le lendemain d'une agression verbale, je ne peux pas me rappeler exactement ce que j'ai dit		,479	
E4 Quelqu'un qui n'est jamais agressif a une patience admirable.		,377	-,342
E14 Quelqu'un qui ne cherche jamais à se venger a une impressionnante capacité à pardonner.		,372	
I7 Le recours à l'agression physique est parfois nécessaire pour se faire comprendre de certaines personnes.			,676
E11 Si quelqu'un me provoque en public, je me sens fier de refuser l'affrontement.			-,634
E3 Si je frappe quelqu'un et que je lui fais du mal, je me sens coupable.	,364		-,606
I15 Si quelqu'un me provoque en public, je me sens lâche de refuser l'affrontement.	,336		,543
I13 Quelqu'un qui ne se comporte jamais de façon agressive se fait marcher dessus par les autres.			,490
I4 Après un combat physique, je me sens heureux ou malheureux en fonction de l'issue du combat.			,489
E15 Après un combat physique, je me sens vidé et coupable.		,328	-,460
E7 Il y a des chances que je me mette à frapper lorsque j'ai subi pas mal de stress et qu'une dernière goûte d'eau fait déborder le vase.			,351
I5 La pire des choses dans une agression physique, ça serait que l'autre s'en tire bien et qu'il puisse recommencer à mal se conduire.			,303
Pourcentage de variance expliquée	13,45	12,76	10,55

En italique les items (écartés) ayants des saturations supérieures à .30 sur plus d'un facteur. En gras, les saturations des items avec le facteur qu'ils caractérisent le mieux.

Le premier facteur rassemble en grande partie des items instrumentaux avec également certains items expressifs. On pourrait tout d'abord penser à un facteur général « image de la violence ». Après un examen plus attentif, on peut remarquer que les quelques items expressifs concernés font d'une certaine manière référence à une utilisation de la violence de façon réfléchie, c'est-à-dire instrumentale. Par exemple, les items E9 et E13 font référence à l'idée de chercher à se venger ou de « recourir » à l'agression. Les autres items expressifs saturant à plus de .30 sur ce premier facteur ont été écartés dans la mesure où ils saturaient également sur l'un des autres facteurs, rendant plus difficile l'interprétation des facteurs et surtout la conservation de l'item pour la création d'une échelle somme. Il est fortement question dans ce facteur de revanche, et de recherche de revanche, ce qui complique le classement en instrumentale ou expressive de la conception de la violence sous-tendue. Ainsi, se venger peut tout aussi bien être la réaction à la frustration générée par une précédente agression (représentation expressive) que le moyen de corriger la conduite jugée inacceptable d'une personne (représentation plus instrumentale). Il demeure que la composition de ce facteur en forte proportion d'items instrumentaux en fait le facteur d'une représentation instrumentale de la violence.

Le second facteur rassemble en grande partie des items expressifs. Ils s'opposent à deux items instrumentaux (I8 et I9) faisant référence à la maîtrise et à la conscience que l'on avait de ses actes à la suite d'une agression. D'une manière générale, ce facteur est celui d'une représentation de l'agression ayant son origine dans une perte de maîtrise ou de contrôle de soi. C'est le facteur qui correspond le mieux à une vision expressive de l'agression.

Le troisième facteur oppose l'item E11 (score négatif) (prônant un refus de l'affrontement, même après provocation) à quatre items instrumentaux et à un item expressif justifiant la nécessité de faire usage de l'agression aussi bien dans le but de corriger l'autre que dans le simple plaisir que l'issue peut provoquer. Dans ce facteur, il y a incontestablement l'acceptation de l'idée d'une acceptation de la violence dans certaines situations où elle s'avère nécessaire ou dans une visée éducative sur l'autre. On pourrait dire que ce facteur est

d'avantage un facteur de l'ordre de l'être ou ne pas être agressif, c'est-à-dire un jugement de valeur sur la violence. Les individus ayant les scores les plus faibles pouvant pratiquement être qualifiés d'adhérents à une idéologie de la non-violence. On appellera ce facteur « défense du droit à la violence »

Sur la base de cette analyse factorielle, nous avons créé trois échelles « sommes » en additionnant les items saturant les items saturant les plus fortement sur chaque facteur.

Tableau 26 : Consistance des échelles de représentation de l'agression.

<i>Echelles « sommes »</i>	<i>Items retenus</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>
Représentation instrumentale et vengeresse de la violence	I6, E9, I11, E13, I12, I3, I2, I1, I14	.7453
Représentation expressive et incontrôlable de la violence	E2, E5, E1, E10, E6, E14, I8*, I9*	.7251
Défense du droit à la violence	E11*, I7, I13, I4, E7, I5	.5531

*items recodés en complément à 6 (valeur = 6 – ancienne valeur) avant addition aux autres

Sur les deux premières échelles (représentation instrumentale et représentation expressive), la consistance peut être considérée comme satisfaisante (alphas supérieurs à .70). Chacune des deux premières dimensions de représentation des conduites agressives (instrumentale et expressive) s'est avérée avoir une bonne homogénéité interne, suggérant qu'elles existent bien dans l'esprit des enseignants. En revanche sur la troisième échelle (idéologie non-violente), la consistance de la variable somme est à peine satisfaisante, mais reste acceptable si l'on tient compte du fait que cette mesure ne repose que sur 6 items.

Relation des trois dimensions entre-elles.

Comme dans les études antérieures, les deux dimensions instrumentale et expressive de l'agression sont apparues n'être que très faiblement liées, comme en témoignent les corrélations basses dans le tableau des intercorrélations des échelles-sommes ci-dessous. Il semble donc que ces deux théories explicatives de l'agression sont, sinon opposées, du moins nettement indépendantes dans l'esprit des enseignants.

Tableau 27 : Matrice des corrélations entre les échelles sommes issues de l'Expagg Français.

	(A)	(B)	(C)
Représentation instrumentale et vengeresse de la violence (A)	1	,18*	-,19*
Représentation expressive et incontrôlable de la violence (B)	,18*	1	,05
Défense du droit à la violence (C)	-,19*	,05	1

(* : $p < .05$; ** : $p < .01$; N= 122)

En effet, les deux premières échelles d'agression (expressive et instrumentale) sont très faiblement intercorrélées à $r = .18$ ce qui confirme l'idée défendue par Archer (1997) d'une indépendance entre les deux dimensions.

C'est également vrai pour la troisième échelle, très faiblement corrélée avec les autres.

6.2.5.2. Consistance des sous-échelles de burnout.

À la différence de l'échelle Expagg qui n'avait ni été adaptée, ni été utilisée en France avant notre travail, la version française de l'inventaire de burnout MBI a déjà donné lieu à une validation (Dion & Tessier, 1994). Nous ne testerons donc que sommairement sa structure, dans le but principal de nous assurer que les trois dimensions principales du burnout sont bien présentes et utilisables en tant que variables pour des analyses subséquentes.

Une analyse factorielle en composantes principales a été effectuée sur les 22 items du MBI. Afin de choisir de façon raisonnée le nombre de facteurs à retenir, nous avons appliqué la même procédure proposée par Lyne et al. (2000) et décrite dans les pages précédentes pour l'étude de la structure factorielle de notre version de l'Expagg à 30 items. Comme en témoigne le tableau ci-dessous, les différents critères d'extraction convergent vers une solution à 3 facteurs même si le test thêta d'Armor oriente plutôt vers une solution à deux facteurs. Rappelons que notre objectif n'est pas de remettre complètement en cause la structure initiale proposée en trois facteurs mais plutôt de nous assurer que cette structure reste plausible au vu de nos données.

Tableau 28 : Propositions du nombre de facteurs à extraire selon les critères utilisés

<i>Critère</i>	<i>Nombre de facteurs proposés</i>
Scree test de Cattell	3
Kaiser-GunMann	5
MAP test de Velicer	3
Theta de Armor	2
Structure du MBI selon Maslach	3

La solution à trois facteurs résume près de 50 % de la variabilité totale. Une rotation factorielle effectuée sur la base des 3 composantes principales extraites, nous confirme parfaitement la structure en trois facteurs décrite par Maslach. Le tableau des saturations (tableau29) montre ainsi que l'ensemble des items de l'épuisement émotionnel concourent à la création du facteur 1. De même, les items d'accomplissement personnel contribuent au facteur 2. Enfin, les items de dépersonnalisationaturent tous fortement sur le troisième facteur. Aucun item n'est écarté à ce stade ce qui renforce le caractère cohérent de ce questionnaire.

Tableau 29 : Saturations des items du MBI avec les 3 facteurs issus de la rotation Varimax.

Items	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
MBI_8 Je me sens totalement lessivé par mon travail.	,823		
MBI_1 Je me sens "vidé(e)" nerveusement par mon travail	,810		
MBI_2 A la fin d'une journée de travail, je me sens totalement épuisé(e).	,768		
MBI_20 J'ai l'impression d'être "au bout du rouleau".	,743		
MBI_3 Je me sens fatigué(e) quand je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée de travail.	,652		
MBI_16 Travailler en contact direct avec d'autres gens représente pour moi un stress très intense.	,631		
MBI_14 J'ai l'impression de travailler trop dur.	,567		
MBI_6 Travailler toute la journée avec d'autres gens est pour moi une source de tension.	,559		
MBI_13 Je me sens frustré(e) dans mon travail.	,544		
MBI_7 Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves.		,786	
MBI_9 Je crois que, par mon activité professionnelle, j'exerce une influence positive sur la vie de mes élèves.		,753	
MBI_21 Dans mon travail, je traite très calmement des problèmes émotionnels et affectifs.		,635	
MBI_4 Il m'est facile de comprendre ce que ressentent mes élèves.		,616	
MBI_12 Je me sens plein(e) d'énergie.		,611	
MBI_18 Je me sens regonflé(e), "ranimé(e)" quand je peux suivre de près le cas de mes élèves.		,566	
MBI_17 Avec mes élèves, je peux facilement créer une atmosphère détendue.		,557	
MBI_19 J'estime avoir accompli de nombreux actes de valeur dans mon travail.		,482	
MBI_11 J'ai peur que mon travail ne m'endurcisse.			,682
MBI_10 J'ai l'impression que depuis mes débuts dans la profession, je suis devenu(e) nettement plus dur(e) et insensible envers autrui.			,663
MBI_5 J'ai l'impression de traiter certains élèves comme s'ils étaient des "objets" impersonnels.			,625
MBI_15 Je ne me soucie pas vraiment de ce qui peut arriver à certains de mes élèves.			,560
MBI_22 J'ai l'impression que la plupart de mes élèves me rendent responsable de certains de leurs problèmes.			,467
Pourcentage de variance expliquée	21,5 %	15,5 %	12 %

Remarque : Les saturations inférieurs à .40 ne sont pas affichées afin de faciliter la lecture.

Les échelles-sommes créées en additionnant les items relevant de chacune des trois dimensions sont toutes trois bien consistantes à en juger par les alphas de Cronbach, tous sensiblement égaux ou supérieurs à .70.

Tableau 30 : Consistance des échelles de représentation de l'agression.

Echelles « sommes »	Items retenus	Alpha de Cronbach
Epuisement émotionnel	mbi_1, mbi_2, mbi_3, mbi_6, mbi_8, mbi_13, mbi_14, mbi_16, mbi_20	.8700
Accomplissement personnel	mbi_4, mbi_7, mbi_9, mbi_12, mbi_17, mbi_18, mbi_19, mbi_21	.7878
Dépersonnalisation	mbi_5, mbi_10, mbi_11, mbi_15, mbi_22	.6995

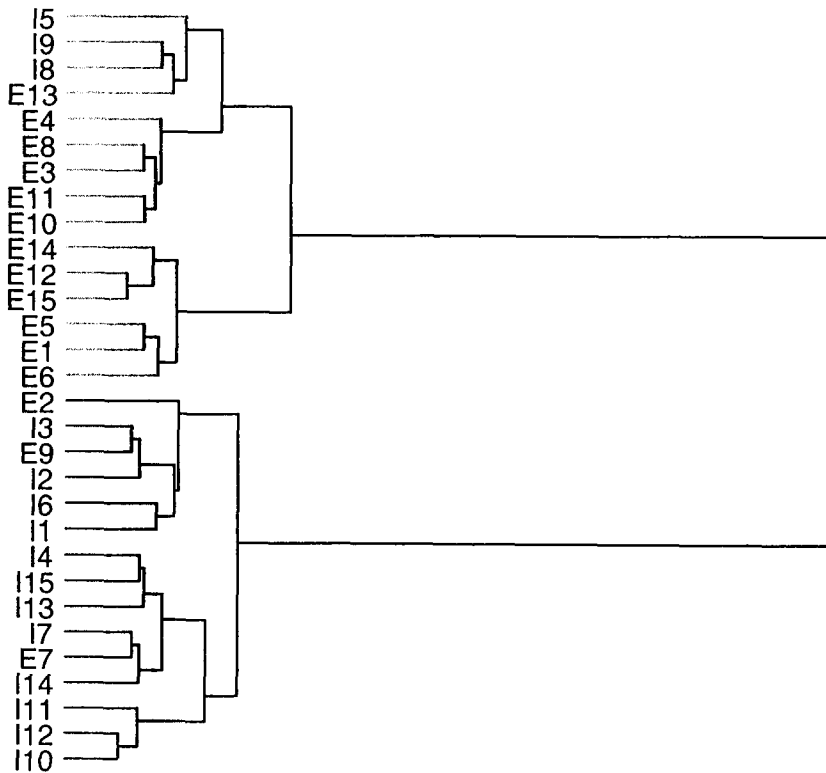
Que ce soit pour la version française à 30 items de l'Expagg réalisée par nos soins ou pour la version française du MBI, nous pouvons donc considérer à ce stade qu'ils fournissent, sous la forme d'échelles « sommes », des mesures fiables et consistantes que nous allons maintenant pouvoir décrire et mettre en relation entre elles.

6.3. Résultats.

6.3.1. Structure de la représentation de l'agression.

Nous nous sommes longuement attachés dans les paragraphes qui précèdent à décrire en quoi les mesures concernant la représentation de l'agression sont fiables et consistantes. Le lecteur pourrait donc être étonné de nous voir à nouveau évoquer la structuration de l'Expagg alors que nous nous apprêtons à comparer justement certains groupes selon ces mesures désormais considérées comme fiables. Par rapport aux méthodes d'analyse employées par Campbell ou Archer sur l'Expagg et en raison de notre problématique, il nous est apparu utile d'employer sur notre version française une méthode d'analyse plus classiquement employée dans les études des représentations sociales, à savoir une méthode de repérage de l'organisation du contenu de la représentation sociale. Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi (1992) ont ainsi proposé d'appliquer une classification ascendante hiérarchique (méthode de Ward) sur les items relatifs à une représentation afin d'en faire apparaître les grands principes organisateurs de contenus. C'est ce que nous avons choisi d'effectuer en complément des analyses qui suivront afin de mieux comprendre la structuration du contenu de la représentation de l'agression chez les enseignants. Le dendrogramme ci-dessous (figure 16), issu de cette analyse, est particulièrement éloquent : les items sont agrégés successivement, deux à deux, selon leur degré de ressemblance (en terme de positionnement des sujets) jusqu'à ne plus former qu'un seul arbre. Or, cette agrégation, comme le suggérait Campbell, repose bien d'une part sur une image de la violence expressive et d'autre part sur une violence instrumentale. Les items instrumentaux (code commençant par « I ») étant plus proches entre eux qu'ils ne le sont des items expressifs (code commençant par « E ») et vice-versa. La dernière agrégation, marquant le rassemblement des blocs de représentations les plus différents se fait à un niveau élevé (comparativement aux agrégations précédentes) suggérant un certain antagonisme entre les deux blocs de représentations.

Figure 16 : Dendrogramme issu de la classification hiérarchique (distance euclidienne et méthode de Ward) des 30 items de la version Française de l'Expagg (122 enseignants).



Ce dendrogramme est intéressant à plus d'un titre. Il s'agit, certes, d'une représentation statique du savoir commun des enseignants en matière d'agression. Mais sur cette seule analyse descriptive, on obtient une vision large des référents individuels et sociaux relatifs à la violence en tant qu'objet de représentation. Le savoir scientifique à propos de la violence et sa diffusion se trouvent non seulement appropriés par les enseignants – on en retrouve le contenu –, mais il organise leur représentation – on retrouve la structure simplifiée. Il nous reste maintenant à reprendre le cours de notre analyse afin de montrer comment l'adhésion à certains aspects de la représentation va de pair avec le positionnement social du sujet, et comment le partage de certaines représentations peut être lié à certains fonctionnements sociaux.

6.3.2. Différences liées au sexe dans la conception de l'agression.

Tableau 31 : Comparaison des hommes et des femmes en terme de représentation de la violence.

	Hommes (n=55)	Femmes (=67)	Test T	significativité
Représentation instrumentale et vengeresse de la violence	20,7636	19,7687	1,22	NS
Représentation expressive et incontrôlable de la violence	20,3273	23,2910	4,22	P<.001
Défense du droit à la violence	12,9636	14,0896	2,20	P<.05

Les hommes présentent une conception de l'agression nettement moins expressive et incontrôlable que les femmes ($t_{120}=4.22$; $p <.001$). En revanche sur la dimension agression instrumentale et vengeresse, même si les moyennes vont dans le sens d'une conception plus instrumentale chez les hommes, cette tendance n'est pas significative. Ces résultats différenciant les hommes et les femmes en terme de représentation de l'agression sont globalement conformes à ceux trouvés chez des enfants (Campbell & Muncer, 1994; Campbell et al., 1992).

Un résultat est toutefois inattendu, il concerne la troisième échelle que nous avons appelée « défense du droit à la violence ». Les femmes s'avèrent avoir significativement des scores plus élevés que les hommes sur cette dimension ($t_{120}=2,20$; $p <.05$). La défense où l'apologie de la violence aurait plutôt, si une différence était présente, été attendue de façon plus marquée chez les hommes. Gardons toutefois à l'esprit que cette troisième échelle est à la fois celle qui présente la moins bonne consistance et qui est issue du facteur le plus difficile à interpréter.

6.3.3. Liaisons entre les dimensions du MBI et de l'Expagg français modifié.

Notre méthode d'analyse se limitera dans cette partie à un examen des matrices de corrélation entre les variables concernées. Ainsi, une matrice des corrélations entre d'une part les mesures de la représentation de la violence à l'aide de l'Expagg, et d'autre part les dimensions du MBI a été construite.

Tableau 32 : Corrélations entre mesures du Burnout et mesures de la représentation de la violence.

	Epuisement émotionnel	Acomplissement personnel	Dépersonnalisation	Burnout général
Représentation instrumentale et vengeresse de la violence	0.683**	-0.186*	0.360**	0.606**
Représentation expressive et incontrôlable de la violence	0.237*	-0.213*	-0.028	0.242**
Défense du droit à la violence	-0.082	-0.019	0.254**	0.011

(* : $p < .05$; ** : $p < .01$; N= 116)

L'analyse de la matrice de corrélations (tableau 32) nous fait apparaître clairement certaines liaisons fortes entre les représentations de l'agression et les aspects du burnout.

La *représentation instrumentale et vengeresse* de la violence est fortement corrélée à l'épuisement émotionnel et de ce fait, au burnout général. Ceci est, dans une moindre mesure, vrai pour la dépersonnalisation et pour l'accomplissement personnel (variant significativement à l'inverse de la représentation instrumentale). Ainsi a-t-on plus de risque de trouver un enseignant épuisé émotionnellement et en proie au burnout chez les enseignants partageant une représentation de la violence instrumentale et vengeresse.

Ce résultat va quelque peu à l'encontre de l'hypothèse que nous formulions. Nous nous attendions à ce que le fait d'avoir une représentation de l'agression plutôt instrumentale aille de pair avec un meilleur sentiment de contrôle et de ce fait soit associé à un moins grand épuisement professionnel. Il apparaît finalement que le fait d'avoir une conception de la violence intégrant fortement des éléments constitutifs caractéristiques d'une violence instrumentale est plus présent chez les enseignants les plus fortement épuisés professionnellement. En seconde analyse, et si l'on tient compte que cette échelle, que nous avons qualifiée d'« instrumentale », intègre en grand nombre des items relatifs à la nécessité de se venger et de prendre sa revanche, ce résultat pourrait s'expliquer. Il pourrait être le fait d'un enseignant épuisé professionnellement, développant une vision si négative et dépersonnalisée de ses élèves qu'ils les tiendraient à la fois pour responsables de leurs difficultés à avancer sur le plan scolaire mais aussi de son propre échec sur le plan professionnel, ceci pouvant à l'extrême s'accompagner d'envie de revanche, exprimée dans les items de l'Expagg relatifs à la vengeance, en grand nombre dans cette échelle nommée

violence instrumentale. Nous le concevons, cette interprétation force quelque peu le trait, mais elle reste plausible, en particulier si l'on se remémore la critique que nous formulions à propos de l'Expagg en début de ce chapitre : il s'agit d'un questionnaire qui assimile représentation de la violence et représentation de sa propre violence.

En ce qui concerne l'échelle de *représentation expressive de l'agression*, elle apparaît, elle aussi, être corrélée positivement – bien que moins fortement que la représentation instrumentale de la violence – avec les éléments du burnout comme l'épuisement émotionnel et le faible accomplissement personnel. En revanche, cette seconde échelle de représentation de l'agression ne montre aucune relation significative avec la tendance à la dépersonnalisation. Cette relation, bien que nettement moins forte que celle que nous avons décrite dans le paragraphe précédent, va davantage dans le sens de l'hypothèse que nous formulions : concevoir la violence comme quelque chose d'incontrôlable, une énergie accumulée qui doit coûte que coûte s'exprimer et à laquelle on doit se plier, va de pair avec une tendance à être davantage épuisé sur le plan émotionnel, et à être moins accompli sur le plan professionnel, sans pour autant avoir une vision dure et dépersonnalisée des élèves. Selon nous, ce type de représentation qui a tendance à excuser l'auteur d'actes de violence – non-maître de ses actes car sous l'emprise de ses émotions – peut entraîner une véritable impuissance apprise lorsque l'on est confronté de façon répétée à des situations difficiles vécues comme des agressions. Cette impuissance apprise se manifesterait dans l'épuisement professionnel.

Enfin, en ce qui concerne la *représentation défendant le droit à la violence*, on constate qu'elle s'accompagne chez les enseignants d'une dépersonnalisation des élèves. Ce sont les enseignants qui ont la vision la plus dure et la plus dépersonnalisée des élèves qui ont les scores les plus élevés sur cette échelle défendant le droit à recourir à la violence. Ce type de représentation n'est pas accompagné d'un niveau particulier d'épuisement émotionnel, ou d'accomplissement professionnel (corrélations nulles et non significatives).

6.4. Analyse et conclusions.

Nous avons pu montrer dans cette seconde étude, l'existence d'une liaison significative entre la variable représentation de l'agression mesurée à l'aide du questionnaire Expagg et

l'appartenance sociale des sujets. La différence intersexe classique selon laquelle les hommes sont plus instrumentaux et moins expressifs que les femmes dans leurs conduites sociales a été retrouvée au niveau de leurs conceptions des comportements agressifs : les hommes ont une conception de l'agression nettement moins expressive et un peu plus instrumentale que celle des femmes. Cette différence liée au sexe dans la représentation sociale de l'agression est conforme à celle trouvée initialement avec le même outil chez des enfants (Campbell et al., 1992). Leurs représentations sont très conformes à leurs tendances comportementales (au moins lorsqu'ils sont enfants) et en ce point, le rôle de la représentation comme filtre perceptif et comme prescripteur d'action est retrouvé.

Mais le plus instructif vient de la relation que nous pressentions entre représentations de la violence et stress professionnel des enseignants mesuré à l'aide du MBI. Les enseignants concevant davantage l'agression comme expressive ont un niveau de stress professionnel plus important que les autres. De la même manière, les enseignants ayant une conception forte de l'agression comme instrumentale et vengeresse présentent un niveau de burnout plus fort que les autres. Enfin, le fait de dépersonnaliser les élèves s'accompagne d'une représentation défendant le droit à la violence.

Tentons une interprétation. Le fait de percevoir la violence des élèves comme instrumentale et comme un instrument de vengeance est associé à un mauvais ajustement aux situations scolaires : l'adulte a une vision particulièrement dépersonnalisante des élèves, il a moins un sentiment d'accomplissement, et il est davantage épuisé émotionnellement. Ceci donne un tableau clinique de burnout. Quant à la perception de la violence comme expressive, elle a des rapports similaires avec ces dimensions sauf pour la dépersonnalisation avec laquelle elle n'entretient pas de relation significative.

Nous avons initialement été surpris par ces résultats défiants nos attentes découlant de notre problématique théorique. Nous nous attendions à ce que les enseignants les plus enclins au burnout soient d'une part ceux qui aient la représentation de la violence la plus expressive et d'autre part ceux qui partagent une représentation sociale de la violence la moins instrumentale. Pourtant, il semble que nous ayons commis deux erreurs en formulant nos hypothèses :

Tout d'abord, nous nous sommes appuyés sur le travail de Campbell opposant les deux représentations comme deux pôles d'un seul axe, ce qui nous a incité à faire ces deux hypothèses en les liant par une relation d'opposition.

Ensuite, et ce point découle du précédent, nous avons été tenté en formulant cette double hypothèse de confondre lorsque nous parlions de violence instrumentale la notion de « violence pour avoir le contrôle » à la notion de « violence contrôlable ». La première notion peut bien définir la violence instrumentale mais la seconde définit surtout un meilleur sentiment de contrôle, qui lui pourrait correspondre aux niveaux les plus bas sur l'échelle de représentation expressive de la violence.

Ces données suggèrent par ailleurs qu'une perception de la violence des élèves comme instrumentale et vengeresse pourrait renforcer chez l'enseignant un évitement social des élèves, puisqu'ils ne lui apparaissent pas en tant que personnes, mais aussi des collègues, en comparaison desquels il a le sentiment de ne pas atteindre ses objectifs professionnels. Et l'évitement social est bien un des aspects du burnout.

Il nous semble que le fait de voir dans la violence, et sans doute dans celle des élèves, des conduites finalisées pourrait être davantage la conséquence du burnout que sa cause. Ne parvenant pas à y faire face efficacement l'enseignement grefferait à sa représentation de la violence une composante instrumentale et vengeresse.

Une telle perception est à même d'alimenter chez l'enseignant le sentiment d'être incapable de contrôler les conduites violentes des élèves, tout comme on a l'impression de ne pas pouvoir faire grand-chose face à des phénomènes naturels (par exemple, le passage d'un ouragan) dont le contrôle nous échappe. Il n'y a plus qu'à se protéger en attendant que ce mauvais moment passe. À terme, de tels sentiments sont susceptibles d'entraîner chez l'enseignant une véritable impuissance acquise, tout d'abord dans le domaine des conduites face aux élèves, puis dans des secteurs plus larges de l'adaptation. Autrement dit, les enseignants qui auraient le moins tendance à voir dans la violence scolaire des élèves l'expression de formes d'énergies intérieures accumulées seraient les mieux en mesure d'y faire face de façon efficace. Se sentant moins stressés dans le milieu scolaire, leur conception faiblement expressive de la violence les incite à saisir plus complètement les ressorts de celle-ci chez leurs élèves, ce qui est un facteur favorable à la mise en place de stratégies de faire face appropriées.

Si l'on considère en elles-mêmes les conduites agressives des élèves, en général, les aspects instrumentaux et les aspects expressifs sont imbriqués, et le poids de ces deux aspects varie selon les individus et les contextes. D'un point de vue psycho-éducatif, lorsqu'on a affaire à des conduites violentes à l'évidence plus expressives qu'instrumentales (par exemple, les actes de vandalisme, les insultes ou le chahut en classe), il semble quand même constructif de se demander ce qu'elles expriment plutôt que de se borner à voir en elles des actes purement et simplement ineptes, "bêtes". Se demander ce qu'elles expriment, revient à se demander de quelles intentions confuses elles sont "l'instrument".

Pourtant, les responsables politiques français mettent en général l'accent sur la dimension expressive de la violence scolaire sans s'interroger sur ses motifs. Par exemple, en 1997 pour Claude Allègre, alors Ministre de l'Education Nationale, il faut "inverser la violence en quelque chose de positif, de créatif" (présentation du plan gouvernemental, le 5 nov 1997, journal télévisé). Il voit dans la violence scolaire une énergie à canaliser, à exploiter, et non des conduites intentionnellement nocives et antisociales, qui auraient un sens. Plus récemment, Jean-Pierre Chevenement, alors Ministre de l'Intérieur a qualifié les adolescents qui se livrent à la violence scolaire de "sauvageons" (Le Monde, 24-25 janvier 1999, p. 13). Il partage par là la vision de Cousinet (1908) pour qui les élèves étaient des sauvages que l'enseignant devait maîtriser. Cette valorisation politique de la conception expressive de la violence scolaire est souvent associée à une demande adressée aux enseignants de « faire davantage la police ».

En terme d'application de nos résultats, il nous semble opportun de transformer cette vision de la violence des élèves comme complètement irrationnelle, pour amener les personnels à se représenter les sentiments et motivations sous-jacents aux comportements violents, acquérant ainsi un meilleur sentiment de contrôle.

Il y a toutefois un équilibre difficile à trouver pour un Ministre de l'Education, entre la volonté d'employer des propos propageant une vision plus expressive de la violence pour – effet positif – ne pas culpabiliser outre mesure ses personnels et les remotiver, et la conséquence –inattendue et négative – à plus long terme d'une perte complète de sentiment de responsabilité et de contrôle pour les enseignants.

Une démarche pédagogique consiste à prendre conscience que ces violences sont infligées pour partie par l'école elle-même, et à s'atteler à la tâche difficile de concevoir un enseignement qui apporte des gratifications à ces élèves sans les leurrer. Une étape plus psychologique vise à rassembler en une équipe solidaire les adultes – surtout les enseignants – habitués à travailler de façon individuelle. Cela, afin d'élaborer au sein de ce groupe une compréhension commune de la violence pour l'affronter de façon cohérente et un soutien social pour faire face au stress qu'elle engendre.

Nous souhaiterions revenir sur la remarque que nous faisons en introduction théorique de ce chapitre sur l'Expagg et sur ce qu'il mesurait (une représentation sociale de l'agression ou bien une représentation individuelle de sa propre agression). Même si l'outil utilisé dans cette recherche a montré à la fois sa capacité à différencier des groupes sociaux différents (hommes et femmes) et à avoir des relations avec les réactions à certains objets, il reste que nous pensons qu'il devrait être modifié dans ses futures utilisations afin de moins refléter une conception individuelle marquée par sa propre tendance à l'agression. Un outil intégrant des items d'explication naïve de l'agression nous semblerait plus à même de cerner à la fois des éléments du contenu et les articulations logiques entre ces éléments. Il pourrait s'agir d'items relatifs à l'agression, rédigés dans l'esprit des nombreuses publications sur les « lay théories » (Furnham, 1997; Furnham & Taylor, 1990; Furnham & Thomson, 1996), travaux non officiellement inscrits dans le courant de recherche des représentations sociales, mais que l'on peut sans trop de risque assimiler, surtout si l'on considère l'approche française – malheureusement peu couronnée de succès – de l'épistémologie du sens commun (Paicheler, 1984).

Ces résultats bien que prometteurs restent fondés sur un échantillon de taille modeste et mériteraient d'être prolongés sur un échantillon plus conséquent. De même après un véritable étalonnage de la version française pour adultes de l'Expagg et par une comparaison systématique des scores des enseignants à ceux de non enseignants, ces résultats auraient pu prendre plus de valeur encore. Ceci aurait sans doute mieux permis de montrer en quoi la pratique du métier d'enseignant pouvait s'accompagner d'une représentation de l'agression particulière.

Parmi les prolongements possibles à cette recherche, l'ensemble des interprétations et des hypothèses post-hoc concernant le sens causal qu'entretiennent représentations de la violence

et stress professionnel mériterait évidemment plus encore d'être validés dans un modèle général du stress. C'est ce que nous nous proposons de faire dans le chapitre suivant à l'aide d'un échantillon plus conséquent, d'autres mesures du stress et de la représentation et d'une méthode d'analyse statistique plus appropriée.

7. Une tentative de modélisation : comment intégrer les représentations de la violence, les sources de stress et l'état de santé dans un modèle du stress des enseignants.

7.1. Situation théorique et problématique.

Dans ce dernier chapitre de la partie empirique, nous allons montrer et analyser le rôle que peut jouer l'intégration d'une mesure de la représentation sociale de la violence dans un modèle transactionnel plus général du stress.

Nous avons remarqué dans le chapitre sur la violence au travail que, par rapport au modèle de Van Dick (2001), l'introduction d'un paramètre relatif à d'autres aspects de la violence rencontrée par les enseignants, à savoir la représentation de la violence scolaire, semblait être une mesure de nature à améliorer la validité écologique d'un tel modèle. Par ailleurs, la conservation des autres sources de stress que celles provenant des collègues devrait également améliorer le niveau de prédiction.

Par ailleurs, dans le chapitre précédent, nous avons montré l'existence d'un lien entre la manière dont les enseignants, sujets sociaux, se représentaient l'agression et leur réaction au stress en termes d'épuisement professionnel. Nous avons montré qu'en présentant des niveaux différents en entrée (que ce soit en termes de représentation ou en termes d'épuisement professionnel) on obtenait des niveaux différents en sortie (également sur l'une ou l'autre des variables mesurées), mais cela ne nous informe ni sur le sens plus probable d'enchaînement entre ces événements, ni sur les mécanismes psychologiques à l'œuvre entre l'entrée et la sortie. L'étude présentée dans ce chapitre a donc à la fois vocation à combler ce manque en proposant une modélisation plus complète du stress des enseignants, et vocation à montrer que la représentation de la violence est un paramètre qui, une fois intégré, est de nature à améliorer la validité d'une telle modélisation.

7.2. Proposition de modèle.

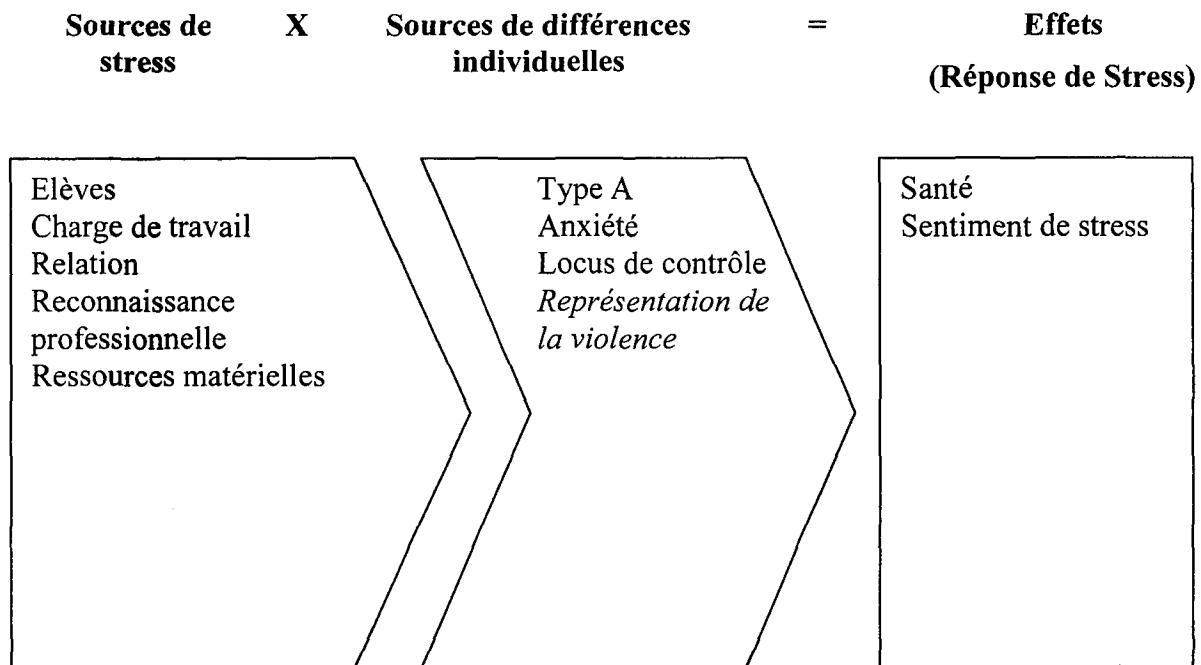
Sur le plan théorique tout d'abord, notre objectif est simple. Il s'agit de montrer que la connaissance de la représentation sociale de la violence partagée par l'enseignant peut améliorer la pertinence d'un modèle du stress professionnel appliqué à ce métier. Il y a en effet une spécificité de ce métier à laquelle d'autres métiers pourtant qualifiés de « métiers stressants » ne peuvent pas prétendre. Cette spécificité, c'est la confrontation à un risque d'agression, lui-même médiatisé et donnant lieu à une représentation sociale. Partager ou non un certain type de représentation de l'agression, c'est pour l'enseignant adhérer à un certain type de modèle explicatif de la conduite, qui va moduler l'influence de facteurs de stress bien réels liés à son métier.

La représentation de la violence, en tant qu'elle est un filtre perceptif va faire ressentir différemment selon les individus l'impact de certains facteurs de stress. La violence en milieu scolaire étant présentée avant tout comme une question de violence des élèves⁸, il nous paraît assez probable que parmi les différentes sources de stress auxquelles l'enseignant est confronté, ce soient celles qui sont en relation avec les élèves qui subissent le plus l'influence de ce filtre perceptif. La représentation de la violence scolaire vient moduler les conséquences que peuvent avoir les élèves en tant que source de stress.

Pour simplifier le modèle de Lazarus, on pourrait considérer qu'il y a trois grandes catégories d'éléments dans les modèles du stress au travail : les stressors (sources de stress), les variables modératrices (différences individuelles) et les variables conséquentes (souvent nommées « issues » dans les modèles anglo-saxons). Dans le processus du stress chez les enseignants, ces variables pourraient être présentées comme dans la figure 17 dont la forme est inspirée d'une figure proposée par Williams et Cooper (1998) :

⁸ Nous l'avons montré dans notre premier chapitre empirique (Chapitre 5) consacré à l'image de la violence scolaire véhiculée par les médias.

Figure 17 : Les trois grands paramètres des modèles du stress.



A l'image des modèles transactionnels retenus comme pertinents (Lassarre, 2002; Lazarus, 1991), les résultats observés seront la conséquence de la confrontation à des stressors, conjuguée à des facteurs différenciant les individus (la personnalité en particulier). Et ce sera l'évaluation de la situation comportant des stressors, faite sur la base des variables personnelles, qui aura ou non des conséquences sur la santé de la personne et sur son environnement. Nous proposons donc d'introduire la représentation de la violence comme facteur différenciateur des individus donnant lieu à des évaluations différentes de l'environnement et donc à des effets différents.

7.3. Méthode.

Cette recherche répond également à un double objectif sur le plan méthodologique :

Nous avons, tout d'abord, souhaité simplifier au mieux les mesures des différents paramètres à l'œuvre dans un modèle du stress afin de lui garder son caractère applicable. La littérature fait en effet souvent appel à des modélisations très complexes. Cette complexification des modèles du stress rend leurs caractères répliquables très réduits du fait de l'imposante batterie de tests utilisée. Elle les fait également déboucher sur peu d'applications car le nombre de

paramètres identifiés et sur lesquels agir est souvent important et peut alors décourager le psychosociologue intervenant en milieu professionnel.

Ce dernier, soucieux d'arriver à une efficacité perceptible, et en même temps conscient qu'il ne pourra pas agir sur tous les paramètres, peut ainsi faire le choix de sélectionner parmi les nombreux leviers possibles ceux avec lesquels il se trouve le plus d'affinités. Il tombe alors dans une sorte d'objectivation – au sens des théoriciens de la représentation sociale – du stress, simplifiant le modèle complexe qu'il entend utiliser afin de le faire correspondre à son propre savoir antérieur.

Si la simplification de certains modèles afin de les rendre applicables est nécessaire, il nous semble qu'elle doit se faire en amont, bien avant le moment de l'application, par le chercheur lui-même. Si la simplification faite à cette étape n'élimine pas le risque d'objectiver – risque venant cette fois du chercheur proposant le modèle –, elle garantit au moins que les applications du modèle faites par la suite ne donneront pas lieu à des changements importants selon les psychologues de terrain qui l'appliquent. En effet, il existe alors un nombre réduit de manières de simplifier encore, au gré de ses représentations, quelque chose de déjà simple.

C'est dans cet esprit que nous avons souhaité proposer une modélisation simple, pour ne pas dire simpliste, du stress de l'enseignant. L'opération de tri entre l'essentiel et l'accessoire revient au chercheur. Nous sommes ainsi guidés par deux lignes directrices que nous ne pensons pas être contradictoires : prouver la pertinence de notre modèle au vu de données tirées du monde réel et penser à ses applications possibles. Ces deux lignes resteront présentes à notre esprit tout au long de cette recherche, de l'élaboration théorique à l'analyse des résultats.

En plus de viser une simplification, cette dernière recherche répond également à un objectif méthodologique d'amélioration des mesures faites par rapport à la recherche du chapitre précédent. Nous nous sommes appuyés sur une mesure critiquable de la représentation de l'agression, l'Expagg (Archer & Haigh, 1997b; Archer & Parker, 1994), s'apparentant peut-être davantage à une mesure de l'hostilité qu'à une mesure de la représentation. Par ailleurs, le questionnaire MBI, l'outil de mesure de l'issue sur le plan de la santé et sur le plan professionnel, bien qu'opérationnel et fonctionnel dans la précédente recherche, nous a semblé peu propice à faire apparaître les liaisons profondes entre représentation et stress.

7.3.1. Population.

La recherche a été effectuée auprès de professeurs stagiaires de l'Académie de Reims. Nous avons fait le choix, à la différence de la recherche précédente, d'étudier une population d'enseignants débutant dans le métier, partant tous sur un pied d'égalité en ce qui concerne l'expérience des difficultés liées à l'exercice du métier. Le fait de restreindre la population étudiée à un échantillon de professeurs stagiaires encore à l'IUFM pourrait amener le reproche d'une validité externe alors très réduite. Pourtant, il nous apparaît que cette population, jeune, est à même de faire apparaître certains mécanismes participant à l'apparition du stress et ayant comme origine la représentation de la violence.

Du fait de la méthodologie choisie, l'analyse en équations structurales, nécessitant un échantillon de taille conséquente (Lacouture, 2000), il a été nécessaire d'étaler le recueil des données sur deux années et demie, c'est-à-dire sur trois promotions IUFM. La première promotion a servi à mettre au point le matériel (c'est-à-dire à tester la formulation définitive des items et la structure factorielle des questionnaires employés). Les deux promotions suivantes ont permis de constituer un échantillon suffisamment étoffé pour donner lieu à des conclusions fiables à propos des indices d'adéquation entre le modèle testé et les données de l'échantillon. Les caractéristiques générales des échantillons sur lesquels cette recherche a été effectuée se répartissent comme indiqué dans les tableaux ci-dessous (*Tableau 33*) :

Tableau 33 : Caractéristiques des deux échantillons.

	<i>Echantillon 1</i>	<i>Echantillon 2</i>
Année de recueil des données	2000-2001	2001-2002 et 2002-2003
Fonction de l'échantillon	Mise au point des questionnaires et évaluation de leurs structures internes	Test du modèle du stress avec une méthode en pistes causales
Age moyen (en années)	25,3	24,9
Nombre de participants	139	386
Sexe	60 hommes / 79 femmes	136 hommes / 250 femmes

On remarquera la proportion toujours sensiblement plus importante de femmes dans ces échantillons.

7.3.2. Mode de recrutement des sujets et de recueil des données.

Les participants étaient des professeurs stagiaires participant à un module commun de formation à l'IUFM de Reims dont le thème était en relation plus ou moins étroite avec le stress professionnel ou les difficultés liées à la profession⁹.

La recherche était présentée de la manière suivante : au début d'une matinée de formation à l'IUFM, les stagiaires étaient informés qu'ils allaient, pendant une demi-heure environ, remplir des tests psychologiques dont les résultats personnalisés leur seraient remis en fin de matinée. L'intervenant qui se présentait comme psychologue et chercheur dans un laboratoire de psychologie de l'Université de Reims, leur indiquait dans les premières minutes qu'étant donné le peu de temps que durait la formation et afin que chacun reparte réellement avec une meilleure connaissance de ce qu'était le stress, il avait souhaité que chacun puisse au moins évaluer son propre niveau de stress et reparte avec une idée précise de son niveau par rapport à d'autres enseignants. Cette évaluation avait donc lieu au cours de la première heure de formation.

Le protocole général était donc sensiblement le même que celui utilisé lors d'une recherche-action évaluant l'impact d'une formation continue sur la violence et le stress (Lassarre et al., 1996), et dont le détail est présenté dans Paty et Lassarre (2002), à la différence près qu'ici ce n'était pas l'effet du stage qui faisait l'objet de la recherche. Comme indiqué aux stagiaires, en fin de séance de formation, ils recevaient personnellement un compte-rendu individualisé sur les aspects du stress mesurés.

C'est à cette occasion qu'on leur indiquait que certains des questionnaires qu'ils avaient remplis faisaient pour l'instant d'objet d'une évaluation et que l'on réalisait justement une recherche sur les relations entre ces différents questionnaires remplis par leur soin. On leur demandait alors s'ils étaient d'accord pour que l'on conserve anonymement les données qu'ils avaient fournies en vue de traitements statistiques. On leur précisait qu'ils avaient tout à fait la possibilité de refuser et que, dans ce cas, les données qu'ils avaient fournies en remplissant la batterie de tests seraient immédiatement détruites. On leur reprécisait une dernière fois que c'était de cette unique manière, qu'ils participaient ou non à la présente recherche. Hormis

⁹ Selon les années, les intitulés et les contenus des modules étaient quelque peu différents : « difficultés liées au travail avec des adolescents », « le stress et les enseignants », « faire-face au stress ».. Mais, quelque soit l'intitulé du module, les stagiaires n'ont pas été particulièrement surpris qu'on évalue leur niveau de stress dans ce cadre.

deux refus¹⁰, tous les stagiaires ont alors accepté de participer à la recherche. Une quarantaine de participants a même spontanément laissé ses coordonnées afin de participer à d'éventuelles autres recherches de ce type et vingt-et-un participants ont souhaité être tenus au courant des résultats de la présente recherche.

Cette procédure pourrait paraître, à première vue, contraire à la règle qui veut que les sujets donnent leurs consentements éclairés avant de participer à une recherche. Mais la procédure employée, qui propose un retour personnalisé, utile et quasi-immédiat au répondant sur la base des données qu'il aura fourni présente un certain intérêt. Il nous semble que cette méthode est de nature à l'inciter à répondre le plus honnêtement possible et fournit de ce fait des données de meilleure qualité qu'avec d'autres procédures de recueil moins impliquantes.

7.3.3. Matériel utilisé.

Afin d'opérationnaliser chacun des trois éléments principaux du modèle, différentes mesures ont été faites. Le tableau ci-dessous précise leur fonction :

Tableau 34 : Eléments du modèle théorique et variables correspondantes.

<i>Eléments du modèle théorique</i>	<i>Variables</i>
Environnement perçu	- Sources de stress perçues par les enseignants
Facteurs de personnalité	- Type A - Anxiété (Trait)
Eléments subjectifs de représentation	- Représentation de la violence
Conséquences (issues)	- Anxiété (Etat) - Etat de santé de l'enseignant - Sentiment de stress perçu

Les tests proposés étaient des questionnaires d'autoévaluation. Les difficultés liées à la désirabilité sociale qui se posent habituellement avec ce type d'outil sont moins importantes avec des personnes en formation et en attente d'éléments présentés comme leur permettant une meilleure connaissance d'eux-mêmes et utiles au quotidien dans l'exercice de leur profession. Ces tests avaient en outre l'avantage d'être assez rapides à faire passer et à corriger, ce qui était nécessaire pour pouvoir rendre les résultats quelques heures après la

¹⁰ Il s'agissait de deux professeurs stagiaires de sexe masculin qui, assis côte à côte et au cours de la même séance, avaient posé plusieurs problèmes de discipline. Leur refus d'autoriser le chercheur à conserver leurs données à des fins de traitement statistique est selon nous en parfaite continuité par rapport à leur attitude générale au cours du module. A leur demande, leurs données n'ont pas été conservées par la suite.

passation. La consigne donnée aux sujets leur demandait de répondre de façon spontanée et de prendre tout le temps nécessaire.

La mise au point des outils spécialement adaptés ou traduits pour cette recherche (mesure de représentation de l'agression, questionnaire sur les sources de stress et questionnaire de santé générale (GHQ-12)) a été faite à partir d'un échantillon réduit de professeurs stagiaires au cours de la première des trois années universitaires sur lesquelles ce recueil de données s'est déroulé. Les autres mesures utilisées (le questionnaire de personnalité de type A (Bortner, 1969), les deux questionnaires d'anxiété état et trait (Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970) et le questionnaire de stress perçu de Cohen (1986)) ayant déjà été utilisés avec succès sur des enseignants, nous n'avons pas jugé utile de tester à nouveau leur structure, sensibilité et validité générales avant de les employer pour valider ou invalider notre proposition de modélisation. Nous présenterons d'abord de façon assez détaillée chacun des outils que nous avons mis au point. Puis, nous présenterons les caractéristiques générales des outils que nous empruntons à d'autres auteurs.

7.3.3.1. La Mesure de la représentation de l'agression.

Il s'agit d'un questionnaire de 20 items, construit en partie à partir de l'Expagg et à partir du questionnaire des causes de la violence utilisé dans une enquête auprès d'enseignants (Lassarre et al., 1996). Nous avons reformulé les items en tenant compte des critiques et questions que nous avons précédemment posées à propos de ce que mesurait l'Expagg. Ainsi, tout en souhaitant garder l'esprit général de l'Expagg, centré sur les représentations sociales de la violence expressive ou instrumentale, les items ont été formulés de sorte qu'ils reflètent bien la conception que la personne a de la violence en général et non pas de sa propre violence.

Par ailleurs, souhaitant avoir un accès plus net à la logique de la représentation, nous avons introduit d'autres items relatifs, à l'origine de la violence et aux solutions considérées comme possibles à ce problème. Le tableau 35 présente l'ensemble des items du questionnaire en indiquant pour chacun son origine et son mode de construction. La formulation des items a été faite en nous inspirant de ceux qui sont utilisés par Furnham dans ses recherches sur les théories naïves relatives aux causes, manifestations et solutions à propos d'autres objets sociaux donnés comme la toxicomanie (Furnham & Thomson, 1996), l'homosexualité (Furnham & Taylor, 1990), le stress au travail (Furnham, 1997) ou encore le développement

de l'enfant (Furnham & Weir, 1996). Certains items provenant de l'enquête de Lassarre et ses collaborateurs de 1995-1996 ont été repris et légèrement modifiés car ils correspondaient parfaitement au type d'items utilisés par Furnham dans ses questionnaires.

Tableau 35 : Thématique des items et origine.

<i>Item</i>	<i>Thème ou conception</i>	<i>Origine de la thématique</i>
C'est en réaction aux frustrations de tous les jours que certain(e)s peuvent être violent(e)s.	Violence expressive	Expagg
Quand on est humilié, il est naturel que l'on réagisse agressivement.	Violence expressive	Expagg
Je conçois la violence comme une pulsion intérieure qui pousse à agir et que l'on ne maîtrise pas.	Violence expressive	Expagg
Avec certains individus, le recours à la force est nécessaire pour se faire comprendre.	Violence instrumentale	Expagg
Les personnes violentes utilisent tout simplement leur agressivité lorsqu'il leur faut agir.	Violence instrumentale	Expagg
Manquer de respect à quelqu'un, c'est s'exposer à un retour violent...	Respect	Analyse de presse
Les actes violents s'expliquent souvent par une imitation de comportements observés (télévision, cinéma, dans la rue...)	Imitation d'autres scènes violentes (TV..)	Analyse de presse / Lassarre et al. (1996)
La violence peut s'expliquer par les différences de nationalité entre les individus.	Origine culturelle des individus violents	Analyse de presse / Lassarre et al. (1996)
Les gens violents emploient souvent la force simplement parce qu'ils ne voient pas d'autres moyens d'agir.	Violence expressive	Expagg
C'est en toute connaissance de cause que l'on décide de se conduire violemment.	Violence instrumentale	Expagg
Agir fermement, quitte à nuire aux autres, est pour certain(e)s, une façon de se défouler.	Violence expressive	Expagg
Il arrive parfois que l'on agisse avec violence pour obtenir plus rapidement ou plus facilement quelque chose.	Violence instrumentale	Expagg
Il est possible d'empêcher la violence en augmentant le nombre de policiers dans les rues.	Répression comme solution	Analyse de presse
Les actes violents s'expliquent souvent par des violences subies auparavant.	Violence expressive	Expagg
Lorsqu'une dispute survient, la plupart des gens se laissent guider par leurs émotions.	Violence expressive	Expagg
Ne jamais être agressif, c'est prendre le risque de se faire marcher sur les pieds.	Violence instrumentale	Expagg
Envier (ou être jaloux de) quelqu'un ou quelque chose peut amener à être violent.	Violence instrumentale + frustration	Expagg
Etre violent, c'est exprimer ses frustrations de cette manière (en étant violent).	Violence expressive	Expagg
Les jeunes issus de quartiers difficiles sont obligés de recourir à des comportements violents pour s'en sortir.	Violence comme mode de survie urbaine	Analyse de presse
En punissant ou en éduquant plus efficacement, il doit être possible d'éviter la plupart des actes de violence.	Répression comme solution	Analyse de presse

D'autres thématiques ont tout simplement été ajoutées sous la forme d'items car l'analyse de contenu effectuée sur le discours de la presse (voir premier chapitre empirique) montrait qu'il s'agissait d'une thématique souvent présente lorsque l'on parlait de violence en contexte scolaire.

La proportion importante d'items dont la thématique était déjà présente dans l'Expagg est un choix de notre part : nous n'avons pas souhaité reconstruire un nouvel outil *ex nihilo*, mais bien mettre au point un questionnaire principalement centré sur le caractère expressif de la représentation sociale de la violence. Les autres items (ceux qui sont extérieurs à la thématique initiale de l'Expagg) étaient surtout là pour apporter une aide éventuelle à la compréhension de la logique représentationnelle générale.

Pour chacun des 20 items, le répondant devait indiquer sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord), son degré d'accord avec la proposition concernée. La consigne lui demandait de ne pas passer trop de temps sur chaque item mais simplement de choisir la réponse qui correspondait le mieux à leur conception personnelle à propos de la violence.

Après avoir été prétesté auprès de 10 étudiants en psychologie, ce questionnaire n'a montré aucune difficulté de compréhension générale, ni aucun problème de formulation des items. Il a donc été soumis à l'échantillon 1 d'enseignants stagiaires afin de nous permettre d'en résumer la structure générale sous la forme de quelques grandes dimensions, utilisables ensuite sous forme de variables pour tester notre modèle.

Les 139 questionnaires recueillis ont été soumis à une analyse en composantes principales, suivie après décision du nombre de facteurs à retenir d'une rotation Varimax. Cette analyse nous a conduits à privilégier une solution à 2 facteurs ne résumant pourtant que 25,75 % de la variance totale.

Plusieurs raisons nous ont conduit à privilégier cette solution parmi d'autres : tout d'abord, nous cherchions une solution qui facilite la construction d'échelles-sommes afin de n'avoir avec le second échantillon à travailler qu'avec un nombre réduit de paramètres déjà validés¹¹.

¹¹ Il est courant que les modélisations en équations structurales faites à partir de plusieurs questionnaires ne retiennent que trois items représentatifs par dimension évaluée. Ceci ne s'explique que par les limites de capacité mémoire des logiciels utilisés : avec un logiciel comme Lisrel 7, par exemple, les besoins en mémoire augmentent de façon exponentielle en fonction du nombre d'items ou de paramètres introduits dans le modèle.

De ce fait, afin d'avoir des échelles sommes suffisamment consistantes au sens de l'alpha de Cronbach, il était primordial d'éviter les solutions où certaines dimensions n'auraient reposées que sur un très petit nombre d'items, voire sur un seul. L'autre raison de ce choix était la recherche d'une solution interprétable. Or, nous l'avons déjà vu dans le chapitre précédent, les items relatifs à la représentation de l'agression s'organisent souvent d'une manière complexe bien qu'ils aient été choisis pour refléter une seule dimension (par exemple : la vision expressive de la violence). Nous avons donc souhaité privilégier une solution simple mais consistante au sens des noms aux facteurs et que nous garderions pour résultats sur le second échantillon. Enfin, un test MAP de Velicer (procédure que nous avons déjà employée dans le chapitre précédent) nous a orientés vers cette solution bi-factorielle. Le tableau 36 présente les saturations des items avec les deux facteurs retenus après rotation Varimax.

Le **premier facteur** regroupe des items pour la plupart relatifs à une conception de la violence comme expressive. C'est le modèle frustration-agression qui sous-tend ce facteur de représentation. Les items EFAE9 et EFAE5 bien qu'évoquant l'idée « d'utiliser ou d'employer la violence » (vision à priori instrumentale de la violence) saturent le plus sur ce facteur, nous rappelant ainsi la compatibilité entre les deux conceptions. Utiliser la violence pour agir pouvant en même temps être l'expression de quelque chose. La conception générale, résumée par ce facteur, est donc celle d'une violence ayant souvent comme origine la frustration (sous la forme de la jalousie par exemple), des violences subies auparavant ou encore des humiliations (comme le manque de respect). Nous nommerons par la suite la variable somme construite sur la base de ce facteur : violence expressive à la suite de frustrations.

Le **second facteur** regroupe à première vue des items moins consistants entre eux que pour le premier facteur. Pourtant, d'une manière générale, ce second facteur correspond à une représentation plus instrumentale, et surtout plus contrôlable de la violence. L'usage de la violence est ici présenté comme ayant une certaine finalité. De même, c'est surtout l'image de la violence urbaine, liée aux quartiers difficiles et aux ghettos, qui est ici présentée comme inéluctable ou en tout cas comme une sorte de conduite nécessaire à la survie dans ces quartiers (EFAE16 et EFA19). Les items évoquant d'éventuelles solutions à ces formes de

Nous avons pour notre part fait le choix de travailler par la suite avec des scores composites complets et non pas une sélection plus ou moins arbitraire de 3 items.

violence (EFAE13 et EFAE20, solutions cohérentes avec le modèle d'apprentissage de l'agression, se retrouvent avec les saturations les plus fortes sur ce second facteur. Pour résumer, disons que ce type de représentation est celui d'une violence instrumentale et urbaine dont les causes sont sociales ou identitaires, à laquelle on trouve des justifications et surtout que l'on conçoit comme évitable par l'éducation, la punition ou la répression. Pour simplifier, nous nommerons l'échelle-somme construite sur cette base : violence instrumentale et curable.

Tableau 36 : Saturation des items sur les deux facteurs de représentation après rotation Varimax

<i>Item</i>	<i>Facteur 1</i>	<i>Facteur 2</i>
EFAE18 Etre violent, c'est exprimer ses frustrations de cette manière (en étant violent).	,691	
EFAE1 C'est en réaction aux frustrations de tous les jours que certain(e)s peuvent être violent(e)s.	,618	
EFAE17 Envier (ou être jaloux de) quelqu'un ou quelque chose peut amener à être violent.	,586	
EFAE9 Les gens violents emploient souvent la force simplement parce qu'ils ne voient pas d'autres moyens d'agir.	,561	
EFAE3 Je conçois la violence comme une pulsion intérieure qui pousse à agir et que l'on ne maîtrise pas.	,532	-,273
EFAE2 Quand on est humilié, il est naturel que l'on réagisse agressivement.	,477	,283
EFAE5 Les personnes violentes utilisent tout simplement leur agressivité lorsqu'il leur faut agir.	,426	
EFAE6 Manquer de respect à quelqu'un, s'est s'exposer à un retour violent...	,408	,328
EFAE14 Les actes violents s'expliquent souvent par des violences subies auparavant.	,373	
EFAE15 Lorsqu'une dispute survient, la plupart des gens se laissent guider par leurs émotions.	,244	
EFAE7 Les actes violents s'expliquent souvent par une imitation de comportements observés (télévision, cinéma, dans la rue...)		
EFAE19 Les jeunes issus de quartiers difficiles sont obligés de recourir à des comportements violents pour s'en sortir.		,632
EFAE12 Il arrive parfois que l'on agisse avec violence pour obtenir plus rapidement ou plus facilement quelque chose.	,215	,575
EFAE4 Avec certains individus, le recours à la force est nécessaire pour se faire comprendre.		,520
EFAE13 Il est possible d'empêcher la violence en augmentant le nombre de policiers dans les rues.		,518
EFAE8 La violence peut s'expliquer par les différences de nationalité entre les individus.		,500
EFAE11 Agir fermement, quitte à nuire aux autres, est pour certain(e)s, une façon de se défouler.		,437
EFAE20 En punissant ou en éduquant plus efficacement, il doit être possible d'éviter la plupart des actes de violence.		,427
EFAE16 Ne jamais être agressif, c'est prendre le risque de se faire marcher sur les pieds.		,311
EFAE10 C'est en toute connaissance de cause que l'on décide de se conduire violemment.		

NB : Les items ont été considérés comme relevant d'un facteur lorsque la saturation de l'item était la plus élevée sur ce facteur en valeur absolue. Lorsque les saturations étaient trop faibles sur les deux facteurs (inférieures à .20), l'item n'a pas été retenu. Pour faciliter la lecture, les saturations inférieures à .20 n'ont justement pas été présentées dans ce tableau.

Sur la base de cette analyse factorielle, nous avons créé deux sous échelles « sommes » en additionnant les items saturant le plus fortement sur chaque facteur.

Tableau 37 : Consistance des deux sous-échelles de représentation de la violence.

<i>Echelles « somme »</i>	<i>Items retenus</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>
Représentation de la violence expressive à la suite de frustrations	efae18, efae1, efae17, efae9, efae3, efae2, efae5, efae6, efae14, efae15	.6790
Représentation de la violence instrumentale et curable	efae19, efae12, efae4, efae13, efae20, efae16, efae8, efae11	.5851

La consistance interne est bonne pour l'échelle de représentation expressive et tout juste moyenne pour l'échelle de représentation instrumentale et curable de la violence.

La variable représentation expressive de la violence, basée sur 10 items, peut théoriquement varier de 10 à 40. La moyenne observée sur cet échantillon est de 27 avec un écart type de 4, 15.

La variable représentation instrumentale et curable de la violence, basée sur 8 items, peut en théorie varier de 8 à 32. La moyenne observée sur cet échantillon est de 17,9 avec un écart type de 3, 59.

La forme générale de distribution de ces deux variables (voir graphes en annexe 3) suit globalement une courbe normale et autorisera donc le calcul d'une matrice de covariances et la mise en œuvre d'une analyse en pistes causales avec l'échantillon 2.

Les items EFAE7 et EFAE10 ne saturant pas assez fortement avec l'un des deux facteurs n'ont pas été retenus pour les calculs des deux scores des sous-échelles. En revanche, bien que non utilisés, ils ont été conservés tels quels dans le questionnaire imprimé pour le second échantillon afin de ne pas nécessiter de nouvelle validation et mise au point.

7.3.3.2. La Mesure des sources de stress dans l'enseignement.

Nous avons construit une version française d'un questionnaire de sources de stress spécifique aux enseignants. L'outil utilisé pour évaluer l'importance de différentes sources de stress dans l'enseignement n'est pas une totale création. Il est inspiré d'une étude menée auprès

d'enseignants francophones au Canada (Dussault et al., 1999), elle-même effectuée sur la base d'un questionnaire américain (Boyle et al., 1995).

Il est rare dans les recherches sur le stress des enseignants que des chercheurs différents utilisent un outil quelque peu standardisé d'une recherche à une autre. C'est regrettable car si les auteurs préfèrent souvent créer un nouvel outil, plus approprié à leurs hypothèses, cela autorise peu de comparaison avec les études antérieures. Pour construire leur propre questionnaire à 20 items, Boyle et ses collaborateurs se sont largement inspirés des 91 items initiaux qui figuraient dans le questionnaire utilisé par Kyriacou et Sutcliffe (1978b).

Nous avons donc retenu ce questionnaire parce qu'au moins trois recherches différentes s'étaient appuyées sur ses items (Boyle et al., 1995; Dussault et al., 1999; Kyriacou & Sutcliffe, 1978b) ce qui, étant donnée la rareté de ce type de situation, nous a semblé être un gage de sa validité de construit.

Dans leur article, Dussault et ses collègues ne fournissent pas la version française du questionnaire. Nous avons donc effectué notre propre traduction sur la base du questionnaire américain annexé à la fin de l'article de Boyle de 1995. Nous l'avons ensuite fait retraduire en anglais afin de vérifier que les items ne perdaient pas leur sens profond.

Deux items ont posé quelques problèmes de compréhension : l'item 14 « ill-defined syllabuses (e.g. not detailed enough) » ne donnant pas le même sens en traduction croisée a finalement été éliminé de la version Française. De même, l'item 20 « having extra students because of absent teachers », peu réaliste dans le contexte scolaire français¹² a été modifié et traduit par « Avoir à pallier l'absence de certains collègues ».

Tous les auteurs ne sont pas d'accord sur la manière dont se structurent les facteurs de stress chez les enseignants. Selon une analyse en composantes principales, puis une analyse confirmatoire effectuée avec LISREL sur les 20 items, Boyle et ses collègues en 1995 ont validé une structure factorielle en 5 facteurs : en plus des quatre facteurs de stress assez

¹² Il est assez rare pour un enseignant français d'avoir temporairement des élèves supplémentaires du fait de l'absence d'un de leurs collègues, en particulier pour les enseignants du second degré. En revanche, il peut leur arriver assez rapidement d'avoir des copies, ou du travail administratif supplémentaire du fait d'un collègue absent. C'est ce qui explique la formulation plus générale choisie pour cet item.

couramment identifiés (Borg, Riding, & Falzon, 1991; Kyriacou & Sutcliffe, 1978b)¹³, ils ont identifié un cinquième facteur qu'ils nomment « charge de travail ».

Le questionnaire a été proposé à notre échantillon-test de 139 enseignants stagiaires. Pour chacun des 19 items (l'item 14 de la version initiale ayant été supprimé), le répondant devait indiquer sur une échelle de 1 (pas du tout stressant) à 5 (très stressant), à quel degré chaque élément représentait une source de stress pour lui-même. La consigne lui demandait de ne pas passer trop de temps sur chaque item et de répondre le plus spontanément possible.

Afin de tester la structure générale du questionnaire avant de l'utiliser avec l'échantillon 2, nous avons effectué une analyse factorielle en composantes principales. La solution retenue est une solution factorielle à quatre facteurs rendant compte de 48,37 % de la variance totale¹⁴. Sur cette base, une rotation Varimax a été effectuée. Comme le montre le tableau 38 des saturations, on retrouve bien la structure couramment décrite (Borg et al., 1991; Kyriacou & Sutcliffe, 1978b) :

Le premier facteur regroupe pratiquement tous les items relatifs aux difficultés liées aux comportements des élèves. On y trouve à la fois des items évoquant les difficultés à faire travailler les élèves et d'autres items évoquant plus directement une certaine forme d'agression dirigée vers l'enseignant. Le point commun à l'ensemble de ces items étant la notion d'élève, ce facteur peut sans conteste être désigné comme le facteur relatif aux conduites des élèves comme facteur de stress.

Le second facteur regroupe l'ensemble des items relatifs aux aspects matériels du métier : le salaire, les possibilités réduites d'évolution, le niveau d'équipement de l'établissement. L'item 3 évoquant le manque de reconnaissance pour le travail effectué pourrait servir à qualifier ce facteur évoquant finalement le manque de reconnaissance institutionnel.

Le troisième facteur regroupe les items relatifs à la difficulté de gestion du temps ainsi que ceux qui sont relatifs à la charge de travail. On peut le nommer charge de travail / contraintes temporelles.

¹³ Ces facteurs sont généralement l'administration, l'organisation, les élèves ou étudiants et les autres enseignants.

¹⁴ Une solution à 5 facteurs apportait peu de variance en plus et surtout n'était absolument pas conforme à celle proposée par Boyle et ses collaborateurs. Aucun facteur « charge de travail seule » n'émergeait et autres les facteurs devenaient difficilement interprétables.

Tableau 38 : Saturations des items du questionnaire de sources de stress avec les 4 facteurs issus de la rotation Varimax.

Items	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
Q11 . Avoir à maintenir la discipline dans la classe.	,798			
Q2 . Les classes difficiles.	,737			
Q5 . Les élèves bruyants.	,670			
Q10. Les effectifs trop lourds (classes trop nombreuses).	,574			
Q7 . La mauvaise volonté des élèves à travailler.	,497			
Q18. Les injures et les impolites venant des élèves.	,485			
Q8. Le salaire qui n'est pas vraiment à la hauteur.		,769		
Q1. Les faibles possibilités d'évolution dans la carrière.		,755		
Q16. Le manque d'équipement de l'établissement		,564		
Q3. Le manque de reconnaissance pour la qualité de votre enseignement		,308		
Q15. Le manque de temps à consacrer individuellement aux élèves.			,650	
Q12. Le travail administratif (remplir certains formulaires, bulletins).			,638	
Q20. Avoir à pallier l'absence de certains collègues.			,611	
Q6. Les courtes durées des pauses entre chaque classe.			,485	
Q9. Trop de travail à faire (préparer les séances, correction, etc).			,463	
Q13. La pression venant des parents d'élèves..				,770
Q19. Les pressions ou recommandation venant de la direction.				,650
Q4. Avoir des responsabilités sur les élèves (réussite aux examens..)				,526
Q17. L'attitude et le comportement des autres enseignants.				,482
Pourcentage de variance expliquée	15,17%	12,45%	11,86%	8,90%

Remarque : Les saturations inférieures à .30 ne sont pas affichées afin de faciliter la lecture.

Enfin le quatrième facteur est un peu plus difficile à interpréter. Hormis l'item 4, un peu atypique, ce facteur rassemble trois items relatifs aux relations avec les autres adultes (parents d'élèves, supérieur et collègues enseignants) vécues comme sources de stress. Dans ce contexte, la présence de l'item 4 (avoir la responsabilité des élèves) peut être comprise comme la traduction généralisée des relations qu'il sera nécessaire d'avoir avec ces autres adultes parce que l'on a des responsabilités sur les élèves. Nous nommerons ce facteur : relations avec les autres adultes. Il pourrait également s'agir du fait d'avoir seul la responsabilité en raison de la défaillance des autres.

Sur la base de cette analyse factorielle, nous avons créé quatre sous échelles « sommes » en additionnant les items saturant les plus fortement sur chaque facteur.

Tableau 39 : Consistance des sous-échelles de sources de stress.

<i>Echelles « somme »</i>	<i>Items retenus</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Etendue possible</i>	<i>Résumé statistique</i>
Conduites des élèves	Q11, Q2, Q5, Q10, Q7, Q18	.7595	De 6 à 30	M=22,3 S=4,38
Manque de reconnaissance institutionnelle	Q8, Q1, Q16, Q3	.6247	De 4 à 20	M=9,0 S=2,95
Charge / temps	Q6, Q15, Q20 Q12, Q9	.6229	De 5 à 25	M=12,6 S=3,69
Relations avec les autres adultes	Q13, Q19, Q17, Q4	.5977	De 4 à 20	M=11,7 S=3,16

Au regard des coefficients alpha de Cronbach calculés, la consistance interne de ces quatre échelles est globalement satisfaisante, voire très bonne pour l'échelle concernant les *conduites des élèves*. Le tableau 39 précise également l'étendue possible des scores sur les quatre échelles sommes. La dernière colonne du tableau indique également la moyenne et l'écart type calculés sur l'échantillon 1. La forme générale de distribution de ces variables (voir graphes en annexe 3) peut s'apparenter à une distribution normale et permettra donc le calcul d'une matrice de covariances et la mise en œuvre d'une analyse en pistes causales avec l'échantillon 2.

7.3.3.3. Diverses mesures des facteurs de personnalité impliqués dans le stress.

L'échelle de type A de Bortner (1969).

Le « type A » a été mesuré à l'aide de l'échelle d'évaluation comportementale et d'adaptation au stress de Bortner (1969). Bien que de nombreux autres outils existent pour évaluer le pattern comportemental de type A (Byrne, Rosenman, Schiller, & Chesney, 1985), nous avons retenu cette échelle car elle est relativement rapide à administrer. Par ailleurs, nous l'avons utilisée dans une étude sur une population de personnels de l'éducation nationale en formation continue (Paty & Lassarre, 2002). Elle pourra permettre certaines comparaisons en ce qui concerne les caractéristiques de notre échantillon et ne nécessitera pas de mise au point ni de test particulier sur sa structure et sa validité générale. La version employée est adaptée à une situation professionnelle. Elle comprend 14 items composés de deux propositions

opposées, séparées par une ligne graduée en 24 degrés. Le sujet indique par un trait ou une croix où il se situe entre les deux extrémités.

On obtient une note moyenne, M , en divisant par 14 la somme obtenue sur l'ensemble des items. Cette moyenne est un indicateur du type 'A'. Les sujets de « type A » obtiennent des notes élevées (Bortner Moyenne). C'est aussi un indicateur général du caractère dynamique du comportement du sujet (plus la note est élevée, plus le sujet est dynamique). La note peut théoriquement varier de 1 à 24.

On utilisera aussi trois indicateurs partiels calculés à partir des réponses à certains items :

- Le sentiment d'urgence du temps : il est élevé quand le niveau général de stress est important.
- le besoin de reconnaissance sociale : il renseigne sur le besoin qu'a le sujet d'être apprécié et reconnu par les autres. Plus la note est élevée, plus le sujet a besoin d'être reconnu.
- l'ambition : il est élevé quand l'ambition et surtout le degré d'investissement du sujet dans ce qu'il fait sont importants.

Pour chacun de ces 3 indicateurs partiels, la note calculée peut également varier théoriquement de 1 à 24.

Dans la recherche-action de Lassarre et collaborateurs de 1995, le questionnaire de Bortner (1969) avait été utilisé sur une population de personnels de l'Education Nationale. Des tests paramétriques de comparaison de moyenne avaient été effectués à cette occasion. L'application de ces tests étant sous-tendue par un présupposé de normalité des distributions des notes, nous considérerons ce présupposé toujours vrai. Lors de la vérification des outils sur l'échantillon 1, des scores moyens ont été établis pour les enseignants stagiaires. Ces scores sont présentés dans le tableau 40.

Tableau 40 : Caractéristiques des scores au questionnaire de Bortner

<i>Echelle</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart type</i>
Dynamisme comportemental (Bortner moyenne)	14	2,27
Sentiment d'urgence du temps	12,8	3,47
Besoin de reconnaissance sociale	16,8	2,56
Ambition	11,9	5,09

L'anxiété.

Les mesures de l'anxiété ont été faites à l'aide des questionnaires STAI poposé par Spielberger et ses collègues (1970). Ce chercheur est à l'origine d'une différenciation importante entre état et trait d'anxiété. L'anxiété est quelque chose de "ressenti", un état émotionnel déplaisant ou une condition de l'organisme humain qui comprend des composantes physiologiques, comportementales et liées à l'expérience.

On peut donc concevoir l'anxiété de deux façons : soit comme une condition ou un "état" émotionnel déplaisant, soit comme un "trait" de personnalité relativement stable qui serait une disposition à l'anxiété.

- Un état émotionnel existe à un moment donné dans le temps et a un niveau particulier d'intensité. Les états d'anxiété sont caractérisés par une impression subjective de tension, d'appréhension, de nervosité, de souci et par une activation ou un éveil du système nerveux autonome. Bien que ces états soient souvent transitoires, ils peuvent réapparaître lorsqu'ils sont déclenchés par des stimuli appropriés et ils peuvent durer si les conditions évoquées persistent.
- En contraste, les traits d'anxiété peuvent être considérés comme des traits de personnalité différenciant relativement les sujets, comme une tendance spécifique à voir le monde sous un certain angle, à réagir ou à se comporter d'une manière spéciale, prédictible avec une certaine régularité.

C'est dans cette conception de l'anxiété que le State Trait Anxiety Inventory (STAI) a été développé par Spielberger et al. (1970). De très nombreux travaux furent effectués avec ce test dont la validité et la fiabilité furent prouvées sur d'importantes populations (Spielberger et

al., 1970 ; Spielberger, 1971 ; Van der Ploeg, 1980). La version française du questionnaire utilisée est celle qui est validée au sein du Laboratoire de Psychologie Appliquée (LPA) de Reims dans de nombreuses recherches. La formulation des items présente quelques légères variations par rapport à la version Française commercialisée par les ECPA, variations mineures sur lesquelles nous ne nous attarderons pas. En dehors de la formulation des items, la consigne du questionnaire utilisé au sein du LPA est sensiblement différente. Alors, que le titre du questionnaire commercialité comporte l'intitulé « questionnaire d'anxiété », celui utilisé au sein du LPA est simplement intitulé « questionnaire d'auto-évaluation ». Cette variation est de nature à ne pas générer artificiellement de l'anxiété. Ce test comprend donc deux échelles :

- L'échelle d'anxiété S (forme Y'1) mesure l'état d'anxiété. Elle comprend 20 affirmations évaluant comment le sujet se sent dans une situation particulière correspondant à un moment précis. Une consigne très générale a été choisie : "Mettez-vous dans la situation suivante : dans quelques instants, vous allez affronter une situation professionnelle particulièrement délicate. La manière dont vous gérerez cette situation est très importante pour la suite de votre carrière et pour votre vie personnelle. Ci-après figurent un certain nombre de déclarations que les gens utilisent souvent pour se décrire... "
- L'échelle d'anxiété T (forme Y2) mesure le trait d'anxiété. Elle comprend 20 affirmations évaluant comment le sujet se sent d'une façon générale.

De même que pour le questionnaire de Bortner (1969) présenté dans le paragraphe précédent, ces échelles, très souvent utilisées par les chercheurs du Laboratoire de Psychologie Appliquée de Reims et n'ont pas refait l'objet d'une étude approfondie de leur validité factorielle de structure sur l'échantillon 1. Pour chaque échelle, le score peut théoriquement varier de 20 (anxiété faible) à 80 (très forte anxiété). Les données indicatives recueillies sur l'échantillon-test 1 de 139 enseignants-stagiaires sont représentées sur le tableau 41 :

Tableau 41 : Caractéristiques des échelles d'anxiété

<i>Echelle</i>	<i>moyenne</i>	<i>Ecart type</i>
Etat d'anxiété Y'1	50,3	5,17
Trait d'anxiété Y2	42,1	6,54

7.3.3.4. Deux mesures de l'état général de stress et de santé.

L'échelle de stress perçu (PSS) de Cohen (1986).

Le modèle transactionnel du stress suppose que la représentation de la situation a un impact au moins aussi fort que la situation elle-même. Plus que ces situations, c'est la façon dont les individus les perçoivent qui va provoquer le stress. Certaines échelles tentent donc de prendre en compte ce facteur, comme l'échelle de stress perçu de Cohen (1986), dite PSS ou Perceived Stress Scale. Celle-ci mesure le degré auquel les situations de la vie sont vécues comme stressantes. Cette échelle est reconnue comme très fidèle et valide. Elle est capable de prédire des troubles émotionnels et somatiques (Rodin & Salovey., 1989 ; Cohen & Williamson, 1988). Elle comprend 14 questions auxquelles le sujet répond sur une échelle en 5 points. Pour chaque item, en fonction de la réponse choisie, la cotation se fait de 1 à 5. Le score total sur cette échelle de stress perçu peut donc aller de 14 à 70.

La passation de ce questionnaire n'a posé aucun problème particulier sur l'échantillon-test 1. Sur ce groupe de 139 enseignants, la variable s'est avérée se distribuer selon une courbe gaussienne presque parfaite avec une moyenne de 35,4 et un écart-type de 7,24 (voir annexe 3). L'utilisation de cette mesure dans une analyse en équations structurales semble donc tout à fait appropriée.

Le questionnaire général de santé (GHQ-12) de Goldberg et Hillier (1979).

Ce questionnaire est initialement basé sur une version à 60 items qui évaluait la santé générale sur quatre dimensions : anxiété et insomnie, symptômes somatiques, dysfonctionnement social et, dépression. Nous avons utilisé une forme réduite, constituée de 12 items seulement et qui est plus rapide à administrer. Pour chaque item, il est demandé à la personne de décrire si c'est un sentiment qu'elle ressent plutôt plus (ou mieux) ou plutôt moins (ou moins bien) que d'habitude. Bien que cette version comportant 12 items soit constituée d'items relevant des 4 dimensions initialement mesurées par la version à 60 items, nous n'avons trouvé aucun auteur ayant travaillé à partir de sous échelles issues du GHQ-12. Ceci vient probablement du fait qu'au mieux la dimension concernée ne serait basée que sur 3 items ce qui en réduirait sérieusement la qualité de mesure. Nous nous en tiendrons donc à une mesure générale du niveau de santé du répondant. Cette échelle est reconnue comme très fidèle, discriminante et

valide. Sur un échantillon de personnels de santé en Angleterre Hardy, Shapiro, Haynes et Rick (1999) ont montré que cette échelle avait une sensibilité de .68 et une spécificité de .88 pour un classement de sujet comme souffrant ou ne souffrant pas de troubles psychiatriques mineurs. Ces auteurs ont ainsi montré une corrélation de .70 entre ce questionnaire et le questionnaire CIS-R destiné à identifier d'éventuels cas psychiatriques.

Il semble que les auteurs ne soient pas tous d'accord sur l'utilisation de l'échelle, c'est-à-dire sur le mode de cotation. Il existe en fait au moins deux modes de notation de l'échelle :

- La méthode originale de notation, connue comme la méthode « binaire » ou « GHQ » (Hardy et al., 1999), était destinée à identifier les sujets présentant suffisamment de détresse psychologique pour être des cas probables de désordre psychiatrique mineur. Les deux premières catégories de réponse sont alors notées 0 et les deux dernières 1. Le nombre total de fois à la personne indique que son état psychologique est moins bon que d'habitude est alors totalisé, donnant une valeur possible sur l'échelle allant de 0 à 12.
- La seconde méthode, connue comme la méthode « Likert » (Hardy et al., 1999) consiste à assigner pour chaque item une valeur de 0, 1, 2 ou 3 selon la catégorie de réponse, et de diviser ensuite le score total par 3. Il s'agit encore une fois d'une mesure allant potentiellement de 0 à 12, mais en nombre réel et non plus entier. Cette seconde méthode est davantage acceptable pour calculer ensuite des intercorrélations ou faire des comparaisons de moyennes.
- Il existe d'autres modes de notation. Ils sont moins répandus et permettent donc moins de comparaisons avec d'autres études ayant utilisé le même outil. Ainsi, dans une description récente en français de cet outil (Bruchon-Schweitzer, 2002), est-il indiqué un mode de calcul, inspiré de la méthode « Likert » : le sujet répond sur une échelle de type Likert en quatre points (valeur de 0 à 3). Toutefois, après avoir sommé ces 12 scores, on ne les divise pas. On peut donc attribuer au sujet un score général de santé mentale allant de 0 (santé parfaite) à 36 (état de santé très dégradé).

Pour notre part, nous nous en tiendrons à la seconde méthode de calcul (Likert avec notes allant de 0 à 12). De cette manière, malgré le fait qu'aucune validation française ne soit recensée dans la littérature scientifique, les données de notre échantillon pourront servir de

base de comparaison à d'autres chercheurs utilisant l'un des deux modes de calcul « classiques ». Par ailleurs, c'est une méthode qui produit une variable continue, plus appropriée que la méthode binaire pour être ensuite considérée comme se distribuant normalement.

La version française que nous avons utilisée est assez proche de celle présentée récemment dans un manuel de psychologie sociale de la santé (Bruchon-Schweitzer, 2002). Elle a été traduite pas nos soins sur la base de la version originale américaine de Goldberg et Hillier (1979). La passation auprès de l'échantillon 1 n'a posé aucun problème. Les scores se distribuent selon une courbe de forme proche de la courbe de Gauss (avec une légère asymétrie positive) avec une moyenne de 3,64 et un écart type de 1,69. Une utilisation comme paramètre quantitatif en équations structurales, ne devrait pas poser de problème particulier.

7.4. Résultats¹⁵.

Une fois que l'ensemble des mesures a été soumis aux vérifications élémentaires que nous venons de présenter, une analyse de régression a été effectuée afin de tester l'hypothèse selon laquelle une mesure de la représentation de la violence peut apporter une meilleure estimation, c'est-à-dire prédiction de la réponse de stress d'un enseignant.

7.4.1. La représentation de la violence améliore l'estimation de la réponse de stress

Une analyse de régression a été effectuée avec comme objectif d'estimer l'effet du stress (opérationnalisée sous la forme du score au GHQ-12, mesure de santé globale) à partir de l'ensemble de la batterie de questionnaires passée. La méthode ascendante a été utilisée afin de hiérarchiser le poids des différents prédicteurs.

On constate (*Tableau 42*) qu'il est possible d'estimer près de 86 % de la variance du score de santé générale des enseignants stagiaires de l'échantillon à partir des autres mesures ce qui est tout à fait satisfaisant. Par ailleurs, on constate qu'après le sentiment de stress perçu, et la charge de travail, c'est la représentation de la violence comme instrumentale, urbaine et curable qui arrive comme troisième prédicteur de l'état de santé des enseignants stagiaires.

¹⁵ L'ensemble des analyses effectuées et présentées dans cette partie « résultats » porte sur l'échantillon 2.

Tableau 42 : Résumé de l'analyse de régression.

Modèle	Variable entrée	R	R carré	F
1	Stress perçu (PSS)	,789	,623	632,838**
2	Sources de stress : charge (SCCHARGE)	,852	,726	505,110**
3	Représentation de la violence comme instrumentale et curable (EFAE_D2)	,873	,762	407,103**
4	Trait d'anxiété (Y2)	,896	,803	387,728**
5	Sources de stress : élèves (SCELEVE)	,906	,821	346,763**
6	Bortner Ambition (BTA)	,913	,833	313,482**
7	Bortner besoin reconnaissance sociale (BTI)	,919	,844	291,016**
8	Sources de stress : autres adultes (SCADULTS)	,922	,851	267,455**
9	Sources de stress : manque de reconnaissance (SCRECSOC)	,924	,855	244,714**
10	représentation de l'agression comme expressive (EFAE_D1)	,926	,857	224,487**
11	Etat d'anxiété (Y1)	,927	,859	206,594**

Dans la colonne F, on trouve le F correspondant à l'analyse de variance avec comme prédicteur, la variable du modèle concerné (ajoutée aux variables des modèles de numéro inférieur, le cas échéant) (** : $p < .001$)

En ce qui concerne les sources de stress, on constate qu'après la variable charge de travail et organisation du temps, les conduites des élèves constituent le second prédicteur (modèle 5) de la santé, suivi des relations avec la hiérarchie et les autres adultes (modèle 8) et enfin, le manque de reconnaissance sociale.

Sur ce point, il nous faut reconnaître que notre hypothèse qui portait sur la grande importance des élèves comme source de stress n'est que partiellement vérifiée : ce facteur n'arrive qu'en seconde position, après le facteur « charges et contraintes temporelles ».

Cette organisation des sources de stress de ces jeunes enseignants est finalement assez cohérente avec la première année de métier, où la part la plus forte du stress vient avant tout de l'obligation de s'organiser quand on est débutant. À cette charge nouvelle inhérente au métier, l'enseignant stagiaire doit en plus ajouter le suivi des formations à l'IUFM.

Pour revenir à l'estimation de l'état de santé des enseignants à laquelle on peut parvenir à l'aide des autres variables, on remarquera également que l'autre mesure de la représentation, la variable nommée EFAE_D1 correspondant à la représentation de l'agression comme expressive, n'apparaît comme prédicteur que dans les tout derniers modèles (modèles 10 et

11). Son introduction dans le modèle 10 apporte ainsi moins d'un pourcent de plus en terme d'estimation de la santé de l'enseignant.

Toutefois, si cette variable est considérée conjointement avec l'autre mesure de la représentation, on peut sans conteste considérer que globalement la représentation de la violence est un facteur intervenant pour une part non négligeable dans la réponse de stress.

7.4.2. Où intervient la représentation de la violence ?

Puisque la mesure d'une représentation de la violence s'avère avoir un effet sur la réponse de stress, nous allons, dans un second temps, faire suivre cette analyse d'une analyse en équations structurales afin d'avoir une meilleure connaissance du rôle qu'elle joue dans cette réponse de stress de l'enseignant.

Le tableau 43 présente les statistiques descriptives pour les mesures utilisées dans cette analyse :

Tableau 43 : Statistiques descriptives pour les mesures utilisées dans l'analyse

<i>Variable</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart type</i>	<i>Asymétrie (Skewness)</i>	<i>Aplatissement (Kurtosis)</i>
Bortner Moyenne (BTM)	13,7774	2,52183	-,089	-,191
Bortner urgence du temps (BTU)	12,8084	3,57908	,062	-,581
Bortner besoin reconnaissance sociale (BTI)	16,2781	3,06076	-,599	,409
Bortner Ambition (BTA)	11,7274	4,94726	,004	-,625
Etat d'anxiété (Y1)	50,8820	7,34785	,227	1,526
Trait d'anxiété (Y2)	42,3908	7,58059	,221	,950
Echelle de stress perçu (PSS)	36,0370	7,41810	,105	,181
représentation de l'agression comme expressive (EFAE_D1)	27,5429	3,55227	-,171	,743
Représentation de la violence comme instrumentale et curable (EFAE_D2)	17,5091	3,24367	-,210	,590
Sources de stress : élèves (SCELEVE)	21,4857	3,75977	-,101	-,204
Sources de stress : manque de reconnaissance (SCRECSOC)	8,7974	2,67229	,148	,335
Sources de stress : charge (SCCHARGE)	12,1247	3,53554	-,046	-,220
Sources de stress : autres adultes (SCADUTES)	11,5558	2,87819	,170	,297
Santé Globale (GHQ12LIK)	3,8036	1,6552	,876	1,371

Toutes les mesures ont des distributions acceptables permettant une analyse en pistes causales. Par ailleurs, on notera la grande stabilité des moyennes par rapport à l'échantillon 1 utilisé pour la mise au point (tableaux 39 à 41). Cette grande stabilité des moyennes suggère que l'échantillon sur lequel les différents questionnaires ont été testés et mis au point est tout à fait conforme à l'échantillon 2 sur lequel va porter l'analyse. L'analyse en équation structurale (présentée plus loin) a été effectuée à l'aide du module SEPATH du logiciel Statistica à partir de l'échantillon 2 d'enseignants stagiaires.

7.4.2.1. Une analyse factorielle exploratoire.

Un des défauts importants des logiciels d'analyse en pistes causales est que l'algorithme ne converge pas toujours vers une solution. Cela arrive parfois simplement parce que la matrice des covariances proposée est trop complexe ou parce que le modèle proposé intègre trop de paramètres. Afin d'éviter ce type de risque nous amenant à passer à côté d'une solution simplement pour un problème de convergence mathématique, nous avons encore voulu épurer au maximum la matrice de covariance soumise à l'analyse.

Pour ce faire, nous avons fait précéder le traitement en pistes causales d'une analyse factorielle avec la méthode MINRES (Lyne et al., 2000). Selon nous, cette méthode d'extraction des valeurs propres minimisant les résidus, couplée à une rotation oblique, peut permettre d'identifier les mesures les plus cohérentes et les mesures évaluées de la manière la moins consistante. En ce sens, à partir du moment où l'on suppose à l'avance certains regroupements d'items, ce type d'analyse répond aux mêmes objectifs qu'une analyse factorielle confirmatoire. À la différence d'une analyse confirmatoire reposant sur les algorithmes type LISREL, la procédure MINRES pose nettement moins de problème de convergence.

En soumettant l'ensemble des 13 variables à une analyse de ce type, une solution à quatre facteurs (résumant 61 % de la variance totale) émerge. Toutefois, comme le tableau 44 des saturations le fait apparaître, seuls 3 facteurs sont vraiment confirmés : un premier facteur regroupant tous les items relatifs à la conséquence ou manifestation du stress sur la santé, un second facteur environnemental regroupant toutes les sources de stress et un troisième facteur regroupant les 2 types de représentations de la violence. Le quatrième facteur ne repose que sur l'item Ambition. Les deux autres composantes du Type A se trouvent dispersées sur différents facteurs.

Tableau 44 : Saturations des mesures avec les 4 premiers facteurs.

Mesures	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
Trait d'anxiété (Y2)	,989		-,110	
Echelle de stress perçu (PSS)	,883		,486	-,156
Etat d'anxiété (Y1)	,700		-,103	
Santé Globale (GHQ12LIK)	,606	,250	,492	
Bortner urgence du temps (BTU)	,478	,203	,113	,201
Sources de stress : autres adultes (SCADULT)		,825		,140
Sources de stress : élèves (SCELEVE)		,769	,311	,150
Sources de stress : charge (SCCHARGE)		,698	,468	,321
Sources de stress : manque de reconnaissance (SCRECSOC)		,666	,370	,599
Bortner besoin reconnaissance sociale (BTI)	,419	,496		,438
Représentation de la violence comme instrumentale et curable (EFAE_D2)		,148	,632	,120
représentation de l'agression comme expressive (EFAE_D1)		,183	,560	
Bortner Ambition (BTA)		,114		,769

Remarque : Les saturations inférieures à .10 ne sont pas affichées afin de faciliter la lecture.

Devant la dispersion de l'ensemble des composantes du type A, nous avons pris la décision d'éliminer ces 3 mesures du modèle afin de ne pas compliquer inutilement l'analyse. En proposant à l'analyse en pistes causales une variable latente nommée Type A et mesurée à l'aide des trois composantes du type A (ambition, urgence du temps et besoin de reconnaissance sociale), nous aurions en effet pris le risque de ne pas obtenir de solution convergente et de ne pouvoir tester nos hypothèses. Afin de tester notre hypothèse principale, nous avons donc éliminé les mesures relatives au type A des analyses. Il s'agit par ailleurs d'un facteur comportemental de personnalité.

De même la mesure de l'anxiété trait Y2 (un autre facteur de personnalité) n'a pas été conservée car, étant corrélée fortement avec les mesures correspondant aux conséquences (issues) elle devenait redondante.

On notera avec un certain intérêt l'« élimination » de ces variables de personnalité : ceci va dans le sens de l'idée selon laquelle la perception de la situation est plus sociale qu'individuelle.

7.4.2.2. Une analyse en pistes causales simplifiée.

Trois principaux modèles portant sur les relations entre 3 facteurs ont été comparés afin de connaître le plus enclin à refléter les données recueillies.

Les trois facteurs (variables latentes) sont mesurés à l'aide des variables observées suivantes :

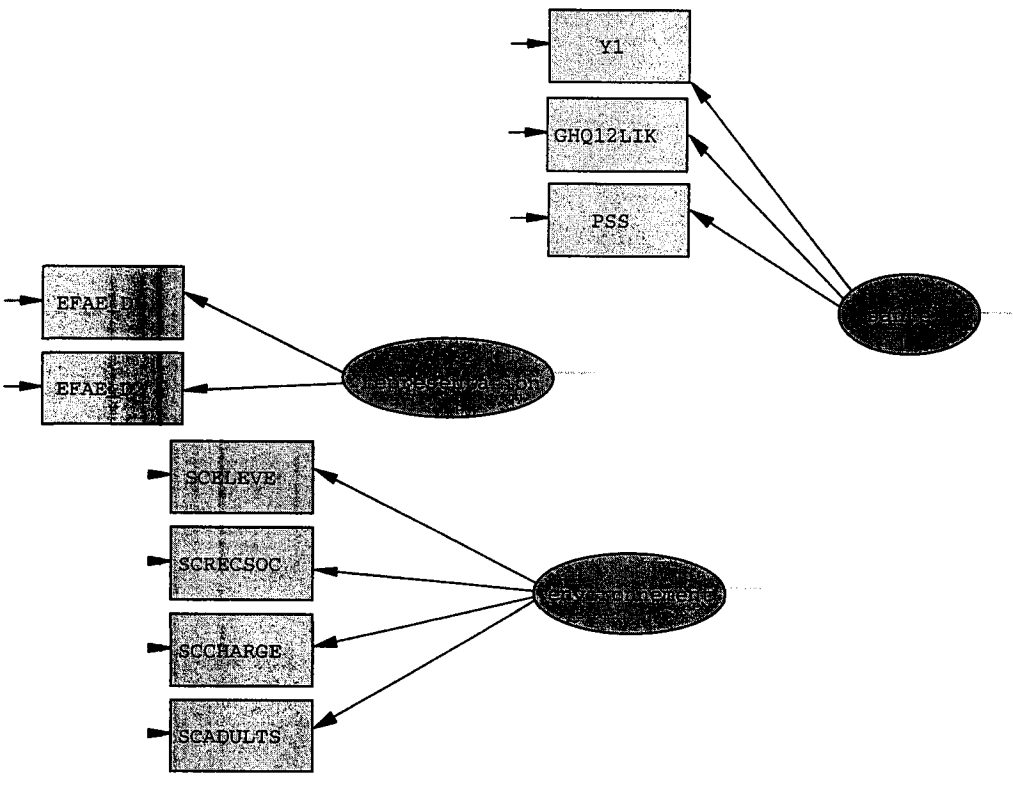
EFAE_D1 et EFAE_D2 pour la représentation de la violence

PSS, Y1 et GHQLIK pour le *niveau de santé*

SCADULTS, SCELEVE, SCCHARGE et SCRECSOC pour les *sources environnementales de stress*

Ceci peut être représenté sur le diagramme ci-dessous (*Figure 18 :*) en reprenant les conventions type LISREL ou EQS :

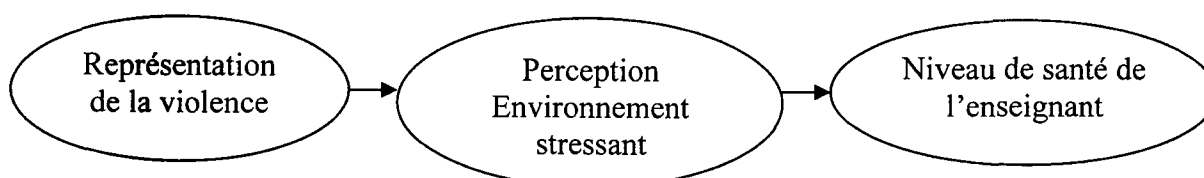
Figure 18 : Relations entre variables latentes et variables observées.



Le premier modèle testé est linéaire. Il suppose un effet indirect de la représentation sur la violence sur la santé de l'enseignant. La représentation de la violence aurait un effet sur la

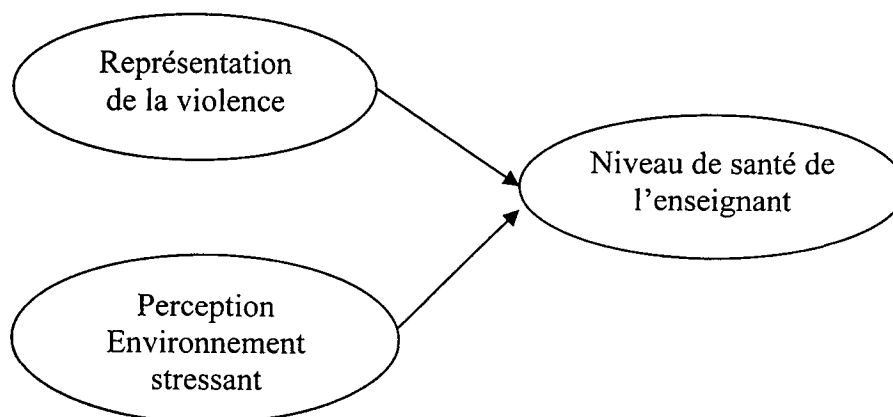
perception de l'environnement comme stressant, cette variable ayant alors un effet sur le niveau de santé de l'enseignant.

Figure 19 : modèle linéaire.



Le second modèle propose une indépendance entre représentation de la violence et perception de l'environnement comme stressant. Les deux variables ayant isolément un effet direct de l'environnement sur la réponse le niveau de santé, accompagné d'un autre effet direct de la représentation de la violence. Il est représenté graphiquement sur la figure 20.

Figure 20 : Modèle 2 (indépendance) :



Le troisième modèle (Figure 21) propose, en plus des effets supposés dans le modèle précédent, un effet de la représentation de la violence sur la perception de l'environnement comme stressant. Influencées par la représentation de la violence, les manières de percevoir certaines sources de stress environnemental auraient alors un impact sur le niveau de santé.

Figure 21 : Modèle 3 : modèle de conjugaison des facteurs.

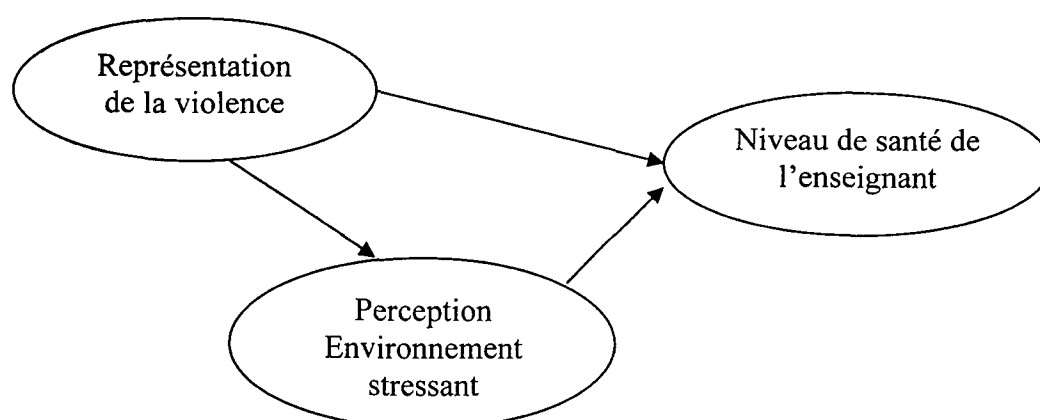


Tableau 45 : Comparaison des indices d'ajustement des différents modèles

Variable	Chi2	Ddl	GFI	Residu moyen standardise (RMS)	Indice normé de Bentler Bonnet
Modèle nul	1698,98**	36	,46		,0000
Modèle orthogonal	548,15**	28	,813	,147	,687
Modèle 1 : linéaire	511,19**	25	,820	,126	,699
Modèle 2 : indépendance	479,69**	25	,826	,158	,726
Modèle 3 : conjugaison facteurs	445,73**	24	,832	,114	,738

** Significatif à $p < .001$

L'ensemble des indices d'adéquation et de parcimonie utilisés (Tableau 45) convergent pour présenter le modèle 3 (où les facteurs environnementaux et représentationnels sont conjugués) comme le plus approprié à la réalité des données recueillies. Le chi 2 est le plus faible pour ce modèle, l'indice GFI (Goodness of Fit de Joreskog) s'approche de .90, le résidu moyen standardisé est le plus faible et, enfin l'indice de Bentler Bonnet est le plus élevé¹⁶.

¹⁶ Il nous faut reconnaître que les coefficients d'ajustements que nous avons retenus comme signe d'une adéquation du modèle à la réalité sont quelque peu en deçà des critères – de plus en plus exigeants – que l'on trouve dans la littérature scientifique et en particulier en gestion et en économie (voir Roussel, Durieu, Campoy et El Akremi (2002)). Il n'existe pour l'instant pas de véritable norme en la matière même si les auteurs proposent souvent une valeur supérieure à .90 pour le GFI par exemple, ou une valeur inférieure à .10 pour le RMS. Nous nous sommes pour notre part appuyés sur les mêmes critères, un peu moins stricts, que ceux qui ont été utilisés en 1997 lors d'une validation d'un modèle sur les sources de danger au travail et le burnout, publiée par Leiter et Robichaud (1997) dans le « journal of Occupational Health Psychology » de l'APA.

L'hypothèse d'un effet de la représentation de la violence sur la réponse de stress liée à la confrontation à un environnement stressant accompagné d'un effet modérateur sur la perception de cet environnement comme stressant est donc vérifiée. Le modèle le plus satisfaisant n'est donc pas linéaire.

7.5. Analyse et Conclusion.

Avec cette recherche, nous avons ainsi montré que la représentation que l'enseignant a de la violence a un impact direct et indirect sur son niveau de santé : indépendamment des sources de stress qui composent l'environnement de travail de l'enseignant, sa représentation affecterait directement son état de santé – opérationnalisée ici en termes de sentiment de stress perçu, d'anxiété (état avant d'affronter un moment difficile) et de santé mentale.

On voit qu'avant même d'être un modérateur ou un filtre perceptif traduisant ce qui provient de l'environnement, la représentation que l'enseignant s'est construit de la violence, de ses mécanismes de ses causes et de ses remèdes influence de façon directe son sentiment d'être stressé et son état de santé. C'est un résultat suffisamment important pour qu'on le souligne. En effet, il est autrement plus courant de parler des effets de filtre que produisent les représentations sur les perceptions.

Evidement, la fonction de filtre perceptif souvent décrite pour les représentations est bien retrouvée : la représentation de la violence a bien un effet sur la perception de l'environnement de travail comme source de stress ou pas. Mais cette fonction apparaît secondaire, au vu des paramètres descripteurs de chaque piste causale (Voir Annexe 3).

Avoir une certaine représentation de la violence, agirait donc en premier lieu comme un stimulateur autonome des réactions de stress, c'est-à-dire comme une source de stress à part entière. On peut donc penser qu'indépendamment de tout environnement objectivement stressant, l'enseignant peut « fabriquer » sa réaction de stress. Pour se faire, il s'appuie seulement sur ses représentations de la violence, images collectivement construites mais prêtes à être utilisées individuellement. A ce stade, on pourrait dire que la représentation de la violence « devient » l'environnement de l'enseignant ; un environnement plus ou moins violent, plus ou moins dangereux, plus ou moins explicable qui stimule l'anxiété, le sentiment d'être stressé et l'état de santé générale associé.

Discussion et conclusion

Après avoir mis en relation trois champs de recherche – violence, stress et représentations sociales – et rappelé les points de contact théoriques et empiriques entre eux, nous avons dégagé de grandes questions susceptibles de faire avancer les connaissances sur les conséquences de la violence à l'école sur les enseignants, acteurs sociaux concernés quotidiennement par ce problème.

Notre objectif était multiple : il s'agissait tout d'abord de montrer qu'un phénomène comme celui de la violence scolaire, par les nombreuses tentatives d'explications qu'il générerait et par la médiatisation à laquelle il donnait lieu, représentait un enjeu pour les groupes sociaux concernés. Il était alors possible de le considérer comme un objet de représentations sociales.

Selon cette théorie, la fabrication d'une connaissance de sens commun sous la forme d'une représentation sociale répond à un besoin de maîtrise de leur environnement exprimé par les membres du groupe social concerné. Elle répond également à une logique de différenciation par rapport à d'autres groupes sociaux. Elle s'opère, par ailleurs, par des mécanismes tels que l'ancrage et l'objectivation. Pour être certain que nous avions à faire à une représentation sociale, il était donc nécessaire de montrer qu'il était possible de retrouver ces mécanismes dans les productions relatives à la violence scolaire. L'étude des produits journalistiques et scientifiques à propos de la violence scolaire a permis d'en apporter la preuve et parallèlement de décrire les contenus de ces représentations, d'en souligner les similitudes et, enfin, d'en suivre certaines évolutions au cours de la période récente.

Un second objectif de notre travail d'étude de la représentation de la violence scolaire était d'en montrer la relation avec les pratiques sociales. En nous centrant sur un groupe social particulièrement concerné par cette question, les enseignants, nous avons à la fois étudié comment la représentation d'un objet tel que la violence pouvait à la fois se construire dans une logique de cohérence avec les pratiques des membres de ce groupe social et influencer leurs relations à l'environnement, c'est-à-dire modeler ces pratiques.

Une autre question à laquelle nous avons souhaité répondre dans ce travail était l'éclaircissement du rôle joué par les représentations sociales dans un modèle du stress. Dans

le modèle de l'épisode de stress proposé par Lassarre (2002), l'auteure a proposé d'introduire ce paramètre dans le processus du stress. Toutefois, cette proposition avait trouvé, jusqu'à présent, peu de tentatives de validation dans des recherches. Sans preuve de l'importance de ce paramètre, ce vœu pouvait ainsi apparaître comme un simple raffinement théorique ou une énième complication apportée à une théorie scientifique déjà en proie à certaines contestations. Dans leur introduction à un ouvrage de synthèse sur le stress (Jones & Bright, 2001) pouvaient, en effet, laisser entendre que le concept de stress était discutable. Nous avons donc également travaillé dans le but d'apporter par une recherche empirique une preuve de l'utilité d'introduire ce nouveau paramètre dans un modèle psychosocial du stress.

Il existait déjà des travaux théoriques et empiriques dans le champ du stress professionnel spécifiques au métier d'enseignant. Nous nous sommes plus particulièrement intéressé à deux conceptualisations qui semblaient se distinguer des autres et se rapprocher de la réalité du métier de l'enseignant – dans le contexte naissant des questions de violences à l'école – car elles incluaient une notion relative à la violence : d'une part le burnout, concept qui nous a semblé particulièrement riche par l'aspect « dépersonnalisation » dans lequel l'enseignant pouvait basculer avec ses élèves et d'autre part le modèle du stress des enseignants de Van Dick et Wagner (2001) intégrant un paramètre relatif à la violence au travail. Toutefois, un examen approfondi de ces courants conceptuels a montré qu'ils sont finalement assez éloignés de la violence scolaire telle qu'elle est présentée dans les médias.

Nous avons donc souhaité à la fois mettre en évidence l'importance du paramètre « représentations sociales » dans un modèle général du stress et dénoncer l'utilisation faite *a minima* dans des modèles plus spécifiques du stress chez les enseignants d'un élément important de leur environnement, à savoir la confrontation au problème de violence à l'école.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons réalisé trois recherches :

- une analyse de contenu des articles de presse et des résumés de recherches scientifiques relatifs à la violence en milieu scolaire,
- une première enquête auprès de 122 enseignants à l'aide de deux questionnaires : une adaptation française du questionnaire de représentation de l'agression (Expagg) et l'inventaire de burnout de Maslash (MBI),

- une seconde enquête auprès d'un échantillon plus conséquent de 386 enseignants stagiaires à l'aide d'une batterie plus complète de questionnaires relatifs au stress et aux représentations de l'agression.

Rappel des principaux résultats

Les résultats de notre première recherche sur les corpus d'articles de presse et de résumés d'articles scientifiques confirment globalement nos attentes : en étudiant l'évolution du discours journalistique relatif à la violence à l'école, nous avons montré qu'un processus de construction sociale de la réalité était à l'œuvre.

Dans le discours journalistique des dépêches de presse, nous avons constaté l'emploi de certaines thématiques empruntées au vocabulaire scientifique lorsqu'il s'agit de parler des causes de la violence. Mais la même analyse de contenu, effectuée cette fois sur les articles de presse, montre une tendance beaucoup plus grande à proposer des causes empruntées au discours scientifique. Les thématiques explicatives les plus massivement utilisées dans les articles de presse sont empruntées au domaine des sciences sociales (sociologie, économie) et portent sur les relations intergroupes et le domaine culturel. On trouve aussi des explications relevant du domaine du psychologique et de l'émotionnel, qui évoquent une conception de la violence comme forme d'expression.

Comme nous nous y attendions, les explications données au problème dans la presse sont largement inspirées des explications proposées, testées et expérimentées dans le domaine de la recherche scientifique à propos de l'agression. Nous avons également constaté l'absence de certains type d'explications pourtant explorées par la recherche scientifique : ainsi en est-il des thèses hormonales, organiques ou encore génétiques. Cette absence peut obéir à une logique de construction de la réalité : la violence scolaire est une violence groupale ayant des raisons économiques et sociales. Elle peut évidemment être le fait d'individus isolés mais leurs conduites peuvent s'expliquer par des facteurs qui leur sont extérieurs (la télévision, l'économie, etc.). Il semble alors inutile d'adjoindre au tableau des causes plus individuelles. Sur ce dernier point, on pourra noter que, de toute évidence, le discours médiatique ne reprend pas la norme sociale d'internalité. Rappelons que selon ce concept (Jellison & Green, 1981) dans les explications que tout un chacun construit des événements et des conduites, le poids des causes internes (c'est à dire liées aux caractéristiques, notamment psychologiques, des acteurs) est généralement surestimé (et socialement valorisé), alors que le rôle des

déterminismes externes (et tout particulièrement sociaux) est occulté. Les explications privilégiées dans le discours journalistique contredisent ce concept de norme d'internalité. Nous aurions plutôt à faire ici à quelque chose ressemblant à une norme sociale d'externalité déresponsabilisant à outrance les auteurs de violence scolaire. Toutefois, une autre explication ne remettant pas en cause la norme d'internalité peut-être proposée. Dans une recherche où l'on demandait à des enseignants d'expliquer l'échec scolaire, les auteurs (Monteil, Bavent, & Lacassagne, 1986) ont montré que des enseignants pouvaient aller jusqu'à tenir des propos contre normatifs, (c'est-à-dire contraire à la norme d'internalité) pour satisfaire une exigence circonstancielle. Les enseignants n'expliquent pas l'échec scolaire de la même façon selon qu'on leur disait que leurs explications ne seraient pas divulguées ou qu'elles seraient publiées dans le journal de la fédération des parents d'élèves. Dans le premier cas, les enseignants ont surtout fait appel à des attributions internes dispositionnelles, qu'on sait normatives (si l'élève est en échec, c'est parce qu'il n'est pas intrinsèquement bon), alors que dans le second cas, ils font surtout appel à des attributions externes situationnelles, qu'on sait être contre normatives (si l'élève est en échec, c'est parce que son milieu et son histoire sociale ne sont pas favorables). Selon les auteurs, il y a des situations qui, sans remettre en cause la norme d'internalité, donnent aux gens de bonnes raisons de ne pas se montrer normatifs. Le discours journalistique à propos de la violence scolaire pourrait être ainsi le fruit d'occasions données aux acteurs sociaux interrogés (souvent les enseignants) de s'exprimer publiquement et de ne pas se montrer normatifs.

L'étude de la presse montre également que le focus varie de façon sensible entre 1997 et 2000 en ce qui concerne les actions décrites dans les dépêches relatives à la violence scolaire. L'étude des verbes employés dans ce corpus nous montre que le début de la période étudiée est caractérisé par un emploi significativement plus grand des verbes décrivant les actions violentes commises ou celles entreprises dans les établissements scolaires (particulièrement en terme de fermeture). Alors que le milieu de cette période est caractérisé par un emploi plus important de verbes relatifs à l'ouverture et à l'organisation de l'accueil. Les limites entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement fondent cette utilisation des verbes. On passe, en une année, d'une perception de l'entrée dans l'établissement comme une agression ou une menace (intrusion) à une conception de l'ouverture de l'établissement sur l'extérieur comme une solution. La fin de la période étudiée, l'année 1999-2000 se distingue des périodes

précédentes (surtout caractérisées par l'action) par l'emploi plus marqué de verbes évoquant la réflexion et la déclaration.

L'évolution des proportions de verbes statifs (en augmentation) et factifs (en diminution) selon la catégorisation proposée par Ghiglione et al. (1998) va dans ce sens : on fait davantage de déclarations au cours des deux dernières années étudiées. De même, le fort emploi de verbes statifs à la fin de la période étudiée traduit l'impression d'une année nettement moins marquée par l'action que par les bilans.

Ces évolutions verbales peuvent être la conséquence de changements de politique : on a, par exemple, vu apparaître au cours de cette période la loi définissant l'intrusion dans un établissement scolaire comme un délit. Elles pourraient également refléter une simplification du discours sous l'influence du mécanisme d'objectivation à l'œuvre dans la constitution des représentations sociales.

Un tri à plat du vocabulaire employé dans les articles de presse a permis d'identifier les grands thèmes centraux de la représentation de la violence scolaire : les principaux acteurs impliqués sont d'abord les élèves, les enseignants ou professeurs, puis les familles. Les lieux d'enseignement rencontrés sont, par ordre de fréquence décroissante, le collège, l'école (dénomination plus générale) et le lycée. Enfin, la violence des élèves à l'école est présentée comme une violence des jeunes en milieux urbains excentrés, et en particulier dans les quartiers ou les banlieues.

De même, l'étude des qualificatifs employés montre que les adjectifs les plus fréquemment employés sont de nature à conférer un caractère alarmant, grave et de grande ampleur au phénomène de la violence scolaire. Cette mécanique de dramatisation fait largement penser aux distorsions sélectives à l'œuvre dans les phénomènes de rumeur.

Les divers indices de richesse du vocabulaire sur le corpus de dépêches de presse montre un discours assez pauvre (comparé à des normes linguistiques) mais dont la richesse va encore très sensiblement en se réduisant au cours du temps. La comparaison entre les articles de presse et les dépêches indique une plus grande pauvreté des premiers, c'est-à-dire une certaine répétition dans les articles. Lorsqu'il est possible de se détacher de la simple description d'un événement telle qu'on peut la trouver dans une dépêche pour proposer des analyses et des

explications, le discours devient plus stéréotypé et l'originalité n'est plus de mise. Le journaliste reproduit une part importante du discours déjà produit par ses collègues. N'est-ce pas cela, la pensée sociale ? A partir d'une réalité multiple, peu à peu simplifiée et figée, il y a production d'une seule image. Ce phénomène rappelle également les mécanismes généraux de fabrication des rumeurs (Allport & Postman, 1945) : une fois passé par les phases d'accentuation et d'assimilation, le processus de réduction se stabilise et le message n'évolue pratiquement plus. Si ce phénomène de simplification a une fonction d'économie cognitive, on sait qu'il s'effectue suivant une logique fort comparable à celle des représentations sociales (Rouquette, 1975).

Enfin, en étudiant une partie des productions scientifiques récentes (1995-1997 et 1998-2000) sur la violence scolaire, nous avons montré – dans un autre groupe social, celui des chercheurs – le processus d'ancrage de ce nouveau domaine de recherche à des domaines déjà existants. Dans un premier temps, l'objet de recherche est isolé et s'intègre difficilement à d'autres thématiques. A l'aide d'une classification hiérarchique effectuée sur les mots clés les plus fréquemment employés pour indexer les recherches publiées, la thématique des recherches sur la violence à l'école est repérée assez aisément sur la première période étudiée par des mots clés tels que « conflit », « enseignement », « vie scolaire », « sociologie de l'éducation », « école », « France » et « Europe ». Autant dire que sur cette première période qui coïncide avec les premiers intérêts de la presse pour ce problème, cette thématique de recherche a encore peu de connections avec d'autres champs de recherche existante. En revanche, à partir de 1998, il est plus difficile de repérer un cluster de recherches propre à la thématique de la violence scolaire : on constate l'existence de plusieurs clusters potentiellement reliables entre eux à des niveaux équivalents et faisant pratiquement tous référence à un type de violence. Nous avons interprété cela comme le signe que les recherches sur la violence scolaire, sur cette seconde période, sont davantage connectées à d'autres champs existants. De ce fait, les chercheurs travaillant sur ces questions sont probablement mieux intégrés à des réseaux de recherche préexistants.

Ainsi, alors que la violence scolaire se « fige » dans les médias, elle est prise en compte par « l'establishment » scientifique et commence à être intégrée comme paradigmes de recherche.

Notre étude des relations entre la représentation de la violence et l'épuisement professionnel chez des enseignants donne également des résultats inédits. A l'aide d'un questionnaire des

représentations inspiré du questionnaire Expagg de Campbell et al. (1992) nous avons montré que l'organisation de cette représentation pouvait se faire selon trois grandes dimensions : la représentation instrumentale et vengeresse de la violence, la représentation expressive et incontrôlable de la violence et la défense du droit à la violence. La première dimension correspond à une conception de la violence à la fois pour atteindre certains buts et dans le but de garder sa maîtrise des autres. Les partisans de la seconde représentation de la violence conçoivent celle-ci comme l'expression d'énergies accumulées à la suite de frustration et devant coûte que coûte se libérer. Enfin, la dimension que nous avons qualifiée de défense du droit à la violence correspond à une acceptation voire à une valorisation de l'affrontement et de l'usage de l'agression aussi bien dans le but de corriger l'autre que dans le simple plaisir que l'issue peut provoquer.

Ces représentations diffèrent bien d'un groupe social à un autre : ainsi les hommes présentent une conception de l'agression nettement moins expressive et incontrôlable que les femmes. Ce résultat différenciant les hommes et les femmes en terme de représentation de l'agression est globalement conforme à ceux trouvés chez les concepteurs du questionnaire Expagg. En terme de différenciation entre groupes sociaux différents, la comparaison entre les enseignants hommes et femmes de notre échantillon nous a toutefois fourni un résultat à priori inattendu concernant la dimension « défense du droit à la violence ». Les femmes ont présenté des scores significativement plus élevés que les hommes sur cette dimension. La défense où l'apologie de la violence aurait plutôt été attendue de façon plus marquée chez les hommes, le recours à ce type de conduite étant plutôt valorisé chez les hommes que chez les femmes. Une première explication pourrait tenir à la moins bonne consistance de cette échelle mais cela reste peu convainquant. Une autre explication à la faible valorisation de ce type de comportement chez les hommes, tient sans doute au fait qu'il s'agit d'une population d'enseignants et non pas d'adultes tout venant. De part leur métier, les hommes constituant l'échantillon pourraient être particulièrement attachés à des valeurs de civisme condamnant de fait le droit à la violence. Cette seconde hypothèse, peut toutefois seulement expliquer les scores faibles des hommes en « défense du droit à la violence » mais ne supporte pas les scores supérieurs des femmes. Un troisième type d'explication de cette différence entre les hommes et les femmes de notre échantillon pourrait enfin venir des relations entre représentations sociales et burnout. Ce résultat reste quoiqu'il en soit à confirmer par d'autres travaux.

L'étude des corrélations entre les scores des trois dimensions de notre questionnaire inspiré de l'Expagg et les trois dimensions du burnout (épuisement émotionnel, dépersonnalisation, et manque d'accomplissement professionnel) a fait apparaître des corrélations fortes et significatives. La *représentation instrumentale et vengeresse* de la violence est fortement corrélée au burnout général et en particulier à l'épuisement émotionnel. On a donc un risque plus important de trouver un enseignant épuisé émotionnellement et en proie au burnout chez les enseignants partageant une représentation de la violence instrumentale et vengeresse. L'échelle de *représentation expressive de l'agression* est, elle aussi, corrélée positivement avec les éléments du burnout à l'exception cette fois de la tendance à la dépersonnalisation. Cette relation entre l'épuisement professionnel et la représentation expressive de la violence qui exclue la dépersonnalisation est particulièrement cohérente : l'élève est encore bien considéré comme une personne car on reconnaît qu'il s'exprime à travers cette conduite.

En ce qui concerne la dimension *défense du droit à la violence*, on constate qu'elle s'accompagne chez les enseignants seulement d'une dépersonnalisation des élèves. Ce sont les enseignants qui ont la vision la plus dure et la plus dépersonnalisée des élèves qui ont les scores les plus élevés sur cette échelle défendant le droit à recourir à la violence. Cet élément peut nous aider à comprendre le score étonnement élevé des femmes sur cette dimension. Ce groupe étant souvent décrit comme plus vulnérable que les hommes au burnout, d'une manière générale cet attachement à défendre le droit à la violence pourrait être compris comme un élément participant à une logique cohérente de dépersonnalisation : s'octroyer le droit d'être violent, c'est déjà s'autoriser à ne plus considérer l'élève comme une personne...

Ces résultats montrant une cohérence particulière entre les représentations de la violence et les niveaux des diverses composantes du burnout pourraient s'expliquer par le fait que représentation de la violence et représentation de l'élève relèverait d'une idéologie plus englobante commune (Moscovici, 1991). Ceci corroborerait également une autre recherche montrant que les enseignants ayant les plus hauts niveaux de burnout et en particulier de dépersonnalisation partagent une idéologie du contrôle de l'élève incluant la surveillance et la méfiance (Pierce & Molloy, 1990).

Notre troisième recherche empirique a tenté d'approfondir ces relations fortes mises en évidence entre représentations de la violence partagées au sein du groupe social des enseignants et leur niveau d'accomplissement plus général. A l'aide d'un questionnaire de

santé générale, nous avons tout d'abord montré, avec une analyse de régression, qu'il était possible d'estimer une part importante du score de santé générale des enseignants à partir de mesures relatives au stress telles que les sources de stress, et l'anxiété mais aussi d'autres mesures comme la représentation sociale de la violence. Cette analyse de régression montre qu'une mesure de la représentation sociale de la violence est loin d'avoir une valeur marginale pour estimer l'état de santé globale des enseignants. En effet, la représentation de la violence comme instrumentale, urbaine et curable arrive en troisième position – en terme d'apport d'informations servant à estimer le paramètre à prédire –, derrière le sentiment de stress perçu, et la charge de travail.

Une analyse en équations structurales a été effectuée à partir d'un échantillon important d'enseignants. Parmi trois modèles concurrentiels, le modèle proposant un double rôle de la représentation sociale de la violence dans l'explication des niveaux de santé de cette population est apparu le plus pertinent pour rendre compte des données recueillies. La représentation de la violence a évidemment un rôle indirect attendu (celui de filtre perceptif de l'environnement) mais elle a surtout, si l'on considère le paramètre descripteur de chaque piste causale, un rôle autonome et direct dans l'apparition des conséquences de la réponse de stress.

Analyse théorique et globale de ces résultats

Conformément à la théorie des représentations sociales et notamment au mécanisme d'ancrage, on pouvait s'attendre à ce que les réflexions sur la violence scolaire des acteurs concernés s'appuient sur un savoir déjà constitué relatif à la violence. On retrouve en effet de grandes similitudes entre ce que l'on dit de la violence scolaire et ce que l'on sait de la violence en général ou de l'agression.

Nous sommes avec la violence scolaire bien en face d'un processus de construction. Les mécanismes des représentations sociales sont à l'œuvre dans cette construction. Nous avons vu apparaître dans le discours populaire des productions inspirées du discours scientifique mais avec des processus de simplification et des représentations imagées : on est ainsi passé de la violence abstraite aux élèves violents. La très faible richesse du discours naïf sur la

question témoigne de sa simplification voire de sa stéréotypie. Parmi les connaissances empruntées par le milieu populaire au milieu savant, seules certaines explications possibles au phénomène sont discutées, simplifiées et acquièrent la valeur de lois générales. La violence scolaire est le fait de jeunes gens exprimant ainsi, surtout en milieu urbain périphérique, leur malaise socio-économique, identitaire, groupal.

Nous avons également montré que les productions scientifiques récentes suivaient l'intérêt populaire pour la question et transformant l'objet social « violence à l'école » en un objet de recherche apte à s'ancrer aux disciplines.

Il est difficile d'éviter la question des relations, des interactions entre pratiques sociales et représentations. Cette notion d'interaction masque parfois l'insuffisance de l'approfondissement méthodologique du sens de la causalité (Flament, 2001). Une approche plus poussée, plus focalisée sur les processus, plus expérimentale évidemment, peut alors répondre à ce manque.

Mais, quel que soit le point de départ d'une dynamique, lorsque celle-ci s'inscrit dans la durée, dans l'histoire et dans une certaine évolution sociétale (ce qu'une étude de terrain est seule en mesure de montrer), la recherche d'une primauté de l'une par rapport à l'autre « relève plus de la rhétorique que de l'approfondissement du problème » (Flament, 2001) (p. 55). Pour employer les termes du modèle de l'épisode de stress (Lassarre, 2002), nous pourrions dire que lorsque l'épisode de stress est répété mainte fois, la question du primat de réponse de stress sur la représentation de la violence ou celle de l'influence inverse ne se pose plus.

Nous avons montré qu'une certaine représentation de la violence peut agir comme un stimulateur autonome des réactions de stress, c'est-à-dire comme une source de stress à part entière. On peut donc penser qu'indépendamment de tout environnement objectivement stressant, l'enseignant peut « fabriquer » sa propre réaction de stress. Pour se faire, il s'appuie seulement sur ses représentations de la violence, images collectivement construites (entre autre par les médias) mais prêtes à être utilisées individuellement. A ce stade, on pourrait dire

que la représentation de la violence « devient » l'environnement de l'enseignant¹⁷ ; un environnement plus ou moins violent, plus ou moins dangereux, plus ou moins explicable qui suscite l'anxiété, le sentiment d'être stressé et l'état de santé générale associé.

Concevoir la violence comme quelque chose d'incontrôlable, une énergie accumulée qui doit coûte que coûte s'exprimer et à laquelle on doit se plier, va de pair avec une tendance à être davantage épuisé sur le plan émotionnel, et à être moins accompli sur le plan professionnel, sans pour autant avoir une vision dure et dépersonnalisée des élèves. Selon nous, ce type de représentation qui a tendance à excuser l'auteur d'actes de violence – non maître de ses actes car sous l'emprise de ses émotions – peut entraîner une véritable impuissance apprise lorsque l'on est confronté de façon répétée à des situations difficiles vécues comme des agressions. Cette impuissance apprise se manifesterait dans l'épuisement professionnel. De même, la représentation de la violence scolaire comme une violence instrumentale excuse également les élèves car elle trouve des justifications à leurs actes.

Nous avons proposé, plus haut, à propos du discours journalistique, l'idée provocatrice d'une norme d'externalité à propos de la violence scolaire. Cette idée d'un déterminisme extérieur est ici retrouvée dans ce que l'on pourrait qualifier de principe organisateur des représentations sociales de la violence chez les enseignants eux-mêmes.

Limites et critiques

Evidemment ce travail comporte un certain nombre de limites à la généralisation. Nous pouvons en souligner quelques-unes :

L'analyse du champ et de la dynamique de la représentation sociale de la violence scolaire s'est limitée à celle de la presse et du discours scientifique. On pourrait fort justement nous faire le reproche de ne pas avoir également exploré le discours de l'institution scolaire elle-même (à travers l'étude des contenus des nombreux rapports produits), ni celui des enseignants eux-mêmes. Il est certain que la retranscription d'entretiens réalisés avec des enseignants ou une tâche d'associations de mots à partir de l'inducteur « violence scolaire » auraient éventuellement permis de souligner les similitudes entre discours de la presse et

¹⁷ C'est la même notion d'environnement « médiatisé » qui se substitue à l'environnement réel et devient le prescripteur d'action que l'on retrouve, par exemple, dans l'interview du président de la Région Champagne-Ardenne sortant, Jean-Claude Etienne en prévision des élections régionales. Exprimant sa crainte d'une montée fulgurante de l'extrême droite en Champagne-Ardenne, il dit « On n'a pas d'immigrés, mais on a la télé ». (*Libération*, Mercredi 18 février 2004, p. 14)

discours des enseignants. Nous avons volontairement opté pour l'emploi d'une approche moins exploratoire, plus standardisée en utilisant un ensemble de questionnaires car cela nécessitait un nombre plus raisonnable de participants pour donner lieu à des généralisations. En contrepartie, notre travail peut sembler plus froid. Il est selon nous complémentaire de l'approche clinique réalisée sur les enseignants agressés au cours de la même période au sein du même laboratoire rémois (Jolly, 2002).

La modélisation que nous avons retenue a été faite sur un échantillon d'enseignants stagiaires en IUFM et non pas d'enseignants expérimentés depuis plusieurs années. Ceci explique très certainement l'importance de premier plan de la « charge de travail » comme source de stress environnemental. Le même travail effectué sur des enseignants moins débutants aurait très certainement confirmé l'importance de premier plan occupé par les « conduites difficiles des élèves » comme source de stress (Borg et al., 1991; Boyle et al., 1995). Toutefois, sur une population plus expérimentée cette modification probable du poids du facteur « élève » dans le paramètre « sources de stress du modèle », devrait selon nous aller dans le sens d'un plus grand ajustement du modèle aux données. Nous évoquions, en effet, plus haut la possible relation entre représentations de la violence et représentations de l'élève par le biais d'une idéologie organisatrice.

La stabilité de la structure factorielle de notre questionnaire de représentation sociale de l'agression (mis au point dans la troisième recherche) reste à confirmer sur d'autres populations. C'est un travail que nous avons déjà entrepris sur une population de collégiens¹⁸ et qui devrait permettre d'affiner encore certains items. Une fois ce questionnaire définitivement arrêté et son caractère différenciateur des groupes sociaux confirmé, il pourra être utilisé dans d'autres populations professionnelles afin de prédire certains risques relatifs à la santé. A la différence d'un questionnaire de santé, il peut présenter l'intérêt de générer moins de résistance lors de son administration tout en gardant une bonne capacité à prédire la santé générale. Des applications pourraient concerner les populations professionnelles très comparables aux enseignants en terme de confrontation à des usagers difficiles : les professions considérées comme présentant le risque d'être agressé...

¹⁸ Ceci a fait l'objet du travail de recherche que nous avons dirigé : maîtrise de Franck Millard (2003) sur le développement au cours de l'adolescence des relations entre hostilité et représentation de l'agression.

Les méthodes d'analyse utilisées, même si elles font intervenir certaines sophistications techniques (telles que l'analyse en pistes causales), restent principalement corrélationnelles. En ce sens, les résultats pourraient nécessiter d'être revalidés par une approche expérimentale. Il reste que sur une problématique comme la nôtre, le recours à l'expérimentation était inapproprié. Toutefois, maintenant que nous considérons notre modèle comme confirmé, il nous appartient également de proposer d'autres pistes pour sa reproduction.

Pour une utilisation plus systématique d'une mesure des représentations sociales dans les modélisations du stress.

Malgré les limites que nous venons d'énumérer, nous avons montré que la représentation de la violence avait non seulement une certaine valeur prédictive de la santé des enseignants mais que son influence était double : elle agit en tant que filtre perceptif mais elle a une action plus directe sur la santé des enseignants. Nous avons démontré l'intérêt de l'intégration d'une mesure de la représentation de la violence pour comprendre ou pour estimer le stress et ses manifestations dans une population particulière. Ceci devrait pouvoir être entrepris dans d'autres recherches.

D'une façon assez évidente, il nous semble que des prolongements à ce travail pourraient être entrepris dans d'autres recherches ayant trait aux réactions à des situations d'agression ou de conflit. Ici, il s'agissait d'un objet médiatisé, pour lequel l'image dominante véhiculée était celle d'une absence de responsabilité (déterminisme externe) et ceci nous a conduit à penser que les enseignants les plus fragilisés étaient justement ceux qui partageaient cette représentation, certes déresponsabilisante mais pouvant conduire à un sentiment d'impuissance généralisé. Il serait intéressant de vérifier cette proposition avec d'autres objets à représentation sociale pour lesquels la médiatisation serait moins marquée ou pour lesquels la cause des conduites concernées seraient ouvertement présentées comme contrôlables. Par exemple, dans des milieux comme la finance ou la bourse, la responsabilité d'une crise ou d'une mauvaise gestion est parfois présentée par les médias comme le fait d'une seule personne. Ceci pourrait constituer un terrain d'étude présentant des similitudes avec notre recherche : les personnels des entreprises concernées sont confrontés à un risque, ils peuvent se représenter ce risque et cela peut avoir un impact sur le plan de leur santé. Mais, cette situation préserve la norme d'internalité : le dirigeant de l'entreprise est clairement présenté comme responsable des conséquences de ses décisions.

Terminons en sortant du champ de la représentation sociale de la violence pour parler des relations entre stress et représentations sociales. La relation que nous avons montrée entre l'objet social « violence » représenté et les réactions de stress des enseignants est-elle généralisable à d'autres objets ? Autrement dit, le paramètre « représentations sociales » présent sous une forme générique dans le modèle de l'épisode de stress (Lassarre, 2002) doit-il rester sous cette forme générique ou ne pourrait-il pas être précisé comme par exemple « représentation sociale relative à l'agression ou de l'origine du stress » ? Lassarre indique que les représentations sociales, tout comme les attitudes et les préférences, permettent au sujet de se situer et de situer l'enjeu dans le processus d'évaluation de l'épisode de stress. L'importance de la relation que nous avons mise en évidence, nous laisse, en effet, penser que la représentation de la violence a un rôle privilégié dans la réaction de stress allant bien au-delà d'une simple aide à l'évaluation de la situation et à la mise en route d'un processus de coping. Les représentations sociales que la personne peut se former sur d'autres objets et partager avec son groupe d'appartenance peuvent certes l'aider à se situer mais ils n'auront sans doute pas le même impact direct sur sa réaction.

Pour éclairer ce dernier point, il est peut-être utile de revenir à ce que nous évoquions des relations historiques entre le stress et l'agression dans notre problématique. Ces deux notions ont longtemps entretenu des relations étroites aussi bien en terme de conceptualisation qu'en terme de protocole d'étude. Or, le stress est aujourd'hui, comme l'agression, une notion scientifique popularisée, sujette à de multiples définitions, à des polémiques et à des enjeux. C'est donc peut-être désormais vers la représentation sociale du stress que des réponses sont à chercher sur le rôle important de la représentation de l'agression dans la réponse de stress. Ces deux représentations partagent-elles une part importante de contenu ? Le noyau central de la représentation sociale du stress intègre-t-elle, par exemple, la notion d'agent agresseur ? Ces deux représentations sont-elles sous l'influence du même principe idéologique ? De nouvelles pistes sont ouvertes dans la compréhension du stress psychosocial.

Références Bibliographiques

- Abric, J. C. (1994a). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (1994b). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique; Structures et transformations des représentations sociales. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel (switzerland): Delachaux et Niestlé.
- Abric, J. C., & Kahan, J. (1972). The effects of representations and behaviour in experimental games. *European Journal of Social Psychology*, 2, 129-144.
- AESST. (2002). Violence au travail, *Fact Sheet* (Vol. 24): Agence européenne pour la santé et la sécurité au travail.
- Allport, G. W., & Postman, L. J. (1945). The basic psychology of rumor. *Transactions of the New York Academy of Sciences*, 8, 61-81.
- Altman, I., & Rogoff, B. (1987). World views in psychology : trait, interactional, organismic, and transactional perspectives. In D. Stokols & I. Altman (Eds.), *Handbook of environmental psychology*. New York: John Willey.
- Ambrosino, V. (2001). Mécanismes d'organisation et de planification des demandeurs d'emploi le rôle des repères temporels dans la mise en place des stratégies de faire face au chômage. Thèse de Doctorat de Psychologie non publiée, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- André, C., Lelord, F., Legeron, P., Reignier, A., & Delattre, A. (1997). Etude contrôlée sur l'efficacité a 6 mois d'une prise en charge précoce de 132 conducteurs d'autobus victimes d'agression. Effectiveness of early intervention on 132 bus drivers victims of aggressions: A controlled study. *Encephale*, 23(1), 65-71.
- Archer, J. (2001). A strategic approach to aggression. *Social Development*, 10(2), 267-271.

- Archer, J., & Haigh, A. (1997a). Beliefs about aggression among male and female prisoners. *Aggressive Behavior*, 23(6), 405-415.
- Archer, J., & Haigh, A. (1997b). Do beliefs about aggressive feelings and actions predict reported levels of aggression? *British Journal of Social Psychology*, 36(1), 83-105.
- Archer, J., Monks, S., & Connors, L. (1997). Comments on SP0409: A. Campbell, M. Sapochnik and S. Muncer's Sex differences in aggression: Does social representation mediate form of aggression? BJSP, 1997, 36,161-171. *British Journal of Social Psychology*, 36(4), 603-606.
- Archer, J., & Parker, S. (1994). Social representations of aggression in children. *Aggressive Behavior*, 20(2), 101-114.
- Armor, D. J. (1974). Theta reliability and factor scaling. In H. L. Costner (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 17-50). New York: Jossey Bass.
- Bandura, A. (1973). *Aggression, a social learning Analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu* (7 ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Barling, J. (1996). The prediction, experience, and consequences of workplace violence. In G. R. VandenBos & E. Q. Bulatao (Eds.), *Violence on the job: Identifying risks and developing solutions*. (pp. 29-49). Washington: American Psychological Association.
- Barling, J., Rogers, A. G., & Kelloway, E. K. (2001). Behind Closed Doors: In-Home Workers' Experience of Sexual Harassment and Workplace Violence. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(3), 255-269.
- Berkowitz, L. (1965). Effects of prior experimenter-subject relationships on reinforced reaction time of schizophrenics and normals. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69(5), 522-530.
- Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: Role of mediated associations with reinforcements for aggression. *Psychological Review*, 81(2), 165-176.
- Bjoerkqvist, K., Oesterman, K., & Hjelt Baeck, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behavior*, 20(3), 173-184.

- Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40.
- Blattier, R. (2002). La violence et l'insécurité au travail dans les transports en France aujourd'hui (CSS83). Paris: Conseil National des Transports.
- Boles, J. S., Dean, D. H., Ricks, J. M., Short, J. C., & Wang, G. (2000). The dimensionality of the Maslach Burnout Inventory across small business owners and educators. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 12-34.
- Bonville (de), J. (2000). *L'analyse de contenu des medias*. Paris: De Boeck & Larcier.
- Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching : a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11, 59-75.
- Bortner, R. W. (1969). A short scale as a potential measure of pattern A behavior. *Journal of Chronic Diseases*, 22, 87-91.
- Boumard, P., & Marchat, J.-F. (1993). *Chahuts : ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris: Armand Colin Editeur.
- Bourdieu, P. (Ed.). (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit.
- Bourg-Broc, B. (2001). Rapport d'information déposé par la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur la sécurité dans les établissements scolaires (2923). Paris: Assemblée nationale.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67.
- Breakwell, G. M. (1997). *Coping with aggressive behaviour*. Leicester: BPS Books.
- Brouillaud, E., & Chaveron, B. (2000). *Vaincre le harcèlement moral dans l'entreprise*. Paris: Du Puits Fleuri.

- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé : Modèles, concepts et méthodes*. Paris: Dunod.
- Budd, J. W., Arvey, R. D., & Lawless, P. (1996). Correlates and consequences of workplace violence. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*(2), 197-210.
- Burns, R., & Crawford, C. (1999). School shootings, the media, and public fear: Ingredients for a moral panic. *Crime law and social change, 32*(2), 147-168.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: John Wiley & Sons.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education, 7*(2), 197-209.
- Byrne, B. M. (1993). The Maslach Burnout Inventory: Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 66*(3), 197-212.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal, 31*(3), 645-673.
- Byrne, D. G., Rosenman, R. H., Schiller, E., & Chesney, M. A. (1985). Consistency and variation among instruments purporting to measure the Type A behavior pattern. *Psychosomatic Medicine, 47*(3), 242-261.
- Campbell, A., & Muncer, S. (1994). Sex differences in aggression: Social representation and social roles. *British Journal of Social Psychology, 33*(2), 233-240.
- Campbell, A., Muncer, S., & Coyle, E. (1992). Social representation of aggression as an explanation of gender differences: A preliminary study. *Aggressive Behavior, 18*(2), 95-108.
- Campbell, A., Muncer, S., Guy, A., & Banim, M. (1996). Social representations of aggression: Crossing the sex barrier. *European Journal of Social Psychology, 26*(1), 135-147.

- Campbell, A., Sapochnik, M., & Muncer, S. (1997). Sex differences in aggression: Does social representation mediate form of aggression? *British Journal of Social Psychology*, 36(2), 161-171.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioural Research*, 1, 245-276.
- Carver, C. S., & Glass, D. C. (1978). Coronary-prone behavior pattern and interpersonal aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 361-366.
- Chanoit, P.-F., Kovess, V., & Labarte, S. (1992). Résultat d'une enquête épidémiologique : La santé des enseignants. *L'information Psychiatrique*, 10, 1003-1010.
- Chappell, D., & Di Martino, V. (1999). Violence at Work. *Asian-Pacific Newsletter on Occupational Health and Safety*, 6(1), 1-9.
- Chappell, D., & Di Martino, V. (2000). *La violence au travail*. Genève: Bureau international du travail.
- Charlot, B. (1997). Introduction. Violences scolaires: Représentations, pratiques et normes. In B. Charlot & J.-C. Emin (Eds.), *Violence à l'école. Etats des Savoirs*. (pp. 1-13). Paris: Armand Colin.
- Chombart de Lauwe, M.-J., & Feuerhahn, N. (1991). Représentations sociales dans le domaine de l'enfance. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (2 ed., pp. 320-340). Paris: Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires des France.
- Cohen, S. (1986). Contrasting the Hassles Scale and the Perceived Stress Scale: Who's really measuring appraised stress? *American Psychologist*, 41(6), 716-718.
- Cohen, S., & Williamson, G. M. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. In S. Spacapan & S. Oskamp (Eds.), *The social psychology of health* (pp. 31-68). London: Sage.

- Coslin, P. G. (1997). A propos des comportements violents observés au sein des collèges. In B. Charlot & J.-C. Emin (Eds.), *Violence à l'école. Etats des Savoirs*. (pp. 181-201). Paris: Armand Colin.
- Cousinet, R. (1908). La solidarité enfantine. Etude de psychologie sociale. *Revue Philosophique*, 24, 281-300.
- Courtial, J. P., & Kerneur, L. (1996). Les représentations de la recherche dans un domaine de la psychologie de l'éducation. *Papers on social representations*, 5, 127-144.
- Cox, T. (1978). *Stress*. Baltimore: University Park Press.
- Damiani, C. (1997). Les victimes : violences publiques et crimes privés. Paris: Bayard Editions.
- Debarbieux, E. (2001). Violences scolaires: une affaire mondiale. *Courrier de l'UNESCO*, Avril.
- Degenne, A., & Vergès, P. (1973). Introduction à l'analyse de similitude. *Revue Française de Sociologie*, 14, 471-512.
- Dejours, C. (1999). Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale. Paris: Seuil.
- Di Martino, V., & Musri, M. (2001). Guidance for the prevention of Stress and Violence at the Workplace. Kuala Lumpur: ILO Malaysia.
- Dion, G., & Tessier, R. (1994). Validation de la traduction de l'inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 26, 210-227.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child development*, 5(1), 162-170.
- Dodge, K. A., Price, J. M., Bachorowski, J. A., & Newman, J. P. (1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 99(4), 385-392.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de Paris.

- Doise, W. (1990). Les représentations sociales, *Traité de Psychologie cognitive*. 3 : *Cognition, représentation, communication* (pp. 111-174). Paris: Dunod.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses des données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dollard, j., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (Eds.). (1944). *Frustration and Aggression*. London: Routledge.
- Driscoll, R. J., Worthington, K. A., & Hurrell, J. J., Jr. (1995). Workplace assault: An emerging job stressor. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 47(4), 205-211.
- Dubet, F. (1994). Les mutations du système scolaire et la violence à l'école. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 15, 22-25.
- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 35-45.
- Dunand, M. A. (1986). Violence et panique dans le stade de football de Bruxelles en 1985: Approche psychosociale des événements. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 6(3), 235-266.
- Dussault, M., Deaudelin, C., Royer, N., & Loiselle, J. (1999). Professional isolation and occupational stress in teachers. *Psychological Reports*, 84(3, Pt 1), 943-946.
- Ellis, D. P., Weinir, P., & Miller, L. (1971). Does the trigger pull the finger? An experimental test of weapons as aggression-eliciting stimuli. *Sociometry*, 34(4), 453-465.
- Flament, C. (1994a). Aspects périphériques des représentations sociales; Structures et transformations des représentations sociales. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel (switzerland): Delachaux et Niestlé.
- Flament, C. (1994b). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-58). Paris: Presses Universitaires de France.

- Flament, C. (1995). Approche expérimentale de type psychophysique dans l'étude d'une représentation sociale. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, 67-76.
- Flament, C. (2001). Pratiques sociales et dynamique des représentations. In P. Moliner (Ed.), *La dynamique des représentations sociales* (pp. 43-58). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Flament, C. (2002). Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales. *Psychologie et Société*, 4(2), 57-80.
- Flannery, R. B., Jr. (1996). Violence in the workplace, 1970-1995: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 1(1), 57-68.
- Floro, M. (1996). *Questions de violence à l'école*. Ramonville: Editions Erès.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). The relationship between coping and emotion. *Social and Scientific Medicine*, 26, 309-317.
- Fotinos, G., & Fortin, J. (2000). *Une école sans violence ? De l'urgence à la maîtrise*. Paris: Hachette Livre.
- Fotinos, G., & Poupelin, M. (1995). *La violence à l'école, état de la situation en 1994. Analyse et recommandations*. Paris: Inspection Générale de l'Education Nationale.
- Friedman, I. A. (1993). Burnout in teachers : the concept and its unique core meaning. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1035-1044.
- Friedman, M., & Rosenman, R.H. (1959). Association of specific overt behavior pattern with blood and cardiovascular findings. *Journal of the American Medical Association*, 169(2), 1286-1295.
- Friedman, M., Brown, A. E., & Rosenman, R. H. (1969). Voice analysis test for detection of behavior pattern. *Journal of the American Medical Association*, 208(5), 828-836.
- Furnham, A. (1997). Lay theories of work stress. *Work and Stress*, 11(1), 68-78.
- Furnham, A., & Taylor, L. (1990). Lay theories of homosexuality: Aetiology, behaviours and "cures." *British Journal of Social Psychology*, 29(2), 135-147.

- Furnham, A., & Thomson, L. (1996). Lay theories of heroin addiction. *Social Science and Medicine*, 43(1), 29-40.
- Furnham, A., & Weir, C. (1996). Lay theories of child development. *Journal of Genetic Psychology*, 157(2), 211-226.
- Ghiglione, R., Landré, A., Bromberg, M., & Molette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris: Dunod.
- Goldberg, D. P., & Hillier, V. F. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine*, 9(1), 139-145.
- Goupil, I., Brunet, V., & Archambault, J. P. (1985). L'influence du climat organisationnel sur l'anxiété des enseignants. *Revue des Sciences de l'Education*, 11(3), 477-487.
- Guimelli, C. (Ed.). (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel (switzerland): Delachaux et Niestlé.
- Hall, J. K., & Spector, P. E. (1991). Relationships of work stress measures for employees with the same job. *Work and Stress*, 5(1), 29-35.
- Hardy, G. E., Shapiro, D. A., Haynes, C. E., & Rick, J. E. (1999). Validation of the General Health Questionnaire-12 Using a Sample of Employees From England's Health Care Services. *Psychological Assessment*, 11(2), 159-165.
- Herzlich, C. (1986). Représentations sociales de la santé et de la maladie et leur dynamique dans le champ social. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 157-170). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Hinton, J. W., & Rotheiler, E. (1998). The psychophysiology of stress in teachers. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in Teachers. Past, present and future* (pp. 95-119). London: Whurr Publishers.
- Hirigoyen, M.-F. (1998). *Le Harcèlement moral, la violence perverse au quotidien*. Paris: Syros.

- Hoel, H., & Cooper, C. L. (2000). Working with Victims of Bullying. In H. Kemshall & J. Pritchard (Eds.), *Good Practice in Working with Victims of Violence* (pp. 101-118.). London: Jessica Kinsley Publishers.
- Hoel, H., & Cooper, C. L. (2001). Origins of bullying: theoretical framework for explaining workplace bullying. In N. Tehrani (Ed.), *Building a culture of respect : managing bullying at work* (pp. 3-20). London: Taylor and Francis.
- Hoel, H., Cooper, C. L., & Faragher, B. (2001). The experience of bullying in Great Britain: The impact of organizational status. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 443-465.
- Horenstein, M., & Voyron-Lemaire, M.-C. (1996). *Les enseignants victimes de la violence*. Paris: MGEN.
- Horenstein, M., Voyron-Lemaire, M.-C., Reverzy, C., Lelievre, F., Kremer, N., & Fauchaux, J. (1998). *Les pratiques du harcèlement en milieu éducatif*. Paris: MGEN.
- Houllé, R. (2002). Recensement des actes de violence à l'École : septembre 2001-février 2002. *Note d'Information (MEN)*, 02(23).
- Houllé, R., & Rondeau, M.-C. (2002). Recensement des actes de violence à l'école : Septembre/octobre 2001. *Note d'Information (MEN)*, 02(01).
- Howard, J. L., & Voss, R. B. (1996). "Organization-motivated aggression: A research framework": Comment. *Academy of Management Review*, 21(4), 920-922.
- Huberman, M. (1989a). *La vie des enseignants*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1989b). Les "passages à vide" dans la carrière de l'enseignant. *Les sciences de l'éducation*, 5, 5-33.
- Jauvin, N., Dompierre, J., & Vézina, M. (1999). *Recension documentaire sur la violence au travail*. Québec: Université Laval, Équipe de recherche RIPOST.
- Jellison, J.-M., & Green, J. (1981). A self-presentation approach to the fundamental attribution error : the norm of internality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(643-649.).

- Jockin, V., Arvey, R. D., & McGue, M. (2001). Perceived victimization moderates self-reports of workplace aggression and conflict. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1262-1269.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomène, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1986). Fou et folie dans un milieu rural français : une approche monographique. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 171-192). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Jodelet, D. (1992). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1993). Indigenous psychologies and social representations of the body and self. In U. Kim & J. W. Berry (Eds.), *Indigenous psychologies: Research and experience in cultural context*. (pp. 177-192).
- Johnson, P. R., & Indvik, J. (2000). Rebels, criticizers, backstabbers, and busybodies: Anger and aggression at work. *Public Personnel Management*, 29(2), 165-174.
- Jolly, A. (2002). *Stress et traumatisme approche psychologique de l'expérience d'enseignants victimes de violence*. Thèse de Doctorat de Psychologie non publiée, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- Jones, F., & Bright, J. (Eds.). (2001). *Stress : Myth, Theory and Research*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Kagan, D. M. (1989). Inquiry mode, occupational stress, and preferred leadership style among American elementary school teachers. *Journal of Social Psychology*, 129(3), 297-305.
- Kaiser, H. F. (1969). Application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measures.*, 20, 141-151.
- Kammerer, P. (2000). Violence, dispositif clinique et institution. *Psychologie et education*, 40, 77-89.

- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Research note: Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11(1), 94-100.
- Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P., & Amick, B. (1998). The Job Content Questionnaire (JCQ): An instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3(4), 322-355.
- Keashly, L. (2001). Interpersonal and systemic aspects of emotional abuse at work: The target's perspective. *Violence and Victims*, 16(3), 233-268.
- Keashly, L., Hunter, S., & Harvey, S. (1997). Abusive interaction and role state stressors: Relative impact on student residence assistant stress and work attitudes. *Work and Stress*, 11(2), 175-185.
- Kostinsky, S., Bixler, E. O., & Kettl, P. A. (2001). Threats of School Violence in Pennsylvania After Media Coverage of the Columbine High School Massacre: Examining the Role of Imitation. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 155, 994-1001.
- Kovess, V., Chan Chee, C., Labarte, S., & Brunou, N. (2001). *Enquête épidémiologique sur la santé des mutualistes de la MGEN*. Paris: MGEN.
- Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: past and present. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in Teachers. Past, present and future* (pp. 1-13). London: Whurr Publishers.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978a). A model of teachers stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-167.
- Lacouture, Y. (2000). Les méthodes d'analyse multivariées. In J. R. Vallerand & U. Hess (Eds.), *Méthodes de recherche en psychologie*. Montreal: Gaëtan Morin Editeur.
- Lassarre, D. (2002). L'épisode de stress : un modèle pour créer des passerelles. In D. Lassarre (Ed.), *Stress et Société* (pp. 7-14). Reims: Presses Universitaires de Reims.

- Lassarre, D., Wawrzyniak, M., & Rosnet, E. (1996). Faire face : des adultes, des adolescents et la violence dans les établissements scolaires. *Cahiers du Centre Fédéral (FEN)*, 17, 117-258.
- Lazarus, R. S. (1991). Psychological stress in the workplace. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(7), 1-13.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publisher Company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.
- Leather, P., Beale, D., Lawrence, C., & Dickson, R. (1997). Effects of exposure to occupational violence and the mediating impact of fear. *Work and Stress*, 11(4), 329-340.
- Leather, P., Lawrence, C., Beale, D., Cox, T., & Dickson, R. (1998). Exposure to occupational violence and the buffering effects of intra-organizational support. *Work and Stress*, 12(2), 161-178.
- Lebart, L., & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris: Dunod.
- LeBlanc, M. M., & Kelloway, E. K. (2002). Predictors and Outcomes of Workplace Violence and Aggression. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 444-453.
- Leiter, M. P., Frizzell, C., Harvie, P., & Churchill, L. (2001). Abusive interactions and burnout: Examining occupation, gender, and the mediating role of community. *Psychology and Health*, 16(5), 547-563.
- Leiter, M. P., & Robichaud, L. (1997). Relationships of occupational hazards with burnout: An assessment of measures and models. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2(1), 35-44.
- Leymann, H. (1996). *Mobbing. La persécution au travail*. Paris: Seuil.

- Lyne, K. D., Barrett, P. T., Williams, C., & Coaler, K. (2000). A psychometric evaluation of the occupational stress indicator. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(2), 195-220.
- MacDonald, I. M. (1997). Violence in schools: Multiple realities. *Alberta journal of educational research*, 43(2-3), 142-156.
- Mallet, P., & Paty, B. (1999). How French counsellors treat school violence: An adult-centered approach. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21(4), 279-300.
- Marchand, P. (1998). *L'analyse du discours assistée par ordinateur*. Paris: Armand Colin.
- Martin, L. R., & Deen, N. (1999). Editorial of the special issues on school violence. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21(4), 265-266.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- McCormick, J. (1997). An attribution model for teachers' occupational stress and job satisfaction in a large educational system. *Work and Stress*, 11(1), 17-32.
- McFarlin, S. K., Fals Stewart, W., Major, D. A., & Justice, E. M. (2001). Alcohol use and workplace aggression: An examination of perpetration and victimization. *Journal of Substance Abuse*, 13(3), 303-321.
- McIntyre, T. C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54(2), 235-238.
- Menifield, C. E., Rose, W. H., Homa, J., & Cunningham, A. B. (2001). The media's portrayal of urban and rural school violence: A preliminary analysis. *Deviant Behavior*, 22(5), 447-464.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

- Moliner, P. (2001). Une approche chronologique des représentations sociales. In P. Moliner (Ed.), *La dynamique des représentations sociales* (pp. 245-268). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Monteil, J. M., Bavent, L., & Lacassagne, M.-F. (1986). Attribution et mobilisation d'une appartenance idéologique : un effet de polydoxie. *Psychologie Française*, 31(2), 115-121.
- Morin, M., & Verges, P. (1992). Enquête sur une représentation en voie d'émancipation: le sida pour les jeunes. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 5, 46-75.
- Morin, M., Souville, M., & Obadia, Y. (1996). Attitudes, représentations et pratiques de médecins généralistes confrontés à des patients infectés par le VIH. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 29, 9-28.
- Morrison, E., Morman, G., Bonner, G., Taylor, C., Abraham, I., & Lathan, L. (2002). Reducing staff injuries and violence in a forensic psychiatric setting. *Archives of Psychiatric Nursing*, 16(3), 108-117.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1991). La nouvelle pensée magique; Nouvelles voies en psychologie sociale. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 301-324.
- Moscovici, S. (1992a). Nouvelles voies en psychologie sociale : introduction. *Bulletin de Psychologie*, 405, 137-143.
- Moscovici, S. (Ed.). (1992b). *Psychologie Sociale* (4 ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S., & Vignaux, G. (1994). Le concept de themata; Structures et transformations des représentations sociales. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel (switzerland): Delachaux et Niestlé.

- Pedrabissi, L., & Santinello, M. (1991). Motivations et stress professionnel chez un échantillon d'instituteurs: comparaison de deux indicateurs de malaise professionnel. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 41(2), 137-142.
- Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie française*, 34(4), 237-246.
- Petrillo, G. (1996). Représentations sociales du sida et perception des catégories sociales "à risque." *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 30, 58-80.
- Petzel, T. P., & Michaels, E. J. (1973). Perception of violence as a function of levels of hostility. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(1), 35-36.
- Pierce, C. M., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60(1), 37-51.
- Prost, A. (1974). Vocabulaire des proclamations électorales de 1881, 1885 et 1889. Paris: Presse Universitaires de France.
- Rasclé, N. (2000). Testing the mediating role of appraised stress and coping strategies on employee adjustment in a context of job mobility. *European Review of Applied Psychology*, 50(3), 301-307.
- Rasclé, N. (2001). Comment gérer le stress au travail ? In C. Levy-Leboyer & M. Huteau & C. Louche & J. P. Rolland (Eds.), *Les apports de la psychologie du travail* (pp. 417-434). Paris: Editions d'organisation.
- Rodin, J., & Salovey, P. (1989). Health psychology. *Annual Review of Psychology*, 40, 533-579.
- Rogers, K. A., & Kelloway, E. K. (1997). Violence at work: Personal and organizational outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2(1), 63-71.
- Rouquette, M. L. (1973a). La pensée sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 2, pp. 298-328). Paris: Larousse.

- Rouquette, M. L. (1973b). Les communications de masse. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 2, pp. 214-244). Paris: Larousse.
- Rouquette, M. L. (1975). *Les rumeurs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rouquette, M. L. (1998). *La communication sociale*. Paris: Dunod.
- Rouquette, M.-L. (1997). La chasse à l'immigré. Violence, Mémoire et Représentations. Sprimont: Mardaga.
- Rouquette, M.-L., & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Roussel, P., Durieu, F., Campoy, E., & El Akremi, A. (2002). *Méthodes d'équations structurelles : recherche et application en gestion*. Paris: Economica.
- Sanchez-Mazas, M., & Clémence, A. (2000). Une approche psychosociale de la violence à l'école. In P. A. Doudin & M. Erkohen (Eds.), *Violence à l'école. Fatalité ou déficit ?* (pp. 159-187). Bruxelles: De Boeck.
- Schonfeld, I. S. (2001). Stress in 1st-year women teachers: The context of social support and coping. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127(2), 133-168.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2002). *Psychology and work today: An introduction to industrial and organizational psychology* (8th ed.). New York, NY, England: Macmillan, Inc.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual of the State Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychology Press.
- Spielberger, C. D. (1971). Trait-state anxiety and motor behavior. *Journal of Motor Behavior*, 3(3): 265-279.
- Soh, K. c. (1986). Locus of control as a moderator of teacher stress in Singapore. *Journal of Social Psychology*, 126(2), 257-258.
- Tallon, G. (1979). La violence dans les établissements scolaires du premier cycle du second degré. Inspection Générale de la Vie scolaire.

- Thompkins, D. E. (2000). School violence: Gangs and a culture of fear. *annals of the american academy of political and social science.*, 567, 54-71.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology*, 30(4), 662-680.
- Van der Ploeg, H. M. (1980). Validity of the Zelf-Beoordelings-Vragenlijst (A Dutch version of the Spielberger State-Trait Anxiety Inventory). *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar Grensgebieden*, 35(4), 243-249.
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243-259.
- Van Zanten, A. (2000). Le quartier ou l'école ? : déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Déviance et société*, 24(4), 377-401.
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41, 321-327.
- Verges, P. (1991). Représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (2 ed., pp. 387-405). Paris: Presses Universitaires de France.
- Wangberg, E. G. (1984). The complex issue of teacher stress and Job dissatisfaction. *Contemporary education*, 56(1), 11-15.
- Wawrzyniak, M., & Lassarre, D. (1999). Stress et violence : personnel de l'Education Nationale en souffrance. *Pespectives Psy*, 38(4), 272-281.
- Williams, S., & Cooper, C. L. (1998). Measuring occupational stress: Development of the Pressure Management Indicator. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3(4), 306-321.
- Wonnacott, T. H., & Wonnacott, R. J. (1991). *Statistique* (4 ed.). Paris: Economica.
- Wynne, R. (1997). *Guidance on the prevention of violence at work* (CE/V-4/97-014-EN-C). Bruxelles: Commission européenne.

- Zeldin, T. (1973). *Histoire des passions françaises. 1845-1945*. Paris: Seuil.
- Zillman, D. (1984). *Connections between sex and aggression*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimbardo, P. G. (1995). The psychology of evil: A situationist perspective on recruiting good people to engage in anti-social acts. *Japanese Journal of Social Psychology*, 11(2), 125-133.
- Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99, 432-442.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les 28 caractéristiques du Travail Identifiées comme faisant potentiellement augmenter le risque de violence pour l'employé (d'après LeBlanc et Kelloway (2002)). (Traduction personnelle).....	44
Tableau 2 : Caractéristiques des employés violents : d'après Schultz et Schultz (2002).....	45
Tableau 3 : Exemples d'éléments prédictors d'une attaque violente d'après Breakwell	46
Tableau 4 : Dépression, anxiété, satisfaction professionnelle et estime de soi (moyennes) selon le statut de victime (Driscoll et al., 1995)	48
Tableau 5 : Catégories d'emploi selon Karasek et al. (1998).....	60
Tableau 6 : Facteurs de stress chez les enseignants (d'après Wangberg (1984), traduction personnelle)	69
Tableau 7 : Origine des articles retenus dans la base	115
Tableau 8 : Répartition des articles par période.	117
Tableau 9 : Répartition par mois des dépêches produites sur les 3 années scolaires.	117
Tableau 10 : Répartition des connecteurs logiques selon la production journalistique.....	119
Tableau 11 : Catégories de codage des causes de la violence dans les documents scientifiques	121
Tableau 12 : Occurrences des unités thématiques explicatives dans les dépêches.	123
Tableau 13 : Occurrences des unités thématiques explicatives dans les articles.....	126
Tableau 14 : Répartition des types de verbes présents dans les trois sous-corpus « dépêches ».	135
Tableau 15 : Indices de richesse du discours pour les 3 années (corpus dépêches).	136
Tableau 16 : Indices de richesse du discours entre « dépêches » et « articles ».....	136
Tableau 17 : Croisement entre type de modélisation et année de production.	137
Tableau 18 : Les grandes références utilisées :	139
Tableau 19 : Adjectifs qualificatifs présents dans les phrases contenant le mot « violence ».	141
Tableau 20 : Les 30 items traduits et retenus avec l'origine et la correspondance sur la dimension initiale de l'Expagg (I comme instrumentale / E comme expressive)	155
Tableau 21 : Age.....	159
Tableau 22 : Ancienneté dans le métier d'enseignant.	159
Tableau 23 : Type d'établissement dans lequel l'enseignant exerce.....	160
Tableau 24 : Propositions du nombre de facteurs à extraire selon les critères utilisés.....	161
Tableau 25 : Saturations des 30 items de l'Expagg après rotation Varimax sur 3 facteurs ..	163
Tableau 26 : Consistance des échelles de représentation de l'agression.	165
Tableau 27 : Matrice des corrélations entre les échelles sommes issues de l'Expagg Français.	166
Tableau 28 : Propositions du nombre de facteurs à extraire selon les critères utilisés.....	167
Tableau 29 : Saturations des items du MBI avec les 3 facteurs issus de la rotation Varimax.	168
Tableau 30 : Consistance des échelles de représentation de l'agression.	168
Tableau 31 : Comparaison des hommes et des femmes en terme de représentation de la violence.....	171
Tableau 32 : Corrélations entre mesures du Burnout et mesures de la représentation de la violence.....	172

Université de Reims Champagne Ardenne

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Année 2004

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE REIMS

Discipline : Psychologie Sociale

Présentée et soutenue publiquement par

Monsieur Benjamin PATY

le 28/06/2004

Titre :

**La violence à l'école : Etude d'une représentation sociale
comme facteur de stress des enseignants**

Volume d'annexes

Directrice de thèse :

Madame La Professeure Dominique LASSARRE

JURY

Monsieur Gilles BAILLAT, Maître de Conférences (H.D.R.), IUFM de Reims

Monsieur Michel MORIN, Professeur, Université de Provence Aix-Marseille

Madame Elisabeth ROSNET, Professeure, Université de Reims Champagne-Ardenne

Madame Elisabeth SPITZ, Professeure, Université de Metz

ANNEXE 1 : Eléments relatifs au chapitre empirique 5 (Analyses de contenu).....	3
Extrait de la base « AFP » analysée.....	4
Liste des articles de presses inclus dans la base et analysés.....	6
Liste des articles de presses inclus dans la base et analysés.....	7
Caractéristiques du corpus « dépêches AFP ».....	18
Caractéristiques du corpus « articles de presse ».....	19
Analyse factorielle des correspondances entre verbes présents dans les dépêches et périodes étudiées.....	20
Analyse factorielle des correspondances entre modalisateurs présents dans les articles de presse et périodes étudiées.....	22
Analyse du discours scientifique : Mots clés des 15 premiers articles téléchargés sur la base FRANCIS : ..	23
Liste des mots-clés les plus fréquents par ordre de fréquences décroissantes : Base de 1995.....	25
Liste des mots-clés les plus fréquents par ordre de fréquences décroissantes : Base de 1998.....	28
Croisement entre mots-clés et années de production des articles scientifiques.....	31
Classifications ascendantes hiérarchiques sur la base des indices de similitude de Jaccard pour les mots les plus fréquents : 1995.....	33
Classifications ascendantes hiérarchiques sur la base des indices de similitude de Jaccard pour les mots les plus fréquents : 1999.....	35
ANNEXE n° 2 : Documents relatifs à la seconde recherche empirique (chapitre 6).....	38
Les 40 items de l'Expagg (version 2 proposée par Archer).....	39
Traduction de l'EXPAGG modifié en 40-items (d'après Archer & Haigh, 1997).....	40
Traduction des premiers items de la version indirecte de l'EXPAGG proposée par Archer (1994).....	41
Les 30 items traduits avec la correspondance sur la dimension initiale de l'expagg.....	42
QUESTIONNAIRE UTILISE DANS LA RECHERCHE EMPIRIQUE n° 2.....	43
Questionnaire MBI pour enseignants avec les correspondances pour les 3 dimensions étudiées.....	48
Comparaison de l'échantillon Internet à l'échantillon classique.....	49
Comparaisons des scores aux items Expagg entre l'échantillon internet et l'échantillon classique.....	51
Analyses factorielles sur les items de l'EXPAGG.....	53
Test MAP de Velicer afin de décider du nombre de facteurs à retenir :.....	57
Test Armor thêta afin de décider du nombre de facteurs à retenir.....	58
Consistance échelle somme correspondant au facteur 1.....	60
Consistance échelle somme facteur 2 (après retournement des item i8 et i9).....	61
Consistance échelle somme facteur 3 après retournement de l'item E11.....	62
Test MAP de Velicer sur le questionnaire MBI.....	63
Test Thêta de Armor sur le questionnaire MBI.....	64
Analyse en composantes principales avec rotation Varimax sur 3 facteurs sur le questionnaire MBI.....	65
Classification ascendante hiérarchique des items de l'expagg.....	69
Comparaison des scores sur échelle Expagg en fonction du sexe.....	70
ANNEXES 3 : Eléments relatifs au chapitre empirique 7 (Modélisation).....	71
QUESTIONNAIRE D'AUTO-EVALUATION : BORTNER.....	72
Questionnaire d'auto-évaluation (Spielberger – STAI Forme Y'1).....	74
Questionnaire d'auto-évaluation (Spielberger - STAI Forme Y2).....	75
ECHELLE D'AUTO-EVALUATION (Cohen).....	76
Questionnaire de sources de stress dans l'enseignement (SCST-19).....	77
GHQ-12.....	78
Questionnaire de représentation de l'agression (EFAE-20 (v3)).....	79
Test MAP de Velicer pour décider du nombre de facteur à retenir sur l'échelle « représentation de l'agression » (Echantillon 1).....	81
Consistance des deux dimensions du questionnaire de représentation de l'agression (échantillon 1).....	82
Consistance du questionnaire de sources de stress dans l'enseignement (échantillon 1).....	84
Caractéristiques des outils échelles (échantillon 1):.....	87
Analyse de regression (échantillon 2).....	91
Paramètres du modèle 1 : modèle linéaire.....	96
Paramètres du modèle 2 : modèle indépendance :.....	98
Paramètres du modèle 3 : modèle de conjugaison des facteurs :.....	100

ANNEXE 1 : Éléments relatifs au chapitre empirique 5 (Analyses de contenu)

Extrait de la base « AFP » analysée

17/09/1997 Surveillant de collège agressé à Metz : le principal porte plainte	METZ 17 sept 97 (AFP)	Un principal d'un collège situé à proximité d'un quartier considéré comme sensible de Metz (Moselle) a déposé mercredi une plainte pour « intrusion » après l'agression dont un des surveillants de l'établissement a été mardi matin la victime, a-t-on appris de source judiciaire. L'agresseur, un jeune majeur, dont l'identité n'a pas été communiquée, a été interpellé et placé en garde à vue, a-t-on indiqué de même source. L'agression a eu lieu dans la cour du collège Jean Rostand de Metz devant les Ponts, Deux jeunes extérieurs au collège, ont pénétré dans l'enceinte scolaire, par un trou dans un grillage près du gymnase, pour voir des camarades, notamment des jeunes filles et ont allumé des cigarettes. Le surveillant s'est alors approché des intrus qu'il avait pris pour des élèves du troisième et leur a fait une réflexion, leur demandant d'éteindre leurs cigarettes. Mais, pour réponse, i s'est fait copieusement insulter, a reçu un coup de tête au visage et s'est fait rouer de coups. L'agresseur a pris la fuite, mais il a été retrouvé par les policiers de la brigade des mineurs. Le surveillant s'est relevé lui avec le visage tuméfié. Il a été soigné et a subi une interruption temporaire de travail (ITT) d'une durée de 4 jours. Il a également porté plainte à titre Personnel pour « violences ». L'inspection académique avait demandé dès mardi au principal du déposer une plainte pour intrusion.
07/11/1997 Interpellation d'un homme soupçonné d'avoir frappé une surveillante	VERDUN, 7 nov (AFP) -	Un jeune homme, soupçonné d'avoir frappé une. surveillante du collège Maurice Barrés en octobre à Verdun (Meuse), a été mis en examen vendredi et écroué à la maison d'arrêt de Metz-Queuleu, a-t-on appris de source judiciaire. Abdulrazak Arif, 20 ans, interpellé mercredi dans le cadre d'une affaire de vol de voiture pour laquelle il devait être jugé en comparution immédiate a été mis examen pour "violences volontaires sur personne ayant autorité et "intrusion dans un établissement scolaire". Le 4 octobre l'individu, très connu des services de police, avait pénétré dans le Collège situé aux Planchettes, quartier réputé difficile de Verdun. Lorsque la surveillante lui avait intimé l'ordre de sortir, il l'avait giflée puis lui avait donné des coups de pieds alors qu'elle se trouvait à terre. La surveillante a obtenu un arrêt de travail de 10 jours.
13/11/1997 La directrice d'école avait la dent dure	LYON, 13 nov (AFP) -	Une directrice d'école maternelle, qui avait mordu au bras un élève pour lui "faire comprendre qu'il ne fallait pas mordre ses camarades", a comparu jeudi devant le tribunal correctionnel de Lyon. Le procureur de la République, qui a dénoncé "la pédagogie oeil pour oeil, dent pour dent" de l'institutrice, a réclamé à son encontre "une peine de principe" de 1.000 francs d'amende avec sursis. Le 13 juin 1996, lors d'une sarnie organisée par l'école lyonnaise Gerson, qu'elle dirigeait, Eliane Fraysse, institutrice de 61 ans, aujourd'hui à la retraite, avait mordu au bras le jeune Lucas, alors âgé de six ans et demi. Poursuivie pour "violences sur mineur de quinze ans", l'institutrice, décorée des palmes académiques selon son avocat, a argué à la barre que l'enfant venait de faire subir le même sort à l'un de ses camarades et qu'il s'agissait donc de lui taire comprendre que "ça faisait mal". Selon le représentant du ministère public, "au travers de cet acte, ce sont les méthodes pédagogiques de Mme Fraysse qui sont mises en cause". Le représentant local du syndicat de parents d'élèves FCPE, partie civile au procès, est venu témoigner des méthodes un peu archaïques de l'institutrice, révélant notamment qu'elle avait pour habitude d'obliger les élèves trop bavards à se placer un pot de colle dans la bouche. Le jugement sera rendu le 20 novembre.
13/11/1997 Un professeur poignardé dans le dos par un de ses anciens étudiants	TALENCE (Gironde), 13 nov (AFP)	Un professeur de mécanique de l'Ecole nationale supérieure des Arts et Métiers (ENSAM) à Talence (Gironde) a été poignardé dans le dos par un de ses anciens étudiants sorti en juin dernier de l'école sans diplôme, a-t-on appris jeudi auprès de la direction de l'établissement. Jean-Luc Lataillade, 48 ans, qui dirige depuis huit ans un laboratoire de mécanique à l'ENSAM, regagnait mercredi soir vers 19h00 sa voiture, garée sur le parking de l'école à l'intérieur de l'établissement, quand un de ses anciens étudiants, âgé de 26 ans, l'a frappé d'un coup de couteau dans le dos. Le professeur a été

		hospitalisé dans un "état sérieux", selon la police, mais ses jours ne sont pas en danger. Quant à l'étudiant, qui avait raté son diplôme d'ingénieur des arts et métiers en juin dernier (sans possibilité de retenter sa chance selon la direction de l'établissement), il s'est constitué prisonnier peu après avoir agressé son ancien professeur, a indiqué la police. Les mobiles de cette agression ne sont pas connus.
14/11/1997 Les lycéens de Dammarie-les-Lys maintiennent leur grève vendredi	MELUN, 14 nov (AFP)	Les 1.500 élèves du lycée Joliot-Curie de Dammarie-les-Lys (Seine-et-Mame) ont décidé vendredi en assemblée générale de poursuivre leur mouvement de grève, commencé la veille, pour protester contre l'insécurité dans leur établissement. Certains cours pourraient cependant reprendre samedi en sections professionnelles, lundi seulement en sections générales après une nouvelle AG. La grève a débuté à la suite d'une tentative d'incendie dans la nuit de mardi à mercredi, la troisième en un mois : deux feux ont été allumés dans les couloirs mais ne se sont pas propagés. Les lycéens qui ont manifesté jeudi dans les rues de Dammarie, puis de Melun (50 participants), réclament également une réfection des locaux. Jeudi après-midi, une délégation d'élèves, d'enseignants et de responsables du lycée avait par ailleurs été reçue par le directeur de cabinet de la préfecture. "On a été écoutés", avait expliqué satisfaite Saoud, une lycéenne, à la sortie de l'entrevue. Mais les autres grévistes avaient estimé qu'il ne s'agissait encore que de simples déclarations. "Il n'y a aucun papier de signé, rien que des promesses verbales", regrettaient ces élèves. Le proviseur cependant leur a fait part d'une décision du conseil régional d'Ile-de-France d'investir 3 millions de francs pour le lycée.
17/11/1997 Val-de-Marne : grève dans un collège après l'agression d'un surveillant	CRETEIL, 17 nov (AFP)	Les personnels du collège Robert-Desnos à Orly (Val-de-Marne) étaient en grève, lundi, pour protester contre l'agression d'un surveillant par deux adolescents vendredi après-midi, ont indiqué des enseignants à l'AFP. Ces deux jeunes se sont introduits dans l'établissement vers 16h00 et ont refusé de sortir, à la demande du surveillant. Une bagarre s'en est suivie. Le surveillant souffre de contusions et a été arrêté plusieurs jours. L'un des deux adolescents est élève dans le collège et doit passer en conseil de discipline. L'autre est un ancien élève, selon les mêmes sources. Une délégation du collège a été reçue lundi à l'Inspection académique à Créteil, afin de "rechercher les meilleurs moyens pour recréer la sérénité exigible dans tout établissement scolaire", selon les mêmes sources.
20/11/1997 Quinze jours avec sursis contre l'institutrice qui avait mordu un élève	LYON, 20 nov (AFP)	Une directrice d'école maternelle poursuivie pour avoir mordu au bras un élève afin de lui « faire comprendre qu'il ne fallait pas mordre ses camarades », a été condamnée jeudi à quinze jours de prison avec sursis et 1.500 francs d'amende. "Il n'appartient pas au tribunal de juger des méthodes pédagogiques des enseignants mais dans ce cas précis, il s'agit purement et simplement d'une infraction", a déclaré le président du tribunal correctionnel de Lyon, Georges Cathelin. Le jugement va au-delà des réquisitions du ministère public, qui réclamait "une peine de principe" de 1000 francs d'amende avec sursis. Le 13 juin 1998, lors d'une sortie organisée par l'école lyonnaise Gerson, qu'elle dirigeait, Eliane Fraysse, institutrice de 61 ans, aujourd'hui à la retraite, avait mordu au bras le jeune Lucas, alors âgé de six ans et demi. Poursuivie pour "violences sur mineur de quinze ans", l'institutrice - par ailleurs détentrice des palmes académiques, selon son avocat - a argué à la barre que l'enfant venait de faire subir le même sort à l'un de ses camarades et qu'il s'agissait donc de lui faire comprendre que « ça faisait mal ». Lors de l'audience, le 13 novembre, le représentant local du syndicat de Parents d'Elèves FCPE était venu témoigner des méthodes un peu archaïques de l'institutrice, révélant notamment qu'elle avait pour habitude d'obliger les élèves trop bavards à se placer un pot de colle dans la bouche.
25/11/1997 Violences scolaires dans la banlieue de Rouen	DARNETAL (Seine-Maritime), 25 nov (AFP)	Les enseignants du Collège Emile Chartier de Darnetal, dans la banlieue rouennaise, ont observé un mouvement de grève pour dénoncer des actes de violence dans l'enceinte de l'établissement scolaire, a-t-on appris mardi auprès du collège. Des inconnus ont lacéré les pneus de plusieurs véhicules d'enseignants stationnés sur le parking du collège qui compte 400 élèves, a-t-on précisé. Mardi,

		les enseignants qui avaient entamé lundi leur mouvement, n'ont repris que partiellement les cours et ont organisé des piquets de surveillance sur le parking du collège. Par ailleurs, une centaine d'élèves d'un lycée professionnel de Barentin, également dans la banlieue de Rouen, ont manifesté lundi et mardi dans leur établissement et dans les rues de la ville pour dénoncer le manque de moyens matériels pour leur enseignement, a-t-on appris.
26/11/1997 Agression d'un directeur d'école: la mère d'une élève Mise en examen	MULHOUSE, 26 nov (AFP)	La mère d'une élève de CE1, qui avait agressé sans raison lundi le directeur de l'école primaire de Mulhouse (Haut-Rhin) où sa fillette est scolarisée, a été mise en examen, mercredi à Mulhouse, pour violence, mais a été laissée en liberté, a-t-on appris de source judiciaire. Placée sous contrôle judiciaire, la mère s'est vu ordonner une expertise psychiatrique. Elle devra en outre éviter d'approcher l'établissement scolaire. Le directeur de l'école avait été molesté par la mère de la fillette qui, en compagnie de son mari, avait brutalement fait irruption dans son bureau. Le directeur s'était vu accorder un interruption de travail de trois jours. Les 20 enseignants de l'école s'étaient mis en grève mardi afin de protester contre cette agression,
27/11/1997 Grève au collège Jean Vigo d'Epinay-sur-Seine	PARIS, 27 nov (AFP)	Une grève du personnel -enseignants et surveillants - affecte jeudi le collège Jean Vigo d'Epinay-sur-Seine (Seine-st-Denis) afin de protester contre la violence qui règne et demander des mesures dont la classement du collège en "établissement sensible". Selon un communiqué du comité de grève du collège, il y a eu la veille "trois agressions physiques contre des enseignants et surveillants faisant suite à des jets de gaz lacrymogène, plusieurs tentatives d'incendie et un saccage de locaux". Les grévistes qui ajoutent qu'il "est devenu impossible de gérer les absences répétées des élèves et leur comportement "réclament des postes supplémentaires en personnels d'encadrement, une réduction des effectifs par classe (le collège conçu pour 600 élèves en accueille plus de 700 et nombre de classes dépassent les 30 élèves, disent-ils) et le classement en établissement sensible pour permettre une coordination avec la politique de la Ville.
27/11/1997 Prison avec sursis pour l'agression de deux enseignantes à Tarbes	TARBES (HAUTES-PYRE NEEs), 27 nov (AFP)	Le tribunal correctionnel de Tarbes a condamné jeudi à des peines de prison avec sursis trois forains d'une même famille qui avaient agressé une institutrice et une directrice d'école primaire de la ville. Les parents et la tante de deux enfants scolarisés provisoirement dans l'école Jean Macé, ont été condamnés respectivement à 9 mois et 6 mois de prison avec sursis et à une mise à l'épreuve pendant deux ans, avec obligation d'indemniser les deux enseignantes. Le 21 octobre dernier, ces trois personnes avaient agressé physiquement, à la sortie de l'école, la directrice et une institutrice qui avaient réprimandé les deux enfants pour un emprunt de livres à la bibliothèque de l'établissement scolaire. Une vingtaine d'enfants de forains étaient accueillis dans cette école. Lors de l'audience le 6 novembre, le procureur de la République, estimant que "l'expédition punitive était inadmissible", avait requis trois mois de prison ferme pour le couple et neuf mois de prison avec sursis pour la tante des deux enfants, Le jugement avait été mis en délibéré.

Liste des articles de presses inclus dans la base et analysés.

Journal	Date	Titre
Libération	01/09/1995	"Signaler toute violence pour la combattre" Mythes et réalités de la délinquance en milieu scolaire, vus par l'inspecteur d'académie de Seine-Saint-Denis.
La Croix	08/09/1995	Rentrée scolaire. Les " 6e " d'Epinay apprennent le civisme.
France Soir	17/11/1995	Colère dans les lycées et collège : Sept profs agressés chaque jour ! Depuis Kelkal, c'est l'enfer.
Le Monde	20/01/1996	La banlieue, laboratoire du futur
L'Humanité	26/01/1996	Enseignants en grève contre l'insécurité
Libération	26/01/1996	Le préfet de Seine-Saint-Denis explique le racket aux enfants. Un film tourné avec des collégiens du Franc-Moisin poursuivra la campagne de prévention.
La Croix	27/01/1996	LA VIOLENCE SAPE L'ECOLE. Des enseignants en grève contre les comportements violents de certains élèves.
Le Monde	31/01/1996	Les enseignants s'inquiètent du développement des violences scolaires Eric Debarbieux, chercheur à Bordeaux-II "C'est la culture d'établissement qui fait tenir l'ensemble de l'édifice"
Le Monde	31/01/1996	Les enseignants s'inquiètent du développement des violences scolaires Aux Mureaux, la "prison" au milieu de la cour
Libération	31/01/1996	Louise-Michel, un collège sous tension Près de Rouen, la reprise des cours se fera demain sous surveillance policière.
Libération	31/01/1996	Grève d'enseignants à Créteil à cause de violences dans un collège.
Libération	01/02/1996	Violences au collège: la grève s'arrête à Aulnay mais continue à Colombes.
La Croix	03/02/1996	Collèges, lycées. La violence des adolescents sans repères. Les enseignants de plusieurs lycées et collèges de Normandie et du Doubs ont cessé leur travail pour protester contre la violence de certains élèves. Dégradation de mobilier, racket à l'égard des plus jeunes, gifles et coups donnés à des professeurs, la violence à l'intérieur des établissements scolaires augmente d'année en année.
La Croix	03/02/1996	Les enseignants minés par la violence scolaire. Multiplication des grèves de professeurs. François Bayrou, en visite dans un collège de Poissy, annonce trois nouvelles mesures de soutien aux enseignants. LA FORTERESSE CONTAMINEE.
La Croix	03/02/1996	L'ECOLE A L'EPREUVE DE LA VIOLENCE François Bayrou a annoncé jeudi une nouvelle série de mesures en faveur des établissements scolaires dits sensibles. Des dispositions modestes si l'on considère les difficultés auxquelles sont confrontés certains enseignants et qui ont conduit récemment à des mouvements de grève. Pourtant, la violence scolaire n'est pas irréductible, comme en témoigne l'expérience du collège Clemenceau, à Paris..
La Croix	03/02/1996	Education. Un train de retard.
La Croix	03/02/1996	L'actualité dans les établissements. Les trois mesures Bayrou. Les mesures de mars 1995
La Croix	03/02/1996	Enseignants : le désarroi d'une profession en crise.
La Croix	03/02/1996	Violences scolaires. La justice à la rescousse. " EN CITES SENSIBLES, LES PROFS DEVRAIENT ETRE VOLONTAIRES ". L'INVITE. Philippe Chaillou. Ancien juge des enfants. Conseiller à la cour d'appel de Paris. Auteur du livre Violence des jeunes, Gallimard. C'est lorsque l'on se fait que des incidents plus graves éclatent.
Libération	03/02/1996	Des profs d'un collège de Bonnières-sur-Seine en grève pour refuser la violence.
Libération	05/02/1996	Hatim, 15 ans, mort pour un gant Deux mineurs de Garges ont été mis en examen pour homicide.
La Croix	06/02/1996	Midit moins sept. La recrudescence de la violence à l'école pointe les défaillances du dialogue entre enfants et adultes ainsi que la nécessaire solidarité au sein des équipes enseignantes. VIOLENCE D'ENFANTS, APPEL AUX ADULTES. L'INVITEE : Marie-Danielle Pierrelée. Principal du collège Garcia-Lorca à Saint-Denis. Les professeurs se sentent isolés.
La Croix	06/02/1996	Violences scolaires. Nouvelles protestations d'enseignants et de parents
Le Canard Enchaîné	07/02/1996	SOS-Profes Battus ? Bayrou vous réponds
La Croix	08/02/1996	La fin de l'école ouverte.
L'Express	08/02/1996	Goussainville: un collège à bout de nerfs
Libération	08/02/1996	Violences à l'école: discours ministériel musclé et interpellations.
La Croix	09/02/1996	Ecole. Après les incidents qui agitent les collèges. LA VIOLENCE, TOUS COUPABLES ! L'INVITEE. Françoise Hostalier. Ancien secrétaire d'Etat à l'enseignement scolaire. Une semaine de réflexion sur la violence à l'école était prévue du 25 au 30 mars. Qui reprendra le flambeau ?
Le Monde	09/02/1996	Les enseignants se mobilisent contre la violence à l'école A Saint-Etienne-du-Rouvray, les innovations pédagogiques n'ont cessé depuis 1982
Libération	09/02/1996	Violence scolaire dans un village du Val-d'Oise.
La Croix	10/02/1996	Ecole. Nouvelles violences.
Libération	12/02/1996	Violences scolaires: une enseignante rouée de coups porte plainte à Nancy
La Croix	14/02/1996	VIOLENCE SCOLAIRE ET MEDIAS. LE COMMENTAIRE. Jacques Duquesne. Le spectacle de la violence, cent fois diffusé, devient comme normal.
Libération	14/02/1996	Juppé fait feu sur la violence à l'école. Le Premier ministre a annoncé hier sa volonté d'y rétablir "l'ordre républicain".
La Croix	15/02/1996	Matignon prend en main la violence scolaire.
La Croix	15/02/1996	SOS Violence a déjà reçu 400 appels depuis le début février. LA DETRESSE ENSEIGNANTE AU BOUT DU FIL.
La Croix	16/02/1996	Collèges, violences dans le " sanctuaire ".
Le Figaro	16/02/1996	Violence à L'école : Rendez-vous chez Juppé. Une réunion se tiendra mardi à Matignon

Libération	16/02/1996	Violence au lycée: deux lycéens écroués à Roubaix
La Croix	17/02/1996	" Ne transformons pas nos écoles en prisons ". Violences scolaires. ENTRETEN. Pierre Daniel. Secrétaire général de l'enseignement catholique. Il existe dans notre société des fragilités familiales inquiétantes.
La Croix	17/02/1996	Violences scolaires. Les préoccupations du lycée professionnel privé roubaisien Gilbert-Cesbron. Et le point de vue de Pierre Daniel. QUAND PUBLIC ET PRIVE SE SERRENT LES COUDS. ROUBAIX. DE NOTRE ENVOYEE SPECIALE.
France Soir	20/02/1996	Les Parents. Nous ne sommes pas des boucs émissaires.
Le Parisien	20/02/1996	Les familles ne sont pas fautives
Le Parisien	20/02/1996	Un sommet contre la violence à L'école
Libération	20/02/1996	Fin de l'occupation au collège Painlevé.
La Croix	21/02/1996	Education. L'ensemble des partenaires éducatifs devaient se retrouver, mardi autour d'Alain Juppé, pour essayer de contenir les agressions à l'école. REUNION AU SOMMET SUR LA VIOLENCE SCOLAIRE.
Libération	21/02/1996	EVENEMENT Goussainville, le martyr des profs Un enseignant sur deux quitte le collège Robespierre chaque année.
Libération	21/02/1996	Lenteurs.
Libération	21/02/1996	Typologie policière des violences scolaires.
Libération	21/02/1996	EVENEMENT Des tensions entretenues, parfois inconsciemment Des sociologues de Bordeaux-II ont interrogé 14.000 élèves et enseignants dans 90 établissements.
Libération	21/02/1996	EVENEMENT "Les élèves veulent être traités d'égal à égal" Pour Jacques Pain, psychosociologue, l'école doit revoir ses rapports avec la société.
Libération	21/02/1996	EVENEMENT Créteil prépare les nouveaux à enseigner en banlieue Un seul institut de formation sensibilise les futurs enseignants aux particularités des "zones sensibles". PIVOIS Marc
Libération	21/02/1996	Une table ronde a réuni à Matignon éducateurs, parents d'élèves et ministres. Pour endiguer la violence à l'école, remise des copies dans trois semaines
La Croix	22/02/1996	Education. A l'issue de la table ronde sur la violence scolaire, Alain Juppé a annoncé que des mesures seraient prises d'ici à trois semaines. LES PROVISEURS FONT LE PROCES DE LA VIOLENCE.
La Croix	22/02/1996	Quand les juges passent les murs de l'école.
La Croix	23/02/1996	VIOLENCES A L'ECOLE. PIERRE MERMET. Professeur honoraire d'histoire-géographie. Redonner aux jeunes le sens de la vie.
Libération	27/02/1996	Reprise des cours au collège Robespierre de Goussainville
Libération	28/02/1996	Violence scolaire: Pasqua dégage Les Hauts-de-Seine vont financer des "médiateurs éducatifs".
Libération	02/03/1996	Un an ferme pour les deux agresseurs du principal d'un collège de Romainville.
L'Express	07/03/1996	Violence à l'école: assez! - La réponse de L'Express
Libération	08/03/1996	A la télévision, le monde est beau, trop beau". La violence à l'école: six lycéens d'Aulnay et de Sevran veulent comprendre.
La Croix	14/03/1996	Tocsin
Libération	14/03/1996	Bayrou reçoit les défenseurs des pédagogies alternatives
Le Monde	19/03/1996	M. Bayrou engage un plan de lutte contre la violence à l'école Les " classes-sas ", une vieille idée à risques
Libération	19/03/1996	Violences à l'école: un plan demain
La Croix	20/03/1996	Education. Un établissement scolaire sur trois est confronté à la violence Une enquête menée auprès des personnels de direction montre que la violence scolaire n'est plus réservée aux lycées et collèges urbains. François Bayrou devait annoncer mercredi une série de dix mesures pour entraver l'aggravation du phénomène.
La Croix	21/03/1996	Ecole. Les élèves violents seront mis à l'écart des structures scolaires ordinaires. Le plan de lutte contre la violence scolaire prévoit la création de 250 postes de personnels d'encadrement et le renfort de 2 200 appelés.
Libération	21/03/1996	Scepticisme
Libération	21/03/1996	A Eragny, la "classe - sas" a fait ses preuves Une pédagogie adaptée permet de rescolariser de nombreux jeunes.
Libération	21/03/1996	Un ministre sous surveillance Bayrou a visiblement déçu Chirac en lui présentant un plan trop timide.
Libération	21/03/1996	Le ministre de l'Éducation nationale a présenté un plan en 19 mesures Bayrou livre un catalogue de mesures contre la violence dans les écoles.
Le Monde	22/03/1996	Les syndicats d'enseignants jugent " insuffisants " les moyens prévus contre la violence
Le Monde	22/03/1996	Jacques Chirac presse François Bayrou de rénover l'école
Le Monde	23/03/1996	Il n'y a pas d'école sans disciplines
L'Union	30/03/1996	Violences scolaires : près de la moitié des lycées et collèges seraient touchés
La Croix	16/04/1996	Réflexion. Pour que l'école se transforme en espace de droit. Aménager une fonction de médiation dégagée des fonctions enseignante et administrative. Dominique Rousseau. Professeur à l'université de Montpellier I
Le Monde	17/04/1996	AU COURRIER DU "MONDE" Disciplines, précisions MEIRIEU PHILIPPE
Libération	18/04/1996	Douze collégiens agressés dans l'Essonne.
La Croix	19/04/1996	Collège. L'internat peut aider les jeunes en difficulté. Parmi les mesures contre la violence scolaire, arrêtées en mars dernier par François Bayrou, figure le projet d'ouvrir, un peu partout, des internats. Exemple près d'Arras.
Le Monde	22/04/1996	ANALYSES AU COURRIER DU "MONDE" Savoir et savoir-faire
Le Monde	27/04/1996	Trois disciplines-clés pour comprendre l'école

Libération	18/05/1996	Un jeune poignardé par plusieurs agresseurs devant son lycée à Paris.
Libération	20/05/1996	Vieille rancœur et vengeance futile L'agresseur d'Amar, blessé vendredi devant le lycée Armand, a été arrêté hier.
Le Monde	08/06/1996	Le plan de lutte contre la violence à l'école est en phase de lancement
La Croix	13/06/1996	L' " Auto-école " de Marie-Danielle Pierrelée. Education. Une principale de choc jette l'éponge. Marie-Danielle Pierrelée, qui a créé une école pour les exclus, assure qu'elle ne reviendra pas en septembre. Difficile de s'accommoder des lourdeurs de l'éducation nationale...
Libération	20/06/1996	Interpellation d'un ado après l'agression d'une enseignante.
Libération	26/06/1996	L'inquiétude persistante des enseignants
Libération	26/06/1996	Violence: le ras-le-bol d'un collège Le tabassage d'une prof par un élève provoque une grève des corrections d'examens.
Libération	12/07/1996	"Enseignant, policier, chacun doit rester à sa place" Bernard Charlot, universitaire, analyse l'origine et les moyens de lutter contre la violence à l'école .
La Croix	20/07/1996	Education. Enseignants et policiers ensemble contre la violence. Réunis en université d'été, soixante chercheurs, enseignants et policiers ont réfléchi sur le thème des violences à l'école. Un échange constructif qui a permis de dégager quelques pistes d'action.
Libération	03/09/1996	Bayrou décrète l'"année de l'orientation" Lutte contre la violence, rythmes, programmes. Le ministre de l'Education a annoncé ses priorités.
La Croix	04/09/1996	Rentrée scolaire. Jeanne retourne sur l'estrade après dix ans d'absence. Après une parenthèse consacrée à l'écriture et au cinéma, elle retrouve son poste de prof de latin. Espoirs et inquiétudes
La Croix	06/09/1996	Dossier. Les professeurs se démènent dans les collèges. Face à la montée de la violence, ils sont placés en première ligne. Une enquête en cours montre que l'aide apportée aux enseignants agressés reste très insuffisante. Les plus traumatisés ne sont pas ceux qu'on pense, le plus souvent.
Le Monde	11/09/1996	Le plan antiviolence de M. Bayrou se met en place dans les écoles Une minute de silence à la mémoire de Michel Antoine, victime et symbole
Le Monde	11/09/1996	Le plan antiviolence de M. Bayrou se met en place dans les écoles Heureux comme un professeur de Clemenceau, au Val-Fourré
Le Monde	11/09/1996	Le plan antiviolence de M. Bayrou se met en place dans les écoles Alors que les lycéens effectuent leur rentrée, le 11 septembre, les premières mesures annoncées en mars entrent en application. Les postes débloqués 150 surveillants, 2 200 appelés du contingent ne suffiront sans doute pas à calmer l'inquiétude des personnels
Libération	13/09/1996	Antoine, sauvé de la banlieue. Martyrisé car trop bon élève, il a pu s'inscrire dans un collège à Paris.
La Croix	19/09/1996	Toutes les écoles réfléchissent à la violence. Après la mort d'un collégien tué par un camarade à Montereau mardi 17 septembre , tous les établissements cesseront les cours vendredi matin pour réfléchir aux moyens de lutte contre la violence scolaire.
Libération	19/09/1996	Le ministre prend les devants. Bayrou a décrété deux heures de réflexion demain.
Libération	19/09/1996	"Depuis le matin, il exhibait son arme". La mort accidentelle de Julien relance le débat sur la sécurité à l'école.
Libération	20/09/1996	Après la mort d'un collégien mardi à Montereau. Violence dans les écoles: un grand oral de rattrapage.
Libération	20/09/1996	Ce que des profs diront aujourd'hui. Ce débat improvisé n'inspire pas les enseignants . Témoignages.
Libération	20/09/1996	1996, une série noire.
Libération	20/09/1996	Après les mots, Bayrou attendu sur les actes. La montée au créneau du ministre de l'Education est d'abord un "coup" politique.
Libération	20/09/1996	Le Pen est raciste, c'est Juppé qui le dit. Venu dialoguer avec des lycéens montpelliérains, le Premier ministre a fustigé le leader du FN.
Libération	21/09/1996	A Nanterre, les élèves ne veulent pas "balancer". François Bayrou avait demandé que les écoliers débattent vendredi de la violence.
La Croix	23/09/1996	Les élèves parlent de la violence pour mieux la traquer dans les cours de récré. Dans toute la France, élèves et professeurs ont débattu vendredi 20 septembre de la violence. Exemple en Seine-Saint-Denis, où Elvina, Hedi, Nicolas et d'autres ont exprimé leurs inquiétudes.
Le Monde	23/09/1996	Les mots simples des adolescents sur la violence à l'école. La journée de débats de vendredi n'a pas convaincu les enseignants
Libération	23/09/1996	Les élus lycéens mobilisés contre la violence scolaire
La Croix	24/09/1996	La télévision dans le collimateur . Interrogé sur la violence des jeunes, François Bayrou a demandé une prise de conscience des chaînes de télévision.
La Croix	24/09/1996	François Bayrou prend la télévision pour cible. Le ministre de l'éducation nationale souhaite " une prise de conscience générale ". Et appelle les jeunes à refuser la " culture de la violence ". Eric Debarbieux, un universitaire, dénonce " la rupture profonde de la civilité scolaire ".
Libération	25/09/1996	Bagarre au lycée de Rosny: le proviseur en garde à vue. Il n'aurait pas correctement prévenu sa hiérarchie et le parquet.
Libération	30/09/1996	"Comment va-t-on faire une fois en poste?". Pour les élèves-enseignants, les problèmes des profs restent abstrait.
Libération	07/10/1996	Un plan de prévention à l'échelle du Val-d'Oise. Surveillance accrue, lutte contre l'absentéisme...
Libération	08/10/1996	Violence à l'école et Far-West pédagogique
Libération	10/10/1996	Quand Hugo bastonne Prévert. A Noisy-le-Grand, une bagarre entre collègues relance la tension.
Libération	10/10/1996	Saint-Denis mobilisé pour un instit tabassé.
La Croix	26/11/1996	Sensibilisons-les ! Etienne Got. Professeur de lycée
L'Express	05/12/1996	Violence à l'école, le film
Libération	07/12/1996	Six blessés dans des établissements scolaires.
Libération	13/12/1996	Violences au collège à Mantes-la-Jolie.
La Croix	27/12/1996	Des " casques bleus " surveillent les cours de récréation. Dans certains établissements scolaires, on cherche désormais à lutter contre la violence, en formant des élèves " médiateurs ". Exemple au Saint-

Rosaire à Sarcelles.

Libération	02/01/1997	ILS ONT FAIT 1996. Le portrait: Une enseignante à l'écoute de la violence quotidienne. Refusant de se poser en victime, Thérèse Malisson accepte les règles du jeu de professeur dans les quartiers nord de Marseille.
Libération	09/01/1997	"C'est pas avec deux ou trois pions en plus que ça va changer". Pas de cours au lycée de Noisy où un surveillant a été blessé par balle.
Libération	14/01/1997	Lycée de Noisy: un élève écroué
L'Express	16/01/1997	L'école, comme les aéroports
La Croix	31/01/1997	Violence à l'école. Les lycéens s'attaquent à la violence. François Bayrou rencontrera samedi plusieurs centaines de lycéens réunis à Paris pour élaborer une charte contre la violence scolaire. Quelques initiatives, encore modestes, commencent à émerger.
La Croix	31/01/1997	Commentaire. Violence scolaire, violence ordinaire. Des lycéens vont faire des propositions concrètes pour lutter contre ce fléau. Réponse collective nécessaire. Mais pas suffisante. Par François Ernenwein. Page 7
La Croix	31/01/1997	Education. Violence à l'école.
La Croix	31/01/1997	Violence à l'école. " Les élèves ne savent pas du tout jusqu'où ils peuvent aller ". Des projets qui foisonnent, des équipes qui se démènent : au collège César-Franck, à Amiens, personne ne se ménage pour lutter contre la violence et rendre la vie scolaire possible. AMIENS, De notre envoyée spéciale
La Croix	01/02/1997	Education. Les assistantes sociales n'arrivent plus à faire face. Tout le monde est d'accord pour lutter contre la violence. Ristent d'importantes dissensions sur la question des moyens.
La Croix	01/02/1997	" Il n'y a pas de fatalité de la violence scolaire " La violence débute souvent par des incivilités. Il faut agir dès ce stade pour éviter une dégradation du climat scolaire, explique un chercheur. ENTRETEN. Eric Debarbieux. Enseignant les sciences sociales à l'Université de Bordeaux II, ce chercheur mène des études sur la violence dans les établissements scolaires et sur les problèmes liés à la politique de la ville, entre autres pour le ministère de l'éducation nationale.
Libération	03/02/1997	Violence à l'école: Bayrou sur le grill. Le ministre n'a guère convaincu les 500 délégués lycéens réunis ce week-end.
La Croix	04/02/1997	Education . Contre la violence, les lycéens avancent le " respect ". Dans le cadre de la campagne anti-violence, plusieurs centaines de lycéens, réunis pendant le week-end à Paris, ont élaboré une charte pour construire l'avenir.
Libération	20/02/1997	Un livret à points pour collégiens dissipés. Sur le principe du permis, un établissement alsacien tente de responsabiliser les élèves.
Libération	28/02/1997	Un lycéen écroué pour violences et menaces
Libération	06/03/1997	Contre la violence, le lycée de Stains prend en main son destin. Une assemblée générale appelle les 1400 élèves à une grève des cours demain.
Le Figaro	07/03/1997	Une psychologue analyse la violence scolaire. Edith Goddet : « L'équivalent de mai 68 » Selon cette spécialiste, les adultes cultivent l'indifférence lorsqu'ils sont confrontés aux problèmes des jeunes.
Le Monde	12/03/1997	M. Chirac en campagne Extraits de l'entretien télévisé du président de la République Voici des morceaux choisis de l'entretien télévisé du président de la République, lundi 10 mars, sur France 2.
Libération	14/03/1997	Mistinguett. Paris Première, 21 h 00, docu. Violence à l'école. Arte, 19 h 30, 71/2.
Libération	27/03/1997	Louise-Michel occupé réclame sa ZEP. Le collège de la banlieue de Rouen demande au recteur de tenir ses promesses.
Libération	27/03/1997	Aubervilliers, les mots après la violence. Hier, les élèves ont discuté de l'agression de trois profs lundi.
Le Figaro	03/04/1997	Son Lycée parisien est lanterne rouge. Le proviseur de Bachelard s'explique. Viviane Giliard a mis en place un comité d'environnement social.
Le Figaro	25/04/1997	Un élève a été écroué. Bizutages sordides au lycée. Des internes sont soupçonnés de viols répétés.
Le Figaro	25/04/1997	Quatre mineurs ont été placés en garde à vue dans l'enquête sur le meurtre de Jérôme. Le collégien avait été poignardé, lundi, lors d'une tentative de racket à Bondy (Seine-Saint-Denis)
Le Monde	25/04/1997	Six lycéens accusés de viol dans un lycée des Yvelines. Les faits auraient été commis au cours de bizutages
Le Parisien	25/04/1997	Bizutages et viols au lycée
Libération	14/05/1997	La colère enfle chez les parents d'élèves de Sevran. Manifestation hier devant le ministère de l'Education et heurts à l'inspection de Bobigny.
Libération	15/05/1997	Collège de Sevran: le Snes envisage de porter plainte.
Libération	20/05/1997	Forum de l'éducation: Les portails automatiques sont-ils nécessaires pour lutter contre la violence?
L'Humanité	23/05/1997	Ecole. La riposte des collège de Seine-Saint-Denis.
La Croix	23/05/1997	Justice. A Bondy, le meurtrier présumé de Jérôme s'est constitué prisonnier. L'émotion est vive à Bondy après le meurtre d'un jeune garçon. Les quatre agresseurs, tous mineurs, devaient être déférés jeudi devant le juge.
Libération	23/05/1997	« Aujourd'hui les galériens ont 15 ans ! » Le sociologue Adil Jazouli s'inquiète du rajeunissement de la délinquance.
Libération	23/05/1997	Où sont les politiques
Libération	23/05/1997	Un collège calme dans un quartier calme. Journée de deuil et de discussions dans l'établissement de Jérôme.
Libération	23/05/1997	"Aujourd'hui, les galériens ont 15 ans!". Le sociologue Adil Jazouli s'inquiète du rajeunissement de la délinquance
Libération	23/05/1997	Quand les repères deviennent flous. Beaucoup de banlieues sont devenues des zones de "sans-droits
Libération	23/05/1997	Au lendemain de la mort d'un adolescent à Bondy. La grève du tableau noir en Seine-Saint-Denis. Enseignants et élèves de la banlieue nord de Paris ont défilé hier contre la violence et le manque de moyens dans les établissements scolaires
La Croix	24/05/1997	La violence scolaire fait défiler la Seine-Saint-Denis. Les enseignants d'un collège de Sevran sont en grève depuis vingt-cinq jours pour dénoncer l'agression d'un surveillant. Le mouvement a fait tache d'huile dans le département et provoqué une manifestation, jeudi, devant le ministère à Paris.
Le Monde	24/05/1997	Des professeurs excédés d'une dégradation continue depuis des années.

Le Monde	24/05/1997	Christian Bachmann, sociologue. « Dans l'actuelle situation d'urgence, il faudrait un plan Orsec de modernisation de l'Etat »
Le Monde	24/05/1997	Les violences se multiplient dans les écoles des quartiers défavorisés. Quinze cents enseignants de Seine-Saint-Denis ont manifesté à Paris, jeudi 22 mai. Plusieurs établissements sont en grève pour protester contre les tensions et les agressions répétées. Inégalement appliqué, le Plan de M. Bayrou, décidé en mai 1996, est mis en cause.
Le Monde	24/05/1997	ZEP « sensible » et contrats de ville.
Le Figaro	27/05/1997	Une vraie bombe à retardement : Extraits de copies d'élèves de troisième d'un collège de banlieue, invités à disserter sur le sujet. Un professeur de français d'un collège de la banlieue parisienne a accepté de communiquer au « Figaro » quelques copies de ses élèves de troisième dont le sujet traitait de la violence
Le Figaro	27/05/1997	Violence : l'inquiétant constat. Ce sont désormais des enfants de 11 à 13 ans qui, sans repère ni référence à l'autorité, passent brutalement à l'acte.
Le Figaro	28/05/1997	Violence des jeunes : un débat oublié.
Le Monde	29/05/1997	La réforme du collège se heurte à l'indifférence ou à la résistance du corps enseignant A l'exception des études dirigées, l'inspection générale dresse un constat sévère
Nouvel Observateur	29/05/1997	Collèges: quand la violence monte
Libération	11/06/1997	Le ministre de l'Education s'attaque à la violence scolaire.
Libération	24/06/1997	Forum de l'éducation: Le brevet des collèges doit-il être supprimé?
Le Monde	02/09/1997	LES FRACTURES DE L'ECOLE En Seine-Saint-Denis, une structure d'accueil pour réapproverser les collégiens perdus
Le Monde	03/09/1997	M. Allègre annonce une réforme " énergique " de l'école Les " valeurs républicaines " au centre du projet
Le Monde	03/09/1997	Claude Allègre s'affirme décidé à " transformer l'école en profondeur " Un inventaire à la Prévert de mesures et de projets
Le Monde	03/09/1997	LES FRACTURES DE L'ECOLE Pour Rudy et pour Kalinda, l'horreur du collège, mais la peur de " sortir du système
Le Monde	05/09/1997	LES FRACTURES DE L'ECOLE Le casse-tête des enseignants face à des collégiens en perdition SAINT-ÉTIENNE-DU-ROUVRAY (Seine-Maritime) de notre envoyée spéciale
Le Figaro	13/09/1997	La violence en milieu scolaire. Dijon : un collégien poignarde un surveillant.
L'Humanité	15/09/1997	Les ZEP, une fin qui appelle des moyens
Le Figaro	15/09/1997	Allègre s'attaque aux violences scolaires. Après avoir publié une circulaire antibizutage, le ministre de l'Education nationale organise, demain, une table ronde contre les agressions l'école.
Libération	17/09/1997	Lyon, Marseille, Lille et Paris pilotes contre la violence à l'école. Après consultation, l'expérience devrait commencer en octobre.
Libération	06/10/1997	Mulhouse: deux mises en examen après l'agression d'un prof
La Croix	10/10/1997	Le sens des frères.
Libération	24/10/1997	Des lycéens réclament plus de police
Libération	04/11/1997	Forum de l'éducation: Question à: Alain Giry, principal du collège André-Chénier et coordinateur de la ZEP de Mantes-la-Jolie. L'internat peut-il être un outil de lutte contre la violence scolaire?
La Croix	05/11/1997	Relativiser le bizutage (par Gérard Guillon, Franciscain)
Le Figaro	05/11/1997	Le conseil des ministres examine aujourd'hui un plan d'envergure. Violence en milieu scolaire : le mal à la racine.
Le Figaro	05/11/1997	A Nantes, les instituteurs de la maternelle Jacques Prévert apprennent aux tout-petits les règles de vie les plus élémentaires. Nantes, de notre envoyée spéciale.
Libération	05/11/1997	Allègre veut mettre de l'ordre à l'école. Le ministre présente ce matin un plan antiviolenace axé sur le répressif
Libération	05/11/1997	Philippe Meirieu, auteur de "L'école ou la guerre civile": "Arrêtons de nous focaliser sur quelques jeunes..."
L'Humanité	06/11/1997	Le gouvernement adopte un plan de lutte contre la violence.
La Croix	06/11/1997	Le gouvernement s'attaque à la violence scolaire Annoncé avant l'été par Claude Allègre, ministre de l'éducation nationale, le plan gouvernemental de lutte contre la violence à l'école devait être présenté, ce mercredi, au conseil des ministres.
La Croix	06/11/1997	Mineurs délinquants : « C'est souvent l'école qui exclut trop vite ». Garde des Sceaux, ministre de la justice, Elisabeth Guigou explique comment elle entend éviter que les mineurs délinquants ne récidivent alors que le gouvernement devait présenter, ce mercredi, son plan de lutte contre la violence en milieu scolaire.
La Croix	06/11/1997	Le gouvernement s'attaque à la violence scolaire. Annoncé avant l'été par Claude Allègre, ministre de l'éducation nationale, le plan gouvernemental de lutte contre la violence à l'école devait être présenté, ce mercredi, au conseil des ministres.
Le Figaro	06/11/1997	Violence à l'école : six zones test. Les mesures expérimentales présentées par Claude Allègre s'appliqueront dans 412 établissements (700 000 élèves) à partir de 1998.
Le Monde	06/11/1997	Le gouvernement relance la lutte contre la violence à l'école REPORTAGE A Grenoble, les "ruses de guerre" d'un principal Pour chaque heure perdue, une heure supplémentaire GRENOBLE de notre correspondante
Le Parisien	06/11/1997	Les jeunes racketteurs arrêtés en flagrant délit
Libération	06/11/1997	Faits et chiffres.
Libération	06/11/1997	Violence scolaire: les munitions d'Allègre. Le ministre a présenté hier les principales mesures de son plan
Libération	06/11/1997	Une bouffée d'air pour Bel-Air. Dans ce collège de Franconville, un principal intérimaire a réussi à restaurer "calme et discipline". Ailleurs, ce n'est pas toujours le cas.
Libération	06/11/1997	Débats : "L'école de la nouvelle chance" L'idée est de créer des établissements pédagogiques et judiciaires, de taille réduite, qui accueillent de jeunes récidivistes. C'est une solution nouvelle apte à restaurer la cohésion sociale.
Libération	06/11/1997	Débats : Un remède pire que le mal. Ce projet de centres pour délinquants mineurs méconnaît le fait que l'on ne peut pas faire de l'éducatif dans un milieu fermé.
La Croix	07/11/1997	L'école, lieu de vie.

La Croix	12/11/1997	L'art de la médiation s'apprend au tableau noir. Le dialogue avec les élèves, au coeur du plan anti-violence scolaire proposé par le ministre de l'éducation, est en place depuis trois ans à Lunel, au collège Frédéric-Mistral. LUNEL, de notre envoyée spéciale
Libération	14/11/1997	Dammarié-les-Lys: après l'incendie d'un lycée, les élèves manifestent. Le sinistre nourrit des fantasmes sécuritaires dans un quartier sensible
Le Parisien	24/11/1997	Coups de poing et insultes au quotidien
Libération	24/11/1997	Ségolène Royal prêche le civisme contre la violence scolaire.
Libération	24/11/1997	Une directrice d'école agressée à Argenteuil
Libération	02/12/1997	Eric Debarbieux, auteur d'un "Etats des lieux" sur la violence scolaire. "A l'école, ce qui importe, c'est la cohérence du régime de punition"
La Croix	04/12/1997	Etats-Unis. Inexplicable massacre dans un collège américain. Elève sans histoire, Michael Corneal 14 ans, a ouvert le feu sur ses camarades à l'heure de la prière. Trois d'entre eux sont morts. NEW YORK, de notre correspondante.
Libération	05/12/1997	6 collèges "concernés" sur 10.
Libération	05/12/1997	Violence presque "ordinaire" au collège des Deux Pins à Frontignan. "Ils nous insultent, juste comme ça, en passant"
Libération	09/12/1997	Bus: douze arrêts à Mulhouse sur une ligne réputée violente. Fin novembre, la tension est montée d'un cran dans les transports de la ville. Le quartier Drouot est le théâtre privilégié des incidents.
Libération	13/12/1997	Grève antiviolence dans un LEP d'Evreux.
Le Figaro	17/12/1997	Marseille: la déprime des professeurs. Les enseignants du collège pilote Manet, pourtant à la pointe du l'innovation, se sont mis en grève pour dénoncer "une dégradation du modèle éducatif".
Le Figaro	17/12/1997	Le ras-le-bol
Libération	23/12/1997	Il faudrait commencer par éradiquer l'apartheid scolaire et les violences générées par la société contre les jeunes. Violence à l'école: et un plan de plus
Le Monde	03/01/1998	AU COURRIER DU "MONDE " Education nationale: refuser l'inspection
Le Monde	07/01/1998	A quoi sert l'école ? sur France 3
Le Monde	19/01/1998	ÉDUCATION: les enseignants du lycée Pierre-Mendès-France, à Ris-Orangis en grève illimitée pour être classé en zone d'éducation prioritaire.
Le Monde	27/01/1998	Mobilisation dans plusieurs établissements scolaires à la suite de violences et d'agressions
Le Monde	06/02/1998	Ce que je veux ALLEGRE CLAUDE
Libération	10/02/1998	Forum de l'éducation: Question à: Martine Costa, proviseur adjointe au lycée professionnel de Noisy-le-Sec (Seine-Saint-Denis). "La sécurité justifiait-elle la fermeture du lycée vendredi?"
Libération	18/02/1998	Incidents en série dans l'Oise
L'Express	19/02/1998	Jacques Pain: le savoir-faire anglo-saxon
L'Express	19/02/1998	Violence à l'école La faute à qui
L'Express	19/02/1998	Gennevilliers Briser la loi du
L'Express	19/02/1998	Saint-Etienne-du-Rouvray Thérapeutique théâtrale
L'Express	19/02/1998	Gennevilliers Briser la loi du silence
L'Express	19/02/1998	FRANCE Chanteloup-les-Vignes La demande d'autorité
L'Express	19/02/1998	Grigny Confidents au long cours
L'Express	19/02/1998	Jacques Pain: le savoir-faire anglo-saxon
L'Express	19/02/1998	Mantes-la-Jolie Les caïds sous contrat
L'Express	19/02/1998	Paris Mme la Médiatrice
La Croix	03/03/1998	Les classes-relais offrent un rebond à des élèves en difficulté. En les coupant temporairement de leur environnement scolaire, les classes-relais offrent à des élèves en difficulté une chance de rebondir. Et d'aimer à nouveau l'école.
Le Monde	03/03/1998	Un rapport accablant sur le système éducatif en Seine-Saint-Denis / Le diagnostic du recteur Fortier amène Claude Allègre et Ségolène Royal à mettre en oeuvre "un plan de rattrapage" d'urgence pour ce département défavorisé
Libération	04/03/1998	La réforme du système éducatif devrait commencer par celle de l'espace. Quelques pistes pour une réorganisation qui aurait un impact insoupçonné sur les mentalités. Architecture et violence scolaire.
Libération	26/03/1998	La violence dans les écoles.
Le Monde	27/03/1998	Claude Allègre tente de désamorcer le conflit dans la Seine-Saint-Denis REPORTAGE "Le plan du ministère, c'est des miettes, et, des miettes, on n'en veut plus" Tenir pour "éviter que ce département ne se transforme en ghetto"
Le Monde	28/03/1998	SOS-93
La Croix	30/03/1998	La violence explose dans un lycée du Val-d'Oise. Le lycée Romain-Rolland de Goussainville a été fermé jusqu'à lundi, après la survenue, jeudi, d'une bagarre générale entre bandes rivales. La violence semble être le lot quotidien dans l'établissement depuis de longs mois.
Le Monde	31/03/1998	M. Allègre demande aux enseignants grévistes de la Seine-Saint-Denis de reprendre le travail Une nouvelle manifestation est prévue mardi à Paris
La Croix	01/04/1998	En Seine-Saint-Denis, la colère monte dans les écoles. Mardi, une soixantaine d'établissements de la Seine-Saint-Denis sont à nouveau en grève. La dureté du conflit souligne la gravité de la situation dans ce département très sensible.
La Croix	01/04/1998	Etats-Unis. La violence gangrène les écoles américaines. Les Etats-Unis tentent de comprendre comment un drame comme la fusillade de Jonesboro a pu se produire. Chaque jour, 14 enfants sont tués par balles dans le pays. NEW YORK, de notre correspondante

La Croix	01/04/1998	Une soixantaine d'établissements scolaires de la Seine-Saint-Denis sont à nouveau en grève : parents et enseignants réclament plus de moyens pour aider les élèves. Page 4. L'école à bout .
Libération	01/04/1998	Deux frères interpellés.
La Croix	02/04/1998	Un mort par balle dans un lycée.
Libération	02/04/1998	Pour Allègre, "la France n'est pas le pays des cow-boys et des gangsters".
La Croix	04/04/1998	La détresse sociale au coeur de la violence scolaire. TEMOIGNAGES. Pour lutter contre les incidents aux abords ou dans les établissements scolaires, enseignants, parents et élèves s'organisent. REPORTAGE . Dans une ZEP de l'Isère, comment chacun s'épuise à surmonter la violence et l'échec scolaire. Avec, malgré tout, des résultats Pages 3-4 Harcèlement.
La Croix	04/04/1998	L'éducation dans les quartiers difficiles " Sans le plaisir d'apprendre, l'école n'est plus qu'un lieu de tensions ". Pour Bernard Charlot, il faut fixer des règles claires dans les établissements et avoir recours à la médiation en cas de conflit. ENTRETEN. Bernard Charlot, Professeur de sciences de l'éducation, l'un des coordonnateurs du recueil d'enquêtes sociologiques " Violences à l'école "
La Croix	04/04/1998	L'éducation dans les quartiers difficiles
La Croix	04/04/1998	L'éducation dans les quartiers difficiles.Pont-de-Chéruy fait tout pour sortir de la spirale de l'échec. Dans la ZEP de Pont-de-Chéruy, les établissements, en lien avec la gendarmerie, les associations, inventent au jour le jour les moyens de lutter contre la violence et l'échec scolaire. PONT-DE-CHERUY, de notre envoyée spéciale.
La Croix	04/04/1998	L'éducation dans les quartiers difficiles. Dépression et violence gagnent le monde scolaire Dans certains quartiers, les incidents se multiplient aux abords ou à l'intérieur des établissements. Pour faire face à cette violence et permettre aux enfants d'étudier en paix, professeurs, parents, et même élèves s'organisent.
La Croix	04/04/1998	L'éducation dans les quartiers difficiles. REPERES. Une situation de violence, un plan pour l'éradiquer
Libération	04/04/1998	Seine-Saint-Denis. Le chaos scolaire.
Libération	04/04/1998	Secours d'urgence.
Libération	04/04/1998	Les étapes d'une mobilisation. La fronde des enseignants était latente depuis la rentrée.
Libération	04/04/1998	Etat de siège à Tremblay-en-France.
Libération	04/04/1998	L'alarmant rapport du recteur Fortier.
Libération	04/04/1998	La grève dure depuis quatre semaines. En Seine-Saint-Denis, le malaise d'enseigner et d'apprendre. Le monde éducatif du 93 est en grève pour obtenir du ministère plus de moyens de lutte contre le retard scolaire. "Libération" s'est mis à l'écoute des enseignants.
Libération	04/04/1998	Le système éducatif remis en question. L'intégration par l'école des jeunes de milieux défavorisés ne se fait plus.
La Croix	08/04/1998	Ne tirons pas sur l'école.Jacques Duquesne. " Elle ne peut pas suppléer toutes les administrations dont l'absence ou l'inertie ont fait de certains quartiers des zones de non-droit".
Libération	08/04/1998	Refus de faire cours à Goussainville.
Libération	10/04/1998	Goussainville: des profs en alerte contre la violence. Ils refusent de faire cours mais se disent non grévistes.
Le Monde	13/04/1998	Les lycéens dénoncent les rigidités de la vie scolaire Un premier document synthétise les résultats de la consultation nationale lancée en janvier
Le Monde	22/04/1998	Claude Allègre souhaite s'attaquer aux "horaires démentiels" du lycée
Le Monde	29/04/1998	Seine-Saint-Denis : M. Allègre recevra enseignants et parents
La Croix	13/05/1998	A Goussainville, une tranchée protège le lycée. Un mois et demi après les violents incidents à l'intérieur du lycée Romain-Rolland, les cours ont repris mais les problèmes demeurent et inquiètent parents et enseignants.
Le Monde	14/05/1998	La délinquance des mineurs Les propositions du rapport Lazerges-Balduyck
La Croix	22/05/1998	Jeunes " L'école résiste plutôt bien à la violence ". Jacky Simon Inspecteur général de l'éducation nationale, chargé en mars dernier d'une mission de prévention et de lutte contre la violence scolaire, Jacky Simon est l'auteur, avec Catherine Moisan, d'un rapport sur " les facteurs de réussite scolaire en ZEP ".
La Croix	04/06/1998	Zones d'éducation prioritaires. ZEP.
Libération	06/06/1998	Bezons: le SOS d'un collège "à la dérive". Excédés par la violence, parents, profs et élèves exigent un classement en ZEP.
Libération	08/06/1998	De l'éducation pour lutter contre la misère culturelle des parents...
Libération	15/06/1998	Strasbourg: des policiers blessés devant un collège
Libération	16/06/1998	Microclimats. Pour un fils gâté, une famille remue ciel et quartier. A Strasbourg, le conflit d'un élève de 4e avec son collège dure depuis des mois.
Libération	19/06/1998	Une gifle au collège, le GIGN à Strasbourg. Interpellations musclées hier à Haute-pierre suite à la manifestation de samedi.
Le Monde	03/09/1998	Une rentrée scolaire placée sous le signe de l'expérimentation Claude Allègre et Ségolène Royal ont présenté à la presse, le 1er septembre, un volumineux catalogue de mesures. Peu d'entre elles concernent le collège, qui reste le grand oublié des grands chantiers annoncés
Le Monde	03/09/1998	La rentrée scolaire : Rentrée sous le signe de la vigilance en Seine-Saint-Denis
Le Figaro	01/10/1998	Dans l'Eure . Le collège de toutes les violences. Le recteur de Rouen a décidé hier de fermer un établissement jusqu'à lundi prochain pour mettre fin au racket aux bagarres et aux insultes perpétuelles entre élèves.
Libération	01/10/1998	Violences à l'école: un collège de l'Eure fermé
Le Monde	05/10/1998	Trois semaines après la rentrée, la grogne s'étend dans les lycées Mauvaises conditions de vie scolaire, manque de professeurs et développement du sentiment d'insécurité sont au centre des mouvements de lycéens dans plusieurs établissements. Cette vague revendicative commence également à concerner des collèges
Le Parisien	05/10/1998	JUGEMENT

Libération	13/10/1998	Portes closes à Montpellier. Après les violences de vendredi, le rectorat a fermé les lycées
Libération	14/10/1998	Les confidences d'une jeunesse accidentée. L'Inserm a enquêté sur 15 000 adolescents délinquants .
Le Monde	16/10/1998	Les manifestations de lycéens A Asnières, la fronde du collège André-Malraux contre l'insécurité
Le Monde	21/10/1998	Les lycéens dans la rue LYCEE "On va tous demander asile à Henri-IV !" Rencontre avec les élèves de Gaston-Bachelard à Chelles
Le Monde	04/12/1998	M. Allègre s'inquiète des problèmes d'indiscipline croissants
Libération	15/12/1998	La violence renvoie des profs dans la rue. Depuis quinze jours, des enseignants de Seine-Saint-Denis sont en grève.
Le Monde	16/12/1998	AU COURRIER DU " MONDE " Socrate, Thalès et Claude Allègre
Le Monde	06/01/1999	AU COURRIER DU "MONDE" Réponse à Robert Pirot
Libération	09/01/1999	On ne peut plus faire cours, alors on arrête. Débordés par la violence, les profs d'un collège de Clichy-sous-Bois sont en grève depuis un mois.
Libération	11/01/1999	Règlements de comptes à Cergy-Pontoise. Des bandes d'adolescents armés de deux quartiers se font la guerre.
Libération	12/01/1999	Les collégiens de Cergy invectivent leur maire. Vendredi, le collège était attaqué par une bande armée d'une cité voisine.
Libération	13/01/1999	Les proviseurs tentés par l'expérience. Débordés par les "cas lourds", certains prônent l'éloignement.
La Croix	15/01/1999	La violence est devenue ordinaire dans les collèges. SEINE-SAINT-DENIS. Des enseignants ont manifesté mercredi à Paris et fait grève jeudi pour réclamer plus de moyens. Clichy-sous-Bois, de notre correspondante.
Libération	22/01/1999	Quatre collégiens agressent un principal.
Le Monde	25/01/1999	Des enseignants perturbent une visite de Mme Royal dans un collège des Yvelines Lancement houleux pour "L'école du XXIe siècle"
Libération	25/01/1999	Agression d'un proviseur.
Libération	28/01/1999	Principales mesures
Libération	28/01/1999	La classe relais, école de l'espoir. L'Oise expérimente un suivi spécifique pour les 12-16 ans.
Le Monde	29/01/1999	Sécurité : plus de justice, de police et d'école
Le Monde	29/01/1999	Des " centres de placement immédiat " pour les mineurs délinquants Des mesures entre prévention et répression
Le Monde	29/01/1999	A Metz, l'école de la dernière chance pour dix collégiens "ingérables"
Le Monde	29/01/1999	A Roubaix, le collège Rousseau apprend à contrer la "violence quotidienne" Un groupe de soutien créé par le rectorat épaulé les enseignants " néantisés "
Le Monde	29/01/1999	Sécurité : la bonne logique
Le Parisien	03/02/1999	Violences : Le professeur poignardé raconte et confie vouloir quitter son lycée.
Le Figaro	11/02/1999	Scènes de violence à l'école. Montereau : une enseignante agressée au couteau
Le Figaro	11/02/1999	Braquage au pistolet. Dans les Yvelines, un jeune de 13 ans a menacé ses camarades.
Le Figaro	15/02/1999	Agressé, il s'était défendu. Violence : un pion en prison. Soutenu par sa hiérarchie, il réclame sa remise en liberté.
Le Parisien	15/02/1999	MANIFESTATION Après l'agression d'un collégien à Aulnay-sous-Bois. Les élèves défilent contre la violence.
Mariane	15/02/1999	On ne doit pas étrangler son prof
Le Monde	12/03/1999	ÉDUCATION : une structure d'aide et de suivi pour les victimes de violences en milieu scolaire
Le Monde	25/05/1999	Le collège de l'an 2000
Libération	25/05/1999	Forum de l'éducation. Question à : Jacqueline Costa-Lascoux, directrice de recherche au CNRS. Pourquoi critiquez-vous le recours systématique à la justice dans la lutte contre la violence scolaire?
Libération	04/09/1999	Affectations lointaines, pas de place pour votre enfant, fermetures... Doléances de rentrée. Violences.
Libération	06/09/1999	Jeux de rôles pas drôles. Des scènes de violence sont jouées devant des profs.
Libération	21/09/1999	SOCIÉTÉ Ecoles: nouvelle campagne de SOS Violences.
La Croix	24/09/1999	A Tricot, ça craint, à Turgot, ça baigne...REPORTAGES. La Cinquième fait le point sur la violence scolaire et propose un débat sur l'école dite " sensible ". L'école s'enflamme, La Cinquième, vendredi, 14.35
Le Monde	13/11/1999	les Français et les enseignants du primaire apprécient différemment les priorités pour l'école
Libération	13/11/1999	Le lycée-poubelle répond au "sale prof". A la rentrée, Nicolas Revol fit sensation avec un livre décrivant la vie "cauchemardesque" d'un enseignant en banlieue. Ses collègues dénoncent ces "délires" et dressent un contre-réquisitoire.
Le Monde	26/11/1999	La violence s'enracine dans les collèges et les lycées les plus sensibles REPORTAGE A Lille, la remise à flot de Jean-Macé, collège ivre On respire mieux dans cet établissement où les rapports étaient " régis par la haine "
Le Monde	26/11/1999	La violence s'enracine dans les collèges et les lycées les plus sensibles L'évaluation du plan mis en oeuvre par Claude Allègre depuis 1998 indique une stabilisation globale des violences, mais leur aggravation à Paris et dans sa banlieue. La deuxième phase de cette politique devrait se traduire notamment par une nouvelle réglementation en matière de discipline
Le Monde	26/11/1999	La violence s'enracine dans les collèges et les lycées les plus sensibles REPORTAGE A Argenteuil, un lourd travail d'équipe face aux carences sociales " Les parents sont dépassés et disent à l'école : Faites, moi je ne peux pas "
Le Monde	26/11/1999	La violence s'enracine dans les collèges et les lycées les plus sensibles " C'est plus seulement les Noirs et les Arabes qui se font insulter, c'est tout le monde "
Le Monde	26/11/1999	La violence s'enracine dans les collèges et les lycées les plus sensibles La partition des " gros " collèges

comme remède aux violences

Libération	17/12/1999	Ici, l'infraction n'est pas sanctionnée. A Montpellier, les profs de Marcel-Pagnol sont en grève depuis dix jours.
Libération	17/12/1999	Faut-il un barème de punitions à l'école? Un avant-projet ministériel lance le débat sur le régime des sanctions.
L'Express	13/01/2000	Allègre impose la loi
Libération	18/01/2000	Ségolène Royal au chevet du collège Sévigné. L'établissement roubaisien, confronté à la violence, est en grève depuis un mois.
La Croix	19/01/2000	La violence s'enracine en milieu scolaire. EDUCATION. Alors que Claude Allègre s'apprête à lancer un nouveau plan de lutte contre la violence à l'école, exemples à Longwy, Roubaix et Montpellier confrontés à ce problème devenu insupportable.
Libération	22/01/2000	SOCIÉTÉ La violence mine l'école. Vendredi à Roubaix, le collège Sévigné était toujours fermé.
La Croix	24/01/2000	L'école cherche de nouvelles armes contre la violence. EDUCATION . Barème des sanctions, morale civique et « classes relais » sont au menu du futur plan anti-violence
Le Monde	24/01/2000	Face aux violences, M. Allègre veut renforcer la discipline scolaire La deuxième phase du plan anti-violence doit apporter de nouvelles réponses à la situation mise en lumière cette semaine par une série d'incidents graves. Le ministère entend notamment clarifier son système de sanctions et de punitions en établissant pour la première fois un barème
Libération	24/01/2000	Marie-Danielle Pierrelée, proviseur et auteur de «l'Insurgée»;; «On occulte la violence scolaire».
Libération	25/01/2000	Violence contenue dans la «zone» de Marseille. Un dispositif expérimental est testé depuis deux ans
Libération	25/01/2000	Loi du silence sur les chiffres et les faits. Des problèmes difficiles à évaluer.
Libération	26/01/2000	Il faut se saisir du problème de la violence scolaire pour que le collège ne soit plus vécu par une partie des élèves comme une machine à produire des échecs. Une école vivable et utile pour tous.
La Croix	27/01/2000	Violences à l'école. Désarroi général
La Croix	27/01/2000	La violence en milieu scolaire. Repères. Les chiffres.
La Croix	27/01/2000	LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE.
La Croix	27/01/2000	La violence en milieu scolaire. Claude Allègre veut faire rentrer le droit dans l'école. Le plan anti-violence présenté aujourd'hui par Claude Allègre apporte de nouvelles réponses aux récents incidents. Au coeur du dispositif : le renforcement de la discipline
La Croix	27/01/2000	La violence en milieu scolaire. « L'enfance n'est plus un monde protégé ». Pour Jean-François Solal, la violence scolaire trouve sa source dans les incertitudes des adultes, notamment des parents. Interview :Jean-François Solal, Psychiatre et psychanalyste, spécialiste des adolescents.
La Croix	27/01/2000	La violence en milieu scolaire. La droite réfute les chiffres du ministre. L'opposition réclame une commission d'enquête parlementaire pour mieux mesurer le phénomène et souhaite des propositions globales.
Le Monde	27/01/2000	La multiplication des violences renforce les attentes à l'égard du plan Allègre ANALYSE Le symptôme de dysfonctionnements sociaux autant que scolaires L'éducation nationale découvre qu'il est urgent de faire évoluer ses pratiques
Libération	27/01/2000	Contre la violence à l'école. Barème de sanctions unique. Allègre veut imposer à l'Education le respect des principes du droit.
La Croix	28/01/2000	Les 10 mesures du plan anti-violence de Claude Allègre. Le ministre de l'éducation nationale a également annoncé la création d'un comité national anti-violence scolaire, coprésidé par Carole Bouquet et Georges Charpak.
La Croix	28/01/2000	Le plan anti-violence .Les adolescents-relais du lycée Galilée. Depuis cinq ans, le lycée Galilée de Gennevilliers a mis en place un plan de lutte contre la violence. Au centre du dispositif, des adolescents font le lien entre élèves et professeurs. GENNEVILLIERS de notre correspondant.
La Croix	28/01/2000	Les chiffres de la violence à l'école.
Libération	28/01/2000	Policiers et chefs d'établissement font déjà équipe. Sur le terrain, ils n'ont pas attendu les déclarations tonitruantes du ministre.
Libération	28/01/2000	«Le rapport de force ne sert à rien». Réactions désabusées des profs de Sévigné à Roubaix. Lille, correspondance.
Libération	28/01/2000	Allègre: «l'intégration pas le gourdin». En présentant son plan antiviolence 2, le ministre de l'Education s'est montré plus modéré que la veille à l'Assemblée.
Le Monde	29/01/2000	Le plan de lutte contre la violence à l'école est jugé insuffisant Les mesures annoncées le 27 janvier par le ministre de l'éducation nationale sont critiquées par les organisations syndicales d'enseignants et de policiers, ainsi que par l'opposition et le Parti communiste
Libération	29/01/2000	Plan Allègre: exaspération syndicale.
Libération	01/02/2000	Putsch parental au collège des Aiguerelles; L'occupation de l'établissement se solde par huit postes supplémentaires.
Libération	01/02/2000	Après coup. La tarte aux fraises.
La Croix	02/02/2000	Les parents sont-ils responsables de la violence à l'école ? La question à Christian Janet, président de la fédération des parents d'élèves de l'enseignement public. Parents et enseignants doivent faire front uni face aux enfants. Interview
La Croix	02/02/2000	Le combat d'un collège contre la violence. EDUCATION . Après près de quatre semaines de grève et de mobilisation des professeurs et des parents, les cours ont repris aujourd'hui à Montpellier au collège des Aiguerelles. Montpellier, de notre correspondant
L'Express	03/02/2000	Violence à l'école: vrai et faux débat
Libération	09/02/2000	Manifeste pour la multiplication des collèges expérimentaux.
La Croix	11/02/2000	Débat.La violence à l'école. Nouvelle mise en examen. Michel Fize est sociologue au CNRS
La Croix	11/02/2000	Débat. La violence à l'école. La violence devient un style de vie. ; Tony Anatrella Psychanalyste et spécialiste en psychiatrie sociale
La Croix	11/02/2000	Débat. La violence à l'école. Des adultes repères. François David Président du Syndicat national des chefs d'établissement de l'enseignement catholique
La Croix	11/02/2000	Tolérance zéro. Claude Goasguen Député de Paris, porte-parole de Démocratie libérale, inspecteur général de l'éducation nationale

La Croix	14/02/2000	« MIDI MOINS SEPT » « L'école c'est avant tout l'accès à la culture ». Interview Alain Finkielkraut, philosophe, professeur à l'Ecole polytechnique.
Libération	14/02/2000	Le Languedoc-Roussillon au dernier rang.; L'académie de Montpellier cumule manque de moyens et échec scolaire.
Libération	16/02/2000	Fréquentée aujourd'hui par des publics très différents et vouée à la diversité de la vie, l'école républicaine doit accepter d'autres règles pour assurer sa mission. La fin de l'école-sanctuaire.
Le Monde	26/02/2000	Un rapport dénonce la " gravité de la situation " scolaire dans l'académie de Montpellier Le manque de personnel explique la vigueur de la contestation dans la région
Libération	26/02/2000	Deux mois ferme pour avoir molesté un directeur d'école.
Libération	02/03/2000	La grogne rebondit dans les lycées pro. Une soixantaine d'établissements en grève dans la région parisienne.
Libération	02/03/2000	Dix ans de rendez-vous manqués. Allègre veut, à marche forcée, réussir la rénovation pédagogique que n'a pas su mener l'Etat depuis 1989.
Libération	03/03/2000	Deux lycéens attaqués pendant le cours.
Libération	04/03/2000	REBONDS Egoïsme et rivalité sont au coeur du système scolaire. Non seulement l'éducation-plaisir est possible mais ses résultats sont aussi bons. La preuve au Danemark. L'inutile élitisme de l'école française.
Le Monde	06/03/2000	Les mouvements de protestation se multiplient dans les collèges et les lycées REPORTAGE " Parler de créer des pôles d'excellence en ZEP, c'est de l'opium ministériel " Dans un collège de Beauvais, sept semaines de grève des enseignants soutenue par les parents BEAUVAIS (Oise) de notre envoyée spéciale
Libération	09/03/2000	Un nouveau code de conduite scolaire. «Libération» révèle le texte réglementaire élaboré pour lutter contre la violence.
La Croix	10/03/2000	La violence à l'école; COURRIER Les nombreuses réactions suscitées par la publication du sondage CSA-« La Croix » sur les origines de la violence à l'école démontrent que ce problème de société ne laisse personne indifférent
Libération	15/03/2000	Plutôt que d'envoyer la police à l'école, fixons ensemble les règles d'usage des lieux collectifs afin que s'y pratique la citoyenneté. Contre l'insécurité, l'hospitalité.
Libération	16/03/2000	Enseignants, parents, élèves manifestent aujourd'hui alors que Lionel Jospin doit intervenir à la télévision. La France fait l'école buissonnière. La grogne contre le gel de l'emploi public sera au centre des revendications à Paris et en Province.
Libération	20/03/2000	L'école doit redéfinir sa spécificité et ses fins dans une société où l'acquisition du savoir passe par bien d'autres relais. Le temps d'apprendre.
Libération	24/03/2000	Réformes Allègre, violence, effectifs, inégalités, programmes. Nous, professeurs...Ces élèves qui ne se sentent pas à leur place
Libération	29/03/2000	Le lycéen passe directement par la case tribunal.
Le Monde	30/03/2000	Les quatre dossiers brûlants qui attendent Jack Lang Avril 1992, mars 2000 : le même ministre face aux mêmes débats et aux mêmes interlocuteurs
Libération	05/04/2000	GRAND ANGLE: 6 000 agressions signalées par trimestre.
Libération	05/04/2000	GRAND ANGLE: En Seine-Saint-Denis, le partenariat proviseurs-procureurs. Quand la cour d'école passe en justice. Des écoles reliées par fax aux tribunaux, des procureurs qui n'hésitent plus à retenir la «tentative de meurtre» contre des collégiens... Sous ce miroir grossissant, c'est comme si la violence scolaire avait explosé
Le Monde	21/04/2000	Le maire du 8e arrondissement ne veut pas de la mixité scolaire
La Croix	03/05/2000	Les enseignants de Fauqueux construisent l'avenir.; EDUCATION. Les vacances de Pâques sont maintenant terminées et, au collège Fauqueux de Beauvais, où la grève a été particulièrement dure, les enseignants attendent la réponse du ministère à leurs demandes. BEAUVAIS (Oise). De notre correspondant
Le Monde	07/06/2000	Le succès inquiétant d'un numéro vert pour les jeunes victimes de violences scolaires
Libération	07/06/2000	Une ligne gratuite vouée à l'écoute des violences scolaires.
Libération	07/06/2000	«Allo, j'ai été racketté à l'école». Une ligne gratuite vouée à l'écoute des violences scolaires.
Libération	23/06/2000	Les médecins font la leçon aux profs. Une étude s'inquiète du stress et de l'ennui qui frappent les collégiens.
Libération	11/07/2000	Lang relance les internats éducatifs.
Le Monde	21/07/2000	BRIMADE : le directeur de l'école primaire du village de Kirrwiller a été mis en examen pour violences
Le Monde	22/07/2000	La grande majorité des élus corses approuve les propositions de M. JospinLe plan gouvernemental : expérimentations, précautions et dérogations fiscales
La Croix	02/09/2000	Rentrée scolaire. Quatre défis pour l'école
Libération	19/09/2000	Au ban de l'école «A l'école de la Providence». Arte, 20 h 45.
Le Monde	26/09/2000	Un tiers des élèves de l'école primaire jugent qu'il y a beaucoup de violence dans leur établissementSelon une étude, les bagarres et injures restent plus répandues que le racket
Libération	25/10/2000	Jack Lang prend la violence à l'école avec sérénité. Un nouveau comité est créé pour suivre le dossier.
Libération	26/10/2000	Enfants de Gaza, enfants de la guerre Les écoles palestiniennes happées par le chaos extérieur.
La Croix	03/11/2000	La commune de Jarville boutte la violence hors du collège .EDUCATION . Classé en ZEP depuis 1982, le collège Albert-Camus n'a pas attendu les dernières décisions ministérielles pour combattre l'agressivité dans l'établissement.
Le Monde	06/11/2000	" Le Lycée ", surréaliste
Le Monde	10/11/2000	M. Bartolone veut relayer la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans par une " continuité éducative " L'Inserm dresse le bilan des souffrances subies par les adolescents et de leurs conduites violentes
Libération	10/11/2000	Les jeunes à l'école de la violence. Un rapport au ministre de la Ville fait la leçon à l'Education nationale.
Libération	18/11/2000	Un Ninja attaque son proviseur.
Le Monde	23/11/2000	ÉDUCATION : le SNEP-FSU lance un appel à la grève
Le Monde	24/11/2000	ÉDUCATION : des parents d'élèves condamnés à cinq mois de prison avec sursis

Le Monde	13/12/2000	Prison ferme pour un père d'élève qui avait frappé un directeur d'école
Le Monde	27/12/2000	Agression dans le Val-d'Oise contre le bus scolaire d'une école juive
Le Monde	06/01/2001	JUSTICE : la directrice d'une école maternelle à Vayres a été mise en examen pour faits de violences répétés.
Libération	01/02/2001	Les Aiguerelles, collège sous surveillance parentale. Après avoir manifesté contre la violence, il y a un an, les parents d'élèves ont investi l'établissement pour y favoriser la médiation.
La Croix	09/02/2001	L'île-de-France en tête du palmarès de la violence à l'école. EDUCATION. Selon le comité national de lutte contre la violence à l'école, cette dernière recule globalement, sauf en île-de-France.
Libération	09/02/2001	Les propositions des députés.
Le Monde	14/02/2001	Le phénomène des bandes s'étend au-delà des mineurs délinquants ANALYSE La prévention, parent pauvre des politiques antiviolence Les réponses apportées par le gouvernement correspondent à une erreur de diagnostic
Le Monde	27/02/2001	HORIZONS - ENTRETIENS; Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, au " Grand Jury RTL- "Le Monde"- LCI " " Les phénomènes de violence vraiment inacceptables se produisent dans deux ou trois académies "
Le Monde	28/02/2001	Le gouvernement défend l'autorité parentale contre la dérive de certains jeunes Sociologues et associations familiales remettent en cause le discours sur la démission des parents
La Croix	05/03/2001	LA QUESTION .Pourquoi un sommet mondial sur la violence scolaire ? « Parce que tous les pays sont désormais plus ou moins touchés » Sonia Henrich.; Présidente du Comité national de lutte contre la violence à l'école, installé en octobre par le ministre de l'éducation nationale Jack Lang, elle explique pourquoi des chercheurs français, avec l'appui des pouvoirs publics, ont pris l'initiative d'une conférence mondiale sur les violences scolaires.
Le Monde	06/03/2001	Lutter contre la violence à l'école
Le Monde	06/03/2001	Lutter contre la violence à l'école A l'initiative de la France, un colloque mondial se tient du 5 au 7 mars à Paris Jack Lang constate une aggravation des violences scolaires Le ministre de l'éducation veut réhabiliter la " belle notion d'autorité " A gauche et à droite, la sécurité est un thème central des municipales
Libération	06/03/2001	Conférence mondiale sur la violence à l'école «On est obligé de détailler les sanctions?» Débat au conseil d'administration d'un lycée parisien.
Le Monde	07/03/2001	Les élèves britanniques sont moins nombreux à se plaindre de la violence que les Français
La Croix	08/03/2001	Quand les Etats tentent d'enrayer la violence scolaire
Libération	02/04/2001	La ronde du samedi des profs du nord Ils protestent chaque semaine devant la mairie de Lille contre l'échec scolaire et le manque de moyens.
Libération	27/04/2001	Les profs au libre choix des proviseurs La réforme entend fidéliser les équipes dans cent collèges sensibles.
L'Express	03/05/2001	L'école dangereuse pour les filles
Libération	15/05/2001	1 500 volontaires pour les collèges sensibles Les enseignants ont bien accueilli les incitations à la stabilisation en Ile-de-France.
Le Monde	17/05/2001	Les enseignants sont incités à rester cinq ans dans les collèges difficiles
Le Monde	17/05/2001	Jack Lang veut inciter les enseignants à rester cinq ans dans les collèges difficiles Afin de lutter contre la violence et l'échec scolaire, le ministère veut stabiliser les équipes en offrant un bonus de carrière exceptionnel aux professeurs qui s'engagent dans la durée. 1 645 candidats se sont portés volontaires pour les 700 postes offerts dans 101 établissements d'Ile-de-France
Libération	22/05/2001	Remèdes antiviolence pour les lycées prosPour le ministre Jean-Luc Mélenchon , on occulte trop les problèmes.
La Croix	28/05/2001	Les parents d'élèves de la Peep restent sur leur faim. EDUCATION Les parents d'élèves de la Peep espéraient des réponses à leurs inquiétudes. Ils ont surtout eu de beaux discours.
Libération	12/06/2001	Jean-Jaurès endigue la fuite des profs. Jack Lang a rendu visite hier à l'équipe d'un collège sensible de Pantin.
Le Monde	16/06/2001	Le malheureux destin des élèves de Segpa Parce qu'ils sont intellectuellement limités ou trop agités pour suivre un cycle normal, les élèves de la « section d'enseignement général et professionnel adapté » ont en 3e un niveau de 5e. La Segpa, parfois qualifiée de section « pour enfants sauvages », est un lieu d'échec où se côtoient pauvreté, illettrisme et violence
La Croix	20/06/2001	Un collège se bat contre la violence .EDUCATION . Le Comité national de lutte contre la violence à l'école organise aujourd'hui une journée de réflexion. Témoignage du collège des Aiguerelles, à Montpellier
Libération	21/06/2001	Les 120 leçons de Lang contre la violence Les 120 leçons de Lang contre la violence
Libération	21/06/2001	Les 120 leçons de Lang contre la violence Un texte distribué à la rentrée dans les établissements rappelle droits et devoirs.
Le Monde	22/06/2001	Les élèves sont conviés à être les « premiers acteurs » de la lutte contre les violences
La Croix	25/06/2001	L'Amérique victime de ses propres armes .REFLEXION .Les fusillades dans les collèges; sont une conséquence tragique de la vente libre des armes aux Etats-Unis Hubert Chicou. Directeur de Bayard, Amérique du Nord
Le Monde	04/07/2001	VIOLENCES : quatre salles de classe d'une école élémentaire de la cité des Beaudottes, à Sevran, ont été incendiées.
La Croix	05/07/2001	Les élèves reprennent goût à l'école. EDUCATION. Lionel Jospin se rend aujourd'hui dans un collège de Gonesse à l'occasion des dix ans d'« Ecole ouverte ». L'établissement plébiscite cette opération.

Caractéristiques du corpus « dépêches AFP »

* Verbes :

Factif	60.2%	8108
Statif	18.2%	2447
Déclaratif	21.6%	2911
Performatif	0.1%	7

* Connecteurs :

Condition	1.8%	66
Cause	5.6%	207
But	1.7%	63
Addition	67.9%	2499
Disjonction	4.3%	159
Opposition	10.8%	398
Comparaison	4.5%	167
Temps	3.3%	122
Lieu	0.0%	0

* Modalisations :

Temps	24.4%	1253
Lieu	19.0%	976
Manière	10.9%	559
Affirmation	2.0%	104
Doute	0.3%	18
Négation	13.2%	680
Intensité	30.2%	1555

* Adjectifs :

Objectif	37.4%	3130
Subjectif	25.5%	2133
Numérique	37.1%	3099

* Pronoms :

Je	2.9%	93
Tu	0.3%	9
Il	33.6%	1070
Nous	4.0%	128
Vous	0.5%	15
Ils	14.1%	450
On	17.1%	545

Caractéristiques du corpus « articles de presse ».

* Verbes :

Factif	51.7%	16934
Statif	26.4%	8647
Déclaratif	21.7%	7123
Performatif	0.2%	76

* Connecteurs :

Condition	3.7%	354
Cause	8.4%	811
But	1.5%	149
Addition	49.6%	4810
Disjonction	7.7%	750
Opposition	16.5%	1602
Comparaison	7.1%	692
Temps	5.4%	527
Lieu	0.0%	0

* Modalisations :

Temps	19.2%	3094
Lieu	12.4%	2002
Manière	10.4%	1674
Affirmation	4.7%	761
Doute	0.6%	102
Négation	17.2%	2778
Intensité	35.5%	5738

* Adjectifs :

Objectif	40.0%	7281
Subjectif	35.1%	6385
Numérique	25.0%	4544

* Pronoms :

Je	10.1%	1022
Tu	0.9%	87
Il	28.7%	2903
Nous	6.2%	625
Vous	1.9%	194
Ils	14.2%	1435
On	13.5%	1365

Analyse factorielle des correspondances entre verbes présents dans les dépêches et périodes étudiées.

	Row	Coordin.1	Coordin.2	Mass	Qualite	Relative	Inertia 1	Cosine² 1	Inertia 2	Cosine² 2
accueillir	1,0000	0,2962	0,0920	0,0031	1,0000	0,0097	0,0142	0,9120	0,0023	0,0880
accuser	2,0000	0,5022	-0,7048	0,0015	1,0000	0,0370	0,0199	0,3368	0,0653	0,6632
affirmer	3,0000	-0,0412	-0,2354	0,0062	1,0000	0,0116	0,0005	0,0297	0,0299	0,9703
agir	4,0000	0,4012	0,0652	0,0041	1,0000	0,0220	0,0343	0,9743	0,0015	0,0257
agresser	5,0000	0,2032	0,0114	0,0076	1,0000	0,0103	0,0165	0,9969	0,0001	0,0031
ajouter	6,0000	-0,5190	-0,1137	0,0080	1,0000	0,0731	0,1117	0,9542	0,0089	0,0458
aller	7,0000	-0,2050	-0,3118	0,0054	1,0000	0,0244	0,0118	0,3018	0,0454	0,6982
annoncer	8,0000	-0,3482	0,0905	0,0051	1,0000	0,0214	0,0321	0,9367	0,0036	0,0633
apprendre	9,0000	0,1543	0,0480	0,0240	1,0000	0,0204	0,0298	0,9116	0,0048	0,0884
avoir	10,0000	0,0346	0,0148	0,3461	1,0000	0,0160	0,0216	0,8444	0,0066	0,1556
blessé	11,0000	0,2214	-0,1833	0,0067	1,0000	0,0181	0,0172	0,5933	0,0197	0,4067
commettre	12,0000	0,3314	0,0813	0,0033	1,0000	0,0123	0,0186	0,9432	0,0019	0,0568
compter	13,0000	0,2650	-0,3125	0,0023	1,0000	0,0124	0,0083	0,4183	0,0193	0,5817
condamner	14,0000	0,1238	0,0486	0,0073	1,0000	0,0042	0,0059	0,8668	0,0015	0,1332
connaître	15,0000	0,0736	0,0364	0,0036	1,0000	0,0008	0,0010	0,8033	0,0004	0,1967
décider	16,0000	0,1974	-0,1176	0,0055	1,0000	0,0095	0,0112	0,7380	0,0066	0,2620
déclarer	17,0000	-0,2119	0,1632	0,0069	1,0000	0,0161	0,0161	0,6276	0,0159	0,3724
demander	18,0000	0,1756	0,0582	0,0094	1,0000	0,0105	0,0151	0,9009	0,0028	0,0991
dénoncer	19,0000	0,2259	-0,3471	0,0058	1,0000	0,0322	0,0153	0,2975	0,0602	0,7025
déposer	20,0000	-0,1638	0,0427	0,0051	1,0000	0,0047	0,0071	0,9363	0,0008	0,0637
devoir	21,0000	-0,1730	0,1145	0,0177	1,0000	0,0249	0,0277	0,6955	0,0202	0,3045
dire	22,0000	-0,3647	0,0427	0,0075	1,0000	0,0329	0,0520	0,9865	0,0012	0,0135
donner	23,0000	0,3283	0,4517	0,0061	1,0000	0,0623	0,0345	0,3456	0,1086	0,6544
écrouer	24,0000	-0,1059	0,2606	0,0033	1,0000	0,0084	0,0019	0,1417	0,0192	0,8583
élever	25,0000	0,2583	-0,6021	0,0018	1,0000	0,0254	0,0063	0,1554	0,0572	0,8446
entendre	26,0000	0,0759	0,1980	0,0039	1,0000	0,0057	0,0012	0,1281	0,0131	0,8719
estimer	27,0000	-0,3234	-0,1047	0,0076	1,0000	0,0288	0,0417	0,9051	0,0073	0,0949
être	28,0000	-0,0107	-0,0004	0,2224	1,0000	0,0008	0,0013	0,9985	0,0000	0,0015
expliquer	29,0000	0,0378	-0,0294	0,0065	1,0000	0,0005	0,0005	0,6231	0,0005	0,3769
faire	30,0000	-0,1609	-0,0270	0,0242	1,0000	0,0209	0,0326	0,9727	0,0015	0,0273
falloir	31,0000	-0,2919	0,0074	0,0058	1,0000	0,0162	0,0259	0,9994	0,0000	0,0006
fermer	32,0000	0,4688	-0,3939	0,0033	1,0000	0,0398	0,0373	0,5862	0,0439	0,4138
frapper	33,0000	0,1357	-0,0665	0,0089	1,0000	0,0066	0,0085	0,8062	0,0034	0,1938
indiquer	34,0000	-0,0951	-0,1267	0,0134	1,0000	0,0110	0,0063	0,3603	0,0187	0,6397
interpeller	35,0000	0,1077	0,0295	0,0121	1,0000	0,0049	0,0073	0,9301	0,0009	0,0699
intervenir	36,0000	0,1744	0,0968	0,0046	1,0000	0,0060	0,0073	0,7646	0,0038	0,2354
juger	37,0000	-0,2565	-0,1064	0,0030	1,0000	0,0076	0,0104	0,8533	0,0030	0,1467
lancer	38,0000	-0,2312	0,0201	0,0043	1,0000	0,0076	0,0120	0,9925	0,0002	0,0075
menacer	39,0000	0,1331	-0,0721	0,0050	1,0000	0,0037	0,0046	0,7732	0,0023	0,2268
mettre	40,0000	-0,0474	0,0639	0,0169	1,0000	0,0035	0,0020	0,3552	0,0060	0,6448
observer	41,0000	-0,0267	-0,1678	0,0039	1,0000	0,0037	0,0001	0,0247	0,0096	0,9753
ouvrir	42,0000	0,1999	0,2740	0,0028	1,0000	0,0105	0,0058	0,3473	0,0183	0,6527
passer	43,0000	-0,1206	0,0803	0,0046	1,0000	0,0032	0,0035	0,6928	0,0026	0,3072
pénétrer	44,0000	0,5793	-0,7372	0,0014	1,0000	0,0412	0,0252	0,3818	0,0679	0,6182
permettre	45,0000	-0,2983	-0,1645	0,0037	1,0000	0,0140	0,0172	0,7669	0,0087	0,2331
placer	46,0000	0,0295	-0,0768	0,0120	1,0000	0,0026	0,0005	0,1284	0,0061	0,8716
porter	47,0000	-0,1251	0,1470	0,0073	1,0000	0,0088	0,0059	0,4199	0,0136	0,5801
poursuivre	48,0000	0,1208	-0,1157	0,0051	1,0000	0,0046	0,0039	0,5215	0,0059	0,4785
pouvoir	49,0000	-0,1131	0,1206	0,0133	1,0000	0,0119	0,0089	0,4679	0,0168	0,5321
préciser	50,0000	-0,0645	-0,0097	0,0076	1,0000	0,0010	0,0016	0,9779	0,0001	0,0221

prendre	51,0000	-0,0797	-0,0262	0,0091	1,0000	0,0021	0,0030	0,9024	0,0005	0,0976
présenter	52,0000	-0,0610	0,0349	0,0090	1,0000	0,0015	0,0018	0,7534	0,0010	0,2466
protester	53,0000	-0,2050	-0,0546	0,0062	1,0000	0,0091	0,0136	0,9336	0,0016	0,0664
rappeler	54,0000	-0,5088	-0,0173	0,0027	1,0000	0,0224	0,0358	0,9988	0,0001	0,0012
recevoir	55,0000	0,1543	0,0042	0,0064	1,0000	0,0049	0,0079	0,9993	0,0000	0,0007
réclamer	56,0000	-0,0183	-0,1985	0,0064	1,0000	0,0082	0,0001	0,0084	0,0218	0,9916
reconnaître	57,0000	0,0110	0,2603	0,0050	1,0000	0,0110	0,0000	0,0018	0,0294	0,9982
refuser	58,0000	-0,0330	-0,1947	0,0053	1,0000	0,0067	0,0003	0,0280	0,0175	0,9720
remettre	59,0000	0,0125	0,0816	0,0051	1,0000	0,0011	0,0000	0,0230	0,0029	0,9770
rendre	60,0000	0,3024	-0,1202	0,0039	1,0000	0,0133	0,0184	0,8635	0,0048	0,1365
reprandre	61,0000	0,2363	-0,0026	0,0038	1,0000	0,0069	0,0110	0,9999	0,0000	0,0001
réunir	62,0000	0,3081	0,6701	0,0025	1,0000	0,0443	0,0124	0,1745	0,0974	0,8255
situer	63,0000	-0,0703	-0,3415	0,0033	1,0000	0,0132	0,0009	0,0407	0,0337	0,9593
souligner	64,0000	-0,2726	0,0200	0,0052	1,0000	0,0127	0,0202	0,9946	0,0002	0,0054
tenter	65,0000	0,2270	0,0050	0,0036	1,0000	0,0060	0,0096	0,9995	0,0000	0,0005
venir	66,0000	-0,2553	-0,2138	0,0061	1,0000	0,0222	0,0208	0,5879	0,0243	0,4121
voir	67,0000	-0,1137	0,1174	0,0039	1,0000	0,0034	0,0026	0,4840	0,0046	0,5160
vouloir	68,0000	-0,3663	-0,0645	0,0056	1,0000	0,0253	0,0392	0,9699	0,0020	0,0301

	Row	Coordin.1	Coordin.2	Mass	Quality	Relative	Inertia 1	Cosine² 1	Inertia 2	Cosine² 2
periode1	1,0000	0,1644	-0,1708	0,2024	1,0000	0,3705	0,2852	0,4811	0,5124	0,5189
periode2	2,0000	0,1272	0,1410	0,2802	1,0000	0,3291	0,2363	0,4487	0,4835	0,5513
periode3	3,0000	-0,1332	-0,0095	0,5175	1,0000	0,3005	0,4784	0,9949	0,0041	0,0051

Analyse factorielle des correspondances entre modalisateurs présents dans les articles de presse et périodes étudiées.

	Row	Coordin.1	Coordin.2	Mass	Quality	Relative	Inertia1	Cosine²1	Inertia2	Cosine²2
Temps	1,0000	0,0158	0,0193	0,1916	0,5058	0,0601	0,0181	0,2022	0,0802	0,3035
Lieu	2,0000	0,0123	0,0490	0,1239	0,9013	0,0898	0,0072	0,0535	0,3349	0,8478
Manière	3,0000	0,0402	-0,0470	0,1037	0,8814	0,1151	0,0639	0,3725	0,2579	0,5089
Affirmation	4,0000	-0,1741	-0,0364	0,0471	0,9800	0,3888	0,5441	0,9389	0,0703	0,0411
Doute	5,0000	-0,0949	0,1660	0,0063	0,9386	0,0629	0,0216	0,2310	0,1958	0,7076
Négation	6,0000	-0,0594	0,0009	0,1720	0,9336	0,1662	0,2312	0,9333	0,0002	0,0002
Intensité	7,0000	0,0290	-0,0123	0,3554	0,7688	0,1173	0,1138	0,6511	0,0607	0,1177

	Column	Coordin.1	Coordin.2	Mass	Quality	Relative	Inertia1	Cosine²1	Inertia2	Cosine²2
1995_1996	1,0000	-0,0251	0,0421	0,2055	0,9486	0,1330	0,0494	0,2494	0,4093	0,6992
1996_1997	2,0000	-0,0572	-0,0115	0,1987	0,8194	0,2112	0,2480	0,7876	0,0296	0,0318
1997_1998	3,0000	0,0670	-0,0187	0,2249	0,9948	0,2794	0,3842	0,9227	0,0887	0,0722
1998_1999	4,0000	0,0425	0,0550	0,0805	0,9141	0,1088	0,0555	0,3419	0,2740	0,5722
1999_2000	5,0000	-0,0390	-0,0292	0,2006	0,7910	0,1536	0,1162	0,5075	0,1918	0,2836
2000_2001	6,0000	0,0655	-0,0081	0,0897	0,8762	0,1140	0,1466	0,8629	0,0067	0,0133

Analyse du discours scientifique : Mots clés des 15 premiers articles téléchargés sur la base FRANCIS :

Historique de recherche

#1 (violence or aggression) and (education or school) (3639 notices)

La recherche : (violence or aggression) and (education or school) dans la(les) base(s) de données FRANCIS 2001/12-2003/05, FRANCIS 1998-2001/11, FRANCIS 1995-1997, FRANCIS 1991-1994, FRANCIS 1987-1990, FRANCIS 1984-1986 a trouvé 3639 notices

Notice 1 de 3639 dans FRANCIS 2001/12-2003/05

DE: Methodologie-de-l'-ethnologie; Amerique-du-Sud; Chili-; Santiago-; Milieu-urbain; Milieu-defavorise; Pauvrete-; Marginalite-; Enfance-; Chatiment-corporel; Violence-domestique; Enfant-maltraite; Education-; Representation-; Intervention-psycho-sociologique; Participation-; Anthropologie-appliquee; Psychologie-; Recherche-interdisciplinaire; Methodologie-; Droits-de-l'-enfant

Notice 2 de 3639 dans FRANCIS 2001/12-2003/05

DE: Structure-sociale; Afrique-Orientale; Kenya-; Enseignement-superieur; Universite-; Conflit-; Etudiant-; Activisme-; Crise-politique; Relation-avec-l'-Etat; Violence-; Repression-; Nepotisme-; Democratie-; DemocratISATION-; Economie-; Ajustement-structurel; Organisation-etudiante

Notice 3 de 3639 dans FRANCIS 2001/12-2003/05

DE: Structure-sociale; Europe-occidentale; France-; Ville-; Ethnicite-; Relations-sociales; Citoyennete-; Nationalite-; Etat-Nation; Discrimination-; Migration-; Migrant-; Immigre-; Politique-gouvernementale; Repression-; Racisme-; Risque-; Violence-urbaine; Jeunes-; Banlieue-

Notice 4 de 3639 dans FRANCIS 2001/12-2003/05

DE: Histoire-de-la-litterature; France-; Siecle-16-20; Theatre-; Parole-; Silence-; Cri-; Violence-; Musique-; Absence-; Chaos-; Plaisir-; Monologue-dramatique; Ethique-; Education-; Shakespeare,-W; Lope-de-Vega,-F; Calderon-de-la-Barca,-P; Racine,-J; Lessing,-G-E; Maeterlinck,-M; D'-Annunzio,-G; Debussy,-C; Sagan,-F; Williams,-T; Shepard,-S; Fo,-D

Notice 5 de 3639 dans FRANCIS 2001/12-2003/05

DE: Sociologie-de-la-connaissance,-sociologie-de-la-culture; Politique-; Civilisation-occidentale; Histoire-des-idees; Marx,-K; Marxisme-; Revolution-; Liberte-; Totalitarisme-; Egalite-; Aristote-; Violence-; Travail-; Hegel,-F; Platon-

Notice 6 de 3639 dans FRANCIS 2001/12-2003/05

DE: Sociologie-politique; Arendt,-H; Politique-; Humanite-; Autodestruction-; Action-; Renaissance-; Non-violence; Liberte-; Mythe-de-fondation; Legitimite-; Christianisme-; Gandhi-; Pardon-; Commencement-

Notice 7 de 3639 dans FRANCIS 2001/12-2003/05

DE: Sociologie-politique; Arendt,-H; Cosmopolitisme-; Etranger-; Hospitalite-; Droits-de-l'-homme; Kant,-E; Droit-d'-asile; Refugie-; Migration-internationale; Etat-nation; Action-humanitaire; Sionisme-; Minorite-nationale; Violence-; Terrorisme-; Crime-contre-l'-humanite

Notice 8 de 3639 dans FRANCIS 2001/12-2003/05

DE: Sociologie-politique; Effet-pervers; Politique-de-l'-immigration; Union-europeenne; Immigre-; Contexte-socioculturel; Mondialisation-; Comparaison-; Morale-; Renforcement-; Emigration-clandestine; Violence-

Notice 9 de 3639 dans FRANCIS 2001/12-2003/05

DE: Sociologie-politique; Arendt,-H; Totalitarisme-; Nazisme-; Antisemitisme-; Violence-collective; Suicide-collectif; Imperialisme-; Domination-; Propagande-; Genocide-; Stalinisme-; Bolchevisme-; Masse-

Notice 10 de 3639 dans FRANCIS 2001/12-2003/05

DE: Ecologie-humaine,-demographie; Latino-americain; Etats-Unis; Immigration-;
Acculturation-; Refugie-; Integration-sociale; Stress-; Psychologie-de-l'-enfant;
Ecologie-; Identite-; Relation-familiale

Notice 11 de 3639 dans FRANCIS 2001/12-2003/05

DE: Vie-scolaire; Espagne-; Milieu-scolaire; Climat-social; Violence-; Relation-
interpersonnelle; Pluralisme-culturel; Culture-

Notice 12 de 3639 dans FRANCIS 2001/12-2003/05

DE: Vie-scolaire; Etats-Unis; Analyse-comparative; Violence-; Societe-; Milieu-
scolaire; Antisocial-; Comportement-; Conduite-de-la-classe

Notice 13 de 3639 dans FRANCIS 2001/12-2003/05

DE: Psychologie-de-l'-education; Violence-; Espagne-; Portugal-; Eleve-du-primaire;
Adolescent-; Pouvoir-; Agression-; Emotivite-

Notice 14 de 3639 dans FRANCIS 2001/12-2003/05

DE: Vie-scolaire; Comportement-; Violence-; Antisocial-; Conflit-; Relation-
interpersonnelle; Relation-maitre-eleve; Discipline-

Notice 15 de 3639 dans FRANCIS 2001/12-2003/05

DE: Vie-scolaire; Violence-; Enseignant-du-primaire; Enseignant-du-secondaire;
Espagne-; Victime-; Estime-de-soi; Traumatisme-

Liste des mots-clés les plus fréquents par ordre de fréquences décroissantes : Base de 1995

	FREQUENCY	% SHOWED	% PROCESSED	% TOTAL	NB CASES	% CASES
HOMME-	547	5,60%	5,60%	5,60%	547	74,80%
VIOLENCE-	400	4,10%	4,10%	4,10%	400	54,70%
ENFANT-	202	2,10%	2,10%	2,10%	202	27,60%
ADOLESCENT-	173	1,80%	1,80%	1,80%	173	23,70%
TROUBLE-COMPORTEMENT- SOCIAL	169	1,70%	1,70%	1,70%	169	23,10%
AGRESSIVITE-	161	1,70%	1,70%	1,70%	161	22,00%
VICTIMOLOGIE-	129	1,30%	1,30%	1,30%	129	17,60%
AGE-SCOLAIRE	119	1,20%	1,20%	1,20%	119	16,30%
SANTE-PUBLIQUE	112	1,10%	1,10%	1,10%	112	15,30%
ETATS-UNIS	105	1,10%	1,10%	1,10%	105	14,40%
ENVIRONNEMENT-SOCIAL	97	1,00%	1,00%	1,00%	97	13,30%
FACTEUR-RISQUE	97	1,00%	1,00%	1,00%	97	13,30%
AMERIQUE-	93	1,00%	1,00%	1,00%	93	12,70%
AMERIQUE-DU-NORD	93	1,00%	1,00%	1,00%	93	12,70%
INTERACTION-SOCIALE	79	0,80%	0,80%	0,80%	79	10,80%
MILIEU-FAMILIAL	71	0,70%	0,70%	0,70%	71	9,70%
SEXE-	68	0,70%	0,70%	0,70%	68	9,30%
TROUBLE-PSYCHIATRIQUE	67	0,70%	0,70%	0,70%	67	9,20%
ENFANT-MALTRAITE	63	0,60%	0,60%	0,60%	63	8,60%
MILIEU-SCOLAIRE	61	0,60%	0,60%	0,60%	61	8,30%
EPIDEMIOLOGIE-	58	0,60%	0,60%	0,60%	58	7,90%
PREVENTION-	58	0,60%	0,60%	0,60%	58	7,90%
ABUS-SEXUEL	57	0,60%	0,60%	0,60%	57	7,80%
DELINQUANCE-JUVENILE	52	0,50%	0,50%	0,50%	52	7,10%
TRAITEMENT-	52	0,50%	0,50%	0,50%	52	7,10%
PREADOLESCENT-	48	0,50%	0,50%	0,50%	48	6,60%
ALCOOLISME-	47	0,50%	0,50%	0,50%	47	6,40%
ARTICLE-SYNTHESE	47	0,50%	0,50%	0,50%	47	6,40%
TOXICOMANIE-	47	0,50%	0,50%	0,50%	47	6,40%
EDUCATION-	45	0,50%	0,50%	0,50%	45	6,20%
RELATION-CONJUGALE	44	0,50%	0,50%	0,50%	44	6,00%
STRESS-	42	0,40%	0,40%	0,40%	42	5,70%
MALE-	40	0,40%	0,40%	0,40%	40	5,50%
SANTE-MENTALE	40	0,40%	0,40%	0,40%	40	5,50%
FEMELLE-	38	0,40%	0,40%	0,40%	38	5,20%
FRANCE-	37	0,40%	0,40%	0,40%	37	5,10%
ETUDE-LONGITUDINALE	36	0,40%	0,40%	0,40%	36	4,90%
ADULTE-	35	0,40%	0,40%	0,40%	35	4,80%
AGE-PRESCOLAIRE	35	0,40%	0,40%	0,40%	35	4,80%
FEMME-	34	0,30%	0,30%	0,30%	34	4,70%
EUROPE-	33	0,30%	0,30%	0,30%	33	4,50%
ATTITUDE-	32	0,30%	0,30%	0,30%	32	4,40%
RELATION-PARENT-ENFANT	32	0,30%	0,30%	0,30%	32	4,40%
PERSONNEL-SANITAIRE	31	0,30%	0,30%	0,30%	31	4,20%
PREVALENCE-	31	0,30%	0,30%	0,30%	31	4,20%
RELATION-INTERPAIR	31	0,30%	0,30%	0,30%	31	4,20%
TROUBLE-ANXIEUX	30	0,30%	0,30%	0,30%	30	4,10%
ADULTE-JEUNE	29	0,30%	0,30%	0,30%	29	4,00%
TROUBLE-COMPORTEMENT	29	0,30%	0,30%	0,30%	29	4,00%

COMPORTEMENT-SOCIAL	26	0,30%	0,30%	0,30%	26	3,60%
ECOLE-	26	0,30%	0,30%	0,30%	26	3,60%
SOCIOLOGIE-DE-LA-FAMILLE	26	0,30%	0,30%	0,30%	25	3,40%
ETUDE-COMPARATIVE	25	0,30%	0,30%	0,30%	25	3,40%
POSTTRAUMATISME-SYNDROME	25	0,30%	0,30%	0,30%	25	3,40%
SOCIOLOGIE-DE-L'-EDUCATION	25	0,30%	0,30%	0,30%	25	3,40%
CRIMINALITE-	24	0,20%	0,20%	0,20%	24	3,30%
DEVELOPPEMENT-SOCIAL	24	0,20%	0,20%	0,20%	24	3,30%
ETHNIE-	24	0,20%	0,20%	0,20%	24	3,30%
RELATION-FAMILIALE	24	0,20%	0,20%	0,20%	24	3,30%
TROUBLE-HUMEUR	24	0,20%	0,20%	0,20%	24	3,30%
ASSOCIATION-MORBIDE	23	0,20%	0,20%	0,20%	23	3,10%
CONFLIT-	23	0,20%	0,20%	0,20%	23	3,10%
PAUVRETE-	23	0,20%	0,20%	0,20%	23	3,10%
STATUT-SOCIOECONOMIQUE	23	0,20%	0,20%	0,20%	23	3,10%
ANTECEDENT-	22	0,20%	0,20%	0,20%	22	3,00%
COMPORTEMENT-	22	0,20%	0,20%	0,20%	22	3,00%
EFFET-PSYCHOLOGIQUE	22	0,20%	0,20%	0,20%	22	3,00%
ENSEIGNANT-	22	0,20%	0,20%	0,20%	22	3,00%
ETAT-DEPRESSIF	22	0,20%	0,20%	0,20%	22	3,00%
ETUDE-CAS	22	0,20%	0,20%	0,20%	22	3,00%
FORMATION-PROFESSIONNELLE	22	0,20%	0,20%	0,20%	22	3,00%
PSYCHOMETRIE-	22	0,20%	0,20%	0,20%	22	3,00%
VIE-SCOLAIRE	22	0,20%	0,20%	0,20%	19	2,60%
DIAGNOSTIC-	21	0,20%	0,20%	0,20%	21	2,90%
MEURTRE-	21	0,20%	0,20%	0,20%	21	2,90%
BOISSON-ALCOOLISEE	20	0,20%	0,20%	0,20%	20	2,70%
DELINQUANCE-	20	0,20%	0,20%	0,20%	20	2,70%
MILIEU-URBAIN	20	0,20%	0,20%	0,20%	20	2,70%
PERSONNALITE-	20	0,20%	0,20%	0,20%	20	2,70%
POLITIQUE-DE-L'-EDUCATION	19	0,20%	0,20%	0,20%	14	1,90%
ASIE-	18	0,20%	0,20%	0,20%	18	2,50%
COMPORTEMENT-SEXUEL	18	0,20%	0,20%	0,20%	18	2,50%
EFFICACITE-TRAITEMENT	18	0,20%	0,20%	0,20%	18	2,50%
EVALUATION-	18	0,20%	0,20%	0,20%	18	2,50%
HYPERACTIVITE-	18	0,20%	0,20%	0,20%	18	2,50%
MILIEU-CULTUREL	18	0,20%	0,20%	0,20%	18	2,50%
PREDICTION-	18	0,20%	0,20%	0,20%	18	2,50%
SUICIDE-	18	0,20%	0,20%	0,20%	18	2,50%
TRAUMATISME-INFANTILE	18	0,20%	0,20%	0,20%	18	2,50%
TROUBLE-ATTENTION	18	0,20%	0,20%	0,20%	18	2,50%
AGE-	17	0,20%	0,20%	0,20%	17	2,30%
ETIOLOGIE-	17	0,20%	0,20%	0,20%	17	2,30%
FAMILLE-	17	0,20%	0,20%	0,20%	17	2,30%
PERCEPTION-SOCIALE	17	0,20%	0,20%	0,20%	17	2,30%
SOCIOLOGIE-CRIMINELLE	17	0,20%	0,20%	0,20%	17	2,30%
SOCIOLOGIE-JURIDIQUE	17	0,20%	0,20%	0,20%	17	2,30%
VIOLENCE-DOMESTIQUE	17	0,20%	0,20%	0,20%	17	2,30%
ENQUETE-	16	0,20%	0,20%	0,20%	16	2,20%
SYMPTOMATOLOGIE-	16	0,20%	0,20%	0,20%	16	2,20%
SYSTEME-EDUCATIF	16	0,20%	0,20%	0,20%	16	2,20%
TRAUMATISME-	16	0,20%	0,20%	0,20%	16	2,20%
ECHEC-SCOLAIRE	15	0,20%	0,20%	0,20%	15	2,10%

EMOTION-EMOTIVITE	15	0,20%	0,20%	0,20%	15	2,10%
EXPOSITION-	15	0,20%	0,20%	0,20%	15	2,10%
JEUNESSE-	15	0,20%	0,20%	0,20%	15	2,10%
TENTATIVE-SUICIDE	15	0,20%	0,20%	0,20%	15	2,10%
CHIMIOTHERAPIE-	14	0,10%	0,10%	0,10%	14	1,90%
ENSEIGNEMENT-SECONDAIRE	14	0,10%	0,10%	0,10%	14	1,90%
PARENT-	14	0,10%	0,10%	0,10%	14	1,90%
SANTE-	14	0,10%	0,10%	0,10%	14	1,90%
SYSTEME-NERVEUX-	14	0,10%	0,10%	0,10%	14	1,90%
PATHOLOGIE						
THERAPIE-	14	0,10%	0,10%	0,10%	14	1,90%
COMPORTEMENTALE						
COGNITION-	13	0,10%	0,10%	0,10%	13	1,80%
CONSOMMATION-	13	0,10%	0,10%	0,10%	13	1,80%
CULTURE-	13	0,10%	0,10%	0,10%	13	1,80%
DEPISTAGE-	13	0,10%	0,10%	0,10%	13	1,80%
ETHIQUE-	13	0,10%	0,10%	0,10%	13	1,80%
PSYCHOPATHOLOGIE-	13	0,10%	0,10%	0,10%	13	1,80%
RACE-	13	0,10%	0,10%	0,10%	13	1,80%
SEROTONINE-	13	0,10%	0,10%	0,10%	13	1,80%
TELEVISION-	13	0,10%	0,10%	0,10%	13	1,80%
TROUBLE-DEVELOPPEMENT	13	0,10%	0,10%	0,10%	13	1,80%

Liste des mots-clés les plus fréquents par ordre de fréquences décroissantes : Base de 1998

	FREQUENCY	% SHOWED	% PROCESSED	% TOTAL	NB CASES	% CASES
HOMME-	729	5,20%	5,20%	5,20%	729	72,90%
VIOLENCE-	541	3,80%	3,80%	3,80%	541	54,10%
ENFANT-	272	1,90%	1,90%	1,90%	272	27,20%
ADOLESCENT-	230	1,60%	1,60%	1,60%	230	23,00%
TROUBLE-COMPORTEMENT-SOCIAL	214	1,50%	1,50%	1,50%	214	21,40%
VICTIMOLOGIE-	214	1,50%	1,50%	1,50%	214	21,40%
ENVIRONNEMENT-SOCIAL	211	1,50%	1,50%	1,50%	211	21,10%
FACTEUR-RISQUE	198	1,40%	1,40%	1,40%	198	19,80%
SANTE-PUBLIQUE	192	1,40%	1,40%	1,40%	192	19,20%
AGRESSIVITE-	189	1,30%	1,30%	1,30%	189	18,90%
ETATS-UNIS	187	1,30%	1,30%	1,30%	187	18,70%
AGE-SCOLAIRE	172	1,20%	1,20%	1,20%	172	17,20%
AMERIQUE-DU-NORD	153	1,10%	1,10%	1,10%	153	15,30%
AMERIQUE-	151	1,10%	1,10%	1,10%	151	15,10%
INTERACTION-SOCIALE	130	0,90%	0,90%	0,90%	130	13,00%
SANTE-MENTALE	122	0,90%	0,90%	0,90%	122	12,20%
MILIEU-FAMILIAL	108	0,80%	0,80%	0,80%	108	10,80%
MILIEU-SCOLAIRE	99	0,70%	0,70%	0,70%	99	9,90%
TRAITEMENT-	98	0,70%	0,70%	0,70%	98	9,80%
ARTICLE-SYNTHESE	96	0,70%	0,70%	0,70%	96	9,60%
ETUDE-COMPARATIVE	93	0,70%	0,70%	0,70%	93	9,30%
TROUBLE-PSYCHIATRIQUE	83	0,60%	0,60%	0,60%	83	8,30%
ENFANT-MALTRAITE	81	0,60%	0,60%	0,60%	81	8,10%
PREVENTION-	81	0,60%	0,60%	0,60%	81	8,10%
DELINQUANCE-JUVENILE	78	0,60%	0,60%	0,60%	78	7,80%
STRESS-	78	0,60%	0,60%	0,60%	78	7,80%
SEXE-	77	0,50%	0,50%	0,50%	77	7,70%
ETUDE-LONGITUDINALE	76	0,50%	0,50%	0,50%	76	7,60%
FEMELLE-	73	0,50%	0,50%	0,50%	73	7,30%
EPIDEMIOLOGIE-	70	0,50%	0,50%	0,50%	70	7,00%
PREVALENCE-	63	0,40%	0,40%	0,40%	63	6,30%
ABUS-SEXUEL	61	0,40%	0,40%	0,40%	61	6,10%
RELATION-INTERPAIR	60	0,40%	0,40%	0,40%	60	6,00%
ASSOCIATION-MORBIDE	57	0,40%	0,40%	0,40%	57	5,70%
EDUCATION-	56	0,40%	0,40%	0,40%	56	5,60%
RELATION-CONJUGALE	56	0,40%	0,40%	0,40%	56	5,60%
TROUBLE-ANXIEUX	55	0,40%	0,40%	0,40%	55	5,50%
FRANCE-	52	0,40%	0,40%	0,40%	52	5,20%
MALE-	51	0,40%	0,40%	0,40%	51	5,10%
ANTECEDENT-	50	0,40%	0,40%	0,40%	50	5,00%
POSTTRAUMATISME-SYNDROME	50	0,40%	0,40%	0,40%	50	5,00%
SYMPTOMATOLOGIE-	50	0,40%	0,40%	0,40%	50	5,00%
SOCIOLOGIE-DE-L'-EDUCATION	46	0,30%	0,30%	0,30%	41	4,10%
FEMME-MALTRAITEE	45	0,30%	0,30%	0,30%	45	4,50%
ATTITUDE-	44	0,30%	0,30%	0,30%	44	4,40%
BOISSON-ALCOOLISEE	44	0,30%	0,30%	0,30%	44	4,40%
PERSONNALITE-	43	0,30%	0,30%	0,30%	43	4,30%
TOXICOMANIE-	43	0,30%	0,30%	0,30%	43	4,30%
EUROPE-	42	0,30%	0,30%	0,30%	42	4,20%

MILIEU-URBAIN	42	0,30%	0,30%	0,30%	42	4,20%
PREADOLESCENT-	42	0,30%	0,30%	0,30%	42	4,20%
TROUBLE-CONDUITE	42	0,30%	0,30%	0,30%	42	4,20%
TROUBLE-HUMEUR	42	0,30%	0,30%	0,30%	42	4,20%
SOCIOLOGIE-CRIMINELLE	41	0,30%	0,30%	0,30%	41	4,10%
SOCIOLOGIE-JURIDIQUE	41	0,30%	0,30%	0,30%	41	4,10%
AGE-PRESCOLAIRE	39	0,30%	0,30%	0,30%	39	3,90%
ADULTE-JEUNE	38	0,30%	0,30%	0,30%	38	3,80%
AGE-	37	0,30%	0,30%	0,30%	36	3,60%
ALCOOLISME-	37	0,30%	0,30%	0,30%	37	3,70%
DIAGNOSTIC-	37	0,30%	0,30%	0,30%	37	3,70%
VIE-SCOLAIRE	37	0,30%	0,30%	0,30%	35	3,50%
CONSOMMATION-	36	0,30%	0,30%	0,30%	36	3,60%
EFFICACITE-TRAITEMENT	36	0,30%	0,30%	0,30%	36	3,60%
TROUBLE-COMPORTEMENT	36	0,30%	0,30%	0,30%	36	3,60%
DELINQUANCE-	35	0,20%	0,20%	0,20%	35	3,50%
ETAT-DEPRESSIF	34	0,20%	0,20%	0,20%	34	3,40%
EVALUATION-	34	0,20%	0,20%	0,20%	34	3,40%
EXPLORATION-CLINIQUE	34	0,20%	0,20%	0,20%	34	3,40%
PAUVRETE-	34	0,20%	0,20%	0,20%	34	3,40%
ETUDE-CAS	32	0,20%	0,20%	0,20%	32	3,20%
PSYCHOMETRIE-	32	0,20%	0,20%	0,20%	32	3,20%
CRIMINALITE-	31	0,20%	0,20%	0,20%	31	3,10%
SYSTEME-NERVEUX-	31	0,20%	0,20%	0,20%	31	3,10%
PATHOLOGIE						
EMOTION-EMOTIVITE	30	0,20%	0,20%	0,20%	30	3,00%
MILIEU-CULTUREL	29	0,20%	0,20%	0,20%	29	2,90%
CHIMIOTHERAPIE-	28	0,20%	0,20%	0,20%	28	2,80%
DROGUE-ILLICITE	28	0,20%	0,20%	0,20%	28	2,80%
PSYCHOTROPE-	27	0,20%	0,20%	0,20%	27	2,70%
RELATION-PARENT-ENFANT	27	0,20%	0,20%	0,20%	27	2,70%
SOCIOLOGIE-DE-LA-FAMILLE	27	0,20%	0,20%	0,20%	27	2,70%
TRAUMATISME-	27	0,20%	0,20%	0,20%	27	2,70%
ETHNIE-	26	0,20%	0,20%	0,20%	26	2,60%
FEMME-	26	0,20%	0,20%	0,20%	26	2,60%
PARENT-	25	0,20%	0,20%	0,20%	25	2,50%
QUESTIONNAIRE-	25	0,20%	0,20%	0,20%	25	2,50%
SUICIDE-	25	0,20%	0,20%	0,20%	25	2,50%
TROUBLE-PERSONNALITE	25	0,20%	0,20%	0,20%	25	2,50%
COMPORTEMENT-SOCIAL	24	0,20%	0,20%	0,20%	24	2,40%
ETIOLOGIE-	24	0,20%	0,20%	0,20%	24	2,40%
EVOLUTION-	24	0,20%	0,20%	0,20%	24	2,40%
FACTEUR-	24	0,20%	0,20%	0,20%	24	2,40%
SOCIODEMOGRAPHIQUE						
PERSONNEL-SANITAIRE	24	0,20%	0,20%	0,20%	24	2,40%
ROYAUME-UNI	24	0,20%	0,20%	0,20%	24	2,40%
CONFLIT-	23	0,20%	0,20%	0,20%	23	2,30%
MEURTRE-	23	0,20%	0,20%	0,20%	23	2,30%
PREDICTION-	23	0,20%	0,20%	0,20%	23	2,30%
STATUT-SOCIOECONOMIQUE	23	0,20%	0,20%	0,20%	23	2,30%
ADULTE-	22	0,20%	0,20%	0,20%	22	2,20%
PROGRAMME-EDUCATIF	22	0,20%	0,20%	0,20%	22	2,20%
PSYCHOPATHOLOGIE-	22	0,20%	0,20%	0,20%	22	2,20%
TRAUMATISME-INFANTILE	22	0,20%	0,20%	0,20%	22	2,20%
ANNEES-	21	0,10%	0,10%	0,10%	20	2,00%
CANADA-	21	0,10%	0,10%	0,10%	21	2,10%

ECOLE-	21	0,10%	0,10%	0,10%	21	2,10%
ENCEPHALE-PATHOLOGIE	21	0,10%	0,10%	0,10%	21	2,10%
EXPOSITION-	21	0,10%	0,10%	0,10%	21	2,10%
GRANDE-BRETAGNE	21	0,10%	0,10%	0,10%	21	2,10%
RELATION-FAMILIALE	21	0,10%	0,10%	0,10%	21	2,10%
SYSTEME-NERVEUX-CENTRAL- PATHOLOGIE	21	0,10%	0,10%	0,10%	21	2,10%
VIOLENCE-DOMESTIQUE	21	0,10%	0,10%	0,10%	21	2,10%
AFFECT-AFFECTIVITE	20	0,10%	0,10%	0,10%	20	2,00%
ENSEIGNANT-	20	0,10%	0,10%	0,10%	20	2,00%
HYPERACTIVITE-	20	0,10%	0,10%	0,10%	20	2,00%
LEGISLATION-	20	0,10%	0,10%	0,10%	20	2,00%
METHODOLOGIE-	20	0,10%	0,10%	0,10%	20	2,00%
TROUBLE-DEVELOPPEMENT	20	0,10%	0,10%	0,10%	20	2,00%
COMMUNAUTE-	19	0,10%	0,10%	0,10%	19	1,90%
COMPORTEMENT-	19	0,10%	0,10%	0,10%	19	1,90%
ENQUETE-	19	0,10%	0,10%	0,10%	19	1,90%
POLITIQUE-SOCIALE	19	0,10%	0,10%	0,10%	16	1,60%
RACISME-	19	0,10%	0,10%	0,10%	19	1,90%
COGNITION-	18	0,10%	0,10%	0,10%	18	1,80%
FAMILLE-	18	0,10%	0,10%	0,10%	18	1,80%
HOPITAL-PSYCHIATRIQUE	18	0,10%	0,10%	0,10%	18	1,80%
PASSAGE-A-L'-ACTE	18	0,10%	0,10%	0,10%	18	1,80%
PSYCHOSE-	18	0,10%	0,10%	0,10%	18	1,80%
THERAPIE-COMPORTEMENTALE	18	0,10%	0,10%	0,10%	18	1,80%
TROUBLE-ATTENTION	18	0,10%	0,10%	0,10%	18	1,80%
COLERE-	17	0,10%	0,10%	0,10%	17	1,70%
SERVICE-SANTE	17	0,10%	0,10%	0,10%	17	1,70%
ABUS-	16	0,10%	0,10%	0,10%	16	1,60%
COPING-	16	0,10%	0,10%	0,10%	16	1,60%
EFFET-PSYCHOLOGIQUE	16	0,10%	0,10%	0,10%	16	1,60%
METHODES-PEDAGOGIQUES	16	0,10%	0,10%	0,10%	15	1,50%
POLITIQUE-DE-L'-EDUCATION	16	0,10%	0,10%	0,10%	14	1,40%
SEROTONINE-	16	0,10%	0,10%	0,10%	16	1,60%
SOCIALISATION-	16	0,10%	0,10%	0,10%	16	1,60%
VALIDATION-TEST	16	0,10%	0,10%	0,10%	16	1,60%
VIOL-	16	0,10%	0,10%	0,10%	16	1,60%

Croisement entre mots-clés et années de production des articles scientifiques

(tableau soumis à une analyse des correspondances)

	1995	1996	1997	1998	1999	2000
HOMME-	145	157	245	233	273	223
VIOLENCE-	117	116	167	169	188	184
ENFANT-	62	64	76	87	86	99
ADOLESCENT-	51	58	64	80	80	70
TROUBLE-COMPORTEMENT-SOCIAL	50	45	74	79	79	56
AGRESSIVITE-	54	46	61	69	61	59
VICTIMOLOGIE-	25	28	76	56	76	82
ENVIRONNEMENT-SOCIAL	16	31	50	43	77	91
SANTE-PUBLIQUE	21	31	60	58	69	65
FACTEUR-RISQUE	22	34	41	66	72	60
ETATS-UNIS	37	26	42	51	77	59
AGE-SCOLAIRE	26	39	54	58	55	59
AMERIQUE-DU-NORD	37	24	32	38	62	53
AMERIQUE-	35	23	35	38	60	53
INTERACTION-SOCIALE	14	21	44	42	35	53
MILIEU-FAMILIAL	17	20	34	26	30	52
SANTE-MENTALE	6	6	28	35	38	49
MILIEU-SCOLAIRE	14	19	28	29	36	34
TRAITEMENT-	7	10	35	18	35	45
TROUBLE-PSYCHIATRIQUE	16	21	30	29	32	22
SEXE-	15	26	27	20	33	24
ENFANT-MALTRAITE	16	19	28	21	25	35
ARTICLE-SYNTHESE	8	10	29	20	29	47
PREVENTION-	21	13	24	25	31	25
DELINQUANCE-JUVENILE	17	13	22	33	28	17
EPIDEMIOLOGIE-	20	17	21	29	21	20
STRESS-	7	15	20	22	25	31
ABUS-SEXUEL	15	13	29	16	27	18
ETUDE-COMPARATIVE	8	7	10	8	27	58
ETUDE-LONGITUDINALE	18	9	9	11	23	42
FEMELLE-	13	6	19	22	29	22
EDUCATION-	17	8	20	18	23	15
RELATION-CONJUGALE	9	11	24	21	12	23
PREVALENCE-	9	7	15	18	16	29
MALE-	10	12	18	17	20	14
RELATION-INTERPAIR	9	14	8	13	20	27
PREADOLESCENT-	5	19	24	17	13	12
TOXICOMANIE-	17	8	22	16	13	14
FRANCE-	13	12	12	20	17	15
TROUBLE-ANXIEUX	6	10	14	14	16	25
ALCOOLISME-	16	8	23	16	9	12
ASSOCIATION-MORBIDE	3	9	11	14	24	19
ATTITUDE-	8	11	13	15	12	17
EUROPE-	13	11	9	9	13	20
POSTTRAUMATISME-SYNDROME	6	9	10	13	15	22
AGE-PRESCOLAIRE	5	15	15	16	9	14
ANTECEDENT-	8	6	8	11	17	22
SOCIOLOGIE-DE-L'-EDUCATION	3	14	8	19	13	14
ADULTE-JEUNE	6	10	13	7	9	22

SYMPTOMATOLOGIE-	3	3	10	8	16	26
TROUBLE-HUMEUR	5	9	10	8	15	19
TROUBLE-COMPORTEMENT	5	11	13	9	13	14
BOISSON-ALCOOLISEE	3	1	16	9	19	16
PERSONNALITE-	7	4	9	17	15	11
MILIEU-URBAIN	7	8	5	10	17	15
FEMME-	17	8	9	8	14	4
RELATION-PARENT-ENFANT	8	5	19	13	6	8
VIE-SCOLAIRE	3	6	13	14	13	10
DIAGNOSTIC-	9	7	5	8	19	10
SOCIOLOGIE-CRIMINELLE	3	3	11	15	13	13
SOCIOLOGIE-JURIDIQUE	3	3	11	15	13	13
ADULTE-	13	11	11	6	6	10
FEMME-MALTRAITEE		12	5	15	25	
PAUVRETE-	8	7	8	12	12	10
ETAT-DEPRESSIF	5	8	9	6	10	18
CRIMINALITE-	13	4	7	9	9	13
DELINQUANCE-	5	10	5	13	13	9
PERSONNEL-SANITAIRE	8	8	15	12	8	4
AGE-	4	6	7	8	13	16
EFFICACITE-TRAITEMENT	9	3	6	5	15	16
ETUDE-CAS	5	7	10	9	14	9
PSYCHOMETRIE-	5	5	12	4	14	14
SOCIOLOGIE-DE-LA-FAMILLE	6	6	14	12	8	7
EVALUATION-	7	4	7	9	12	13
TROUBLE-CONDUITE	5		5	14	17	11
COMPORTEMENT-SOCIAL	7	9	10	10	8	6
ETHNIE-	8	8	8	8	8	10
CONSOMMATION-	3	2	8	8	15	13
ECOLE-	10	5	11	7	4	10
MILIEU-CULTUREL	7	6	5	4	11	14
CONFLIT-	6	10	7	14	1	8
STATUT-SOCIOECONOMIQUE	12	5	6	8	8	7
EMOTION-EMOTIVITE	3	6	6	9	7	14
RELATION-FAMILIALE	7	5	12	10	5	6
SYSTEME-NERVEUX-PATHOLOGIE	4	2	8	13	6	12
MEURTRE-	5	8	8	8	8	7
SUICIDE-		4	14	10	12	3
TRAUMATISME-	6	7	3	13	9	5
CHIMIOTHERAPIE-	2	3	9	6	15	7
ENSEIGNANT-	2	4	16	4	6	10
COMPORTEMENT-	8	4	10	6	8	5
ETIOLOGIE-	7	3	7	9	10	5
PREDICTION-	7	7	4	5	9	9
TRAUMATISME-INFANTILE	4	3	11	5	8	9
PARENT-	5	5	4	4	11	10
EFFET-PSYCHOLOGIQUE	7	8	7	7	4	5
HYPERACTIVITE-	6	1	11	9	7	4
PSYCHOTROPE-	2	1	8	7	15	5
VIOLENCE-DOMESTIQUE	4	5	8	8	10	3
DEVELOPPEMENT-SOCIAL	5	7	12	3	6	4

Classifications ascendantes hiérarchiques sur la base des indices de similitude de Jaccard pour les mots les plus fréquents : 1995

AGREGATION SUCCESSIVES DES MOTS CLES base 1995

Node	Group 1	Group 2	Similarity
1	AMERIQUE-	AMERIQUE-DU-NORD	0,938
2	ETAT-DEPRESSIF	TROUBLE-HUMEUR	0,84
3	Node 1	ETATS-UNIS	0,73
4	POSTTRAUMATISME-SYNDROME	TROUBLE-ANXIEUX	0,719
5	AGE-SCOLAIRE	ENFANT-	0,581
6	ALCOOLISME-	TOXICOMANIE-	0,541
7	HOMME-	VIOLENCE-	0,416
8	EPIDEMIOLOGIE-	PREVALENCE-	0,413
9	Node 4	STRESS-	0,379
10	ENFANT-MALTRAITE	VICTIMOLOGIE-	0,352
11	DEVELOPPEMENT-SOCIAL	RELATION-INTERPAIR	0,31
12	ENVIRONNEMENT-SOCIAL	MILIEU-FAMILIAL	0,302
13	Node 5	AGRESSIVITE-	0,3
14	SANTE-MENTALE	SANTE-PUBLIQUE	0,288
15	ECOLE-	FRANCE-	0,286
16	ABUS-SEXUEL	Node 10	0,28
17	ADOLESCENT-	Node 7	0,264
18	Node 17	TROUBLE-COMPORTEMENT-SOCIAL	0,254
19	Node 3	Node 8	0,24
20	FORMATION-PROFESSIONNELLE	PERSONNEL-SANITAIRE	0,233
21	PREVENTION-	Node 14	0,232
22	INTERACTION-SOCIALE	RELATION-CONJUGALE	0,218
23	Node 6	BOISSON-ALCOOLISEE	0,207
24	EDUCATION-	SOCIOLOGIE-DE-LA-FAMILLE	0,207
25	ENSEIGNANT-	VIE-SCOLAIRE	0,206
26	Node 15	EUROPE-	0,192
27	Node 18	Node 13	0,185
28	Node 18	Node 11	0,165
29	FACTEUR-RISQUE	TROUBLE-PSYCHIATRIQUE	0,155
30	Node 24	FEMME-	0,151
31	ETHNIE-	STATUT-SOCIOECONOMIQUE	0,146
32	MALE-	PREADOLESCENT-	0,143
33	Node 20	Node 21	0,143
34	Node 16	FEMELLE-	0,142
35	CRIMINALITE-	DELINQUANCE-	0,128
36	Node 25	SOCIOLOGIE-DE-L'EDUCATION	0,125
37	ADULTE-	ADULTE-JEUNE	0,123
38	Node 22	RELATION-PARENT-ENFANT	0,118
39	Node 12	MILIEU-SCOLAIRE	0,118
40	Node 32	SEXE-	0,11
41	ETUDE-CAS	TRAITEMENT-	0,104
42	Node 40	Node 39	0,103
43	MILIEU-URBAIN	PAUVRETE-	0,103
44	Node 34	ANTECEDENT-	0,1
45	ARTICLE-SYNTHESE	Node 29	0,1
46	CONFLIT-	Node 36	0,099
47	ETUDE-LONGITUDINALE	Node 32	0,096

48	ETUDE-COMPARATIVE	MEURTRE-	0,095
49	AGE-PRESCOLAIRE	Node 38	0,095
50	Node 30	RELATION-FAMILIALE	0,09
51	Node 31	Node 43	0,085
52	ASSOCIATION-MORBIDE	Node 18	0,083
53	Node 19	Node 33	0,082
54	Node 42	Node 49	0,079
55	Node 44	Node 45	0,078
56	Node 23	Node 28	0,078
57	DIAGNOSTIC-	PSYCHOMETRIE-	0,075
58	Node 35	DELINQUANCE-JUVENILE	0,072
59	Node 54	Node 47	0,072
60	EFFET-PSYCHOLOGIQUE	Node 2	0,071
61	Node 59	Node 28	0,065
62	Node 60	Node 9	0,058
63	Node 37	Node 57	0,05
64	Node 55	Node 53	0,048
65	Node 58	Node 51	0,047
66	Node 64	Node 61	0,044
67	Node 46	Node 26	0,043
68	Node 52	Node 41	0,036
69	Node 66	Node 56	0,032
70	Node 69	Node 62	0,03
71	Node 70	ATTITUDE-	0,029
72	Node 71	Node 48	0,028
73	Node 72	Node 65	0,027
74	Node 50	PERSONNALITE-	0,026
75	Node 73	Node 63	0,024
76	Node 75	Node 68	0,024
77	Node 67	Node 74	0,019
78	Node 76	Node 77	0,014

Classifications ascendantes hiérarchiques sur la base des indices de similitude de Jaccard pour les mots les plus fréquents : 1999

AGREGATION SUCCESSIVES DES MOTS CLES base 1998			
Nœud (node)	Group 1	Group 2	Similarity
1	SOCIOLOGIE-CRIMINELLE	SOCIOLOGIE-JURIDIQUE	1
2	ENCEPHALE-PATHOLOGIE	SYSTEME-NERVEUX-CENTRAL-PATHOLOGIE	1
3	AMERIQUE-	AMERIQUE-DU-NORD	0,936
4	POSTTRAUMATISME-SYNDROME	TROUBLE-ANXIEUX	0,81
5	ETAT-DEPRESSIF	TROUBLE-HUMEUR	0,81
6	CHIMIOTHERAPIE-	PSYCHOTROPE-	0,774
7	Node 3	ETATS-UNIS	0,682
8	Node 2	SYSTEME-NERVEUX-PATHOLOGIE	0,677
9	AGE-SCOLAIRE	ENFANT-	0,626
10	SANTE-MENTALE	SANTE-PUBLIQUE	0,562
11	Node 4	STRESS-	0,537
12	BOISSON-ALCOOLISEE	CONSOMMATION-	0,481
13	EUROPE-	ROYAUME-UNI	0,467
14	ALCOOLISME-	TOXICOMANIE-	0,404
15	HOMME-	VIOLENCE-	0,396
16	ENFANT-MALTRAITE	MILIEU-FAMILIAL	0,36
17	EPIDEMIOLOGIE-	PREVALENCE-	0,357
18	Node 7	Node 10	0,331
19	Node 16	VICTIMOLOGIE-	0,309
20	FEMME-MALTRAITEE	RELATION-CONJUGALE	0,295
21	INTERACTION-SOCIALE	RELATION-INTERPAIR	0,293
22	Node 12	DROGUE-ILLECITE	0,285
23	PSYCHOMETRIE-	QUESTIONNAIRE-	0,267
24	Node 19	ENVIRONNEMENT-SOCIAL	0,265
25	ADOLESCENT-	TROUBLE-COMPORTEMENT-SOCIAL	0,258
26	ETUDE-COMPARATIVE	EXPLORATION-CLINIQUE	0,245
27	Node 25	Node 15	0,245
28	Node 20	VIOLENCE-DOMESTIQUE	0,237
29	PREVENTION-	PROGRAMME-EDUCATIF	0,226
30	Node 9	AGRESSIVITE-	0,221
31	Node 27	FACTEUR-RISQUE	0,217
32	FRANCE-	SOCIOLOGIE-DE-L'-EDUCATION	0,208
33	ABUS-SEXUEL	ANTECEDENT-	0,207
34	Node 33	TRAUMATISME-INFANTILE	0,193
35	AFFECT-AFFECTIVITE	EMOTION-EMOTIVITE	0,19
36	Node 6	EFFICACITE-TRAITEMENT	0,187
37	Node 30	Node 21	0,182
38	Node 24	Node 20	0,178
39	ARTICLE-SYNTHESE	TRAITEMENT-	0,176
40	ADULTE-JEUNE	ETUDE-LONGITUDINALE	0,175
41	ANNEES-	SOCIOLOGIE-DE-LA-FAMILLE	0,175
42	Node 18	Node 17	0,174
43	Node 11	SYMPTOMATOLOGIE-	0,17
44	Node 37	SEXE-	0,165
45	Node 37	MILIEU-SCOLAIRE	0,161
46	ASSOCIATION-MORBIDE	TROUBLE-PSYCHIATRIQUE	0,157
47	DELINQUANCE-JUVENILE	Node 1	0,155
48	Node 13	GRANDE-BRETAGNE	0,155

49	HYPERACTIVITE-	TROUBLE-CONDUITE	0,148
50	Node 32	VIE-SCOLAIRE	0,147
51	ETHNIE-	STATUT-SOCIOECONOMIQUE	0,14
52	Node 31	Node 45	0,134
53	Node 8	Node 25	0,132
54	Node 40	Node 26	0,13
55	METHODOLOGIE-	Node 23	0,128
56	EDUCATION-	PAUVRETE-	0,125
57	Node 41	Node 38	0,123
58	ETIOLOGIE-	PSYCHOPATHOLOGIE-	0,122
59	Node 47	ECOLE-	0,12
60	Node 42	Node 38	0,117
61	AGE-PRESCOLAIRE	Node 49	0,117
62	Node 39	Node 36	0,113
63	Node 14	Node 22	0,11
64	Node 5	Node 43	0,11
65	CRIMINALITE-	Node 59	0,107
66	ETUDE-CAS	TROUBLE-DEVELOPPEMENT	0,106
67	ATTITUDE-	MILIEU-CULTUREL	0,106
68	Node 34	FEMELLE-	0,106
69	EVALUATION-	MEURTRE-	0,096
70	Node 35	PERSONNALITE-	0,095
71	Node 52	Node 60	0,094
72	Node 57	CANADA-	0,091
73	RELATION-FAMILIALE	RELATION-PARENT-ENFANT	0,091
74	Node 65	TROUBLE-PERSONNALITE	0,091
75	Node 54	Node 64	0,091
76	Node 51	FACTEUR-SOCIODEMOGRAPHIQUE	0,09
77	EXPOSITION-	PREADOLESCENT-	0,086
78	Node 56	MILIEU-URBAIN	0,081
79	Node 46	DIAGNOSTIC-	0,08
80	Node 67	ENSEIGNANT-	0,078
81	Node 58	Node 64	0,075
82	Node 62	Node 66	0,073
83	Node 77	Node 29	0,071
84	EVOLUTION-	PREDICTION-	0,068
85	Node 74	MALE-	0,065
86	Node 61	Node 76	0,064
87	Node 75	Node 79	0,062
88	Node 65	Node 78	0,062
89	Node 68	Node 87	0,06
90	Node 69	SUICIDE-	0,06
91	Node 61	Node 82	0,054
92	Node 87	Node 77	0,05
93	LEGISLATION-	PERSONNEL-SANITAIRE	0,048
94	Node 25	CONFLIT-	0,044
95	Node 83	Node 92	0,044
96	Node 73	Node 73	0,043
97	Node 53	Node 81	0,042
98	Node 89	Node 85	0,042
99	Node 72	Node 88	0,041
100	Node 98	Node 63	0,04
101	Node 95	Node 91	0,04
102	Node 100	Node 101	0,032
103	Node 97	Node 55	0,032

104	Node 102	Node 91	0,029
105	Node 48	Node 50	0,027
106	Node 70	Node 84	0,026
107	Node 80	Node 96	0,026
108	Node 103	Node 90	0,024
109	Node 104	Node 107	0,021
110	Node 109	Node 108	0,02
111	Node 106	Node 94	0,018
112	Node 110	Node 111	0,018
113	Node 105	Node 93	0,016
114	Node 99	Node 113	0,012
115	Node 112	Node 114	0,011

ANNEXE n° 2 : Documents relatifs à la seconde recherche empirique (chapitre 6)

Les 40 items de l'Expagg (version 2 proposée par Archer)

- 1 After a physical fight, I tend to tell no one except maybe a close friend.
- 2 In an argument, I would feel more annoyed with myself if I hit the other person than if I cried
3. I am more likely to hit out physically when I am alone with the person who is annoying me
4. In an argument, I would feel more annoyed with myself if I Cried than if I hit the other person
- 6 I am most likely to get physically aggressive when I feel that another person is trying to make me look a jerk
7. Someone who never behaves aggressively has admirable patience
- 8 I believe my aggression comes from losing my self-control
- 9 When a verbal argument really heats up, I am most likely to cry
- 10 When I tell my friends about a fight i was in, I tend to spent a lot of time justifying it and excusing what I did
- 11 After a physical fight, I tend to tell a lot of my friends
- 12 When I get to the point of physical aggression the thing I am most aware of is how I am really going to teach the other person a lesson
- 13 The best thing about acting aggressively is it gets my anger out of my system
- 14 if no one is there to see an argument that I'm involved in I'm less likely to hit out physically
- 15 if I hit Someone and hurt them, I feel guilty
- 16 After a physical fight I feel drained and guilty
- 17 I believe that physical aggression is necessary to get through to some people
- 18 After I lash out physically at another person, I would like them to make sure they never annoy me again
- 19 Alter a physical fight I feel happy or depressed depending on whether I won or lost
- 20 in a heated argument, I am most afraid of saying something terrible that I can never take back
- 21 The day after a physical fight I can't remember exactly what happened
- 22 After I lash out physically at another person, I would like them to acknowledge how upset they made me and how unhappy I was
- 23 When I get to the point of physical aggression, the thing I'm most aware of is how upset and shaky I feel
- 24 When I tell my friends about a fight I was in, I tend to make it sound more exciting that it probably was
- 25 When a verbal argument really heats up, I am most likely to lash out physically
- 26 I am more likely to hit out physically when another person shams me up in public
27. The worst thing about physical aggression is before long the other person gets right back to behaving badly again.
- 28 Someone who never behaves aggressively gets trodden on by people
- 29 if no one is there to see an argument that I'm involved in I'm more likely to hit out physically
30. The day after a physical fight, I remember every move I made.
31. I am most likely to get physically aggressive when I've been under a lot of stress and some little thing pushes me over the edge
32. The best thing about acting aggressively is that it makes the other person get into line
33. The worst thing about physical aggression is it hurts another person
34. During a physical fight I feel out of control
35. During a physical fight I feel as if I know exactly what I am doing
37. If I hit someone and hurt them, I feel as if they were asking for it
38. If someone challenged me to a fight in public I'd feel cowardly if I backed away
39. I believe my aggression comes from being pushed too far by obnoxious people
40. In a heated argument, I am most afraid of being out-argued by the other person

Traduction de l'EXPAGG modifié en 40-items (d'après Archer& Haigh, 1997).

1. Après une bagarre, j'ai tendance à n'en parler à personne, sauf peut-être à un ami proche. E
2. Dans une dispute, je me sentirai moins bien si je frappais l'autre personne que si je pleurais. E
3. Si je suis seul avec une personne qui m'importune, il y a plus de chance que je la frappe. E
4. Dans une dispute, je me sentirai moins bien si je pleure que si je frappe l'autre personne. I
5. Je pense que le recours à l'agression physique est toujours une mauvaise chose. E
6. J'ai plus tendance à agresser physiquement l'autre personne lorsque je sens qu'elle cherche à me faire passer pour un imbécile. I
7. Quelqu'un qui n'est jamais agressif a une patience admirable. E
8. L'agression vient d'une perte de maîtrise de soi. E
9. Lorsqu'une dispute s'envenime, j'ai plutôt tendance à pleurer. E
10. Lorsque je parle à mes amis d'une bagarre à laquelle j'ai participé, je passe du temps à me justifier et à me trouver des excuses. E
11. Après une agression physique, j'ai tendance à beaucoup en parler à mes amis. I
12. Quand j'en arrive à une agression physique, je suis surtout préoccupé par la façon dont je vais pouvoir donner une leçon à l'autre. I
13. Ce qui est bien lorsque je suis agressif, c'est que ça me permet d'expulser mon anxiété. E
14. Si personne n'est là pour voir une dispute où je suis impliqué, j'aurais tendance à frapper l'autre. I
15. Si je frappe quelqu'un et que je lui fais du mal, je me sens coupable. E
16. Après un combat physique, je me sens vidé et coupable. E
17. Je crois que l'agression physique est nécessaire pour se faire comprendre de certaines personnes. I
18. Après avoir envoyé un coup à une autre personne, j'aimerais qu'elle sache qu'elle ne doit plus m'ennuyer. I
19. Après un combat physique, je me sens heureux ou malheureux en fonction de l'issue du combat. I
20. Dans une dispute assez marquée, j'ai très peur de dire à l'autre des choses que je ne pourrai pas retirer. E
21. Le lendemain d'un combat physique, je ne peux pas me rappeler exactement ce qui s'est passé. E
22. Après avoir donné un coup à une autre personne, j'aimerais qu'elle se rende compte à quel point ça m'a fait rendu triste et fait de la peine. E
23. Quand j'en arrive à une agression physique, je me rend compte que je me sens bousculé et tout remué. E
24. Lorsque je raconte à mes amis une bagarre à laquelle j'ai participé, j'ai tendance à rendre ça plus captivant que ça ne l'était vraiment. I
25. Lorsqu'une dispute commence à s'échauffer vraiment, je risque d'envoyer un coup. I
26. Il y a des chances que je frappe si quelqu'un se moque de moi en public. I
27. La pire des choses dans une agression physique, ça serait que l'autre s'en tire bien et qu'il puisse recommencer à mal se conduire. I
28. Quelqu'un qui ne se comporte jamais de façon agressive se fait marcher dessus par les autres. I
29. S'il n'y a personne pour assister à une dispute dans laquelle je suis impliqué, j'aurai plus tendance à donner des coups. E
30. Le lendemain d'une agression physique je me souviens de chacun de mes gestes. I
31. Il y a des chances que je devienne agressif lorsque j'ai subi pas mal de stress et qu'une dernière goutte d'eau fait déborder le vase. E
32. Ce qui est bien dans le fait d'agir de façon agressive, c'est que ça remet l'autre personne à sa place. I
33. La pire des choses dans l'agression physique, c'est que ça fait du mal à une autre personne. E
34. Au cours d'une bagarre, je me sens incontrôlable. E
35. Au cours d'une bagarre, je suis très conscient de ce que je fais. I
36. Si quelqu'un me provoque en public, je me sentirai fier de renoncer. E
37. Si je frappe quelqu'un et le blesse, je considère que c'est comme s'il m'avait demandé de le faire. I
38. Si quelqu'un me provoque en public, je me sentirais lâche si je recule. I
39. Mon agression vient de ce que des individus méprisables me poussent trop loin. I
40. Dans une dispute animée, je crains surtout que l'autre n'ait le dernier mot. I

(Traduction par B. PATY, mars 1998)

Traduction des premiers items de la version indirecte de l'EXPAGG proposée par Archer (1994)

1. Quand je dis un mensonge derrière le dos de quelqu'un ça vient de
(E) la perte de mon self-contrôle
(I) d'avoir été poussé trop loin par la personne concernée.
2. Quelqu'un qui ne cherche jamais à se venger
(E) a une impressionnante capacité à pardonner.
(I) se fait marcher sur les pieds par les gens.
3. Lorsqu'il m'arrive de chercher à prendre ma revanche, j'ai surtout peur
(E) de dire des choses à l'autre que je ne pourrai pas retirer.
(I) qu'il y ait quelqu'un qui me fasse la même chose.
4. Quand je me brouille avec quelqu'un, je me sentirai moins bien si
(E) J'ai dit quelque chose qui peut blesser l'autre.
(I) Je me met à pleurer.
5. Si quelqu'un dit quelque chose de mal sur moi quand je tourne le dos
(E) je me sentirais fier de ne pas réagir.
(I) je me sentirais lâche de ne pas réagir.
6. Quand j'en viens à mentir sur quelqu'un j'ai surtout conscience
(E) de me sentir très ému et tremblant
(I) de vouloir donner une bonne leçon à l'autre.
7. J'ai davantage tendance à vouloir prendre ma revanche
(E) lorsque je suis seul avec une personne qui m'ennuie.
(I) lorsqu'une personne me vexe en public.
8. Lorsque je me dispute avec quelqu'un
(E) je me sens hors de contrôle
(I) Je suis très conscient de ce que je fais.
9. Le plus mauvais dans le fait de prendre sa revanche c'est que
(E) Ca peut blesser l'autre
(I) Sous peu, l'autre va revenir pour m'ennuyer à nouveau.
10. Si personne ne sait ce que je fais
(E) Il y a plus de chance que je dise un mensonge derrière le dos de quelqu'un.
(I) Il y a moins de chance que je dise un mensonge derrière le dos de quelqu'un.
11. Quand si je me fâche avec quelqu'un
(E) J'aurai plutôt tendance à pleurer.
(I) J'aimerai prendre ma revanche sur lui.
12. Il y a des chances que je me venge de quelqu'un si
(E) j'ai été mis en colère et que quelque chose m'a mis à bout.
(I) je sens que l'autre personne cherche à me faire passer pour un imbécile.
13. La meilleure chose dans le fait de se venger est
(E) que ça permet d'expulser sa colère
(I) Ca amène l'autre personne à faire ce qu'on a envie qu'elle fasse

Les 30 items traduits avec la correspondance sur la dimension initiale de l'expagg

- I1 Si quelqu'un dit quelque chose de mal sur moi quand j'ai le dos tourné, je me sens lâche de ne pas réagir.
- I2 Ma propre violence vient de ce que des individus méprisables me poussent trop loin.
- E1 Lorsque je me dispute avec quelqu'un je me sens hors de contrôle.
- I3 Il y a des chances que je me venge de quelqu'un si je sens que l'autre personne cherche à me faire passer pour un imbécile.
- E2 Lorsqu'une dispute s'envenime, j'ai plutôt tendance à me mettre à pleurer.
- I4 Après un combat physique, je me sens heureux ou malheureux en fonction de l'issue du combat.
- I5 La pire des choses dans une agression physique, ça serait que l'autre s'en tire bien et qu'il puisse recommencer à mal se conduire.
- E3 Si je frappe quelqu'un et que je lui fais du mal, je me sens coupable.
- I6 Lorsqu'il m'arrive de chercher à prendre ma revanche, j'ai surtout peur que quelqu'un ne me fasse la même chose.
- E4 Quelqu'un qui n'est jamais agressif a une patience admirable.
- E5 Si quelqu'un dit quelque chose de mal sur moi quand je tourne le dos je me sens fier de ne pas réagir.
- I7 Le recours à l'agression physique est parfois nécessaire pour se faire comprendre de certaines personnes.
- I8 Lorsque je me dispute avec quelqu'un je reste très conscient de ce que je fais.
- E6 Le lendemain d'une agression verbale, je ne peux pas me rappeler exactement ce que j'ai dit
- E7 Il y a des chances que je me mette à frapper lorsque j'ai subi pas mal de stress et qu'une dernière goûte d'eau fait déborder le vase.
- I9 Le lendemain d'une agression verbale, je me souviens de chacun des mots que j'ai employés.
- I10 Il y a des chances que je me mette à frapper si quelqu'un se moque de moi en public.
- I11 Quelqu'un qui ne cherche jamais à se venger se fait marcher sur les pieds par les gens.
- E8 La pire des choses dans une agression physique, c'est que ça puisse faire du mal à une autre personne.
- E9 Il y a des chances que je me venge de quelqu'un si j'ai été mis en colère et que quelque chose m'a mis à bout.
- E10 Ma propre violence vient d'une perte de maîtrise de moi.
- E11 Si quelqu'un me provoque en public, je me sens fier de refuser l'affrontement.
- E12 Lorsqu'il m'arrive de chercher à prendre ma revanche, j'ai surtout peur de dire des choses à l'autre que je ne pourrai pas retirer.
- I12 Si je frappe quelqu'un et le blesse, je considère que c'est comme s'il m'avait demandé de le faire.
- E13 Le recours à l'agression physique est toujours une mauvaise chose.
- i13 Quelqu'un qui ne se comporte jamais de façon agressive se fait marcher dessus par les autres.
- E14 Quelqu'un qui ne cherche jamais à se venger a une impressionnante capacité à pardonner.
- i14 Lorsqu'une dispute commence à s'échauffer vraiment, je risque d'envoyer un coup.
- e15 Après un combat physique, je me sens vidé et coupable.
- i15 Si quelqu'un me provoque en public, je me sens lâche de refuser l'affrontement.

QUESTIONNAIRE UTILISE DANS LA RECHERCHE EMPIRIQUE n° 2

Benjamin PATY
Laboratoire de Psychologie Appliquée
Université de Reims Champagne-Ardenne
57 rue Pierre Taittinger
51096 Reims CEDEX

Enquête sur les conduites agressives

Dans le cadre de notre thèse de doctorat en Psychologie Sociale, nous effectuons actuellement une recherche sur les conduites agressives (notamment en milieu scolaire). Nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions qui composent ce questionnaire. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Seul votre avis personnel nous intéresse.

Une première partie de ce questionnaire porte sur les comportements agressifs que les individus peuvent parfois être amenés à avoir. La seconde partie de ce questionnaire, très différente de la première porte sur certains sentiments ou impressions que vous pouvez parfois éprouver dans votre travail d'enseignant.

Après avoir complété l'ensemble de ce questionnaire le plus soigneusement et plus sincèrement possible, nous vous remercions de nous le retourner le plus rapidement possible.

NB : Conformément à la loi informatique et libertés, ce questionnaire restera strictement anonyme et les données personnelles recueillies ne seront pas communiquées et seront traitées à des seules fins statistiques.

Depuis le 1^{er} juin 1998, il est également possible de remplir ce questionnaire sur l'interNet à l'adresse suivante (n'hésitez pas à en parler à vos collègues) :

- www.angelfire.com/ms/Paty/q1.html

Partie 1

Voici une série de phrases reflétant les sentiments et les réactions que vous pouvez éventuellement avoir dans certaines situations agressives.

Il vous est demandé d'indiquer à l'aide de l'échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) si vous êtes d'accord ou non avec chacune des propositions. Dans la mesure du possible, essayez de ne pas répondre toujours 1 ou 5 mais de nuancer vos réponses en utilisant toute la gamme des valeurs allant de 1 à 5. Vous indiquerez vos réponses en entourant un chiffre par ligne.

Il est probable que vous n'ayez pas déjà été confrontés à certaines de ces conduites, dans ce cas essayez d'imaginer la façon dont vous réagiriez dans une situation similaire.

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Si quelqu'un dit quelque chose de mal sur moi quand j'ai le dos tourné, je me sens lâche de ne pas réagir.										
Ma propre violence vient de ce que des individus méprisables me poussent trop loin.										
Lorsque je me dispute avec quelqu'un je me sens hors de contrôle.										
Il y a des chances que je me venge de quelqu'un si je sens que l'autre personne cherche à me faire passer pour un imbécile.										
Lorsqu'une dispute s'envenime, j'ai plutôt tendance à me mettre à pleurer.										
Après un combat physique, je me sens heureux ou malheureux en fonction de l'issue du combat.										
La pire des choses dans une agression physique, ça serait que l'autre s'en tire bien et qu'il puisse recommencer à mal se conduire.										
Si je frappe quelqu'un et que je lui fais du mal, je me sens coupable.										
Lorsqu'il m'arrive de chercher à prendre ma revanche, j'ai surtout peur que quelqu'un ne me fasse la même chose.										
Quelqu'un qui n'est jamais agressif a une patience admirable.										
Si quelqu'un dit quelque chose de mal sur moi quand je tourne le dos je me sens fier de ne pas réagir.										
Le recours à l'agression physique est parfois nécessaire pour se faire comprendre de certaines personnes.										
Lorsque je me dispute avec quelqu'un je reste très conscient de ce que je fais.										
Le lendemain d'une agression verbale, je ne peux pas me rappeler exactement ce que j'ai dit										
Il y a des chances que je me mette à frapper lorsque j'ai subi pas mal de stress et qu'une dernière goutte d'eau fait déborder le vase.										
Le lendemain d'une agression verbale, je me souviens de chacun des mots que j'ai employés.										
Il y a des chances que je me mette à frapper si quelqu'un se moque de moi en public.										
Quelqu'un qui ne cherche jamais à se venger se fait marcher sur les pieds par les gens.										
La pire des choses dans une agression physique, c'est que ça puisse faire du mal à une autre personne.										
Il y a des chances que je me venge de quelqu'un si j'ai été mis en colère et que quelque chose m'a mis à bout.										
Ma propre violence vient d'une perte de maîtrise de moi.										
Si quelqu'un me provoque en public, je me sens fier de refuser l'affrontement.										
Lorsqu'il m'arrive de chercher à prendre ma revanche, j'ai surtout peur de dire des choses à l'autre que je ne pourrai pas retirer.										
Si je frappe quelqu'un et le blesse, je considère que c'est comme s'il m'avait demandé de le faire.										
Le recours à l'agression physique est toujours une mauvaise chose.										
Quelqu'un qui ne se comporte jamais de façon agressive se fait marcher dessus par les autres.										
Quelqu'un qui ne cherche jamais à se venger a une impressionnante capacité à pardonner.										
Lorsqu'une dispute commence à s'échauffer vraiment, je risque d'envoyer un coup.										

Après un combat physique, je me sens vidé et coupable.
Si quelqu'un me provoque en public, je me sens lâche de refuser l'affrontement.

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Partie 2

Voici maintenant une série de phrases reflétant les sentiments et impressions que vous pouvez éventuellement éprouver dans votre travail d'enseignant.

Il vous est demandé d'estimer la fréquence à laquelle vous avez pu éprouver ces sentiments.

Vous indiquerez vos réponses en cochant une case par ligne.

	Jamais	Quelquefois par an	Une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Tous les jours
1. Je me sens "vidé(e)" nerveusement par mon travail							
2. A la fin d'une journée de travail, je me sens totalement épuisé(e).							
3. Je me sens fatigué(e) quand je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée de travail.							
4. Il m'est facile de comprendre ce que ressentent mes élèves.							
5. J'ai l'impression de traiter certains élèves comme s'ils étaient des "objets" impersonnels.							
6. Travailler toute la journée avec d'autres gens est pour moi une source de tension.							
7. Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves.							
8. Je me sens totalement lessivé par mon travail.							
9. Je crois que, par mon activité professionnelle, j'exerce une influence positive sur la vie de mes élèves.							
10. J'ai l'impression que depuis mes débuts dans la profession, je suis devenu(e) nettement plus dur(e) et insensible envers autrui.							
11. J'ai peur que mon travail ne m'endurcisse.							
12. Je me sens plein(e) d'énergie.							
13. Je me sens frustré(e) dans mon travail.							
14. J'ai l'impression de travailler trop dur.							
15. Je ne me soucie pas vraiment de ce qui peut arriver à certains de mes élèves.							
16. Travailler en contact direct avec d'autres gens représente pour moi un stress très intense.							
17. Avec mes élèves, je peux facilement créer une atmosphère détendue.							
18. Je me sens regonflé(e), "ranimé(e)" quand je peux suivre de près le cas de mes élèves.							
19. J'estime avoir accompli de nombreux actes de valeur dans mon travail.							
20. J'ai l'impression d'être "au bout du rouleau".							
21. Dans mon travail, je traite très calmement des problèmes émotionnels et affectifs.							
22. J'ai l'impression que la plupart de mes élèves me rendent responsable de certains de leurs problèmes.							

Merci de répondre à ces quelques dernières questions avant de nous retourner le questionnaire.

Votre sexe :

Homme ☐

Femme ☐

Votre âge :

Moins de 30 ans ☐

De 30 à 40 ans ☐

De 41 à 50 ans ☐

Plus de 50 ans ☐

Votre ancienneté dans l'enseignement :

Depuis moins de 5 ans ☐

Depuis 5 à 15 ans ☐

Depuis 16 à 25 ans ☐

Depuis plus de 25 ans ☐

L'établissement dans lequel vous exercez :

Ecole primaire ☐

Collège ☐

Lycée général ☐

Lycée technique ☐

Lycée professionnel ☐

Autre établissement ☐

Votre établissement est-il situé en ZEP ou en zone sensible ?

Oui ☐

Non ☐

Nous vous remercions encore de votre participation à cette recherche.

Si vous souhaitez davantage d'informations sur cette recherche ou participer à d'autres recherches que nous menons dans notre laboratoire, vous pouvez nous contacter à l'adresse suivante : Benjamin PATY, Laboratoire de Psychologie Appliquée, Université de Reims, 57 rue Pierre Taittinger, 51096 Reims Cedex. Ou par courrier électronique : benjamin.paty@univ-reims.fr ou lpa@univ-reims.fr

Questionnaire MBI pour enseignants avec les correspondances pour les 3 dimensions étudiées

1. Je me sens "vidé(e)" nerveusement par mon travail	EE
2. A la fin d'une journée de travail, je me sens totalement épuisé(e).	EE
3. Je me sens fatigué(e) quand je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée de travail.	EE
4. Il m'est facile de comprendre ce que ressentent mes élèves.	AP
5. J'ai l'impression de traiter certains élèves comme s'ils étaient des "objets" impersonnels.	DP
6. Travailler toute la journée avec d'autres gens est pour moi une source de tension.	EE
7. Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves.	AP
8. Je me sens totalement lessivé par mon travail.	EE
9. Je crois que, par mon activité professionnelle, j'exerce une influence positive sur la vie de mes élèves.	AP
10. J'ai l'impression que depuis mes débuts dans la profession, je suis devenu(e) nettement plus dur(e) et insensible envers autrui.	DP
11. J'ai peur que mon travail ne m'endurcisse.	DP
12. Je me sens plein(e) d'énergie.	AP
13. Je me sens frustré(e) dans mon travail.	EE
14. J'ai l'impression de travailler trop dur.	EE
15. Je ne me soucie pas vraiment de ce qui peut arriver à certains de mes élèves.	DP
16. Travailler en contact direct avec d'autres gens représente pour moi un stress très intense.	EE
17. Avec mes élèves, je peux facilement créer une atmosphère détendue.	AP
18. Je me sens regonflé(e), "ranimé(e)" quand je peux suivre de près le cas de mes élèves.	AP
19. J'estime avoir accompli de nombreux actes de valeur dans mon travail.	AP
20. J'ai l'impression d'être "au bout du rouleau".	EE
21. Dans mon travail, je traite très calmement des problèmes émotionnels et affectifs.	AP
22. J'ai l'impression que la plupart de mes élèves me rendent responsable de certains de leurs problèmes.	DP

Comparaison de l'échantillon Internet à l'échantillon classique

Frequency Table

Sexe			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
administration							
Internet	Valid	Homme	11	36,7	36,7	36,7	
		Femme	19	63,3	63,3	100,0	
		Total	30	100,0	100,0		
	Classique	Valid	Homme	44	47,8	47,8	47,8
			Femme	48	52,2	52,2	100,0
Total			92	100,0	100,0		

Age			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
administration						
Internet	Valid	Moins de 30 ans	11	36,7	36,7	36,7
		De 30 à 40 ans	10	33,3	33,3	70,0
		De 41 à 50 ans	7	23,3	23,3	93,3
		Plus de 50 ans	2	6,7	6,7	100,0
		Total	30	100,0	100,0	
Classique	Valid	Moins de 30 ans	16	17,4	17,4	17,4
		De 30 à 40 ans	20	21,7	21,7	39,1
		De 41 à 50 ans	36	39,1	39,1	78,3
		Plus de 50 ans	20	21,7	21,7	100,0
		Total	92	100,0	100,0	

Ancienneté dans l'enseignement			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
administration						
Internet	Valid	Depuis moins de 5 ans	4	13,3	16,7	16,7
		Depuis 5 à 15 ans	12	40,0	50,0	66,7
		Depuis 16 à 25 ans	6	20,0	25,0	91,7
		Depuis plus de 25 ans	2	6,7	8,3	100,0
		Total	24	80,0	100,0	
	Missing	System	6	20,0		
		Total	30	100,0		
Classique	Valid	Depuis moins de 5 ans	15	16,3	16,3	16,3
		Depuis 5 à 15 ans	22	23,9	23,9	40,2
		Depuis 16 à 25 ans	31	33,7	33,7	73,9
		Depuis plus de 25 ans	24	26,1	26,1	100,0
		Total	92	100,0	100,0	

ç

Type d'établissement administration			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Internet	Valid	Ecole primaire	5	16,7	20,8	20,8
		Collège	6	20,0	25,0	45,8
		Lycée général	6	20,0	25,0	70,8
		Lycée technique	3	10,0	12,5	83,3
		Lycée professionnel	3	10,0	12,5	95,8
		Autre établissement	1	3,3	4,2	100,0
		Total	24	80,0	100,0	
	Missing	System	6	20,0		
	Total		30	100,0		
Classique	Valid	Ecole primaire	20	21,7	21,7	21,7
		Collège	21	22,8	22,8	44,6
		Lycée général	25	27,2	27,2	71,7
		Lycée technique	17	18,5	18,5	90,2
		Lycée professionnel	6	6,5	6,5	96,7
		Autre établissement	3	3,3	3,3	100,0
		Total	92	100,0	100,0	
	Missing	System	6	20,0		
	Total		30	100,0		
	Valid		20	21,7	21,7	21,7
ZEP ou en zone sensible administration			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Internet	Valid	Oui	4	13,3	16,7	16,7
		Non	20	66,7	83,3	100,0
		Total	24	80,0	100,0	
	Missing	System	6	20,0		
Classique	Valid	Oui	10	10,9	10,9	10,9
		Non	82	89,1	89,1	100,0
		Total	92	100,0	100,0	
	Missing	System	6	20,0		

Comparaisons des scores aux items Expagg entre l'échantillon internet et l'échantillon classique

Group Statistics

	Mode	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig. (2-tailed) P=.05
I1	Internet	30	2,5333	1,13664	,20752	Ns
	Classique	92	2,4783	,89539	,09335	
I2	Internet	30	2,2667	,82768	,15111	Ns
	Classique	92	2,3696	,79445	,08283	
E1	Internet	30	2,3833	,82716	,15102	Ns
	Classique	92	2,5652	,71567	,07461	
I3	Internet	30	2,4000	1,00344	,18320	Ns
	Classique	92	2,4022	,92653	,09660	
E2	Internet	30	2,0000	1,28654	,23489	Ns
	Classique	92	1,8804	,99275	,10350	
I4	Internet	30	1,9000	,92289	,16850	Ns
	Classique	92	2,0870	,79355	,08273	
I5	Internet	30	3,2667	1,22990	,22455	Ns
	Classique	92	3,2174	1,02524	,10689	
E3	Internet	30	4,1667	,98553	,17993	Ns
	Classique	92	4,1630	,86795	,09049	
I6	Internet	30	2,5000	1,19626	,21841	Ns
	Classique	92	2,5163	,89089	,09288	
E4	Internet	30	3,5333	1,25212	,22861	Ns
	Classique	92	3,4728	,88132	,09188	
E5	Internet	30	2,9333	1,01483	,18528	Ns
	Classique	92	3,0000	,74125	,07728	
I7	Internet	30	2,1667	1,08543	,19817	Ns
	Classique	92	1,8804	,70854	,07387	
I8	Internet	30	3,5000	,93772	,17120	Ns
	Classique	92	3,6957	,82194	,08569	
E6	Internet	30	2,6000	1,16264	,21227	Ns
	Classique	92	2,4783	,85778	,08943	
E7	Internet	30	2,0667	1,04826	,19139	Ns
	Classique	92	1,9348	,72331	,07541	
I9	Internet	30	3,5333	1,00801	,18404	Ns
	Classique	92	3,3152	,94844	,09888	
I10	Internet	30	1,4333	,97143	,17736	Ns
	Classique	92	1,1087	,31296	,03263	
I11	Internet	30	1,8667	,97320	,17768	Ns
	Classique	92	1,6087	,69467	,07242	
E8	Internet	30	3,8667	,89955	,16424	Ns
	Classique	92	3,7174	,92968	,09693	
E9	Internet	30	2,1333	,86037	,15708	Ns
	Classique	92	2,0978	,87781	,09152	
E10	Internet	30	4,0333	,76489	,13965	Ns
	Classique	92	4,0435	,78325	,08166	
E11	Internet	30	3,7000	,59596	,10881	Ns
	Classique	92	3,7391	,72430	,07551	
E12	Internet	30	3,0667	,82768	,15111	Ns
	Classique	92	3,2826	,77497	,08080	
I12	Internet	30	1,4667	,68145	,12441	Ns
	Classique	92	1,2391	,61786	,06442	
E13	Internet	30	3,7667	1,25075	,22835	Ns
	Classique	92	3,5761	1,05073	,10955	
I13	Internet	30	1,9000	,88474	,16153	Ns

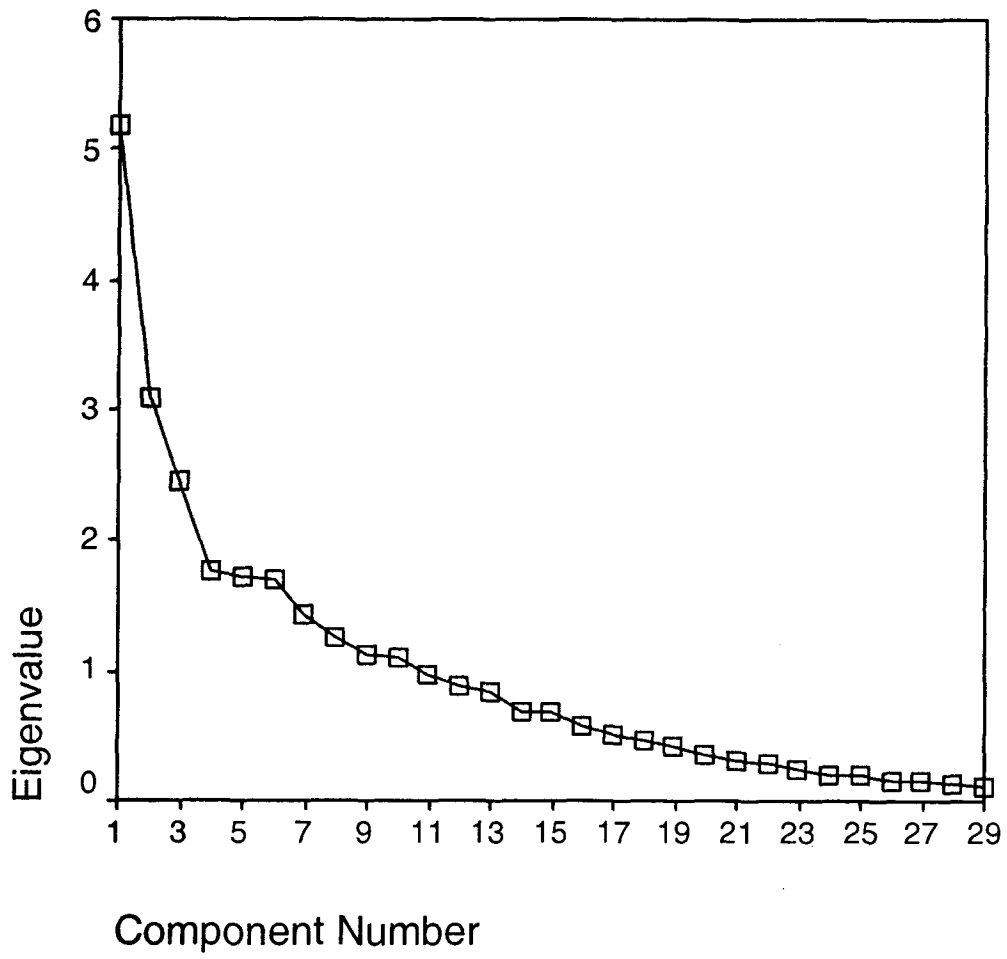
E14	Classique	92	2,1957	,82860	,08639	Ns
	Internet	30	2,8333	,83391	,15225	
I14	Classique	92	3,0652	,83606	,08717	Ns
	Internet	30	1,5667	,56832	,10376	
E15	Classique	92	1,8370	,68383	,07129	Ns
	Internet	30	3,2000	,92476	,16884	
I15	Classique	92	3,1957	,71467	,07451	Ns
	Internet	30	2,0667	,73968	,13505	
	Classique	92	2,1522	,76940	,08022	

Analyses factorielles sur les items de l'EXPAGG

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,194	17,314	17,314	5,194	17,314	17,314	4,036	13,454	13,454
2	3,386	11,288	28,603	3,386	11,288	28,603	3,828	12,759	26,213
3	2,447	8,156	36,758	2,447	8,156	36,758	3,164	10,545	36,758
4	1,844	6,146	42,904						
5	1,750	5,832	48,737						
6	1,704	5,682	54,418						
7	1,442	4,806	59,224						
8	1,298	4,326	63,550						
9	1,263	4,210	67,761						
10	1,107	3,689	71,450						
11	,969	3,230	74,680						
12	,889	2,963	77,643						
13	,858	2,862	80,504						
14	,705	2,349	82,854						
15	,694	2,313	85,167						
16	,586	1,954	87,121						
17	,518	1,726	88,847						
18	,480	1,598	90,445						
19	,434	1,448	91,893						
20	,366	1,222	93,115						
21	,343	1,142	94,257						
22	,305	1,017	95,274						
23	,268	,892	96,166						
24	,240	,800	96,966						
25	,203	,677	97,643						
26	,196	,654	98,297						
27	,154	,513	98,810						
28	,138	,458	99,268						
29	,121	,403	99,672						
30	9,855E-02	,328	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Scree Plot



Component Matrix

	Componen t 1	2	3
E9 Il y a des chances que je me venge de quelqu'un si j'ai été mis en colère et que quelque chose m'a mis à bout.	,657		
I11 Quelqu'un qui ne cherche jamais à se venger se fait marcher sur les pieds par les gens.	,619		
E8 La pire des choses dans une agression physique, c'est que ça puisse faire du mal à une autre personne.	,615		
I6 Lorsqu'il m'arrive de chercher à prendre ma revanche, j'ai surtout peur que quelqu'un ne me fasse la même chose.	,599		,469
I12 Si je frappe quelqu'un et le blesse, je considère que c'est comme s'il m'avait demandé de le faire.	,583	,383	
E5 Si quelqu'un dit quelque chose de mal sur moi quand je tourne le dos je me sens fier de ne pas réagir.	,542	-,329	-,339
E12 Lorsqu'il m'arrive de chercher à prendre ma revanche, j'ai surtout peur de dire des choses à l'autre que je ne pourrai pas retirer.	,526	-,359	
E2 Lorsqu'une dispute s'envenime, j'ai plutôt tendance à me mettre à pleurer.	,526		
E4 Quelqu'un qui n'est jamais agressif a une patience admirable.	,510		
E3 Si je frappe quelqu'un et que je lui fais du mal, je me sens coupable.	,501	-,430	,350
E10 Ma propre violence vient d'une perte de maîtrise de moi.	,489		-,391
E15 Après un combat physique, je me sens vidé et coupable.	,486	-,366	
I3 Il y a des chances que je me venge de quelqu'un si je sens que l'autre personne cherche à me faire passer pour un imbécile.	,431	,392	
E6 Le lendemain d'une agression verbale, je ne peux pas me rappeler exactement ce que j'ai dit	,414		
I9 Le lendemain d'une agression verbale, je me souviens de chacun des mots que j'ai employés.	-,393		,382
I2 Ma propre violence vient de ce que des individus méprisables me poussent trop loin.			
E14 Quelqu'un qui ne cherche jamais à se venger a une impressionnante capacité à pardonner.			
I15 Si quelqu'un me provoque en public, je me sens lâche de refuser l'affrontement.		,627	
I7 Le recours à l'agression physique est parfois nécessaire pour se faire comprendre de certaines personnes.		,609	
E11 Si quelqu'un me provoque en public, je me sens fier de refuser l'affrontement.		-,542	
I13 Quelqu'un qui ne se comporte jamais de façon agressive se fait marcher dessus par les autres.		,433	
I4 Après un combat physique, je me sens heureux ou malheureux en fonction de l'issue du combat.		,419	
I10 Il y a des chances que je me mette à frapper si quelqu'un se moque de moi en public.	,351	,406	
E7 Il y a des chances que je me mette à frapper lorsque j'ai subi pas mal de stress et qu'une dernière goûte d'eau fait déborder le vase.		,404	
I5 La pire des choses dans une agression physique, ça serait que l'autre s'en tire bien et qu'il puisse recommencer à mal se conduire.		,329	
I1 Si quelqu'un dit quelque chose de mal sur moi quand j'ai le dos tourné, je me sens lâche de ne pas réagir.			
E13 Le recours à l'agression physique est toujours une mauvaise chose.			,589
E1 Lorsque je me dispute avec quelqu'un je me sens hors de contrôle.	,464		-,500
I8 Lorsque je me dispute avec quelqu'un je reste très conscient de ce que je fais.			,490
I14 Lorsqu'une dispute commence à s'échauffer vraiment, je risque d'envoyer un coup.			

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a. 3 components extracted.

Rotated Component Matrix

	Componen t 1	2	3
16 Lorsqu'il m'arrive de chercher à prendre ma revanche, j'ai surtout peur que quelqu'un ne me fasse la même chose.	,732		
E9 Il y a des chances que je me venge de quelqu'un si j'ai été mis en colère et que quelque chose m'a mis à bout.	,729		
I11 Quelqu'un qui ne cherche jamais à se venger se fait marcher sur les pieds par les gens.	,617		
E13 Le recours à l'agression physique est toujours une mauvaise chose.	,607		
I12 Si je frappe quelqu'un et le blesse, je considère que c'est comme s'il m'avait demandé de le faire.	,590		
E8 La pire des choses dans une agression physique, c'est que ça puisse faire du mal à une autre personne.	,493	,340	
I3 Il y a des chances que je me venge de quelqu'un si je sens que l'autre personne cherche à me faire passer pour un imbécile.	,478		
I1 Si quelqu'un dit quelque chose de mal sur moi quand j'ai le dos tourné, je me sens lâche de ne pas réagir.	,472		
I2 Ma propre violence vient de ce que des individus méprisables me poussent trop loin.	,419		
I10 Il y a des chances que je me mette à frapper si quelqu'un se moque de moi en public.	,376		,352
I14 Lorsqu'une dispute commence à s'échauffer vraiment, je risque d'envoyer un coup.	,317		
E5 Si quelqu'un dit quelque chose de mal sur moi quand je tourne le dos je me sens fier de ne pas réagir.		,697	
E1 Lorsque je me dispute avec quelqu'un je me sens hors de contrôle.	,661		
E10 Ma propre violence vient d'une perte de maîtrise de moi.	,660		
I8 Lorsque je me dispute avec quelqu'un je reste très conscient de ce que je fais.	-,592		
I9 Le lendemain d'une agression verbale, je me souviens de chacun des mots que j'ai employés.	-,569		
E12 Lorsqu'il m'arrive de chercher à prendre ma revanche, j'ai surtout peur de dire des choses à l'autre que je ne pourrai pas retirer.	,514		-,334
E2 Lorsqu'une dispute s'envenime, j'ai plutôt tendance à me mettre à pleurer.	,500		
E6 Le lendemain d'une agression verbale, je ne peux pas me rappeler exactement ce que j'ai dit	,479		
E4 Quelqu'un qui n'est jamais agressif a une patience admirable.	,377		-,342
E14 Quelqu'un qui ne cherche jamais à se venger a une impressionnante capacité à pardonner.	,372		
I7 Le recours à l'agression physique est parfois nécessaire pour se faire comprendre de certaines personnes.			,676
E11 Si quelqu'un me provoque en public, je me sens fier de refuser l'affrontement.			-,634
E3 Si je frappe quelqu'un et que je lui fais du mal, je me sens coupable.	,364		-,606
I15 Si quelqu'un me provoque en public, je me sens lâche de refuser l'affrontement.	,336		,543
I13 Quelqu'un qui ne se comporte jamais de façon agressive se fait marcher dessus par les autres.			,490
I4 Après un combat physique, je me sens heureux ou malheureux en fonction de l'issue du combat.			,489
E15 Après un combat physique, je me sens vidé et coupable.		,328	-,460
E7 Il y a des chances que je me mette à frapper lorsque j'ai subi pas mal de stress et qu'une dernière goûte d'eau fait déborder le vase.			,351
I5 La pire des choses dans une agression physique, ça serait que l'autre s'en tire bien et qu'il puisse recommencer à mal se conduire.			,303

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 9 iterations.

Test MAP de Velicer afin de décider du nombre de facteurs à retenir :

Run MATRIX procedure:

MGET created matrix CR.

The matrix has 30 rows and 30 columns.

The matrix was read from the record(s) of row type CORR.

Velicer's Minimum Average Partial (MAP) Test:

Eigenvalues

5,194309
3,386494
2,446685
1,843825
1,749743
1,704485
1,441661
1,297941
1,263078
1,106697
,969080
,888854
,858455
,704801
,693945
,586249
,517718
,479548
,434393
,366490
,342535
,305134
,267633
,240134
,203039
,196111
,153988
,137506
,120920
,098547

Velicer's Average Squared Correlations

,000000	,040782
1,000000	,029675
2,000000	,025526
3,000000	,025129
4,000000	,026190
5,000000	,027966
6,000000	,028253
7,000000	,029589
8,000000	,030593
9,000000	,032685
10,000000	,035276
11,000000	,037767
12,000000	,041543
13,000000	,043302
14,000000	,046921
15,000000	,048563
16,000000	,052326
17,000000	,058270
18,000000	,063872
19,000000	,071376

```

20,000000      ,083125
21,000000      ,098502
22,000000      ,110265
23,000000      ,129580
24,000000      ,151559
25,000000      ,191035
26,000000      ,242294
27,000000      ,336886
28,000000      ,501492
29,000000      1,000000

```

The smallest average squared correlation is
,025129

The number of components is
3

----- END MATRIX -----

Test Armor thêta afin de décider du nombre de facteurs à retenir.

Program : FACTOR
Function: Component Factor Analysis of factored variables with tests of factor extraction
quantity
Author : Paul Barrett (p.barrett@liv.ac.uk) or (http://www.liv.ac.uk/~pbarrett/paulhome.htm)
Sponsored by: Jake Lyn De Ver, York Clinical Services, UK (100446.2375@CompuServe.com)
Version : 2.0
Date : 8th November, 1996

Input Datafile: C:\pspwin\Data\expagg.dat
Datafile Title: expagg

The input data format for the item data is... (I7,3x,400I1)

There are < 31> variables in the dataset, with <11> factors to be stored in the ROTATE and
PARCEL input files

PRINCIPAL component factor analysis will be undertaken.

EIGENVALUES EXTRACTED *****

Dataset Title: expagg

NO.	EIGENVALUE	ARMOR THETA	% VARIANCE	CUMULATIVE %
---	-----	-----	-----	-----
1	5.193068	.834350	16.751832	16.751832
2	3.389222	.728445	10.932974	27.684806
3	2.449383	.611458	7.901237	35.586043
4	1.843010	.472656	5.945194	41.531237
5	1.741595	.440007	5.618048	47.149286
6	1.712835	.430045	5.525274	52.674560
7	1.440504	.315992	4.646786	57.321346
8	1.296272	.236175	4.181522	61.502867
9	1.260770	.213728	4.066999	65.569867
10	1.103680	.097071	3.560257	69.130124
11	1.000000	.000000	3.225806	72.355931
12	.967212	-	3.120038	75.475968
13	.883833	-	2.851074	78.327042
14	.859809	-	2.773577	81.100619
15	.706873	-	2.280236	83.380856
16	.694834	-	2.241400	85.622256
17	.586388	-	1.891574	87.513830
18	.516282	-	1.665426	89.179256
19	.478407	-	1.543249	90.722504
20	.435090	-	1.403518	92.126022
21	.367701	-	1.186133	93.312155
22	.345785	-	1.115434	94.427589
23	.310212	-	1.000683	95.428272
24	.268517	-	.866185	96.294458
25	.237104	-	.764852	97.059310
26	.208088	-	.671251	97.730561
27	.196550	-	.634033	98.364594
28	.151808	-	.489703	98.854297

29	.137340	-	.443033	99.297330
30	.119999	-	.387094	99.684424
31	.097829	-	.315577	100.000001
---	-----	-----	-----	-----

PERCENT. The total amount of variance available for extraction by the analysis ----> 100.0000

Consistance échelle somme correspondant au facteur 1

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	E9	2,1066	,8701	122,0
2.	I6	2,5123	,9695	122,0
3.	I11	1,6721	,7761	122,0
4.	E13	3,6230	1,1009	122,0
5.	I12	1,2951	,6388	122,0
6.	I3	2,4016	,9418	122,0
7.	I2	2,3443	,8005	122,0
8.	I1	2,4918	,9556	122,0
9.	I14	1,7705	,6654	122,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	20,2172	20,1570	4,4897	9

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
E9	18,1107	14,5558	,7296	,6681
I6	17,7049	15,4163	,4992	,7082
I11	18,5451	16,3595	,5089	,7097
E13	16,5943	15,1873	,4379	,7221
I12	18,9221	17,3720	,4464	,7221
I3	17,8156	15,8893	,4503	,7173
I2	17,8730	17,4445	,3098	,7391
I1	17,7254	17,0459	,2786	,7480
I14	18,4467	18,6314	,1885	,7527

Reliability Coefficients

N of Cases = 122,0

N of Items = 9

Alpha = ,7453

Consistance échelle somme facteur 2 (après retournement des item i8 et i9)

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	E1	2,5205	,7452	122,0
2.	E5	2,9836	,8129	122,0
3.	E10	4,0410	,7756	122,0
4.	E2	1,9098	1,0680	122,0
5.	E6	2,5082	,9381	122,0
6.	E14	3,0082	,8381	122,0
7.	I8R	2,3525	,8520	122,0
8.	I9R	2,6311	,9638	122,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	21,9549	16,9504	4,1171	8

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
E1	19,4344	13,8180	,4651	,6904
E5	18,9713	13,4393	,4782	,6862
E10	17,9139	13,5566	,4889	,6852
E2	20,0451	12,5620	,4290	,6972
E6	19,4467	13,4951	,3736	,7071
E14	18,9467	14,6438	,2501	,7290
I8R	19,6025	13,6278	,4128	,6984
I9R	19,3238	12,7559	,4743	,6849

Reliability Coefficients

N of Cases = 122,0

N of Items = 8

Alpha = ,7251

Consistance echelle somme facteur 3 apres retournement de l'item E11.

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	E11R	2,2705	,6928	122,0
2.	I7	1,9508	,8217	122,0
3.	I13	2,1230	,8487	122,0
4.	I4	2,0410	,8272	122,0
5.	E7	1,9672	,8124	122,0
6.	I5	3,2295	1,0740	122,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	13,5820	8,1131	2,8483	6

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
E11R	11,3115	6,4642	,3318	,4971
I7	11,6311	5,7884	,4171	,4514
I13	11,4590	6,3495	,2439	,5308
I4	11,5410	5,7876	,4124	,4532
E7	11,6148	6,5694	,2122	,5435
I5	10,3525	5,8665	,2101	,5639

Reliability Coefficients

N of Cases = 122,0

N of Items = 6

Alpha = ,5531

Test MAP de Velicer sur le questionnaire MBI.

Run MATRIX procedure:

MGET created matrix CR.

The matrix has 22 rows and 22 columns.

The matrix was read from the record(s) of row type CORR.

Velicer's Minimum Average Partial (MAP) Test:

Eigenvalues

5,910756
3,166151
1,722229
1,327567
1,115671
,996938
,926101
,836110
,732527
,676518
,634075
,546348
,507970
,499922
,426484
,414164
,386065
,311772
,285542
,245438
,175765
,155887

Velicer's Average Squared Correlations

,000000	,074642
1,000000	,033983
2,000000	,023265
3,000000	,022708
4,000000	,024097
5,000000	,025070
6,000000	,028734
7,000000	,033476
8,000000	,037507
9,000000	,042199
10,000000	,049608
11,000000	,061587
12,000000	,076617
13,000000	,090214
14,000000	,108132
15,000000	,128472
16,000000	,163242
17,000000	,195895
18,000000	,254298
19,000000	,345397
20,000000	,488865
21,000000	1,000000

The smallest average squared correlation is
,022708

The number of components is
3

----- END MATRIX -----

Test Thêta de Armor sur le questionnaire MBI.

Program : FACTOR
 Function: Component Factor Analysis of factored variables with tests of factor
 extraction quantity
 Author : Paul Barrett (p.barrett@liv.ac.uk) or
 (http://www.liv.ac.uk/~pbarrett/paulhome.htm)
 Sponsored by: Jake Lyn De Ver, York Clinical Services, UK
 (100446.2375@CompuServe.com)
 Version : 2.0
 Date : 8th November, 1996

Input Datafile: C:\pspwin\Data\mbi.dat
 Datafile Title: MBI
 Output Results file: c:\pspwin\results\mbi.fpr
 Rotate Input file: c:\rotate\mbi.voe
 Parcel Input file: c:\pspwin\data\mbi.pc

The input data format for the item data is... (I7,3x,400I1)
 There are < 23> variables in the dataset, with < 8> factors to be stored in the
 ROTATE and PARCEL input files

EIGENVALUES EXTRACTED

Dataset Title: MBI

NO.	EIGENVALUE	ARMOR THETA	% VARIANCE	CUMULATIVE %
---	-----	-----	-----	-----
1	5.794913	.865046	25.195275	25.195275
2	3.480554	.745084	15.132843	40.328118
3	1.700725	.430744	7.394457	47.722575
4	1.309044	.246815	5.691494	53.414070
5	1.096416	.091935	4.767028	58.181098
6	1.000000	.000000	4.347826	62.528924
7	.978074	-	4.252495	66.781419
8	.916959	-	3.986777	70.768195
9	.826810	-	3.594825	74.363021
10	.742265	-	3.227241	77.590262
11	.647123	-	2.813579	80.403841
12	.621599	-	2.702604	83.106445
13	.534861	-	2.325485	85.431930
14	.510822	-	2.220964	87.652893
15	.489353	-	2.127620	89.780513
16	.413469	-	1.797692	91.578206
17	.404746	-	1.759766	93.337971
18	.380929	-	1.656212	94.994183
19	.306647	-	1.333246	96.327430
20	.277830	-	1.207955	97.535384
21	.240192	-	1.044313	98.579698
22	.172669	-	.750735	99.330432
23	.154001	-	.669568	100.000000
---	-----	-----	-----	-----

Analyse en composantes principales avec rotation Varimax sur 3 facteurs sur le questionnaire MBI.

Communalities

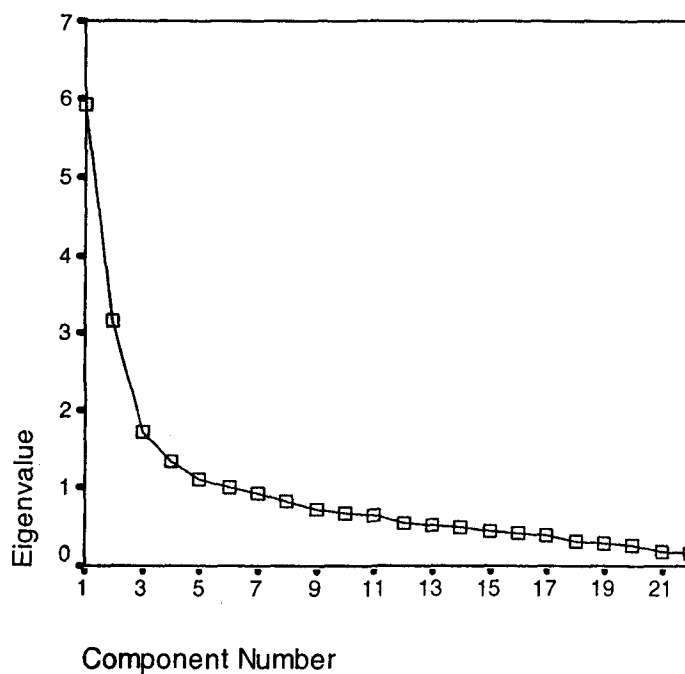
	Initial	Extraction
MBI_1 1. Je me sens "vidé(e)" nerveusement par mon travail	1,000	,677
MBI_2 2. A la fin d'une journée de travail, je me sens totalement épuisé(e).	1,000	,590
MBI_3 3. Je me sens fatigué(e) quand je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée de travail.	1,000	,471
MBI_4 4. Il m'est facile de comprendre ce que ressentent mes élèves.	1,000	,412
MBI_5 5. J'ai l'impression de traiter certains élèves comme s'ils étaient des "objets" impersonnels.	1,000	,439
MBI_6 6. Travailler toute la journée avec d'autres gens est pour moi une source de tension.	1,000	,403
MBI_7 7. Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves.	1,000	,640
MBI_8 8. Je me sens totalement lessivé par mon travail.	1,000	,682
MBI_9 9. Je crois que, par mon activité professionnelle, j'exerce une influence positive sur la vie de mes élèves.	1,000	,574
MBI_10 10. J'ai l'impression que depuis mes débuts dans la profession, je suis devenu(e) nettement plus dur(e) et insensible envers autrui.	1,000	,515
MBI_11 11. J'ai peur que mon travail ne m'endurcisse.	1,000	,559
MBI_12 12. Je me sens plein(e) d'énergie.	1,000	,565
MBI_13 13. Je me sens frustré(e) dans mon travail.	1,000	,341
MBI_14 14. J'ai l'impression de travailler trop dur.	1,000	,384
MBI_15 15. Je ne me soucie pas vraiment de ce qui peut arriver à certains de mes élèves.	1,000	,424
MBI_16 16. Travailler en contact direct avec d'autres gens représente pour moi un stress très intense.	1,000	,479
MBI_17 17. Avec mes élèves, je peux facilement créer une atmosphère détendue.	1,000	,479
MBI_18 18. Je me sens regonflé(e), "ranimé(e)" quand je peux suivre de près le cas de mes élèves.	1,000	,434
MBI_19 19. J'estime avoir accompli de nombreux actes de valeur dans mon travail.	1,000	,427
MBI_20 20. J'ai l'impression d'être "au bout du rouleau".	1,000	,623
MBI_21 21. Dans mon travail, je traite très calmement des problèmes émotionnels et affectifs.	1,000	,414
MBI_22 22. J'ai l'impression que la plupart de mes élèves me rendent responsable de certains de leurs problèmes.	1,000	,266

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained				Extraction			Rotation		
Initial Eigenvalues				Sums of Squared Loadings			Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,911	26,867	26,867	5,911	26,867	26,867	4,732	21,509	21,509
2	3,166	14,392	41,259	3,166	14,392	41,259	3,414	15,517	37,026
3	1,722	7,828	49,087	1,722	7,828	49,087	2,653	12,061	49,087
4	1,328	6,034	55,121						
5	1,116	5,071	60,193						
6	,997	4,532	64,724						
7	,926	4,210	68,934						
8	,836	3,801	72,734						
9	,733	3,330	76,064						
10	,677	3,075	79,139						
11	,634	2,882	82,021						
12	,546	2,483	84,504						
13	,508	2,309	86,813						
14	,500	2,272	89,086						
15	,426	1,939	91,024						
16	,414	1,883	92,907						
17	,386	1,755	94,662						
18	,312	1,417	96,079						
19	,286	1,298	97,377						
20	,245	1,116	98,492						
21	,176	,799	99,291						
22	,156	,709	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Scree Plot



Component Matrix

	Component		
	1	2	3
MBI_20 20. J'ai l'impression d'être "au bout du rouleau".	,754	,190	-,138
MBI_1 1. Je me sens "vidé(e)" nerveusement par mon travail	,729	,252	-,286
MBI_8 8. Je me sens totalement lessivé par mon travail.	,698	,240	-,370
MBI_16 16. Travailler en contact direct avec d'autres gens représente pour moi un stress très intense.	,674	,139	-7,244E-02
MBI_2 2. A la fin d'une journée de travail, je me sens totalement épuisé(e).	,657	,168	-,361
MBI_3 3. Je me sens fatigué(e) quand je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée de travail.	,651	-7,625E-03	-,216
MBI_6 6. Travailler toute la journée avec d'autres gens est pour moi une source de tension.	,623	,118	-2,174E-02
MBI_14 14. J'ai l'impression de travailler trop dur.	,607	9,711E-02	-7,389E-02
MBI_12 12. Je me sens plein(e) d'énergie.	-,602	,449	3,036E-03
MBI_13 13. Je me sens frustré(e) dans mon travail.	,569	9,015E-03	-,131
MBI_10 10. J'ai l'impression que depuis mes débuts dans la profession, je suis devenu(e) nettement plus dur(e) et insensible envers autrui.	,511	,260	,431
MBI_11 11. J'ai peur que mon travail ne m'endurcisse.	,497	,347	,438
MBI_5 5. J'ai l'impression de traiter certains élèves comme s'ils étaient des "objets" impersonnels.	,479	,115	,443
MBI_17 17. Avec mes élèves, je peux facilement créer une atmosphère détendue.	-,460	,407	-,319
MBI_22 22. J'ai l'impression que la plupart de mes élèves me rendent responsable de certains de leurs problèmes.	,404	,120	,298
MBI_7 7. Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves.	-,171	,780	5,394E-02
MBI_9 9. Je crois que, par mon activité professionnelle, j'exerce une influence positive sur la vie de mes élèves.	-,276	,693	-,134
MBI_4 4. Il m'est facile de comprendre ce que ressentent mes élèves.	-,148	,579	-,233
MBI_21 21. Dans mon travail, je traite très calmement des problèmes émotionnels et affectifs.	-,286	,567	-,103
MBI_18 18. Je me sens regonflé(e), "ranimé(e)" quand je peux suivre de près le cas de mes élèves.	-,227	,552	,279
MBI_19 19. J'estime avoir accompli de nombreux actes de valeur dans mon travail.	-3,918E-02	,534	,376
MBI_15 15. Je ne me soucie pas vraiment de ce qui peut arriver à certains de mes élèves.	,441	-,143	,458

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a 3 components extracted.

Rotated Component Matrix

		Componen		
		t		
		1	2	3
MBI_8	8. Je me sens totalement lessivé par mon travail.	,823	4,723E-02	5,224E-02
MBI_1	1. Je me sens "vidé(e)" nerveusement par mon travail	,810	4,065E-02	,141
MBI_2	2. A la fin d'une journée de travail, je me sens totalement épuisé(e).	,768	-9,426E-03	2,502E-02
MBI_20	20. J'ai l'impression d'être "au bout du rouleau".	,743	-3,877E-02	,265
MBI_3	3. Je me sens fatigué(e) quand je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée de travail.	,652	-,187	,106
MBI_16	16. Travailler en contact direct avec d'autres gens représente pour moi un stress très intense.	,631	-6,900E-02	,274
MBI_14	14. J'ai l'impression de travailler trop dur.	,567	-8,817E-02	,233
MBI_6	6. Travailler toute la journée avec d'autres gens est pour moi une source de tension.	,559	-7,828E-02	,290
MBI_13	13. Je me sens frustré(e) dans mon travail.	,544	-,154	,146
MBI_7	7. Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves.	3,173E-03	,786	,151
MBI_9	9. Je crois que, par mon activité professionnelle, j'exerce une influence positive sur la vie de mes élèves.	-1,003E-02	,753	-7,884E-02
MBI_21	21. Dans mon travail, je traite très calmement des problèmes émotionnels et affectifs.	-6,215E-02	,635	-8,566E-02
MBI_4	4. Il m'est facile de comprendre ce que ressentent mes élèves.	,121	,616	-,132
MBI_12	12. Je me sens plein(e) d'énergie.	-,406	,611	-,164
MBI_18	18. Je me sens regonflé(e), "ranimé(e)" quand je peux suivre de près le cas de mes élèves.	-,206	,566	,267
MBI_17	17. Avec mes élèves, je peux facilement créer une atmosphère détendue.	-,136	,557	-,388
MBI_19	19. J'estime avoir accompli de nombreux actes de valeur dans mon travail.	-,101	,482	,430
MBI_11	11. J'ai peur que mon travail ne m'endurcisse.	,275	,134	,682
MBI_10	10. J'ai l'impression que depuis mes débuts dans la profession, je suis devenu(e) nettement plus dur(e) et insensible envers autrui.	,271	4,796E-02	,663
MBI_5	5. J'ai l'impression de traiter certains élèves comme s'ils étaient des "objets" impersonnels.	,206	-8,129E-02	,625
MBI_15	15. Je ne me soucie pas vraiment de ce qui peut arriver à certains de mes élèves.	,109	-,315	,560
MBI_22	22. J'ai l'impression que la plupart de mes élèves me rendent responsable de certains de leurs problèmes.	,216	-3,906E-02	,467

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

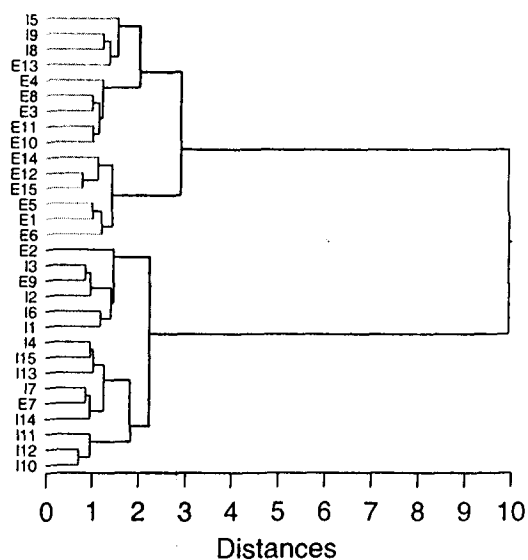
a Rotation converged in 5 iterations.

Classification ascendante hiérarchique des items de l'expagg.

Distance metric is Euclidean distance
Ward minimum variance method

Cluster containing	and	Cluster containing	Were joined at distance	No. of members in new cluster
I12		I10	0.695	2
E15		E12	0.789	2
E9		I3	0.859	2
E7		I7	0.868	2
I11		I12	0.947	3
I15		I4	0.962	2
E7		I14	0.963	3
I2		E9	0.966	3
E8		E3	1.000	2
E5		E1	1.009	2
E11		E10	1.016	2
I13		I15	1.025	3
E15		E14	1.127	3
E11		E8	1.151	4
I6		I1	1.183	2
E6		E5	1.196	3
E4		E11	1.222	5
I9		I8	1.235	2
I13		E7	1.261	6
E13		I9	1.382	3
I6		I2	1.410	5
E15		E6	1.434	6
E2		I6	1.463	6
E13		I5	1.547	4
I13		I11	1.822	9
E13		E4	2.018	9
E2		I13	2.240	15
E13		E15	2.906	15
E13		E2	9.948	30

Cluster Tree



Comparaison des scores sur échelle Expagg en fonction du sexe

Two-sample t test on FACT1 grouped by SEX

Group	N	Mean	SD
1	55	20.7	3.99
2	67	19.7	4.84

Separate Variance t = 1.244 df = 120.0 Prob = 0.216
 Difference in Means = 0.995 95.00% CI = -0.589 to 2.579

Pooled Variance t = 1.220 df = 120 Prob = 0.225
 Difference in Means = 0.995 95.00% CI = -0.619 to 2.609

Two-sample t test on FACT2 grouped by SEX

Group	N	Mean	SD
1	55	20.3	2.22
2	67	23.2	4.79

Separate Variance t = -4.502 df = 97.1 Prob = 0.000
 Difference in Means = -2.964 95.00% CI = -4.270 to -1.657

Pooled Variance t = -4.223 df = 120 Prob = 0.000
 Difference in Means = -2.964 95.00% CI = -4.353 to -1.574

Two-sample t test on FACT3 grouped by SEX

Group	N	Mean	SD
1	55	12.9	2.63
2	67	14.0	2.93

Separate Variance t = -2.231 df = 119.1 Prob = 0.028
 Difference in Means = -1.126 95.00% CI = -2.125 to -0.127

Pooled Variance t = -2.207 df = 120 Prob = 0.029
 Difference in Means = -1.126 95.00% CI = -2.136 to -0.116

***ANNEXES 3 : Éléments relatifs au chapitre empirique 7
(Modélisation)***

Instructions :

Par exemple :

											X						

Ne sale jamais ses aliments

Age:

[illegible]

11

Ne prête pas grande attention
à être exact aux rendez-vous

[illegible]

11

Esprit de compétition
très développé

[illegible]

11

Bon auditeur :
s'applique à écouter
les autres jusqu'au bout

[illegible][illegible]

Ne se sent jamais pressé
même sous la pression
de l'entourage ou des
événements

[illegible]

11

Impatient lorsqu'il doit attendre

6. Met tout en œuvre pour
atteindre un but,
s'engage à fond dans une tâche

Prend les choses
comme elles viennent,
insouciant

[illegible]

7. Fait une chose à la fois

Essaie de faire plusieurs choses à la fois ; pense toujours à ce qu'il va falloir faire ensuite

[illegible]

111

8. Energique et vigoureux en parlant (peut taper du poing sur la table pour appuyer ses paroles)

Lent, pondéré,
circonspect dans sa
façon de s'exprimer

[illegible][illegible]

9. Veut que ses qualités de bon travailleur soient reconnues par les autres

Uniquement soucieux
d'être content de lui
quoi que les autres
puissent penser

[illegible]111

10. Rapide pur manger,
pour marcher

Fait les choses posément

[illegible]11

11. Prend les choses tranquillement
ne se fait pas de bile

Se fait la vie dure,
se mène durement

[illegible]11

12. Cache ses sentiments

Démonstratif dans ses sentiments

[illegible]

||

13. A de nombreux centres d'intérêt

Peu d'intérêts en dehors
du travail

[illegible]| |

**14. Satisfait de son travail
content de sa situation**

Ambitieux de progresser
plus haut dans l'échelle sociale

Questionnaire d'auto-évaluation (Spielberger – STAI Forme Y'1)

Nom :

Prénom :

Année de naissance :

Date d'évaluation :

Instructions :

Imaginons la situation suivante : dans quelques instants, vous allez affronter une situation professionnelle particulièrement délicate. La manière dont vous gérerez cette situation est très importante pour la suite de votre carrière et pour votre vie personnelle.

Ci-après figurent un certain nombre de déclarations que les gens utilisent souvent pour se décrire. Lisez chacun des énoncés et cochez dans la case appropriée de droite ce qui convient le mieux à la façon dont vous vous sentez maintenant, juste avant d'affronter cette situation. Il n'existe ni bonnes ni mauvaises réponses. Ne passez pas trop de temps sur chacun des points, mais donnez la réponse qui semble le mieux décrire ce que vous ressentez maintenant face à cette situation. Répondez à toutes les questions et ne cochez qu'une case pour chacune d'entre elles.

	Pas du tout	Un peu	Modé- rément	Beaucoup
Je me sens calme				
Je me sens sûr de moi				
Je suis tendu				
Je me sens contraint				
Je me sens à mon aise				
Je me sens bouleversé				
Je m'inquiète à l'idée de malheurs possibles				
Je me sens satisfait				
J'ai peur				
Je me sens bien				
J'ai confiance en moi				
Je me sens nerveux				
Je suis agité				
Je me sens indécis				
Je suis détendu				
Je suis content				
Je suis inquiet				
Je me sens troublé				
Je me sens stable				
Je me sens dans de bonnes dispositions				

Questionnaire d'auto-évaluation (Spielberger - STAI Forme Y2)

Nom :

Prénom :

Année de naissance :

Date d'évaluation :

Instructions :

Ci-après figurent un certain nombre de déclarations que les gens utilisent souvent pour se décrire. Lisez chacun des énoncés et cochez dans la case appropriée de droite ce qui convient le mieux à la façon dont vous vous sentez en général. Il n'existe ni bonnes ni mauvaises réponses. Ne passez pas trop de temps sur chacun des points, mais donnez la réponse qui semble le mieux décrire la façon dont vous vous sentez généralement. Répondez à toutes les questions et ne cochez qu'une case pour chacune d'entre elles.

	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Je me sens dans de bonnes dispositions				
Je me sens nerveux et agité				
Je suis content de moi				
Je voudrais être aussi heureux que les autres semblent l'être				
Je me sens un raté				
Je me sens paisible				
Je suis calme, détendu et de sang froid				
J'ai l'impression que les difficultés se multiplient à un tel point que je ne peux les surmonter				
Je m'inquiète trop à propos de choses qui n'en valent vraiment pas la peine				
Je suis heureux				
J'ai des pensées qui me tourmentent				
Je manque de confiance en moi				
Je me sens sûr de moi				
Je prends facilement mes décisions				
Je ne me sens pas à la hauteur				
Je suis content				
Des pensées sans importance me trottent dans la tête et me tracassent				
Je ressens les contretemps si fortement que je ne peux les chasser de mon esprit				
Je suis quelqu'un de calme				
Je suis tendu ou agité dès que je réfléchis à mes soucis et problèmes actuels				

ECHELLE D'AUTO-EVALUATION (Cohen)

Nom :

Sexe :

Age :

Profession :

Lieu :

Date :

Diverses questions vont être posées ci-après. Elles concernent vos sensations et pensées pendant le mois qui vient de s'écouler. A chaque fois, nous vous demandons d'indiquer comment vous vous êtes senti(e) le mois dernier.

Bien que certaines questions soient proches, il y a des différences entre elles, et chacune doit être considérée comme une question indépendante des autres. La meilleure façon de procéder est de répondre assez rapidement. N'essayez pas de compter le nombre de fois où vous vous êtes senti(e) de telle ou telle façon, mais indiquez plutôt la réponse qui vous paraît la plus proche de la réalité parmi les 5 choix proposés. Mettez alors une croix dans la case de votre réponse.

Au cours du dernier mois, à quelle fréquence	JAMAIS	PRESQUE JAMAIS	PARFOIS	ASSEZ SOUVENT	SOUVENT
1... avez-vous été dérangé(e) par un événement inattendu ?					
2... vous a-t-il semblé difficile de contrôler les choses de votre vie ?					
3... vous êtes-vous senti(e) nerveux (nerveuse) et stressé(e) ?					
4... avez-vous affronté avec succès les petits et ennuis ?					
5... avez-vous senti que vous faisiez face efficacement aux changements importants qui survenaient dans votre vie ?					
6... vous êtes-vous senti(e) dans vos capacités à prendre en main vos problèmes ?					
7... avez-vous senti que les choses allaient comme vous le vouliez ?					
8... avez-vous pensé que vous ne pouviez pas assumer toutes les choses vous deviez faire ?					
9... avez-vous été capable de maîtriser votre énervement ?					
10... avez-vous senti(e) que vous dominiez la situation ?					
11... vous êtes-vous senti(e) irrité(e) parce que les événements ' à votre contrôle ?					
12... vous êtes-vous surpris(e) à penser à des choses vous deviez mener à bien ?					
13... avez-vous été capable de contrôler la façon dont vous passiez votre temps ?					
14... avez-vous trouvé que les difficultés s'accumulaient à un point tel que vous ne pouviez les contrôler ?					

Questionnaire de sources de stress dans l'enseignement (SCST-19)

Vous allez trouver ci-dessous une série de causes possibles de stress. En tant qu'enseignant, à quel degré ces facteurs représentent-ils des sources de stress pour vous-même ?

Surtout ne passez pas trop de temps sur chacun des points et ne revenez pas en arrière mais donnez simplement la réponse qui vous semble le mieux décrire à quel point chaque proposition est une source de stress pour vous.

	Pas du tout stressant	Plutôt <u>pas</u> stressant	Moyennement stressant	Plutôt stressant	Très stressant
1. Les faibles possibilités d'évolution dans la carrière.					
2. Les classes difficiles.					
3. Le manque de reconnaissance pour la qualité de votre enseignement					
4. Avoir des responsabilités sur les élèves (réussite aux examens..)					
5. Les élèves bruyants.					
6. Les courtes durées des pauses entre chaque classe.					
7. La mauvaise volonté des élèves à travailler.					
8. Le salaire qui n'est pas vraiment à la hauteur.					
9. Trop de travail à faire (préparer les séances, correction, etc).					
10. Les effectifs trop lourds (classes trop nombreuses).					
11. Avoir à maintenir la discipline dans la classe.					
12. Le travail administratif (remplir certains formulaires, bulletins).					
13. La pression venant des parents d'élèves..					
14. Le manque de temps à consacrer individuellement aux élèves.					
15. Le manque d'équipement de l'établissement					
16. L'attitude et le comportement des autres enseignants.					
17. Les injures et les impolitesses venant des élèves.					
18. Les pressions ou recommandation venant de la direction.					
19. Avoir à pallier l'absence de certains collègues.					

GHQ-12

Ce questionnaire vous permet d'exprimer ce que vous avez ressenti ces derniers temps. Lisez attentivement les questions. Répondez en cochant l'une des quatre cases, selon ce qui vous correspond le mieux.

Durant ces trois derniers mois :

1. Avez-vous été capable de vous concentrer quelles que soient vos activités ?	☐ Plutôt plus que d'habitude	☐ Comme d'habitude	☐ Un peu moins que d'habitude	☐ Beaucoup moins que d'habitude
2. Avez-vous eu des problèmes de sommeil à cause de vos soucis ?	☐ Pas du tout	☐ Pas plus que d'habitude	☐ Un peu plus que d'habitude	☐ Beaucoup plus que d'habitude
3. Avez-vous eu le sentiment de servir à quelque chose ?	☐ Plutôt plus que d'habitude	☐ Comme d'habitude	☐ Un peu moins que d'habitude	☐ Beaucoup moins que d'habitude
4. Vous êtes-vous senti(e) capable de prendre les décisions de la vie courante ?	☐ Plutôt plus que d'habitude	☐ Comme d'habitude	☐ Un peu moins que d'habitude	☐ Beaucoup moins que d'habitude
5. Avez-vous eu le sentiment d'être constamment sous pression ?	☐ Pas du tout	☐ Pas plus que d'habitude	☐ Un peu plus que d'habitude	☐ Beaucoup plus que d'habitude
6. Avez-vous eu le sentiment de ne pas être capable de dépasser vos difficultés ?	☐ Pas du tout	☐ Pas plus que d'habitude	☐ Un peu plus que d'habitude	☐ Beaucoup plus que d'habitude
7. Avez-vous été capable de prendre plaisir à vos activités habituelles ?	☐ Plutôt plus que d'habitude	☐ Comme d'habitude	☐ Un peu moins que d'habitude	☐ Beaucoup moins que d'habitude
8. Avez-vous été capable de faire face à vos problèmes ?	☐ Plutôt mieux que d'habitude	☐ Comme d'habitude	☐ Un peu moins bien que d'habitude	☐ Beaucoup moins bien que d'habitude
9. Vous êtes-vous senti(e) malheureux(se) ou déprimé(e) ?	☐ Pas du tout	☐ Pas plus que d'habitude	☐ Un peu plus que d'habitude	☐ Beaucoup plus que d'habitude
10. Avez-vous perdu confiance en vous ?	☐ Pas du tout	☐ Pas plus que d'habitude	☐ Un peu plus que d'habitude	☐ Beaucoup plus que d'habitude
11. Vous êtes-vous considéré(e) comme " bon(ne) à rien " ?	☐ Pas du tout	☐ Pas plus que d'habitude	☐ Un peu plus que d'habitude	☐ Beaucoup plus que d'habitude
12. Avec le recul vous êtes-vous senti(e) raisonnablement heureux(se) ?	☐ Plutôt plus que d'habitude	☐ Comme d'habitude	☐ Un peu moins que d'habitude	☐ Beaucoup moins que d'habitude

Questionnaire de représentation de l'agression (EFAE-20 (v3))

Vous allez trouver ci-dessous des propositions relatives à des conduites violentes. Pour chaque proposition, vous indiquerez en mettant une croix dans l'une des 4 colonnes, dans quelle mesure vous êtes ou non d'accord. Il s'agit à l'aide de ce questionnaire d'évaluer vos conceptions personnelles à propos des conflits et des comportements violents.

Surtout ne passez pas trop de temps sur chacun des points et ne revenez pas en arrière mais donnez simplement la réponse qui vous semble le mieux décrire votre conception personnelle de la violence.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
C'est en réaction aux frustrations de tous les jours que certain(e)s peuvent être violent(e)s.				
Quand on est humilié, il est naturel que l'on réagisse agressivement.				
Je conçois la violence comme une pulsion intérieure qui pousse à agir et que l'on ne maîtrise pas.				
Avec certains individus, le recours à la force est nécessaire pour se faire comprendre.				
Les personnes violentes utilisent tout simplement leur agressivité lorsqu'il leur faut agir.				
Manquer de respect à quelqu'un, s'est s'exposer à un retour violent...				
Les actes violents s'expliquent souvent par une imitation de comportements observés (télévision, cinéma, dans la rue...)				
La violence peut s'expliquer par les différences de nationalité entre les individus.				
Les gens violents emploient souvent la force simplement parce qu'ils ne voient pas d'autres moyens d'agir.				
C'est en toute connaissance de cause que l'on décide de se conduire violemment.				
Agir fermement, quitte à nuire aux autres, est pour certain(e)s, une façon de se défouler.				
Il arrive parfois que l'on agisse avec violence pour obtenir plus rapidement ou plus facilement quelque chose.				

(Suite sur la page suivante)

	Pas du tout d'accord	Plutôt <u>pas</u> d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Il est possible d'empêcher la violence en augmentant le nombre de policiers dans les rues.				
Les actes violents s'expliquent souvent par des violences subies auparavant.				
Lorsqu'une dispute survient, la plupart des gens se laissent guider par leurs émotions.				
Ne jamais être agressif, c'est prendre le risque de se faire marcher sur les pieds.				
Envier (ou être jaloux de) quelqu'un ou quelque chose peut amener à être violent.				
Etre violent, c'est exprimer ses frustrations de cette manière (en étant violent).				
Les jeunes issus de quartiers difficiles sont obligés de recourir à des comportements violents pour s'en sortir.				
En punissant ou en éduquant plus efficacement, il doit être possible d'éviter la plupart des actes de violence.				

Test MAP de Velicer pour décider du nombre de facteur à retenir sur l'échelle « représentation de l'agression » (Echantillon 1)

Run MATRIX procedure:

MGET created matrix CR.

The matrix has 20 rows and 20 columns.

The matrix was read from the record(s) of row type CORR.

Velicer's Minimum Average Partial (MAP) Test:

Eigenvalues

2,793985
2,356396
1,558126
1,485101
1,374417
1,177315
1,077511
,950272
,924756
,886095
,844822
,777921
,725634
,612583
,576589
,515752
,390886
,374943
,345191
,251704

Velicer's Average Squared Correlations

,000000	,021755
1,000000	,018299
2,000000	,017845
3,000000	,021057
4,000000	,023824
5,000000	,027985
6,000000	,033053
7,000000	,039143
8,000000	,045607
9,000000	,054120
10,000000	,064065
11,000000	,075214
12,000000	,087342
13,000000	,109254
14,000000	,134853
15,000000	,168531
16,000000	,220710
17,000000	,304964
18,000000	,481002
19,000000	1,000000

The smallest average squared correlation is
,017845

The number of components is

2

----- END MATRIX -----

Consistance des deux dimensions du questionnaire de représentation de l'agression (echantillon 1)

Dimension 1

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	EFAE18	2,6259	,8189	139,0
2.	EFAE1	2,7410	,7740	139,0
3.	EFAE17	2,4748	,7256	139,0
4.	EFAE9	3,0216	,8118	139,0
5.	EFAE3	2,6906	,8997	139,0
6.	EFAE2	2,3525	,9314	139,0
7.	EFAE5	2,4317	,9329	139,0
8.	EFAE6	2,5540	,8180	139,0
9.	EFAE14	2,9065	,7508	139,0
10.	EFAE15	3,2158	,6785	139,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	27,0144	17,2172	4,1494	10

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
EFAE18	24,3885	13,5436	,4982	,6245
EFAE1	24,2734	14,2001	,4145	,6420
EFAE17	24,5396	14,5256	,3914	,6472
EFAE9	23,9928	14,0652	,4095	,6422
EFAE3	24,3237	14,0901	,3432	,6550
EFAE2	24,6619	14,0660	,3269	,6589
EFAE5	24,5827	14,2739	,2941	,6659
EFAE6	24,4604	14,8589	,2678	,6687
EFAE14	24,1079	15,0535	,2746	,6667
EFAE15	23,7986	15,7562	,1858	,6798

Reliability Coefficients

N of Cases = 139,0

N of Items = 10

Alpha = ,6790

Dimension n° 2

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	EFAE19	1,7770	,8932	139,0
2.	EFAE12	2,3094	,9619	139,0
3.	EFAE4	2,0935	,9239	139,0
4.	EFAE13	2,2662	,7855	139,0
5.	EFAE20	2,9640	,8798	139,0
6.	EFAE16	2,1799	,9650	139,0
7.	EFAE8	1,8921	,8400	139,0
8.	EFAE11	2,4532	,8273	139,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	17,9353	12,8871	3,5899	8

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
EFAE19	16,1583	9,9748	,3748	,5244
EFAE12	15,6259	9,5982	,3965	,5147
EFAE4	15,8417	10,1487	,3202	,5418
EFAE13	15,6691	10,5419	,3388	,5390
EFAE20	14,9712	10,7383	,2384	,5675
EFAE16	15,7554	11,0267	,1450	,5998
EFAE8	16,0432	10,5923	,2906	,5517
EFAE11	15,4820	10,9906	,2210	,5717

Reliability Coefficients

N of Cases = 139,0

N of Items = 8

Alpha = ,5851

Consistance du questionnaire de sources de stress dans l'enseignement (échantillon 1).

Dimension 1

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	Q2	4,1151	,8771	139,0
2.	Q5	3,6331	1,0844	139,0
3.	Q7	3,2878	1,1500	139,0
4.	Q10	3,6043	1,1204	139,0
5.	Q11	3,5540	1,2405	139,0
6.	Q18	4,0576	,9910	139,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	22,2518	19,1898	4,3806	6

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Q2	18,1367	14,7420	,5462	,7180
Q5	18,6187	13,8463	,5164	,7203
Q7	18,9640	13,8755	,4660	,7346
Q10	18,6475	13,5487	,5317	,7160
Q11	18,6978	12,4153	,5989	,6957
Q18	18,1942	15,3750	,3645	,7572

Reliability Coefficients

N of Cases = 139,0

N of Items = 6

Alpha = ,7595

Dimension 2

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	Q8	1,7554	,9390	139,0
2.	Q1	1,7770	,9250	139,0
3.	Q16	2,4388	1,1925	139,0
4.	Q3	3,0288	1,2155	139,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	9,0000	8,7246	2,9537	4

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted

	Deleted	Deleted	Correlation	Deleted
Q8	7,2446	5,2731	,5959	,4318
Q1	7,2230	6,0151	,4086	,5571
Q16	6,5612	5,0162	,4281	,5386
Q3	5,9712	5,7818	,2507	,6803

Reliability Coefficients

N of Cases = 139,0

N of Items = 4

Alpha = ,6247

Dimension 3

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

-

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	Q6	1,7770	,9783	139,0
2.	Q15	3,2662	1,1457	139,0
3.	Q20	2,4029	1,1778	139,0
4.	Q12	2,1367	1,1990	139,0
5.	Q9	3,0000	1,3242	139,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	12,5827	13,6507	3,6947	5

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Q6	10,8058	10,9258	,2733	,6144
Q15	9,3165	9,7397	,3633	,5755
Q20	10,1799	9,0761	,4491	,5311
Q12	10,4460	9,3069	,3972	,5582
Q9	9,5827	8,7522	,4014	,5572

Reliability Coefficients

N of Cases = 139,0

N of Items = 5

Alpha = ,6229

Dimension 4

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	Q13	2,9281	1,1956	139,0
2.	Q19	3,0000	1,2099	139,0
3.	Q17	2,4820	1,2179	139,0
4.	Q4	3,3165	1,0635	139,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	11,7266	9,9827	3,1595	4

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Q13	8,7986	6,2345	,3883	,5188
Q19	8,7266	5,9682	,4315	,4836
Q17	9,2446	6,3021	,3593	,5421
Q4	8,4101	6,9683	,3355	,5579

Reliability Coefficients

N of Cases = 139,0 N of Items = 4

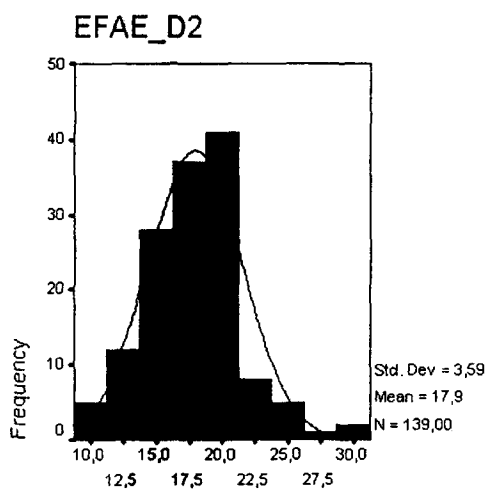
Alpha = ,5977

Caractéristiques des outils échelles (échantillon 1):

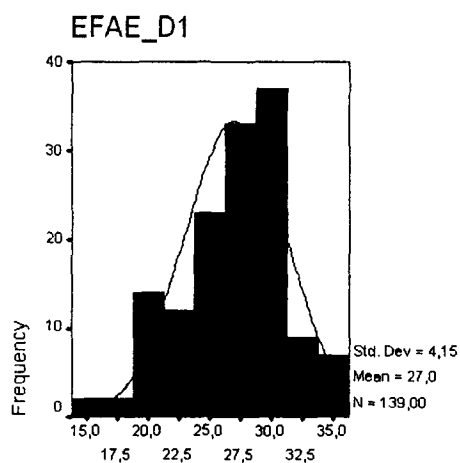
Echelles de représentation de l'agression

		EFAE_D1	EFAE_D2
N	Valid	139	139
	Missing	0	0
Mean		27,0144	17,9353
Median		28,0000	18,0000
Std. Deviation		4,14936	3,58986
Skewness		-,373	,347
Std. Error of Skewness		,206	,206
Kurtosis		-,259	,832
Std. Error of Kurtosis		,408	,408
Minimum		16,00	10,00
Maximum		35,00	29,00

¢



EFAE_D2

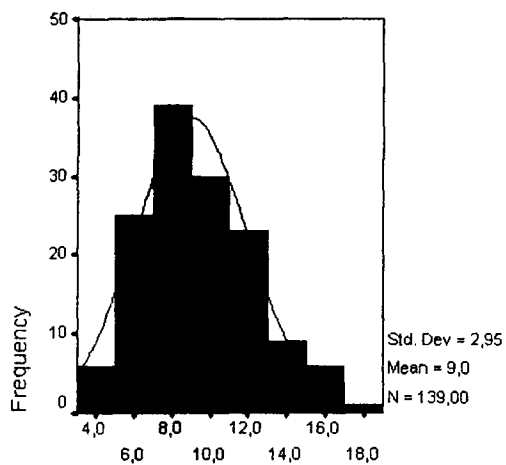


EFAE_D1

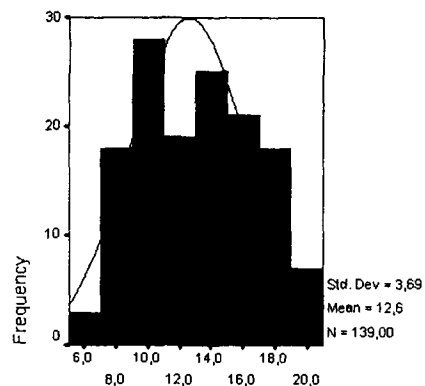
4 Mesures de sources de stress dans l'enseignement

		SCELEVE	SCRECSOC	SCCHARGE	SCADULTS
N	Valid	139	139	139	139
	Missing	0	0	0	0
Mean		22,2518	9,0000	12,5827	11,7266
Std. Deviation		4,38061	2,95375	3,69469	3,15954
Skewness		-,567	,423	,104	,094
Std. Error of Skewness		,206	,206	,206	,206
Kurtosis		-,419	-,409	-1,057	-,546
Std. Error of Kurtosis		,408	,408	,408	,408
Minimum		11,00	4,00	5,00	4,00
Maximum		30,00	17,00	20,00	19,00

SCRECSOC



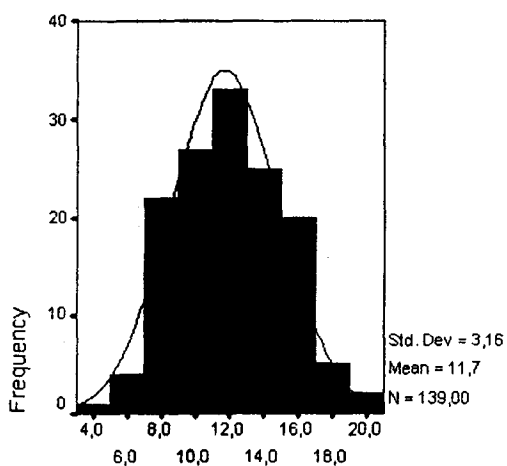
SCCHARGE



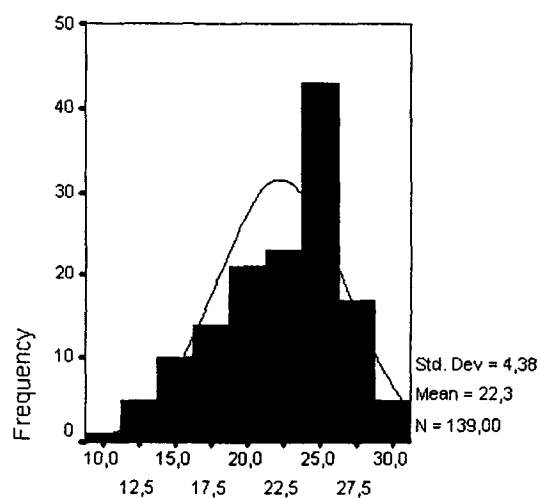
SCRECSOC

SCCHARGE

SCADULTS



SCELEVE



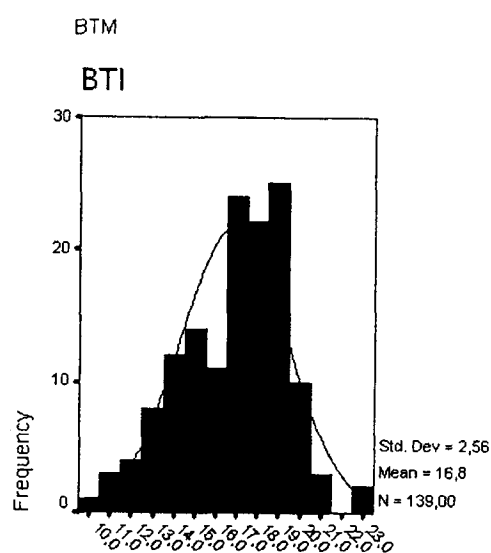
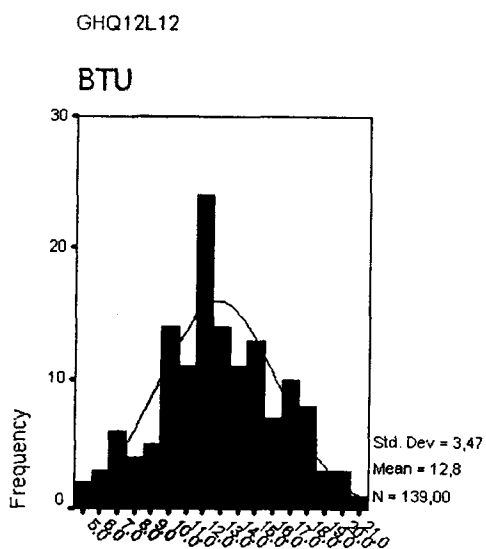
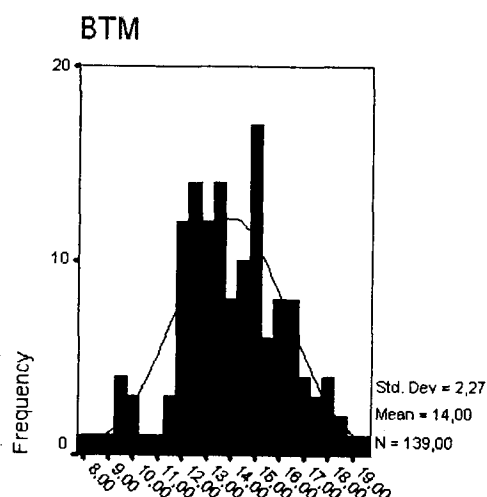
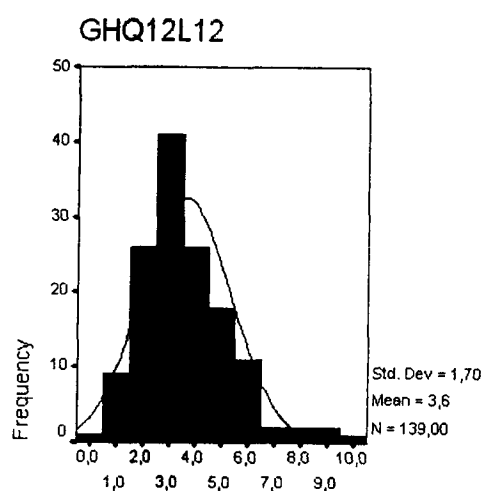
SCADULTS

SCELEVE

Autres mesures de stress et de santé globale sur l'échantillon 1.

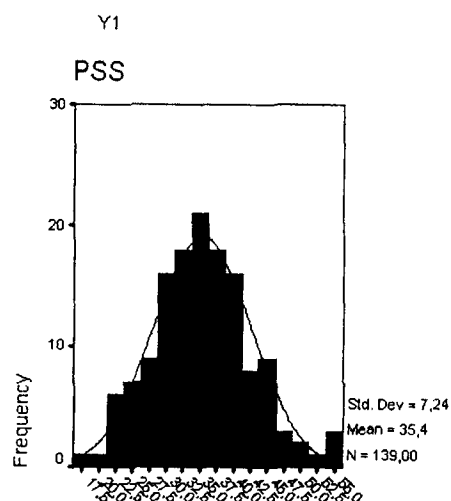
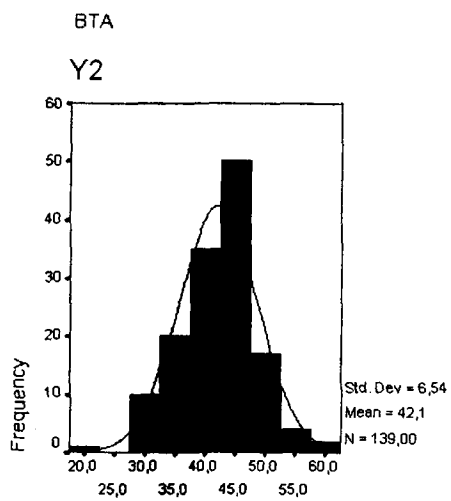
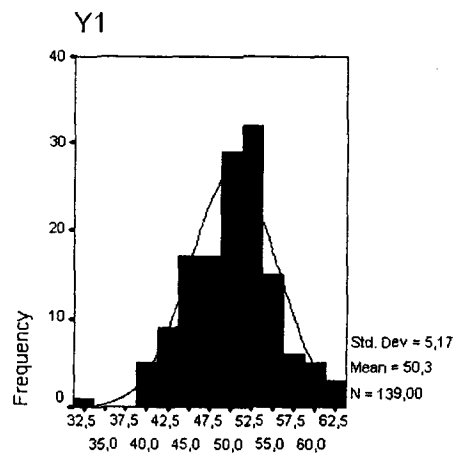
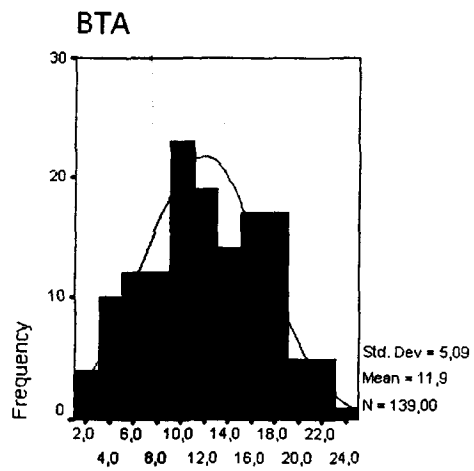
		BTM	BTU	BTI	BTA	Y1	Y2	PSS	GHQ12L12
N	Valid	139	139	139	139	139	139	139	139
	Missing	1	1	1	1	1	1	1	1
Mean		14,0026	12,8118	16,8273	11,8813	50,2590	42,0935	35,3525	3,6307
Median		13,9286	12,6667	17,2000	11,5000	51,0000	43,0000	36,0000	3,3333
Mode		11,79(a)	9,50(a)	17,00	11,00	52,00	41,00	33,00	2,67
Std. Deviation		2,27021	3,47233	2,56229	5,08856	5,16726	6,54183	7,24105	1,69810
Skewness		-,094	,044	-,423	,038	-,152	-,107	,202	1,129
Std. Error of Skewness		,206	,206	,206	,206	,206	,206	,206	,206
Kurtosis		-,023	-,400	-,203	-,777	,416	,614	,141	2,092
Std. Error of Kurtosis		,408	,408	,408	,408	,408	,408	,408	,408
Minimum		8,07	5,00	10,40	2,00	33,00	20,00	18,00	,00
Maximum		19,57	21,33	22,80	23,50	63,00	61,00	55,00	10,33
Sum		1946,36	1780,83	2339,00	1651,50	6986,00	5851,00	4914,00	504,67

c c



BTU

BTI



Y2

PSS

Analyse de regression (échantillon 2)

a Dependent Variable: GHQ12LIK

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,789(a)	,623	,622	,25441
2	,852(b)	,726	,724	,21732
3	,873(c)	,762	,760	,20257
4	,896(d)	,803	,801	,18453
5	,906(e)	,821	,818	,17641
6	,913(f)	,833	,830	,17061
7	,919(g)	,844	,841	,16503
8	,922(h)	,851	,847	,16167
9	,924(i)	,855	,851	,15972
10	,926(j)	,857	,853	,15845
11	,927(k)	,859	,855	,15765

c
a Predictors: (Constant), PSS
b Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE
c Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2
d Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2
e Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE
f Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA
g Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA, BTI
h Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA, BTI, SCADULTS
i Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA, BTI, SCADULTS, SCRECSOC
j Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA, BTI, SCADULTS, SCRECSOC, EFAE_D1
k Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA, BTI, SCADULTS, SCRECSOC, EFAE_D1, Y1

ANOVA(1)

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	40,962	1	40,962	632,838	,000(a)
	Residual	24,790	383	,065		
	Total	65,752	384			
2	Regression	47,711	2	23,855	505,110	,000(b)
	Residual	18,041	382	,047		
	Total	65,752	384			
3	Regression	50,117	3	16,706	407,103	,000(c)
	Residual	15,635	381	,041		
	Total	65,752	384			
4	Regression	52,812	4	13,203	387,728	,000(d)
	Residual	12,940	380	,034		
	Total	65,752	384			
5	Regression	53,957	5	10,791	346,763	,000(e)
	Residual	11,795	379	,031		
	Total	65,752	384			
6	Regression	54,749	6	9,125	313,482	,000(f)
	Residual	11,003	378	,029		
	Total	65,752	384			
7	Regression	55,484	7	7,926	291,016	,000(g)
	Residual	10,268	377	,027		
	Total	65,752	384			
8	Regression	55,924	8	6,991	267,455	,000(h)
	Residual	9,828	376	,026		
	Total	65,752	384			
9	Regression	56,185	9	6,243	244,714	,000(i)
	Residual	9,566	375	,026		

--	Total	65,752	384			
10	Regression	56,362	10	5,636	224,487	,000(j)
	Residual	9,390	374	,025		
--	Total	65,752	384			
11	Regression	56,481	11	5,135	206,594	,000(k)
	Residual	9,271	373	,025		
--	Total	65,752	384			

c
 a Predictors: (Constant), PSS
 b Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE
 c Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2
 d Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2
 e Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE
 f Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA
 g Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA, BTI
 h Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA, BTI, SCADULTS
 i Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA, BTI, SCADULTS, SCRECSOC
 j Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA, BTI, SCADULTS, SCRECSOC, EFAE_D1
 k Predictors: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA, BTI, SCADULTS, SCRECSOC, EFAE_D1, Y1
 l Dependent Variable: GHQ12LIK

Coefficients(a)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-,636	,064		-9,873	,000
	PSS	4,403E-02	,002	,789	25,156	,000
2	(Constant)	-1,147	,070		-16,462	,000
	PSS	4,555E-02	,002	,817	30,357	,000
	SCCHARGE	3,763E-02	,003	,322	11,954	,000
3	(Constant)	-,928	,071		-13,087	,000
	PSS	5,031E-02	,002	,902	32,872	,000
	SCCHARGE	4,565E-02	,003	,390	14,652	,000
	EFAE_D2	-2,783E-02	,004	-,218	-7,658	,000
4	(Constant)	-,427	,086		-4,984	,000
	PSS	6,978E-02	,003	1,251	26,886	,000
	SCCHARGE	4,154E-02	,003	,355	14,446	,000
	EFAE_D2	-4,208E-02	,004	-,330	-11,443	,000
	Y2	-2,131E-02	,002	-,390	-8,896	,000
5	(Constant)	-,630	,089		-7,120	,000
	PSS	6,940E-02	,002	1,244	27,961	,000
	SCCHARGE	3,065E-02	,003	,262	9,336	,000
	EFAE_D2	-4,252E-02	,004	-,333	-12,092	,000
	Y2	-2,189E-02	,002	-,401	-9,550	,000
	SCELEVE	1,773E-02	,003	,161	6,066	,000
6	(Constant)	-,651	,086		-7,599	,000
	PSS	7,357E-02	,003	1,319	29,078	,000
	SCCHARGE	2,702E-02	,003	,231	8,313	,000
	EFAE_D2	-4,569E-02	,003	-,358	-13,226	,000
	Y2	-2,592E-02	,002	-,475	-11,040	,000
	SCELEVE	1,887E-02	,003	,171	6,654	,000
	BTA	9,912E-03	,002	,119	5,216	,000
7	(Constant)	-,679	,083		-8,177	,000
	PSS	6,941E-02	,003	1,244	26,950	,000
	SCCHARGE	2,726E-02	,003	,233	8,669	,000
	EFAE_D2	-4,256E-02	,003	-,334	-12,534	,000
	Y2	-1,947E-02	,003	-,357	-7,527	,000
	SCELEVE	2,530E-02	,003	,230	8,407	,000
	BTA	1,191E-02	,002	,142	6,340	,000
	BTI	-1,930E-02	,004	-,143	-5,194	,000

8	(Constant)	-.718	,082		-8,765	,000
	PSS	7,055E-02	,003	1,265	27,795	,000
	SCCHARGE	2,296E-02	,003	,196	7,055	,000
	EFAE_D2	-4,081E-02	,003	-,320	-12,171	,000
	Y2	-1,977E-02	,003	-,362	-7,796	,000
	SCELEVE	2,070E-02	,003	,188	6,566	,000
	BTA	1,372E-02	,002	,164	7,252	,000
	BTI	-2,483E-02	,004	-,184	-6,397	,000
	SCADULTS	1,724E-02	,004	,120	4,105	,000
9	(Constant)	-.709	,081		-8,749	,000
	PSS	6,912E-02	,003	1,239	27,142	,000
	SCCHARGE	1,835E-02	,004	,157	5,211	,000
	EFAE_D2	-4,119E-02	,003	-,323	-12,425	,000
	Y2	-1,755E-02	,003	-,322	-6,753	,000
	SCELEVE	1,996E-02	,003	,181	6,388	,000
	BTA	1,088E-02	,002	,130	5,256	,000
	BTI	-2,886E-02	,004	-,213	-7,149	,000
	SCADULTS	1,581E-02	,004	,110	3,789	,000
	SCRECSOC	1,612E-02	,005	,104	3,199	,001
10	(Constant)	-.518	,108		-4,801	,000
	PSS	7,277E-02	,003	1,305	25,298	,000
	SCCHARGE	1,935E-02	,004	,165	5,506	,000
	EFAE_D2	-4,049E-02	,003	-,317	-12,273	,000
	Y2	-2,139E-02	,003	-,392	-7,234	,000
	SCELEVE	1,972E-02	,003	,179	6,359	,000
	BTA	1,179E-02	,002	,141	5,662	,000
	BTI	-2,647E-02	,004	-,196	-6,450	,000
	SCADULTS	1,616E-02	,004	,112	3,900	,000
	SCRECSOC	1,430E-02	,005	,092	2,834	,005
	EFAE_D1	-7,851E-03	,003	-,067	-2,651	,008
11	(Constant)	-.417	,117		-3,569	,000
	PSS	7,264E-02	,003	1,302	25,376	,000
	SCCHARGE	1,977E-02	,004	,169	5,645	,000
	EFAE_D2	-4,263E-02	,003	-,334	-12,450	,000
	Y2	-1,832E-02	,003	-,336	-5,628	,000
	SCELEVE	1,878E-02	,003	,171	6,030	,000
	BTA	9,501E-03	,002	,114	4,096	,000
	BTI	-2,571E-02	,004	-,190	-6,274	,000
	SCADULTS	1,435E-02	,004	,100	3,414	,001
	SCRECSOC	1,828E-02	,005	,118	3,424	,001
	EFAE_D1	-6,813E-03	,003	-,058	-2,283	,023
	Y1	-3,969E-03	,002	-,070	-2,193	,029

c
a Dependent Variable: GHQ12LIK

Excluded Variables(1)

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	BTU	-,014 (a)	-,406	,685	-,021	,882
	BTI	-,053 (a)	-1,672	,095	-,085	,958
	BTA	,076 (a)	2,421	,016	,123	,993
	Y1	-,137 (a)	-3,626	,000	-,182	,670
	Y2	-,314 (a)	-6,342	,000	-,309	,364

2	EFAE_D1	,071 (a)	2,221	,027	,113	,959
	EFAE_D2	-,078 (a)	-2,326	,021	-,118	,867
	SCELEVE	,284 (a)	10,189	,000	,462	,997
	SCRECSOC	,252 (a)	8,787	,000	,410	,996
	SCCHARGE	,322 (a)	11,954	,000	,522	,993
	SCADULTS	,226 (a)	7,698	,000	,366	,990
	BTU	-,156 (b)	-5,265	,000	-,260	,769
	BTI	-,118 (b)	-4,334	,000	-,217	,925
	BTA	,023 (b)	,845	,399	,043	,965
	Y1	-,091 (b)	-2,770	,006	-,141	,660
3	Y2	-,172 (b)	-3,751	,000	-,189	,332
	EFAE_D1	-,032 (b)	-1,112	,267	-,057	,870
	EFAE_D2	-,218 (b)	-7,658	,000	-,365	,769
	SCELEVE	,150 (b)	4,712	,000	,235	,672
	SCRECSOC	,077 (b)	2,194	,029	,112	,580
	SCADULTS	,089 (b)	2,887	,004	,146	,748
	BTU	-,181 (c)	-6,675	,000	-,324	,760
	BTI	-,129 (c)	-5,122	,000	-,254	,922
	BTA	,029 (c)	1,123	,262	,058	,965
	Y1	-,219 (c)	-6,927	,000	-,335	,556
4	Y2	-,390 (c)	-8,896	,000	-,415	,269
	EFAE_D1	,038 (c)	1,350	,178	,069	,779
	SCELEVE	,151 (c)	5,100	,000	,253	,672
	SCRECSOC	,113 (c)	3,474	,001	,175	,569
	SCADULTS	,056 (c)	1,919	,056	,098	,731
	BTU	-,057 (d)	-1,679	,094	-,086	,454
	BTI	-,028 (d)	-,995	,320	-,051	,677
	BTA	,107 (d)	4,470	,000	,224	,863
	Y1	-,138 (d)	-4,295	,000	-,215	,481
	EFAE_D1	-,068 (d)	-2,434	,015	-,124	,646
5	SCELEVE	,161 (d)	6,066	,000	,297	,671
	SCRECSOC	,136 (d)	4,602	,000	,230	,565
	SCADULTS	,099 (d)	3,739	,000	,189	,709
	BTU	,003 (e)	,078	,938	,004	,413
	BTI	-,107 (e)	-3,789	,000	-,191	,572
	BTA	,119 (e)	5,216	,000	,259	,857
	Y1	-,124 (e)	-4,001	,000	-,202	,478
	EFAE_D1	-,075 (e)	-2,805	,005	-,143	,645
	SCRECSOC	,103 (e)	3,520	,000	,178	,539
	SCADULTS	,031 (e)	1,035	,301	,053	,543
6	BTU	,028 (f)	,841	,401	,043	,404
	BTI	-,143 (f)	-5,194	,000	-,258	,548
	Y1	-,087 (f)	-2,766	,006	-,141	,442
	EFAE_D1	-,100 (f)	-3,816	,000	-,193	,628
	SCRECSOC	,044 (f)	1,352	,177	,069	,426
	SCADULTS	,055 (f)	1,913	,057	,098	,529
	BTU	,016 (g)	,506	,613	,026	,402
	Y1	-,060 (g)	-1,931	,054	-,099	,428
	EFAE_D1	-,075 (g)	-2,905	,004	-,148	,602
	SCRECSOC	,117 (g)	3,564	,000	,181	,371
7	SCADULTS	,120 (g)	4,105	,000	,207	,466
	BTU	,010 (h)	,323	,747	,017	,401

	Y1	-,042(h)	-1,377	,169	-,071	,418
	EFAE_D1	-,077(h)	-3,037	,003	-,155	,602
	SCRECSOC	,104(h)	3,199	,001	,163	,366
9	BTU	,028(i)	,884	,377	,046	,390
	Y1	-,082(i)	-2,573	,010	-,132	,375
	EFAE_D1	-,067(i)	-2,651	,008	-,136	,591
10	BTU	,061(j)	1,840	,067	,095	,350
	Y1	-,070(j)	-2,193	,029	-,113	,366
11	BTU	,058(k)	1,776	,076	,092	,349

c
 a Predictors in the Model: (Constant), PSS
 b Predictors in the Model: (Constant), PSS, SCCHARGE
 c Predictors in the Model: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2
 d Predictors in the Model: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2
 e Predictors in the Model: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE
 f Predictors in the Model: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA
 g Predictors in the Model: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA, BTI
 h Predictors in the Model: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA, BTI, SCADULTS
 i Predictors in the Model: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA, BTI, SCADULTS, SCRECSOC
 j Predictors in the Model: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA, BTI, SCADULTS, SCRECSOC, EFAE_D1
 k Predictors in the Model: (Constant), PSS, SCCHARGE, EFAE_D2, Y2, SCELEVE, BTA, BTI, SCADULTS, SCRECSOC, EFAE_D1, Y1
 l Dependent Variable: GHQ12LIK

Paramètres du modèle 1 : modèle lineaire

Syntaxe SEPATH :

(rep)-1->[EFAE_D1]
(rep)-2->[EFAE_D2]

(DELTA1)-->[EFAE_D1]
(DELTA2)-->[EFAE_D2]

(DELTA1)-3-(DELTA1)
(DELTA2)-4-(DELTA2)

(sante)-->[Y1]
(sante)-5->[PSS]
(sante)-6->[GHQ12LIK]

(enviro)-->[SCELEVE]
(enviro)-7->[SCRECSOC]
(enviro)-8->[SCCHARGE]
(enviro)-9->[SCADULTS]

(EPSILON1)-->[Y1]
(EPSILON2)-->[PSS]
(EPSILON3)-->[GHQ12LIK]
(EPSILON4)-->[SCELEVE]
(EPSILON5)-->[SCRECSOC]
(EPSILON6)-->[SCCHARGE]
(EPSILON7)-->[SCADULTS]

(EPSILON1)-10-(EPSILON1)
(EPSILON2)-11-(EPSILON2)
(EPSILON3)-12-(EPSILON3)
(EPSILON4)-13-(EPSILON4)
(EPSILON5)-14-(EPSILON5)
(EPSILON6)-15-(EPSILON6)
(EPSILON7)-16-(EPSILON7)

(ZETA1)-->(sante)
(ZETA2)-->(enviro)

(ZETA1)-17-(ZETA1)
(ZETA2)-18-(ZETA2)

(rep)-19->(enviro)
(enviro)-20->(sante)

MODELE 1 : LINEAIRE

	Parameter	Standard	T	Prob.
(rep)-1->[EFAE_D1]	2,328	0,290	8,035	0,000
(rep)-2->[EFAE_D2]	2,134	0,265	8,047	0,000
(DELTA1)-->[EFAE_D1]				
(DELTA2)-->[EFAE_D2]				
(DELTA1)-3-(DELTA1)	7,199	1,237	5,820	0,000
(DELTA2)-4-(DELTA2)	5,968	1,037	5,755	0,000
(sante)-->[Y1]				

(sante)-5->[PSS]	1,758	0,128	13,745	0,000
(sante)-6->[GHQ12LIK]	0,077	0,006	12,065	0,000
(enviro)-->[SCELEVE]				
(enviro)-7->[SCRECSOC]	0,727	0,056	13,015	0,000
(enviro)-8->[SCCHARGE]	1,054	0,076	13,802	0,000
(enviro)-9->[SCADULTS]	0,688	0,059	11,585	0,000
(EPSILON1)-->[Y1]				
(EPSILON2)-->[PSS]				
(EPSILON3)-->[GHQ12LIK]				
(EPSILON4)-->[SCELEVE]				
(EPSILON5)-->[SCRECSOC]				
(EPSILON6)-->[SCCHARGE]				
(EPSILON7)-->[SCADULTS]				
(EPSILON1)-10-(EPSILON1)	36,188	2,612	13,856	0,000
(EPSILON2)-11-(EPSILON2)	0,000	0,000		
(EPSILON3)-12-(EPSILON3)	0,065	0,005	13,856	0,000
(EPSILON4)-13-(EPSILON4)	6,632	0,620	10,702	0,000
(EPSILON5)-14-(EPSILON5)	3,172	0,307	10,346	0,000
(EPSILON6)-15-(EPSILON6)	4,160	0,502	8,283	0,000
(EPSILON7)-16-(EPSILON7)	4,729	0,401	11,804	0,000
(ZETA1)-->(sante)				
(ZETA2)-->(enviro)				
(ZETA1)-17-(ZETA1)	17,773	2,887	6,156	0,000
(ZETA2)-18-(ZETA2)	6,143	0,865	7,103	0,000
(rep)-19->(enviro)	1,167	0,199	5,869	0,000
(enviro)-20->(sante)	0,063	0,086	0,739	0,460

	Lower 90%	Point	Upper 90%
Population Noncentrality Parameter	0,769	0,924	1,098
Steiger-Lind RMSEA Index	0,175	0,192	0,210
McDonald Noncentrality Index	0,578	0,630	0,681
Population Gamma Index	0,804	0,830	0,854
Adjusted Population Gamma Index	0,647	0,693	0,737

	Value
Joreskog GFI	0,820
Joreskog AGFI	0,676
Akaike Information Criterion	1,435
Schwarz's Bayesian Criterion	1,641
Browne-Cudeck Cross Validation Index	1,438
Independence Model Chi-Square	1698,876
Independence Model df	36,000
Bentler-Bonett Normed Fit Index	0,699
Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index	0,579
Bentler Comparative Fit Index	0,708
James-Mulaik-Brett Parsimonious Fit Index	0,485
Bollen's Rho	0,567
Bollen's Delta	0,710

Paramètres du modèle 2 : modèle indépendance :

Syntaxe SEPATH

(rep)-1->[EFAE_D1]
(rep)-2->[EFAE_D2]

(enviro)-3->[SCELEVE]
(enviro)-4->[SCRECSOC]
(enviro)-5->[SCCHARGE]
(enviro)-6->[SCADULTS]

(DELTA1)-->[EFAE_D1]
(DELTA2)-->[EFAE_D2]
(DELTA3)-->[SCELEVE]
(DELTA4)-->[SCRECSOC]
(DELTA5)-->[SCCHARGE]
(DELTA6)-->[SCADULTS]

(DELTA1)-7-(DELTA1)
(DELTA2)-8-(DELTA2)
(DELTA3)-9-(DELTA3)
(DELTA4)-10-(DELTA4)
(DELTA5)-11-(DELTA5)
(DELTA6)-12-(DELTA6)

(sante)-->[Y1]
(sante)-13->[PSS]
(sante)-14->[GHQ12LIK]

(EPSILON1)-->[Y1]
(EPSILON2)-->[PSS]
(EPSILON3)-->[GHQ12LIK]

(EPSILON1)-15-(EPSILON1)
(EPSILON2)-16-(EPSILON2)
(EPSILON3)-17-(EPSILON3)

(ZETA1)-->(sante)

(ZETA1)-18-(ZETA1)

(rep)-19->(sante)
(enviro)-20->(sante)

MODELE 2 : INDEPENDANCE ENTRE REP ET ENVIRONNEMENT

	Parameter	Standard	T	Prob.
(rep)-1->[EFAE_D1]	1,815	0,232	7,823	0,000
(rep)-2->[EFAE_D2]	2,737	0,274	9,988	0,000
(enviro)-3->[SCELEVE]	2,744	0,180	15,245	0,000
(enviro)-4->[SCRECSOC]	1,979	0,127	15,539	0,000
(enviro)-5->[SCCHARGE]	2,854	0,164	17,370	0,000
(enviro)-6->[SCADULTS]	1,940	0,141	13,763	0,000
(DELTA1)-->[EFAE_D1]				
(DELTA2)-->[EFAE_D2]				
(DELTA3)-->[SCELEVE]				
(DELTA4)-->[SCRECSOC]				
(DELTA5)-->[SCCHARGE]				
(DELTA6)-->[SCADULTS]				
(DELTA1)-7-(DELTA1)	9,324	0,886	10,519	0,000
(DELTA2)-8-(DELTA2)	3,030	1,330	2,278	0,023

(DELTA3)-9-(DELTA3)	6,606	0,624	10,584	0,000
(DELTA4)-10-(DELTA4)	3,223	0,311	10,353	0,000
(DELTA5)-11-(DELTA5)	4,356	0,513	8,493	0,000
(DELTA6)-12-(DELTA6)	4,522	0,393	11,506	0,000
(sante)-->[Y1]				
(sante)-13->[PSS]	1,758	0,125	14,026	0,000
(sante)-14->[GHQ12LIK]	0,077	0,006	12,313	0,000
(EPSILON1)-->[Y1]				
(EPSILON2)-->[PSS]				
(EPSILON3)-->[GHQ12LIK]				
(EPSILON1)-15-(EPSILON1)	36,188	2,612	13,856	0,000
(EPSILON2)-16-(EPSILON2)	0,000	0,000		
(EPSILON3)-17-(EPSILON3)	0,065	0,005	13,856	0,000
(ZETA1)-->(sante)				
(ZETA1)-18-(ZETA1)	13,675	2,310	5,921	0,000
(rep)-19->(sante)	2,048	0,308	6,650	0,000
(enviro)-20->(sante)	0,820	0,225	3,650	0,000

	Lower 90%	Point	Upper 90%
Population Noncentrality Parameter	0,734	0,886	1,056
Steiger-Lind RMSEA Index	0,171	0,188	0,206
McDonald Noncentrality Index	0,590	0,642	0,693
Population Gamma Index	0,810	0,836	0,860
Adjusted Population Gamma Index	0,658	0,704	0,747

	Value
Joreskog GFI	0,826
Joreskog AGFI	0,686
Akaike Information Criterion	1,353
Schwarz's Bayesian Criterion	1,559
Browne-Cudeck Cross Validation Index	1,356
Independence Model Chi-Square	1698,876
Independence Model df	36,000
Bentler-Bonett Normed Fit Index	0,718
Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index	0,606
Bentler Comparative Fit Index	0,727
James-Mulaik-Brett Parsimonious Fit Index	0,498
Bollen's Rho	0,593
Bollen's Delta	0,728

Paramètres du modèle 3 : modèle de conjugaison des facteurs :

Syntaxe SEPATH

```
(rep)-1->[EFAE_D1]
(rep)-2->[EFAE_D2]
```

```
(DELTA1)-->[EFAE_D1]
(DELTA2)-->[EFAE_D2]
```

```
(DELTA1)-3-(DELTA1)
(DELTA2)-4-(DELTA2)
```

```
(sante)-->[Y1]
(sante)-5->[PSS]
(sante)-6->[GHQ12LIK]
```

```
(enviro)-->[SCELEVE]
(enviro)-7->[SCRECSOC]
(enviro)-8->[SCCHARGE]
(enviro)-9->[SCADULTS]
```

```
(EPSILON1)-->[Y1]
(EPSILON2)-->[PSS]
(EPSILON3)-->[GHQ12LIK]
(EPSILON4)-->[SCELEVE]
(EPSILON5)-->[SCRECSOC]
(EPSILON6)-->[SCCHARGE]
(EPSILON7)-->[SCADULTS]
```

```
(EPSILON1)-10-(EPSILON1)
(EPSILON2)-11-(EPSILON2)
(EPSILON3)-12-(EPSILON3)
(EPSILON4)-13-(EPSILON4)
(EPSILON5)-14-(EPSILON5)
(EPSILON6)-15-(EPSILON6)
(EPSILON7)-16-(EPSILON7)
```

```
(ZETA1)-->(sante)
(ZETA2)-->(enviro)
```

```
(ZETA1)-17-(ZETA1)
(ZETA2)-18-(ZETA2)
```

```
(rep)-19->(sante)
(rep)-20->(enviro)
(enviro)-21->(sante)
```

Model 3 : Modèle conjugaison des facteurs

	Parameter	Standard	T	Prob.
(rep)-1->[EFAE_D1]	1,979	0,212	9,343	0,000
(rep)-2->[EFAE_D2]	2,510	0,216	11,616	0,000
(DELTA1)-->[EFAE_D1]				
(DELTA2)-->[EFAE_D2]				
(DELTA1)-3-(DELTA1)	8,703	0,814	10,694	0,000
(DELTA2)-4-(DELTA2)	4,219	0,887	4,758	0,000
(sante)-->[Y1]				
(sante)-5->[PSS]	1,758	0,128	13,745	0,000
(sante)-6->[GHQ12LIK]	0,077	0,006	12,065	0,000

(enviro)-->[SCELEVE]				
(enviro)-7->[SCRECSOC]	0,746	0,058	12,957	0,000
(enviro)-8->[SCCHARGE]	1,084	0,079	13,723	0,000
(enviro)-9->[SCADULTS]	0,690	0,061	11,333	0,000
(EPSILON1)-->[Y1]				
(EPSILON2)-->[PSS]				
(EPSILON3)-->[GHQ12LIK]				
(EPSILON4)-->[SCELEVE]				
(EPSILON5)-->[SCRECSOC]				
(EPSILON6)-->[SCCHARGE]				
(EPSILON7)-->[SCADULTS]				
(EPSILON1)-10-(EPSILON1)	36,188	2,612	13,856	0,000
(EPSILON2)-11-(EPSILON2)	0,000	0,000		
(EPSILON3)-12-(EPSILON3)	0,065	0,005	13,856	0,000
(EPSILON4)-13-(EPSILON4)	6,885	0,627	10,985	0,000
(EPSILON5)-14-(EPSILON5)	3,111	0,303	10,270	0,000
(EPSILON6)-15-(EPSILON6)	3,976	0,495	8,025	0,000
(EPSILON7)-16-(EPSILON7)	4,828	0,404	11,944	0,000
(ZETA1)-->(sante)				
(ZETA2)-->(enviro)				
(ZETA1)-17-(ZETA1)	12,954	2,264	5,723	0,000
(ZETA2)-18-(ZETA2)	6,080	0,857	7,091	0,000
(rep)-19->(sante)	2,384	0,360	6,627	0,000
(rep)-20->(enviro)	1,082	0,191	5,673	0,000
(enviro)-21->(sante)	0,463	0,111	4,170	0,000

	Lower 90%	Point	Upper 90%
Population Noncentrality Parameter	0,696	0,843	1,010
Steiger-Lind RMSEA Index	0,170	0,187	0,205
McDonald Noncentrality Index	0,604	0,656	0,706
Population Gamma Index	0,817	0,842	0,866
Adjusted Population Gamma Index	0,656	0,704	0,749

Value	
Joreskog GFI	0,832
Joreskog AGFI	0,686
Akaike Information Criterion	1,270
Schwarz's Bayesian Criterion	1,486
Browne-Cudeck Cross Validation Index	1,273
Independence Model Chi-Square	1698,876
Independence Model df	36,000
Bentler-Bonett Normed Fit Index	0,738
Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index	0,620
Bentler Comparative Fit Index	0,746
James-Mulaik-Brett Parsimonious Fit Index	0,492
Bollen's Rho	0,606
Bollen's Delta	0,748