

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE



UNIVERSITE DU 20 AOUT 1955-SKIKDA



FACULTE DES SCIENCES SOCIALES ET DES SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE

N° d'inscription :.....

Numéro d'ordre :.....

Titre :

Relation maitre-élèves et rendement scolaire.

Thèse pour l'obtention d'un doctorat ès science en psychologie.

Option : psychologie sociale

Réalisée par Makhbouche Amar. Dirigée par : Le prof. Boumediene Slimane

Membres du jury :

Nom et prénom	Grade	Qualité	Université d'origine
Boulehoueche Amor	Professeur	Président	20 aout 1955-Skikda.
Boumediene Slimane	Professeur	Encadreur	20 aout 1955-Skikda.
Snani Abdelnacer	Professeur	Membre	Université Baji Mokhtar –Annaba.
Louchahi Farida	MCA	Membre	20 aout 1955-Skikda.
Mehtar Hocine	MCA	Membre	08 mai 1945 -Guelma.
Belbekkay Djamel	MCA	Membre	Enset –Azzaba.

Année universitaire : 2021 /2022.

Mes vifs remerciements vont :

****A mon encadreur, le Prof. Boumediene Slimane pour sa patience, sa disponibilité et ses judicieux conseils qui ont contribué à cadrer et alimenter notre recherche.**

****A tous les membres du jury, pour l'honneur de participer à ma soutenance et d'évaluer ce travail.**

****A toute Ma Famille,**

****A tous ceux qui m'ont aidé à réaliser cette thèse.**

****A tous ceux qui m'ont appris à apprendre.**

Résumé.

Relation maître-élèves et rendement scolaire.

La présente thèse est une étude intergroupe qui a pour objectif principal de comprendre profondément la manière dont se construisent les relations entre les enseignants et les élèves à travers leurs représentations mutuelles. Elle vise aussi de savoir si le type de leurs rapports induits par la scène scolaire produit des effets sur le rendement scolaire dans un contexte algérien. C'est en se basant sur la théorie de l'identité sociale, la théorie de la catégorisation sociale et les principes qui s'y rattachent que nous avons essayé d'interroger la dimension identitaire chez les acteurs de l'action pédagogique en tant que deux groupes distincts, chacun par ses caractéristiques propres, son rôle et sa place sociale. En effet l'analyse psychosociologique et cognitive permet d'observer des conduites et des attitudes particulières quand on leur demande de juger d'abord leur personne puis de juger l'endogroupe, et enfin l'exogroupe. Cela permet de dire que les comportements observés chez les membres des deux groupes sont les effets d'une dynamique identitaire que traduisent des raisons implicites liés à l'appartenance groupale. Pour collecter les données, on a appliqué un nouvel outil nommé « RepMut » (représentation mutuelle) conçu par le laboratoire SPMS (socio-psycho et management des sports) de l'université de Dijon et qui a été adapté à la méthode descriptive dont on s'est inspiré dans cette étude.

Notre échantillon est composé de 300 élèves et de 150 enseignants pris dans les lycées de la circonscription de la ville de Skikda. L'analyse des données a été réalisée par logiciel spécifique avec tout le protocole de calcul.

Mots clés : identité sociale - catégorisation sociale - représentations mutuelles - relations intergroupes

Abréviations et acronymes :

RepMut : représentations mutuelles.

SD=Standard déviation en anglais qui correspond à l'écart type.

Mdn =médiane

M= moyenne

VD=Variable dépendante

VI=variable indépendante

P= dans un test statistique, la valeur-p-en anglais plus-value ; parfois aussi appelé-valeur, c'est la probabilité d'obtenir la même valeur (ou une valeur encore plus extrême) du test si l'hypothèse nulle était vraie ; grosso modo Si P est inférieur à 0.05, on dit qu'il existe une différence significative entre deux distributions étudiées. **Z**=différence entre le résultat et la moyenne, divisé par l'écart type. **μ** : moyenne du groupe. **Q**=écart type.

Table des matières.

Partie des tableaux :

Numéro	Titres	Page
1	Effectif total de l'échantillon (élèves) 1ère étape.	147
2	Echantillon (élèves) 2ème étape.	149
3	Echantillon élèves avec 50% de l'effectif.	150
4	Effectif définitif de l'échantillon élèves.	152
5	Questionnaire illustrative générique de l'outil RepMut.	158
6	Questionnaire RepMut	160
7	Indice 1 : L'effet du préjugement sur la perception du statut social.	166
8	Indice 2 : L'effet de la catégorisation.	167
9	Indice 3: L'effet contraste –assimilation.	168
10	Indice 4: L'effet de discrimination.	169
11	Indice 5: L'effet de frontière relationnel.	170
12	Indice 6: Positionnements stratégiques identitaires.	171
13	Indice 7: Le biais appréciatif (l'endofavoritisme).	172
14	Indice 8: Les compétences pédagogiques comme critère d'appréciation relationnelle.	173
15	Indice 9: Appréciation de la qualité relationnelle selon le rendement scolaire chez les élèves.	174
16	Indice 10: Avis sur le savoir enseigné au lycée.	175
17	Indice 11 Avis sur le changement des programmes.	176

Partie des figures :

Figures	Page
Fig.1 La théorie de l'identité sociale.....	59
Fig.2 Les types de groupes sociaux	89
Fig.3 Mobilité sociale (continuum de Turner).....	96
Fig.4 Les niveaux de partitions sociales.....	116
Fig.5 La théorie de la distinctivité optimale ce Brewer (1994).....	122
Fig.6 Catégorisation de soi.....	125
Fig.7 La construction de soi en fonction du statut groupal.....	128

Introduction générale	1
Partie théorique	55
Partie Pratique	138
Synthèse de la recherche	196
Conclusion générale	197
Recommandations et suggestions	201
Références bibliographiques	206
Partie des annexes	234

Chapitre I

Cadre conceptuel et méthodologique de la recherche

1. Problématique	5
2. Hypothèses.....	8
3. Les objectifs de la recherche	9
4. Intérêt de la recherche.....	9
5. Définition des concepts.....	10
5.1. Définition des concepts généraux de l'étude	11
5.1.1. La relation maitre-élèves.....	11
5.1.2. La relation maitre -élèves étudiée comme rapports intergroupe.....	12
5.2. La catégorisation (TIS) et l'auto-catégorisation (TAC).....	13
5.3. Les biais cognitifs.....	16
5.4. Le concept groupe/ endogroupe/exogroupe	20
5.5. Le concept de l'identité	20
5.6. Le concept des représentations mutuelles.....	22
5.7. Définition des concepts opérationnels en fonction des hypothèses.....	23
5.8. Le concept du rendement scolaire	26
6. Etudes antérieures	26
6.1. La relation maitre -élèves.....	27
6.2. La catégorisation sociale et les interactions intergroupes.....	38
6.3. L'auto-catégorisation.....	46
6.4. Discussions et conclusions des études antérieures.....	48
Conclusion du chapitre	52

Chapitre II

L'identité socio-professionnelle et la relation maître-élèves.

Intorudction au chapitre.....	56
1. La théorie de l'identité sociale simplifiée par Autin.....	57
1.1. Les idées principales déduites des scénarios d'Autin sur l'identité sociale.....	60
1.1.1. Les stratégies identitaires	60
1.1.2. La mobilité sociale.....	62
1.1.3. La créativité sociale.....	62
1.1.4. La comparaison sociale.....	63
1.1.5. Synthèse de la théorie de l'identité sociale	65
2. L'apport de la TIS et de la TAC à l'étude de la relation maître-élèves.....	67
3. Applicabilité des représentations mutuelles et contexte scolaire.....	68
4. Essai d'analyse de la scène de classe selon les principes de la TIS.....	70
4.1. Positionnements identitaires des acteurs pédagogiques.....	71
5. L'identité socioprofessionnelle de l'enseignant et la relation maître élèves.....	73
5.1. L'effet de la construction de l'identité socio -professionnelle sur la relation... Maître-élèves (points de vue d'auteurs).....	76 75
5.2. Synthèse des points de vue sur l'effet de l'identité social sur la relation. maître -élèves.....	79 79
6. L'image de l'enseignant hier et aujourd'hui.....	79
7. L'identité professionnelle de l'enseignant est –elle menacée ? Qu'en est-il pour l'enseignant algérien ?.....	82
8. Tendons –nous vers un autre modèle de la relation maître élève ?.....	83
9. Conclusion du chapitre	85

Chapitre III

La catégorisation sociale, l'autocategorisation et la relation maître-élèves.

Introduction au chapitre	87
1. La notion de groupe en psychologie sociale.....	87
1.1. Les critères de la formation d'un groupe social.....	88
1.2. Fig2.Les types de groupes sociaux.....	89
2. La théorie de la catégorisation(TIS) et de l'autocategorisation(TAC).....	90
2.1. La catégorisation sociale.....	90
2.2. L'autocategorisation.....	91
2.3. Le soi et l'autocategorisation.....	92
2.4. Le soi identitaire	93
3. Les fonctions de la catégorisation sociale.....	94
3.1.L'autocategorisation comme repère identitaire.....	95
3.2. L'effet de l'autocategorisation sur le comportement.....	95
3.3.Fig.3.Le continuum de Turner.....	96
4. L'influence du groupe sur l'individu.....	98
5. Stéréotypes, préjugés et catégorisation.....	100
5.1. Effets des préjugés et des stéréotypes, sur les perceptions mutuelles (Exemple de la relation maître-élèves).....	103
6. Les représentations mutuelles de la relation maître –élèves.....	104
6.1. Les attentes de l'élèves.....	105
6.2. Les attentes de l'enseignant.....	107
7. La relation maître élèves au cœur des études intergroupes.....	107
8. Que faut-il retenir de la TIS et de La TAC ?.....	109
9. Conclusion du chapitre.....	111

Chapitre IV

Relations intergroupes et mobilisation identitaire

Introduction au chapitre.....	113
1. L'identité sociale et les rapports intergroupes.....	114
2. Les partitions sociales.....	115
2.1. Fig 4. Les niveaux des partitions sociales	116
3. Les raisons de choix du groupe d'appartance.....	117
4. Le rôle des mécanismes perceptifs et cognitifs sur le jugement de l'action.	120
5. La théorie de la distinction optimale de Brewer (2003).....	122
5.1. Fig.5. La théorie de la distinction optimale de Brewer.....	122
6. L'origine du conflit intergroupe.....	123
7. Relations intergroupes et mobilisation identitaire.....	124
7.1. Fig.6. Catégorisation de soi.....	125
8. Le phénomène d'identification au groupe.....	127
9. Identité sociale et estime de soi.....	127
9.1. Fig.7. la construction de soi en fonction du statut groupal.....	128
10. Rôle du milieu dans la construction de l'identité sociale.....	129
11. La salle de classe, un espace de mobilisation identitaire.....	131
Conclusion du chapitre	136

Chapitre V

Procédure méthodologique

Introduction au chapitre	139
1. Explication de la technique d'interprétation	139
1.1. Lecture des réponses chiffrées.....	139
2. Pratique de l'analyse.....	140
2.1. Variables mesurables en fonction de l'hypothèse.....	141
2.2. A propos des moyennes.....	141
2.3. A propos des effets à mesurer.....	142
3. Traitement statistique (procédure statistiques).....	143
4. Terrain de recherche.....	143
5. Type de méthode adaptée à la recherche.....	144
6. Population de recherche.....	144
6.1. Choix de l'échantillon en grappe.....	145
6.2. Les étapes de l'échantillonnage (enseignants +élèves.....	145
6.2.1. Echantillon définitif enseignants (la méthode de l'échantillon accidentel).....	152
7. Description de l'outil de recherche.....	153
7.1. L'exploitation du questionnaire conformément à la TIS.....	154
7.2. Codification des cases du questionnaire	155
7.3. Désignation des lettres.....	155
8. Domaines de l'interprétation et d'analyse.....	156
9. Désignation des signes à l'intérieure des cases.....	159
Conclusion du chapitre 5.....	161

Chapitre VI

Présentations des résultats et interprétations.

Introduction.....	163
1. La pré-enquête : (objectifs et résultats).....	163
1.1. Objectifs de la pré-enquête.....	163
1.2. Résultats de la pré-enquête.....	164
2. L'analyse des résultats de la recherche	164
2.1. Les abréviations utilisées.....	165
2.2. Les variables manipulées dans la recherche	165
3. L'analyse des résultats selon les indices	166
Tableau 7 Indice 1 : L'effet du pré -jugement.....	166
Tableau 8 Indice 2 :l'effet de catégorisation.....	167
Tableau 9 Indice3 : L'effet de contraste et d'assimilation	168
Tableau 10 Indice 4 : L'effet de discrimination.....	169
Tableau 11 Indice 5 : L'effet de frontière.....	170
Tableau 12 Indice 6 : Positionnements stratégiques.....	171
Tableau 13 Indice 7 : L'effet biais pro-endogroupe.....	172
Tableau 14 Indice 8 : l'effet des compétences pédagogiques.....	173
Tableau 15 Indice 9 : L'effet du rendement scolaire et qualité R.M.E.....	174
Tableau 16 Indice 10 : La perception du savoir enseigné.....	175
Tableau 17 Indice 11 : Les avis sur le changement des programmes	176
Conclusion du chapitre 6	177

Chapitre VII

Discussions des résultats en fonction des hypothèses et des études antérieures.

Introduction au chapitre 7.....	178
1. Hypothèse 1.....	179
1.1. Concernant l'effet du pré-jugement du statut.....	179
1.2. Concernant l'effet de la catégorisation induit par la norme.....	181
2. Hypothèse 2.....	183
2.1. Concernant l'effet de l'endo-favoritisme.....	183
2.2. Concernant l'effet de contraste et d'assimilation.....	184
3. Hypothèse 3.....	186
3.1. Utilisation des stratégies identitaires pour réduire l'effet de frontière	188
4. Hypothèse 4.....	190
4.1. Les critères des compétences pédagogiques.....	190
4.2. Le critère du rendement scolaire	191
5. Hypothèse 5 : Concernant l'appréciation du savoir dispensé au lycée	192
6. Conclusion du chapitre 7.....	193

Introduction générale

Introduction générale.

La relation maître-élèves est l'un des sujets les plus importants qui ne cesse d'intéresser les chercheurs non seulement en psychopédagogie mais aussi en psychosociologie parce que l'action enseigner-apprendre constitue un espace riche et complexe renfermant au-delà du dialogue verbal apparent une communication latente dont les enjeux sont cachés. C'est pendant les rencontres que se déroule un processus relationnel multidimensionnel qui se construit au fil du temps entre les acteurs pédagogiques. D'ailleurs qui dit relation dit de nombreuses interactions où s'effectuent des échanges verbaux, visuels, gestuels et mimiques. C'est grâce à ces contacts permanents que chaque enseignant se crée un modèle de relations où la dimension affective est déterminante dans l'adaptation et la réussite scolaire. **Virat, M. (2014)** précise que la dimension affective a un effet sur l'adaptation psychosociale et scolaire des adolescents. « La qualité de la relation entre l'élève et son enseignant influence la réussite scolaire de plusieurs façons : La relation peut être positive quand les élèves le ressentent positivement, neutre, quand l'échange ne crée ni ne transforme aucune émotion chez eux » (**Don Bosco, et al. dans Peyrle, M. 2015p.18**). Plusieurs études démontrent l'importance de la relation positive entre l'enseignant et l'élève car celle-ci influe sur l'engagement, le rendement et même les attitudes des élèves. (**Côté, 2007 ; Rousseau, Deslandes, et Fournier, 2009 ; Bergeron et Bouthilier, 2010 ; Viau, 2000**).

Maints auteurs comme **Houssaye (1989)** mettent en avant l'idée que la relation entre l'enseignant et l'élève est toujours en rapport avec l'acte d'enseigner et elle ne pourrait être pensée ni traitée séparément du savoir enseigné. Cet auteur montre cette relation entre l'enseignant, l'élève et le savoir dans un schéma modèle qu'il appelle le triangle pédagogique où l'aspect relationnel est considéré par les théoriciens tels **Howes (2000)**, comme l'un des facteurs ayant le plus d'influence tant sur l'apprentissage des élèves que sur leurs comportements en classe. **Lerbet-Séréni (1997)** ajoute que ce rapport enseignant-élèves n'est pas la finalité de la rencontre pédagogique, mais une composante du fait éducatif qu'il faut prendre en compte dans tout acte d'enseignement. La littérature dans ce domaine nous enseigne aussi que la relation maître-élèves est donc un processus complexe où s'effectuent des échanges, se génèrent des émotions, se forment des perceptions, se construisent des positionnements chez les acteurs de l'action pédagogique. Notre défi c'est essayer d'appréhender la manière dont ils perçoivent l'élaboration de leurs liens dans le jeu de cet ensemble de variables interdépendantes qui caractérisent le type de relation pédagogique et éducative et dont dépend fortement le rendement scolaire.

Introduction générale

En partant du constat que la didactique et la psycho-pédagogie n'ont pas pu proposer des recettes modèles pour pouvoir instaurer des relations durables et efficaces au profit de l'action pédagogique et que le climat de la classe demeure perturbé par des tensions fréquentes entre les élèves et les enseignants, la présente étude intergroupe donne priorité à l'aspect relationnel considéré comme une composante très déterminante dans l'échec ou la réussite scolaire. Mais face à la variabilité dimensionnelle de ce sujet, nous l'avons intégré dans la théorie de l'identité sociale où nous puisons les fondements aidant à mieux comprendre la manière dont se construisent les rapports enseignants-élèves dans le cycle secondaire et dans un contexte algérien. C'est en essayant d'interroger leur dimension identitaire que nous comptons délimiter les mobiles déterminant la nature et la qualité de leurs rapports et voir ensuite comment ils impactent le rendement scolaire.

C'est au moyen d'un questionnaire nommé RepMut (représentations mutuelles), nouvellement conçu par le laboratoire SPMS de Dijon que nous essayons de recueillir les avis réciproques des enseignants et des élèves pris comme deux groupes distincts par leurs propres caractéristiques, leur place et rôle social. Pour cela, chaque sujet est demandé d'émettre des jugements, d'abord sur sa propre personne, puis sur son groupe d'appartenance, ensuite sur l'autre groupe et enfin sur le « savoir » enseigné au lycée. Cela nous permettrait enfin de suggérer des idées qui pourraient améliorer la relation maître élèves importante pour la réussite scolaire.

Pour réaliser cette recherche nous l'avons organisée suivant **un plan** qui contient sept chapitres après cette introduction et deux parties : une partie théorique et une autre pratique qui vont être présentées dans la partie suivante :

A/La partie théorique :

Elle se divise en quatre chapitres :

-Le premier chapitre : contient le cadre théorique, la problématique de la recherche, les hypothèses, les motifs du choix du thème, les buts de la recherche, l'intérêt de la recherche, la définition des concepts, les principales études antérieures réalisées sur le sujet, une dernière partie consacrée à la discussion et la conclusion ces études antérieures.

-Le deuxième chapitre : parle de la théorie de l'identité sociale et professionnelle de l'enseignant en abordant tous les aspects qu'elle revêt sur le plan psycho-socio-cognitif. Pour cela, nous avons préféré l'illustration d'Autin pour mieux comprendre certains comportements particuliers qui s'inscrivent dans l'étude des relations intergroupes. Puis on

Introduction générale

procède à la déduction des idées essentielles qui évoquent certains principes régissant l'identité sociale. Après avoir résumé cette théorie (TIS), nous avons rappelé en quelques lignes l'apport de la TIS et de la TAC à l'étude de la relation maître élève. Ensuite, nous avons revu la comparaison sociale en tant que stratégie des rapports intergroupes. Enfin nous avons consacré une partie au processus de la construction de l'identité en générale et de l'identité professionnelle en particulier. En s'appuyant sur certains points de vue d'auteurs nous avons essayé de chercher les points qui marquent le lien avec la relation de maître élève. En se basant sur certains travaux réalisés dans cette thématique nous nous sommes interrogés sur la menace de l'identité professionnelle de l'enseignant, vue les contraintes et la précarité de leur profession. Nous sommes arrivés à considérer que la construction de l'identité chez l'enseignant est en relation avec les données de son milieu ambiant qui favorisent ou non la qualité des relations avec ses élèves. Pour conclure ce chapitre nous nous sommes intéressés au modèle identitaire vers lequel pourrait tendre l'identité socio professionnelle sous l'influence du grand changement que connaît le monde actuel dans tous les domaines.

-Le troisième chapitre : Consacre une première partie à la notion de groupe et les critères principaux relatifs à sa formation. Puis nous avons essayé de reprendre la conception de la catégorisation et de l'auto-catégorisation considérant le continuum soi / groupe comme une stratégie identitaire qu'adoptent les membres du groupe pour conserver leur identité sociale. En se servant des deux théories on a tenté de voir comment les mécanismes socio cognitifs entrent en jeu dans la mobilisation de soi en quête d'une image positive. L'auto-catégorisation qui s'intéresse surtout à la conception de soi dans les relations intergroupes explique les conditions dans lesquelles les individus mobilisées par l'identité sociale interagissent collectivement sous l'influence groupale. On ne peut traiter le sujet des relations intergroupes sans parler de l'importance d'une autre théorie, celle des partitions sociales (divisions sociales) car c'est dans l'une de ces divisions sociales où les individus s'auto-catégorisent en quête d'une identité sociale valorisante face aux autres groupes. Et puisque la relation maître élève est considérée comme l'idée centrale de l'actuelle recherche nous lui avons consacré une autre partie de ce chapitre en la plaçant au sein de ces trois théories précitées. Enfin dans la partie qui suit, on s'appuiera sur les résultats des chercheurs pour montrer que la perception des relations intergroupes telles les relations maître-élèves, sont influencées par des stéréotypes et des préjugés sociaux d'une culture donnée.

-Le quatrième chapitre : Il a été réservé au sujet des relations intergroupes comme conséquences de l'auto catégorisation. En se servant des études dans ce domaine on a revu les principes qui gèrent les interactions des membres intergroupes pour essayer d'appréhender comment l'identité devient une force collective en activant la volonté des groupes pour qu'ils agissent d'une façon compétitive et oppositive. En citant quelques résultats aboutis par les chercheurs on a évoqué la tendance au recours à l'utilisation de certains biais pro-endogroupes exprimant des sentiments négatifs basés sur la différence et la similitude entre les groupes. Les stratégies identitaires, la mobilité sociale, la comparaison sociale, l'assimilation et la différenciation, ont pris une partie importante dans ce chapitre parce que ce sont des principes sur lesquels nous nous appuyons pour expliquer le fonctionnement de l'aspect relationnel élèves-enseignant dans l'optique identitaire. Nous avons abordé la relation maître-élève en l'inscrivant dans une étude inter-groupale placée au cœur des trois théories précitées en essayant de nous focaliser sur leur lien qui puisse exister entre le côté psychologique et le côté socio cognitif.

B/La partie pratique :

Elle contient le cinquième, le sixième et le septième chapitre.

-Le cinquième chapitre a été réservé à la procédure méthodologique de la recherche comme la pré-enquête, la méthode utilisée, les domaines de l'étude, son échantillon, ses outils de recherche et leurs caractéristiques ainsi que les techniques employées dans le traitement des données.

-Le sixième chapitre a été consacré à la présentation et l'explication des résultats selon les objectifs de la recherche.

-Le septième chapitre contient les discussions des résultats globaux en fonction des hypothèses et des études antérieures relatives à la recherche. Une partie de ce chapitre sera réservée à la conclusion et quelques recommandations et suggestions que nous proposons dans l'espoir de contribuer à une amélioration, minime soit-elle, dans les rapports maître élève qui comme le prouvent de nombreux auteurs, jouent un rôle primordial dans la réussite scolaire.

Rappelons qu'une partie annexe a été réservée aux différents tableaux, aux schémas, aux dessins et aux résumés faits en trois langues.

Chapitre I : Cadre conceptuel et méthodologique de la recherche.**1. Problématique :**

Aujourd'hui on constate que le système d'enseignement est menacé fréquemment par des tensions et des conflits. En effet les enseignants affichent souvent leur insatisfaction professionnelle due principalement à l'agressivité et au manque de sérénité dans les classes. Certains enseignants dénoncent la difficulté de fonder des liens durables avec leurs élèves. De nombreuses études montrent que les élèves s'ennuient trop en classe. Dans une étude en France, **Blaya (2012)** met en évidence que 70 % des jeunes lycéens décrocheurs avouent s'ennuyer en classe. (**Blaya 2012**). L'ennui comme la violence dans les lycées sont toujours considérés par les chercheurs, comme l'indice d'un malaise relationnel scolaire ou le signal d'une résistance au modèle de son fonctionnement. Ainsi les premiers résultats de l'étude de **Gaujour, K. (2018)** suggèrent une forte relation entre ennui en classe et relation avec l'enseignant. On comprendrait ainsi qu'il existe un lien étroit entre le malaise en classe et la peine pour les élèves de tisser une relation avec l'enseignant et de la maintenir le long des séances. D'où plusieurs incidents et perturbations sont enregistrés entre les enseignants et les élèves ou entre ces derniers et leurs camarades. En France par exemple on enregistre 442 incidents par jour dans les collèges et lycées (**Brigandea, 2007**). En Algérie même si les statistiques officielles sont absentes, le **CLA** (conseil des lycées algérois) (**2014**), dans un article « la violence gagne du terrain » El Watanp1, y a répertorié 200 cas de violence dans le milieu scolaire durant l'année (2013-2014). De même, la radio algérienne a annoncé le 08/03/2017 à 10h : 58 les résultats d'une étude menée en 2016 sur la violence en milieu scolaire, par le ministère de l'éducation nationale. Les chiffres ont été annoncés comme suit : la violence morale représente 75% et englobe l'insulte (44,20%), les menaces (17,37%), le non-respect d'autrui (13,15%), alors que le taux de violence représente un taux de 25%. (<http://www.radioalgerie.dz/news/fr/node/105383>)

Face à cette situation marquée par une instabilité du climat scolaire dominé par des perturbations violentes qui persistent, on se demande alors quelles sont les causes de ce dysfonctionnement dans la gestion de la classe qui affecte le déroulement des séances pédagogiques. S'agit-il d'un échec de communication, d'une discorde au niveau des rapports maître-élèves ?

La plupart des travaux qui ont abordé le problème de la relation enseignants-élèves au niveau des collèges et lycées, l'ont renvoyé aux méthodes de gestion des enseignants. Mais ces recherches se sont plutôt préoccupées des aspects psychopédagogiques, didactiques ou juridiques. Rares sont celles qui se sont occupées profondément de la question des liens maître-élèves à l'école à un niveau intergroupe pour expliquer comment, pourquoi et dans quelles conditions les enseignants et les élèves se comportent en tant que deux groupes oppositifs, l'un à l'égard de l'autre dès qu'ils sont présents les uns face aux autres.

En Algérie les quelques tentatives d'études entreprises autour des points faibles du système d'enseignement ont surtout centré leurs attention sur les programmes, sur les moyens matériels ou pédagogiques. Toutefois, les études qui se sont intéressées aux problèmes des rapports maître-élèves, ont porté souvent sur le comportement des enseignants et des élèves pendant leurs activités en classe pour voir si l'effet maître varie selon les traits personnels de l'élève. **Jarlégan (2010)** par exemple a étudié les interactions individualisées en fonction des caractéristiques propres des élèves. Certains chercheurs comme **Fortin, L. (2011)** focalisent leurs attention sur les caractéristiques personnelles qui laissent l'enseignant aborder sa classe avec son propre patron relationnel. Ils ont étudié par exemple la manière dont l'enseignant investit ses dimensions personnelles, comme l'émotion et l'empathie dans les échanges maître-élèves pour gérer sa classe. **Altet (1999)** a voulu savoir s'il existe une corrélation entre les pratiques enseignantes et les caractéristiques des acteurs pendant le déroulement de l'action pédagogique. Ce dernier a montré comment interagissent enseignants et élèves en classe en fonction la méthode utilisée. Il conclut dans l'une de ses études : « Nous définissons l'enseignement comme « un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves » (**Altet , 1991, p. 85**)

D'après les résultats de ces études, on comprendrait que les particularités personnelles et affectives de l'enseignant sont intéressantes car elles pourraient affecter sa pratique enseignante. D'autres chercheurs se sont intéressés à la manière d'interagir avec les élèves. Leurs réflexions ont été basées sur les observations des comportements et des attitudes au moment des séances pédagogiques. **Bressoux, P. et al. (2002)** par exemple, ont traité le sujet de la relation maître-élèves en étudiant les stratégies de l'enseignant en situation d'interactions avec les élèves ; ils ont analysé le travail de l'enseignant en vérifiant les effets des stratégies utilisées sur les acquis de l'élève.

Enfin, de nombreux chercheurs indiquent qu'il existe un lien fort entre la qualité relationnelle et le rendement scolaire. (Coté, 2012) ; Lebel, A. 2016). Beaucoup d'entre eux nous préviennent que pour réussir son enseignement, le maître doit d'abord réussir ses liens avec ses élèves. Ces auteurs ont mis l'accent sur le rapport qui existe précisément entre la motivation des élèves et les attitudes des enseignants. Selon Poirier, M. (2013) l'empathie crée des liens, accroît la motivation, contribue au plaisir d'apprendre, mobilise l'attachement. (Poirier, M. (2013). Il préconise que de telles attitudes seraient un moyen de réduire les barrières entre les acteurs de l'enseignement empêchant une relation positive de s'établir entre eux. D'ailleurs cette idée de Poirier est confirmée par certains auteurs tels (Fuller, 2012; Holmberg, 1995, 1999, 2003) en montrant que la proximité dans la relation maître-élèves permet, en plus de mettre ceux-ci en confiance, d'établir une véritable conversation pédagogique.

En ce qui nous concerne dans la présente thèse, nous partons de l'idée que la relation maître-élève va au-delà des interrogations didactiques et pédagogiques. C'est en recueillant les avis des enseignants et des élèves qu'ils émettent sur leur propre personne, sur leur groupe d'appartenance puis sur l'autre groupe que nous essayons de saisir les mécanismes qui entrent en jeu dans la toile de fond où se tissent les rapports entre les acteurs de l'enseignement du cycle secondaire. En d'autres termes, c'est à travers les représentations mutuelles de ces deux groupes distincts par leurs caractéristiques ainsi que par leur rôle et leur statut social qu'on essaiera de savoir quels positionnements ils vont adopter dans la co-construction de leurs liens. Une fois ayant compris la manière dont les liens se construisent entre eux on va savoir comment ils les évaluent puis quel effet ont ces rapports sur le rendement scolaire.

Afin de réaliser cette thèse nous avons opté pour une étude intergroupe en s'appuyant sur les principes de la perspective identitaire afin d'expliquer non seulement certains comportements particuliers des individus dès qu'ils deviennent membres d'un groupe social mais aussi les raisons et les conditions qui les poussent à interagir l'un à l'égard de l'autre en activant leur identité sociale. C'est en se servant des principes relatifs à la théorie de l'identité sociale et tout en essayant de les transposer dans le contexte scolaire algérien que notre étude tente de répondre à la problématique suivante : « **Comment le groupe des enseignants et le groupe des élèves se représentent-ils mutuellement la construction de leurs relations au lycée** » ? **Quel type de rapports construisent-t-ils entre eux et comment ces rapports influent-ils**

sur leur rendement scolaire? Pour continuer à réfléchir sur ces interrogations, on doit d'abord essayer de répondre aux questions partielles suivantes.

Question1 : Sur quelle base les enseignants et les élèves perçoivent-ils leurs relations mutuelles ?

Question2 : Dans leurs représentations mutuelles des relations, quels effets produiraient le groupe des enseignants et les élèves sous l'influence de la norme sociale ?

Question3 : Vu leur nombre réduit par rapport aux élèves, quel effet devraient produire les enseignants dans les représentations de leurs relations mutuelles ?

Question4 : Sur quel critère les élèves jugent-ils d'une façon générale les relations qu'ils tissent avec leurs enseignants ?

Question5 : Comment les élèves et les enseignants jugent-ils ils le savoir dispensé au lycée ?

Pour répondre à ces questions partielles nous avons formulé des hypothèses fondées sur les données théoriques et les résultats des études antérieures qui vont être exposées ultérieurement dans la partie qui leur sera consacrée **conformément à la théorie de l'identité sociale** et des principes qui s'y rattachent. Voici ces hypothèses :

2. Les hypothèses de la recherche :

Hypothèse 1: « Comme la norme sociale préexistante l'exige, les enseignants et les élèves devraient produire un effet de préjugement et de catégorisation dans l'appréciation de leur statut social. »

Hypothèse 2: « Dans les représentations mutuelles de leurs relations, les enseignants et les élèves devraient produire trois effets dialectiquement fonctionnels : un effet d'endofavoritisme, un effet de contraste et un effet d'assimilation. »

Hypothèse 3: « Les enseignants de par leur nombre réduit par rapport aux élèves, devraient produire un effet de frontière relationnelle induit par la perception de l'entitativité endogroupale. »

Hypothèse 4: « Les élèves évaluent les relations avec leurs enseignants en fonction de leurs résultats scolaires ».

Hypothèse 5: «Le groupe des enseignants et le groupe des élèves jugent le savoir dispensé au lycée comme trop chargé et trop théorique nécessitant un changement total. »

3. Les objectifs de la recherche :

- Comprendre la manière dont se construisent les relations mutuelles entre les élèves et les enseignants.
- Vérifier si les principes de la théorie identitaire sont applicables pour une étude intergroupe dans le contexte scolaire algérien.
- Diagnostiquer les motifs mobilisateurs de l'identité sociale d'un individu au sein d'un groupe social en présence d'un autre groupe.
- Suggérer des idées pour réduire les facteurs perturbateurs de la relation enseignant élèves dans le cycle secondaire.

4. L'intérêt de la recherche.

La relation maître-élèves peut être étudiée dans plusieurs contextes et sous différentes formes mais c'est un sujet qui est encore au début de son chemin au niveau collectif et intergroupal. Il a fallu attendre la moitié du 20^{ème} siècle pour que certains auteurs comme **(Mangin, F.et al. (2015))** commencent à le traiter à travers les concepts de la psychologie sociale. Ces auteurs, en intégrant les processus sociocognitifs veulent articuler le social et le psychologique dans l'étude des comportements humains particuliers dès que les individus s'insèrent dans des groupes sociaux. C'est dans un contexte algérien que nous plaçons la présente étude au cœur de la conception identitaire pour essayer de comprendre la construction de la relation maître élève marquée le plus souvent par des conflits et des tensions sévères.

Une fois qu'on a compris les causes de ce mal affectant les rapports enseignants- élèves au lycée, on proposera quelques idées pouvant réduire les tensions qui perturbent le climat scolaire .C'est à partir de ces raisons que le sujet de notre étude revêt son importance :

A/Sur le plan de la recherche :

Notre étude s'ajoute aux rares travaux de recherches scientifiques qui se sont penchées sur le souci de la relation maître -élèves à un niveau inter-groupal et en articulant l'aspect psychologique à l'aspect sociocognitif qui selon les théoriciens de l'identité sociale, s'avèrent des facteurs déterminants dans la réussite scolaire.

L'intérêt de cette thèse réside dans le défi d'aller explorer les causes subjacentes qui activent l'identité des individus quand il s'agit d'acquiescer ou de conserver une image identitaire positive en tant que membres d'un groupe social. Ce sujet a suscité en nous des questions auxquelles on essaye de répondre en interrogeant la dimension identitaire qui mobilise les attitudes et génère des émotions dans la perception et l'élaboration de leurs relations mutuelles.

Nous espérons que la thématique relationnelle à l'école qui n'est pas suffisamment abordée en Algérie, éveillerait peut être la curiosité chez les chercheurs pour creuser dans d'autres aspects du domaine interactif des rapports humains au niveau scolaire.

B/Une telle étude permet de vérifier l'applicabilité des principes de la vision identitaire dans le contexte scolaire algérien et ce pour pouvoir améliorer les relations entre les acteurs de l'action pédagogique et par la même arriver peut être à réduire l'obstination, l'incompréhension, le conflit dans nos institutions scolaires. Ces notions sont toutes indicatrices d'une relation maître-élèves non profitable à un enseignement efficace. Ainsi la présente étude constitue pour nous un espace propice pour comprendre comment les deux groupes d'acteurs perçoivent la façon de créer leurs liens et de les élaborer entre eux. La finalité de ce travail consisterait à atteindre, par le questionnaire, la dimension identitaire qu'on compte inciter à faire jaillir les profondes raisons qui expliqueraient les divergences souvent conflictuelles entre eux. Cela pourrait peut être nous aider à suggérer les solutions afin de les rendre favorables au profit du rendement scolaire.

5. Définitions des concepts :

Après avoir établi la problématique de la recherche et émis les hypothèses, il est important de définir les concepts ayant lien avec le sujet de recherche. Ceux-ci permettent au chercheur non seulement d'avoir au préalable une idée générale sur les axes essentiels de son étude mais aussi un outil qui le guide vers les références théoriques où puiser les fondements nécessaires à la réalisation de la thèse. Les concepts principaux peuvent faciliter la tâche au lecteur qui veut bénéficier de la recherche. C'est pourquoi dégager les concepts liés avec notre étude n'est pas un travail de hasard mais un choix réfléchi et précis pour pouvoir cibler les aspects les plus judicieux du travail.

Vu l'étendue et la richesse du sujet nous avons préféré d'abord de déterminer, Conformément aux principes de l'identité sociale, **les concepts généraux** puis on abordera **les concepts opérationnels** en fonction des hypothèses de recherche.

5.1. Les concepts généraux :

5.1.1. La relation maître-élèves : c-Filloux, Jean-Claude (1979) dans un compte rendu sur « la relation éducative » de Postic, **M (2001)** précise que la relation maître-élèves réside dans la relation éducative déterminée par l'interaction maître-élèves (communication dialogue, mimique...) durant laquelle on peut étudier les phénomènes relationnels intervenant dans le fonctionnement du processus enseigner-apprendre. Grace au développement de la psychologie et des branches qui s'y rattachent que l'on puisse actuellement s'intéresser à mieux comprendre ces phénomènes relationnels inhérents à la situation éducative et pédagogique. Il s'agit ainsi d'une relation entre deux personnes (le maître et l'élève) avec tout ce que cela implique en termes de joie et de difficultés.

a-Selon Le Petit Robert(2002), la relation maître-élèves. C'est le lien de dépendance ou d'influence réciproque entre le maître et l'élève.

b-Selon le « Larousse illustrée », (2016) la relation maîtres-élèves, c'est l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique.

d-Pianta et al. (2004) voient qu'une relation positive maître -élève a de l'impact tant sur la qualité de l'expérience scolaire des élèves que dans leur motivation scolaire et la réussite sociale.

e-Certains auteurs, comme **Hamre et al.(2001)** ont évalué le lien entre la relation enseignant-élèves et le rendement scolaire de l'élève ; ils estiment que la qualité de la relation enseignant-élèves est associée à la réussite scolaire car elle permet de prédire les rendements scolaires de l'élève pour l'année en cours ainsi que pour les années futures.(Hamre et al. 2001)

En se référant aux principes de l'identité sociale, dans notre recherche, il s'agit de déterminer la nature des relations mutuelles qui existe entre les enseignants et les élèves en tant que deux pôles distincts par leurs caractéristiques. La nature des relations sera connu à partir des réponses collectées par les enseignants et les élèves à l'aide d'un recueil de

questions appelé RepMut (représentations mutuelles). Grâce à cet outil on identifiera statistiquement leurs attitudes en matière de jugements portant sur les caractéristiques personnelles ou sur celles des membres de l'autre groupe. Elles peuvent être des relations de compétition, de coopération, de domination, de conflit.

5.1.2. La relation maître-élèves étudiée comme « relations intergroupes » :

Rappelons que la relation maître-élèves est étudiée ici dans le cadre de la théorie de l'identité sociale dont les relations intergroupes constituent l'objet principal. C'est pourquoi nous devons l'aborder selon les principes et les concepts qui gèrent son fonctionnement.

a-Selon Tajfel (1970) : les relations intergroupes est un concept qui s'applique aux rapports d'amitié ou d'hostilité, de coopération ou de compétition, de dominance ou de soumission, d'alliance ou d'inimitié, de guerre et de paix entre deux ou plusieurs groupes et leurs membres respectifs .Pour cet auteur, l'identité sociale est considérée comme le fondement du comportement intergroupe. Autrement dit, on parle de relations intergroupes quand l'interaction sociale est influencée par l'appartenance à différents groupes sociaux.

b-En psychologie sociale : Les relations intergroupes s'intéresse aux aspects de l'interaction humaine impliquant des individus en tant qu'ils se perçoivent ou sont perçus comme membres d'une catégorie sociale. La psychologie sociale analyse les facteurs qui structurent ces relations, leurs transformations, leur impact sur l'intragroupe, ainsi que sur les attitudes et les comportements des membres des groupes en présence.

c-Selon Shérif (1979) en général, les relations intergroupes concernent des groupes minoritaires et majoritaires dont le pouvoir et le statut sont inégalement répartis entre eux. Le même auteur précédent ajoute que ces relations intergroupes portent un caractère fonctionnel signifiant que les actions de l'un des groupes et de ses membres ont un impact sur un autre groupe et ses membres. Ces relations fonctionnelles peuvent être positives ou négatives.

d- On évoquera la notion des relations intergroupes quand l'interaction sociale est influencée par l'appartenance à différents groupes sociaux. Notons que dans la littérature et les travaux de recherche relatifs à ce domaine, les stéréotypes, les préjugés et la discrimination sont les trois principaux concepts qui constituent le contenu des questions

problématiques des relations intergroupes. (<https://www.universalis.fr/encyclopedie/rerelations-intergroupes>.)

5.2. La catégorisation sociale et l'auto-catégorisation sociale :

Selon les théoriciens de la TIS, catégoriser c'est segmenter et classer le flux des objets ou des individus en catégories de façon à pouvoir maîtriser l'environnement. Ce phénomène devient un objet d'étude des sciences de la cognition où l'on étudie **les biais perceptifs** comme produits de la catégorisation, utilisés comme filtres dans le traitement de l'information.

Les études sur les relations intergroupes de **Tajfel et Wilkes (1963)** ont mis en évidence deux Types de biais cognitifs : **le biais de contraste et le biais d'assimilation**.

Par **le biais de contraste**, les individus ont tendance à accentuer les différences intergroupes. (**Sheikh, Gardner, 1964 ; Mac Garty, Turner, 1992**)

Par **le biais d'assimilation**, les personnes ont tendance à exagérer les ressemblances Intragroupes, c'est à dire des éléments du même groupe. (Doise, Deschamps, Meyer, 1978 ; MacGarty, Turner, 1992).

Par le biais **de contraste** les membres ont tendance à l'endofavoritisme en attribuant d'un plus grand nombre de ressources ou de traits positifs à l'endogroupe. (**Tajfel, Billig, Bundy, Flament, 1971**) et de l'exodéfavoritisme, en s'attribuant d'un grand nombre moindre à l'exogroupe. (**Sachdev, Bourhis, 1991**). Les travaux récents de **Castel, Lacassagne (1993), Lacassagne, Sales- Wullemin, Castel, Jebrane (2001, 2002), Sales- Wullemin, Gilibert(2001, 2004)** montrent que l'accentuation du contraste peut se faire par une discrimination implicite envers l'endogroupe, ce qui se traduit par la privation de traits positifs et l'effacement de traits négatifs. Il s'agit là de discrimination privative.

La littérature sur les relations intergroupes nous apprend que « **l'autocatégorisation** », « **l'endogroupe**, » et « **l'exogroupe** » sont des concepts qui relèvent du le domaine de « **la catégorisation sociale** » qui est elle-même une conséquence de **la comparaison sociale**. Rappelons aussi que les comportements intergroupes sont caractérisés par des effets comme **l'effet du pré jugement, l'effet de la norme sociale et l'effet d'endofavoritisme**.

D'après le grand Larousse (1997), la catégorisation est expliquée comme suit :

a/Sur le plan étymologique, du latin « categoria » ou grec « kategoria » qui veut dire qualité qu'on attribue à un sujet **ou à un objet**.

b/Le sens courant : une classe dans laquelle on range les objets de même nature. (Espèce, famille, genre, groupe.)

Verbes employés : classé, délimité, séparé, divisé.

c/D'après le dictionnaire de français Hachette (1992) une catégorie sociale est une classe sociale ; un ensemble de personnes ayant en commun des caractéristiques sociologiques.

d/On l'étudie dans la conception des relations intergroupes.

e/Tajfel (1959) définit la catégorisation comme étant un processus sociocognitif par lequel l'individu découpe organise différents ensembles sociaux en les classant dans des catégories qui vont accentuer les différences perçues entre lui et d'autres groupes.

f/ Tajfel (1959) est l'initiateur de cette nouvelle conception des relations intergroupes, Il part du principe que des processus cognitifs gèrent les phénomènes psychosociaux. Dans cette optique, il inaugure la socio-cognition. C'est dans ce contexte que l'auteur découvre **le biais de contraste et d'assimilation** prouvés dans le domaine physique que social. (Voir définition p.20).Tajfel élabore un des principes fondamentaux de la catégorisation sociale : Dès que s'opère une division en deux groupes, le sujet aurait tendance à surévaluer les différences entre les éléments d'une catégorie et ceux d'une autre. (Tajfel 1959)

g/Pour Doise, W.(1979)« un individu partage toujours ses appartenances à des catégories sociales avec certains individus et se distingue d'autres individus par ces mêmes appartenances » (Dans **S. Moscovici, 1984,p. 254**).

h/ « Le fait d'être impliqué dans une 'partition sociale' entraîne des distorsions dans le traitement de l'information (les biais de contraste et d'assimilation). Ces biais cognitifs forgent simultanément des représentations faussées de l'autre groupe (le biais de stéréotypie) et se manifestent directement dans des conduites discriminantes » il s'agit des biais d'auto favoritisme et d'allodéfavoritisme. » (Tajfel, 1959, p. 319).

Ainsi les chercheurs ont montré que les éléments appartenant à une même catégorie seraient perçus comme se ressemblant plus entre eux. Le critère de similitude serait donc

profondément lié à l'idée de catégorie comme ensemble regroupant des individus (ou des objets) semblables dans une dimension.

i/Rosch (1981) évoque des degrés de représentativité des différents membres d'un groupe. « Ainsi, la catégorie des gens brillants regroupe des personnes qui sont plus ou moins brillantes, vives d'esprit, etc. ». **(Dans Deschamps, 1977 p. 141).**

j/Dans le même contexte Codol, (1974), affirme : « Les individus acceptent mieux leur similitude à autrui lorsque celle-ci est définie en référence à eux-mêmes (les autres me ressemblent) plutôt qu'en référence à autrui (je ressemble aux autres). Codol s'interroge si cette attitude n'est-elle pas due à une tendance à percevoir autrui comme faisant partie de la même "catégorie" que soi-même alors que l'on ne se percevrait pas soi-même comme faisant partie de la même catégorie qu'autrui ? **(Codol,1974, P 43).**

k/L'auto-catégorisation :

Selon Turner, (1974) elle désigne la compétition des groupes pour essayer d'établir une différence positive entre eux. Turner crée une situation où il y montre que l'évaluation positive de soi peut s'établir par l'identification avec un groupe ou par l'établissement de différences entre soi et les autres.

Le même auteur explique que quand les individus se catégorisent en tant que membres d'un groupe, le soi est vu comme un exemplaire du groupe, plutôt que comme un être unique. Turner ajoute qu'une personne ne peut se placer à deux niveaux de catégorisation en même temps puisqu'il doit obéir à la règle de l'antagonisme fonctionnel basé sur la comparaison sociale qui entraîne la désactivation du niveau précédent. En d'autres termes il ya un antagonisme qui se crée entre les différent niveaux de perception de soi. Se catégoriser au sein d'un groupe aurait pour conséquence d'en adopter la norme (les valeurs du groupe).

Turner propose 3 niveaux d'auto-catégorisation : personnelle, groupale et humaine.

-La catégorisation personnelle implique les caractéristiques personnelles qui distinguent le soi des autres individus.

-La catégorisation groupale repose sur des comparaisons endogroupe-exogroupe.

-**La catégorisation humaine** qui englobe les catégorisations personnelles et groupales en ce sens que les ressemblances entre les humains au-delà des groupes sont accentuées et les dissemblances s'opèrent entre l'espèce humaine et les autres espèces.

Le processus de catégorisation nécessite une simplification de la réalité qui se fait grâce à deux mouvements complémentaires qui sont **l'accentuation des ressemblances** entre les éléments d'une même catégorie et **l'accentuation des différences** entre les catégories. » (Salès-Wuillemin, 2006,p.11).

A l'instar des propos précédents nous pouvons retenir que **la catégorisation** consiste à classer les objets, les événements et les personnes dans des catégories en fonction des d'une caractéristique qu'ils ont en commun. Cela permet à l'homme d'appréhender son environnement. En ce qui concerne l'aspect social, ce processus de catégorisation ne se limite pas à établir des différences et des ressemblances mais il s'accompagne d'une évaluation de cette différenciation double. Celle –ci conduit les individus non seulement à définir leurs groupes et catégories mais aussi leur permet de les favoriser au détriment des autres. On retient aussi que la catégorisation se fait sur la base de jugements subjectifs même s'ils apparaissent cohérents avec la réalité sociale. Cependant la catégorisation sociale a des répercussions inévitables sur nos conduites et notre vision du monde. Car selon les chercheurs, percevoir c'est aussi déformer, confondre, discriminer pour que les informations qui nous parviennent de tous les sens soit sectionnées de façon à répondre à nos attentes. Dans le contexte humain la catégorisation tend à légitimer les catégories en leur conférant plus qu'une existence une essence. Ainsi la catégorisation est un processus de la construction de l'identité sociale.

5.3. Les biais cognitifs :

Les théoriciens parlent de plusieurs biais : les biais de jugement, d'évaluation, attentionnels, sensori-moteurs, mnésiques, de raisonnement, des biais liés à la personnalité...Dans le présent travail et conformément à la théorie de l'identité sociale, nous utilisons **le biais de jugement, le biais d'évaluation et d'autres qui s'y rattachent** que nous les retrouvons dans la partie ultérieure réservée aux concepts opérationnels ayant lien avec les hypothèses de notre thèse.

a/L'encyclopédie libre (Wikipédia) les définit comme étant des distorsions dans le traitement cognitif de l'information. Le sens courant : Ce sont des torsions cognitives sont donc des erreurs perceptives que nous commettons lorsque nous enregistrons des informations dans notre environnement. En psychologie ils sont définis comme des filtres susceptibles de conduire à des distorsions. En psychologie sociale on parle de dissonance cognitive pour désigner la tension interne au système de pensée de croyances, des émotions et des attitudes (cognitions) d'une personne lorsque plusieurs d'entre elles entrent en contradiction avec l'autre. ([http://fr Wikipédia org](http://fr.wikipedia.org))

Tajfel postule que le fait d'être impliqué dans une partition sociale entraîne des distorsions dans le traitement de l'information comme le biais **de contraste et d'assimilation**.

Les psychologues de la vision identitaire considèrent que les comportements intergroupes (tels dans la relation maître élèves) comme étant des conséquences de la catégorisation sociale, celle-ci induit des biais influencés par **des préjugés et des stéréotypes**. Ces derniers sont présidés par la catégorisation sociale et ce sont ses produits qui l'alimentent dans ses fonctions. Voici quelques idées d'auteurs dans le domaine :

Les études de **Leyens et al. (1994)** montrent que :

a/Les stéréotypes sont des croyances partagées portant sur les caractéristiques d'un groupe de personnes ; l'auteur explique qu'il s'agit de croyances apprises tôt vers l'âge de 6 ans dans la culture du milieu ; ce sont des tendances spontanées à se inclure et à généraliser qui s'activent presque automatiquement.

b/Le préjugé est plutôt une attitude défavorable envers une ou plusieurs personnes en raison de leur appartenance manifestant souvent une grande charge affective et d'hostilité. (**Leyens et al. (1994)**)

Quand à Codol (1974), il postule : « La référence à autrui conduit à la différenciation lorsqu'elle fait peser une menace sur l'identité et que la restauration de cette identité se fait à travers la recherche de la différence de l'altérité, la création puis l'accentuation de l'hétérogénéité » (**Codol, 1974, p. 44**).

c/Pour Codol(1974), **Le stéréotype** est le lien qui est établi entre l'appartenance à un groupe donné et la possession de certaines caractéristiques. Par exemple, les espagnols sont fiers, les

hommes politiques sont des crapules, les femmes sont romantiques, etc.) Par la suite, le stéréotype exprime que tout individu appartenant à une catégorie sociale donnée possède les caractéristiques attribuées à celle-ci (.Codol, 1974)

L'auteur déduit que si les stéréotypes sont plutôt descriptifs et collectifs les préjugés sont plutôt individuels et normatifs. (Publié dans Catégorisation, stéréotypes et préjugés)

5.3.1. L'endofavoritisme comme biais proendogroupe :

Dans la théorie de la TIS on utilise le terme « endofavoritisme » pour désigner le fait qu'un individu membre adopte une attitude plus favorable à l'égard des membres de son endogroupe, et une attitude défavorable à l'égard des membres de l'exogroupe tant en termes de préjugés que de croyances ou mêmes de comportements.

Le biais de l'**endo-favoritisme** sera mesuré comme étant **biais pro-endogroupe** par le logiciel qui fera ressortir les moyennes des réponses chiffrées : en référence aux principes de la TIS il s'agit de vérifier si les membres de chaque groupe surévaluent les caractéristiques de leur groupe et sous-estime celles de l'exo groupe. En d'autres termes les membres de chaque groupe ont tendance à favoriser leur groupe d'appartenance par rapport à l'exo groupe en appréciant favorablement l'endogroupe et en défavorisant l'exogroupe. Ainsi l'un des groupes et de ses membres ont un impact sur un autre groupe et ses membres. Ces relations fonctionnelles peuvent être positives ou négatives.

d/Selon Mme Louvet (2004), on parle de relations intergroupes quand l'interaction sociale est Influencée par l'appartenance à différents groupes sociaux. Notons que dans la littérature et les travaux de recherche relatifs à ce domaine, **les stéréotypes, les préjugés et la discrimination** sont les trois principaux concepts qui constituent le contenu des questions problématiques des relations intergroupes.

([https://www.universalis.fr/encyclopedie/relations-intergroupes.](https://www.universalis.fr/encyclopedie/relations-intergroupes))

Tajfel(1970) postule que : « Le fait d'être impliqué dans une partition sociale entraîne des distorsions dans le traitement de l'information (les biais de contraste et d'assimilation).

L'effet de contraste, l'effet d'assimilation, l'effet de frontière, l'effet d'homogénéité, le biais d'endo-favoritisme, seront expliqués à la fin de cette partie en quoi ils sont mesurables par rapport aux hypothèses de notre étude.

A présent on va parler des biais concernés par notre étude, ils ont été mis en évidence par l'expérience de (**Tajfel et Wilkes en 1963.**) ; ils sont définis comme suit :

5.3.2. Le biais de contraste :

Ce biais perceptif fait que l'individu de l'endogroupe a toujours tendance à accentuer des différences entre les membres de l'endogroupe et les membres de l'exogroupe.

5.3.3. Le biais d'assimilation :

L'individu de l'endo-groupe accentue les ressemblances entre les membres de son groupe d'appartenance par rapport à l'exogroupe.

5.3.4. Le biais d'homogénéité :

Le biais d'homogénéité est la tendance à considérer les membres des autres groupes comme semblables .Ce phénomène a été démontré par **Markus B. (1988)**. En d'autres termes c'est le fait de considérer son propre groupe plus diversifié, et les autres groupes comme plus homogènes. On perçoit les membres de son groupe comme différents, et ceux des autres groupes comme similaires.

5.3.5. Les biais de discrimination :

Cette tendance systématique de discrimination a été prouvée par de nombreuses expériences **Tajfel et Wilkes (1963)** repris et développé par **Garty, M.et Turner(1992)**, **Park et Rothbart, (1982)** , **Mullen et Hu, (1989)**.Ils montrent que ces tendances sont dues aux attitudes préjugés et aux stéréotypes sociaux. Selon les chercheurs **Rabbie et Horwitz et al.(1969)**, **Sales-Wuillemin (2006)**,ces biais intergroupes de discrimination apparaissent sous diverses formes et s'expliquent par le fait de mieux évaluer les membres de son groupe (l'endo-favoritisme) et de sous-estimer les caractéristiques des membres de l'exo-groupe (l'exo-défavoritisme. Ces derniers auteurs ont relevé que dans ce type de discrimination « les membres de l'exo-groupe ne sont pas totalement dénigrés mais ils sont privés d'attributs positifs ou du bénéfice d'une action positive » (**in Sales-Wuillemin 2006 p .39**).

5.4. Le concept du groupe / exogroupe / endogroupe :

En psychologie sociale : Un groupe peut être défini comme deux personnes ou plus qui vont, pendant un temps, interagir, s'influencer mutuellement et se percevoir comme un « nous ». Ainsi, un groupe de personnes dans une file d'attente d'un supermarché par exemple n'est pas considéré comme un groupe.

5.4.1. L'endogroupe :

C'est le groupe dont on est un membre, par opposition à l'exogroupe. Groupe d'appartenance d'un individu. Il réunit l'ensemble des personnes avec qui il aime s'identifier et avec qui il apprécie interagir.

5.4.2. L'exogroupe :

C'est le groupe auquel on n'appartient pas par opposition à l'endogroupe.

Selon **Tajfel, (1972)**, le groupe est « un ensemble d'individus perçu comme ayant des caractéristiques communes ou un devenir commun, que si d'autres groupes sont présents dans l'environnement. » (**Tajfel, 1972, p. 295**)

Tajfel, (1970) part du principe que des processus cognitifs gèrent les phénomènes psychosociaux. Dans cette optique, il inaugure la socio-cognition. Selon cet auteur il semblerait que le biais de contraste soit attesté dans l'appréhension des données tant physiques que sociales et dès qu'il y a catégorisation, le sujet aurait tendance à surévaluer les différences entre les éléments d'une catégorie et ceux d'une autre. (**Tajfel, 1970**) Pour **Doisé**, « un individu partage toujours ses appartenances à des catégories sociales avec certains individus et se distingue d'autres individus par ces mêmes appartenances » (**dans Moscovici, 1984, p. 254**).

5.5. Le concept de l'identité :

Avant de parler de l'identité rappelons cette sagesse de Jules Romains qui dit : la différence entre nous tous, c'est ce que nous avons tous en commun. Mais, « dans le plus riche des jardins, jamais deux roses n'éclatent ensemble » On comprendrait qu'il s'agit d'une idée basée sur la notion de différenciation. L'identité revêt trois sens : général, personnel, sociale, professionnel.

a. Le Sens général : l'identité est ce qui permet de différencier, sans confusion possible, une personne, un animal ou une chose des autres. Ex : carte d'identité, photo d'identité et des informations qui permettent d'individualiser quelqu'un : nom, prénom, filiation, date et lieu de naissance, empreinte digitale, empreinte génétique, etc. (le dictionnaire le Microrobert robert 1986)

b. L'identité personnelle : Codol, (1997) la définit comme étant un concept subjectif qui contient des notions psychologiques complexes comme la « conscience de soi et la représentation de soi. »

c. L'identité sociale : Selon Tajfel et Turner (1979, 1986), l'identité sociale est définie comme la partie du concept de soi d'un individu qui résulte de la conscience qu'à cet individu d'appartenir à un groupe social ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance.

d. L'identité sociale ou collective selon les sociologues, se définit comme le sentiment et la volonté partagés par plusieurs individus d'appartenir à un même groupe. Ainsi, le groupe ne pourrait exister que si les individus le reconnaissent comme tel. « Étudiants », « enseignants », « femmes », « cadre », riches, pauvres... il s'agit donc d'une identité prescrite chez le groupe d'appartenance choisi par un individu qui en devient membre.

e. L'identité professionnelle : l'identité professionnelle, selon Dubar, C.(2000) c'est le fait de se définir individuellement à partir des caractéristiques de son travail, de ses réalisations professionnelles, de ses compétences professionnelles, de l'appartenance à un groupe professionnel (formation, équipe, entreprise, métier, secteur, filière, statut ...9 juil. 2013.

Conformément à la T I S (théorie de l'identité sociale), nous considérons que la notion de l'identité professionnelle apparaît sous forme de positionnements et de conduites que vont adopter les enseignants en tant que membres formant une catégorie. Ceux-ci se comportent donc en mobilisant leur identité spécifique pour se démarquer des autres; leur but est de maintenir une image positive sous l'effet de l'appartenance groupale face à l'autre groupe d'élèves qui doivent respecter cette hiérarchisation préétablie et acceptée socialement.

Dans la présente recherche on veut savoir si leur perception des compétences relationnelles est associée aux compétences professionnelles des enseignants ayant comme critère de mesure : les enseignants compétents sur le plan professionnel ce sont ceux qui réussissent leurs relations avec les élèves.

5.6. Le concept des « représentations mutuelles » :

-La notion de « la représentation » d'après le dictionnaire microrobert(1986)

a-Sur le plan étymologique :

La représentation est un terme issu du latin *repræsentatio*, de *repræsentare* datant du (XIII siècle)

b-Idiomatiquement il désigne l'action de replacer devant les yeux de quelqu'un. La représentation apparaît d'abord comme une présentification : il s'agit de rendre sensible un concept ou un objet absent « au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe » (penser à une -./Au sens courant c'est l'image que l'on se fait du monde, autrement dit le monde replacé devant ses propres yeux.

c-En psychologie, c'est la perception, l'image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, du monde dans lequel vit le sujet.

d-En psychologie expérimentale, la représentation renvoie à la représentation mentale du monde extérieur en associant une perception à une idée, une catégorie de faits, une image mentale, un symbole ou un modèle explicatif. Cette même représentation mentale est aussi utilisée en psychologie cognitive et dans les neurosciences.

e-En psychologie sociale : La notion de représentation est utilisée en psychologie sociale pour désigner les images de la réalité collective fortement suggérées à l'individu par la société.

f-Dans la présente étude, conformément à la TIS, **les représentations mutuelles sont** les représentations mutuelles sont nées en revisitant la théorie des représentations sociales. Ce sont donc les perceptions réciproques enseignants-élèves recueillies à travers des réponses collectées par le questionnaire (RepMut) exprimées en termes de caractéristiques pour juger et évaluer les membres de l'autre groupe. Selon les principes de la TIS et de la TAC, ces

jugements sont étudiés comme étant des représentations intergroupes induisant des effets psychosocio-cognitifs dont nous prenons en compte ceux qui sont en rapport avec les hypothèses. (Les préjugés et les stéréotypes en tiennent une grande place).

5.7. Définitions des concepts opérationnels en fonction des hypothèses conformément aux principes de la TIS (théorie de l'identité sociale) :

5.7.1. L'effet de catégorisation :

Il apparaît sous formes des conduites et attitudes que traduisent les réponses collectées exprimant une accentuation des ressemblances intragroupes et des dissemblances intergroupes qui réduisent ou inhibent la perception de différences intragroupes. On peut mesurer ces concepts par un calcul de logiciel croisé statistique basé sur la comparaison des chiffres. Le contraste ou le rapprochement des différences traduites par des chiffres sont calculées par logiciel suivant un programme conçu par des spécialistes en équipe.

5.7.2. L'effet de pré-jugement :

L'idée préconçue que les enseignants et les élèves ont déjà reçu par le biais de la culture sociale sur le statut et le rôle sociale de chaque acteur, un effet qui depuis des générations fait ancrer un rapport dominant/ dominé. C'est ce qui influe à l'avance les attitudes quant à la représentation de la relation maître élève. Le logiciel va statistiquement calculer le taux des avis qui prouve cette idée préconçue.

5.7.3. L'effet de la norme sociale :

(Statut et rôle social). Selon le dictionnaire « La toupie », la norme sociale est l'ensemble des règles de conduite qu'il convient de suivre au sein d'un groupe social, d'une communauté ethnique ou d'une société. Elle peut être formelle et écrite (lois, règlements) ou bien informelle et a pour but de garantir le bien vivre ensemble et la survie du groupe. Synonymes : ordre social, système.

L'effet de la norme apparaît dans les réponses qui traduisent l'idée que les élèves et les enseignants perçoivent à l'avance que ces derniers ont un statut supérieure par rapport aux élèves. Cette idée est préexistante et partagée socialement. Les enseignants qui viennent au lycée avec cette image identitaire une image identitaire pré-acquise trouveraient- ils la même

idée perçue chez les élèves ? C'est là où les calculs feront apparaître s'il y a concordance ou discordance quand au jugement de cette caractéristique identitaire induite par la profession.

5.7.4. L'effet d'assimilation et de contraste :

Ils sont mis en évidence par **Tajfel et Wilkes(1963)**. C'est l'une des distorsions de jugement et d'évaluation que la catégorisation induit dans la perception d'une cible appelés « **biais perceptifs** ». Ils consistent à un renforcement **des ressemblances et des différences** intragroupes et intergroupes, c'est-à-dire il s'agit de percevoir les éléments contenus dans deux catégories différentes comme plus différents entre eux qu'ils ne le sont en réalité.

-Le biais de contraste consiste à l'**accentuation des différences inter-catégorielles** c'est-à-dire entre les éléments de deux groupes différents en présence.

-Le biais d'assimilation consiste à accentuer des ressemblances **intra-catégorielles**, c'est à dire entre les éléments d'un même groupe.

Les auteurs qui se sont intéressés aux effets de la catégorisation sur la perception des éléments catégorisés ont mis en relief plusieurs biais : **d'accentuation, d'homogénéité, de discrimination, d'induction, et de sur-inclusion**, ces deux derniers ne sont pas concernés par notre recherche.

Le degré de différence avec lequel les membres d'un groupe perçoivent une forte homogénéité de l'exogroupe, en se démarquant de cet exogroupe en produisant un biais de contraste plus fort. Cette accentuation des différences entre les deux groupes serait induite par le besoin éprouvé chez le groupe percevant de maintenir une identité sociale positive suite à la menace ressentie face à la forte homogénéité de l'exogroupe. En contexte scolaire, les élèves, en tant que groupe désavantagé et donc ne bénéficiant pas forcément d'une identité positive, seraient conduits à produire un contraste supérieur à celui des enseignants possédant une position avantagée.

Dans la présente recherche il s'agit de **calculer statistiquement sur la base des avis collectés** dans les réponses l'écart entre le groupe des enseignants et celui des élèves. C'est ici qu'apparaît l'effet de d'homogénéité et d'hétérogénéité concernant la perception mutuelle des deux groupes en question. A travers les avis on va voir à tel point on juge mutuellement l'entité du groupe ; (homogénéité ou hétérogénéité).

Dans le contexte scolaire, **Penelope J. Oakes, (1995)** montrent que les enseignants comme les élèves, mobilisés en tant que membre d'un groupe, seraient amenés à percevoir l'autre groupe comme plus homogène que le leur. Si la mobilisation des différents types de stéréotypes est évoquée ci-dessus, **Linville, Fisher et Salovey (1989)** font appel pour leur part à la familiarité des individus au sein de l'endogroupe pour expliquer cette variabilité perçue de l'homogénéité. (On peut donner le cas des filles qui devaient percevoir leur groupe plus homogène puisqu'elles ont une perception négative de soi par rapport au groupe des garçons.)
(in **Penelope J. Oakes, (1995)**)

Rappelons que ces biais perceptifs sont parfois utilisés comme stratégies identitaires quand il s'agit d'activer son identité perçue menacée par les éventualités du contexte.

5.7.5. L'effet de l'entitativité associé à l'homogénéité induisant un effet de frontière :

Il s'agit de la distance perçue entre le groupe des enseignants et des élèves. Le calcul des moyennes résultant des avis mutuels et l'application du test Withney et le test Wilk permettra de dire s'il existe selon les deux groupes, une barrière ou non qui empêcherait les élèves à s'approcher de leurs enseignants. C'est un indice qui nous donnera une idée sur la nature des relations entre eux, rigidité ou souplesse des relations.

Sur le plan opérationnel : L'homogénéité d'un groupe peut être estimée par sa représentativité intra-catégorielle ; pour un sujet, l'homogénéité endo-groupe correspond à la moyenne des représentativités endo-catégorielles des adjectifs qu'il a attribués à son groupe et l'homogénéité exo-groupe à la moyenne des représentativités exo-catégorielles des adjectifs qu'il a attribués à l'autre groupe. Une représentativité moyenne est calculée pour chaque sujet et une moyenne de ces moyennes est réalisée pour obtenir l'endo-représentativité globale d'un groupe.

-Homogénéité de l'endogroupe : cet indice correspond à la représentativité endo-groupe produite pour l'endo-représentation. Il correspond à la case **RX[x;X]** dans le tableau de présentation. Il traduit la notion d'assimilation perçue par les membres d'un groupe à l'égard de leur propre groupe. Il se calcule en réalisant la moyenne des moyennes des homogénéités de l'endo-groupe produites par chaque membre de ce groupe.

5.8. Le concept de « rendement scolaire » :

a- D'après le dictionnaire « Larousse » le rendement scolaire c'est la production évaluée par rapport à une norme à une unité de mesure.

b- Dans la littérature relative à ce domaine, le rendement scolaire revêt plusieurs aspects.

c- En psychopédagogie, la motivation, l'engagement de l'élève pour les études, l'assiduité, la participation régulière pendant les séances, la réalisation des exercices et différents travaux proposés par les enseignants constituent aussi une grande partie du rendement scolaire. .

d- En pédagogie, le rendement scolaire sert à mesurer les capacités scolaires de l'élève, tout en révélant ce qu'il a appris au cours du processus d'enseignement. C'est donc la capacité de l'élève à répondre aux attentes éducatives En ce sens, le rendement scolaire est associé à l'aptitude à répondre aux exigences scolaires.

e- **Sur le plan opérationnel** de notre recherche, on entend par **rendement scolaire** l'évaluation des connaissances acquises dans le cadre scolaire. Le rendement scolaire correspond à la note de la moyenne annuelle obtenue représentée par une échelle d'évaluation de 0 à 20 et portée sur le bulletin scolaire officielle après un examen d'évaluation. Elle sanctionne l'élève par le passage à la classe supérieure ou l'obtention d'un diplôme comme le bac.

Un élève ayant un bon rendement scolaire est celui qui a des notes positives aux examens qu'il a subis tout au long de l'année scolaire.

6. Etudes antérieures en rapport avec le sujet de recherche :

Introduction :

Lire et comprendre les études antérieures réalisées autour du sujet de recherche est un travail obligatoire dans la partie théorique de l'étude, c'est pourquoi il est nécessaire de consulter le maximum de documents non seulement pour s'instruire dans le domaine abordé mais aussi pour collecter les données en rapport avec le sujet de recherche. Ainsi, à partir d'un ensemble d'informations on peut rédiger la plateforme théorique de l'étude et saisir leur méthode d'approche. Elles nous permettent donc de connaître sous quel angle les chercheurs

ont traité le problème posé, à quels résultats ils ont aboutis, d'identifier les références bibliographiques et l'outil de recherche approprié. Cela nous facilitera de mener notre étude dans une autre optique où nous nous pencherons sur d'autres points en relation avec notre problématique.

Etant donné que le thème de la recherche est vaste on est amené à sélectionner les études réalisées en rapport avec trois axes principaux du sujet : **la relation maître-élève étudiée comme relation intergroupe, l'effet de la relation maître élèves sur le rendement scolaire, les comportements induits par la catégorisation sociale et la mobilisation de l'identité** dans les représentations mutuelles de la relation enseignantes- élèves. Ces thèmes vont nous éclairer sur le choix des variables les plus manipulables dans cet espace dynamique de la relation maître élèves où se mêlent des interactions diverses pleines d'émotions, de sentiments de de plaisir ou déplaisir de haine ou d'amour, de révolte ou de compassion de frustrations, de culpabilité.

Le classement de ces études antérieures va être fait sur la base de ces thèmes précités du point de vue importance par rapport à la problématique de notre recherche.

6.1. Etudes sur la relation maître -élèves :

6.1.1. Etude de Gehlbach, Hunter (2014) :

Elle porte sur l'importance de la relation enseignant-élève dans la réussite scolaire.

Son objectif était de connaître les opinions des élèves et des enseignants sur divers sujets afin de comprendre comment améliorer les relations enseignant-élève dans la classe.

Echantillon : A partir d'un sondage (touchant plus de 315 élèves de 3^e secondaire et 25 de leurs enseignants) dans lequel on leur a demandé de donner leurs avis sur l'intérêt qu'ils ont sur des sujets divers sans les prévenir qu'il y a des thèmes qui sont communs aux deux populations concernées par l'expérience.

Procédures : Les élèves et enseignants ont ensuite été répartis dans 4 groupes auxquels on a donné les instructions suivantes :

-Dans le groupe contrôle, ni les élèves, ni les enseignants n'ont reçu de rétroaction sur les similarités les unissant.

-Les élèves ont reçu une liste de 5 éléments qu'ils avaient en commun avec leur enseignant ; les enseignants n'ont reçu aucune rétroaction sur leurs points communs.

-Les élèves n'ont reçu aucune rétroaction sur ce qu'ils partageaient avec leur enseignant ; les enseignants ont reçu une liste de 5 éléments les unissant à leurs élèves.

-À la fois les élèves et enseignants ont reçu une liste de 5 éléments qu'ils avaient en commun les uns avec les autres.

Les résultats étaient comme suit :

- Les enseignants ont noté positivement les élèves qui partageaient les mêmes opinions qu'eux.

-Les enseignants et élèves ayant appris ce qu'ils avaient en commun se percevaient mutuellement comme étant plus similaires.

Lorsque les enseignants savaient que les élèves partageaient des éléments communs avec eux ils évaluaient leur relation comme étant plus positive (Lorsque les enseignants avaient reçu des rapports de similitude sur ce qu'ils avaient en commun avec un groupe d'élèves sélectionnés au hasard, ces élèves choisis au hasard ont obtenu des scores plus élevés aux évaluations en classe)

-Les élèves qui veulent être approuvés par leur enseignant auraient tendance à adopter des comportements d'effort et de dépassement de soi lorsqu'ils réalisent des tâches scolaires

Conclusion de l'étude : Les similitudes dans les opinions et intérêts partagés entre les enseignants et les concernant des sujets divers améliorent les relations entre eux et par conséquent produisent un effet positif sur le rendement scolaire dans les établissements secondaires.

6.1.2. Etude de Poirier, M.(2007) :

Sur la perception de l'élève concernant la qualité de sa relation avec l'enseignant et le risque de décrochage scolaire.

Il s'agit d'une étude transversale qui vise à mieux comprendre le lien entre la qualité de la relation élève-enseignant, le risque de décrochage scolaire et le genre des élèves.

Par le moyen d'un devis descriptif-corrélationnel le chercheur a examiné la perception d'une population de 756 élèves de deuxième secondaire.

Echantillon : 375 garçons et 381 filles de deuxième secondaire de la région de l'Estrie(Canada) dont 309 étaient considérés à risque de décrochage et 447 ne l'étaient pas.

A partir de leur perception, le chercheur veut connaître le lien qui existe entre la qualité de la relation élève-enseignant, le risque de décrochage scolaire et le sexe des élèves.

Trois objectifs de recherche sont à atteindre :

- 1) Vérifier l'effet du risque de décrochage scolaire sur la perception de l'élève concernant la qualité de la relation avec son enseignant.
- 2) Examiner l'effet du sexe sur sa perception de la qualité de la relation élèves- enseignant.
- 3) Explorer l'effet d'interaction entre le risque de décrochage scolaire et le sexe sur la qualité de la relation élève-enseignant.

Les résultats de l'étude : Les résultats de l'analyse de covariance multivariée indiquent que les élèves à risque perçoivent plus négativement la relation avec leur enseignant que les élèves non à risque. De plus, les filles, elles manifestent des attitudes plus positives envers leur enseignant et considèrent que les règlements scolaires sont plus clairs que leurs pairs masculins .En effet, les élèves à risque de décrochage manifestent des attitudes plus négatives envers leur enseignant comme : être moins engagés, percevoir moins de soutien de leur enseignant, moins d'ordre et d'organisation en classe, considérer que les règlements sont moins clairs que leurs pairs non à risque. L'étude révèle aussi que les différentes dimensions de la relation élève-enseignant (l'implication émotionnelle, le soutien de l'enseignant et l'encadrement des élèves) sont toutes associées au risque de décrochage scolaire.

6.1.3. Etude de Moltrecht Brigitte (2005) :

Cette étude qualitative et quantitative exploratoire de type phénoménologique porte sur l'effet des attitudes des enseignants sur l'estime de soi des élèves dans la relation maître élèves.

Objectif général : Explorer l'influence des enseignants sur l'estime de soi des adolescents ayant une faible estime de soi ainsi que de ceux ayant une forte estime de soi, par la recherche des représentations qu'en ont les élèves et leurs enseignants.

Objectifs spécifiques : elle vise 04 objectifs :

-Identifier les adolescents ayant soit une faible estime de soi soit une haute estime de soi et estimer leur vulnérabilité.

-Décrire et comparer les perceptions des adolescents ayant une estime de soi faible versus ceux ayant une estime de soi haute, concernant l'influence du des enseignants, sur l'estime de soi des élèves.

-Décrire et comparer les perceptions des enseignants, concernant leur propre influence sur l'estime de soi de l'élève.

- Proposer un modèle de référence permettant d'appréhender les variables importantes concernant l'influence des enseignants sur l'estime de soi de leurs élèves.

Echantillonnage raisonné, provoqué non probabiliste : 140 élèves, 55 enseignants et un principal d'éducation.

Outils : au moyen d'un questionnaire appelé « Inventaire de Coopersmith » l'auteur a interrogé les personnes concernées de façon ouverte, en allant chercher leur perception avec des questions guides plutôt qu'avec des questions fermées.

Emploi des techniques de collecte des informations variées (entrevues, documents, observations).

En variant les points de vue, le chercheur a triangulé ses sources de données en allant chercher deux types d'informateurs sur le même thème (les élèves et les enseignants), quantitative pour échantillonnage qui est raisonné, provoqué en sélectionnant la classe et les individus rencontrés ensuite en entrevue individuelle.

Les résultats de la recherche nous montrent que les perceptions des élèves et des enseignants concordent.

-Les élèves à basse estime de soi présentent une vulnérabilité plus grande aux attitudes négatives des enseignants difficultés familiales, scolaires et de santé.

Les élèves à basse estime de soi accordent une grande importance aux enseignants de l'école, ils ont des mauvaises relations avec leurs pairs, et ils présentent des risques au niveau de la santé mentale.

-Tous les élèves, quelle que soit leur estime de soi, apprécient des enseignants ouverts, «cadrant », solides et motivés, qui pratiquent une pédagogie active, et qui sont justes, équitables.

Il existe une différence d'effet entre les deux catégories d'élèves (élèves à estime de soi fort et à estime de soi faible). Cet effet sera beaucoup plus intense chez les élèves à très basse estime de soi.

Cette différence est marquée dans la façon de prendre des risques : risque de suicide, fugues, drogue.

En conclusion les résultats révèlent qu'il existe des attitudes d'enseignants positives, des attitudes négatives et des attitudes dangereuses, pour l'estime de soi des adolescents.

-l'auteur relève les neuf attitudes positives qui influenceraient l'estime de soi des élèves une attitude souriante, une attitude juste, un optimisme pour tous, un enthousiasme associé à une pédagogie dynamique, le fait d'aller chercher les élèves passifs, de développer la confiance en soi, de se savoir un modèle, l'interventionnisme et la collaboration avec les autres adultes.

Les dix attitudes négatives pour l'estime de soi, d'après ce que nous ont dit les élèves et les enseignants, sont l'agressivité, l'injustice, le rejet, le manque de discipline, le manque d'intérêt personnalisé, le manque d'encouragements associé à un défaitisme, une attitude blasée associée à une pédagogie ennuyante, le fait de ne pas montrer l'exemple, une attitude autosuffisante, et la difficulté à maintenir une bonne distance. Trois attitudes apparaissent comme dangereuses dans le discours des adolescents et des enseignants : ce sont la violence, l'absence de distance et l'incapacité à communiquer.

6.1.4. Etudes de Virat, M. (2015) :

Il s'agit d'une étude longitudinale qui porte sur de la dimension affective dans la relation enseignant-élève pour voir son effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents en prenant compte des variables suivantes : motivations, empathie, adaptation scolaire et violence.

Objectifs : -Comprendre et mesurer l'effet de la dimension affective sur la relation maître élève en rapport avec l'adaptation psychosociale des adolescents.

- Voir le rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants sur l'adaptation psychosociale.

Echantillon : 275 enseignants et 145 élèves adolescents

Outils : l'échelle d'amour compassionnel (**Sprecher & Fehr, 2005**) envers les élèves, il apparaît que celle-ci est prédictive de la RAEE (relation affective enseignants – élèves)

-Un outil psychométrique visant à évaluer trois systèmes de motivation. Complété par d'autres instruments évaluant l'adaptation psychosociale (empathie, variables scolaires et violence),

Lieu de la recherche : France

Résultats : La relation affective enseignant-élève (RAEE) est bénéfique tant à l'école (réussite, persévérance, comportement, etc.) qu'en dehors (baisse de dépression, anxiété, délinquance, etc.)

-la RAEE favorise la motivation d'innovation, l'empathie et l'adaptation scolaire.

- LaRAEE protège l'élève contre la motivation, l' d'addiction, l'indiscipline scolaire et la violence.

(L'addiction, est l'incapacité pour l'individu de s'empêcher de consommer la substance psychoactive, bien qu'ayant connaissance des conséquences négatives qui en résultent. Elle est liée à la vulnérabilité de l'individu face aux signaux de plaisir envoyés par un neurotransmetteur dans son cerveau.) .

-L'amour compassionnel des enseignants joue un rôle déterminant dans la qualité relationnel entre les élèves et les enseignants.

Rappelons que l'amour compassionnel est, pour **Underwood (2002)**, l'amour centré sur le bien de l'autre (amour dénué d'intérêt) et que La relation empathique favorise la pratique d'une méthode où la relation pédagogique se mêle à une psychologie positive de l'intéressement, appelée en anglais psychologie du « care » dans beaucoup de recherche en sciences de l'éducation.

6.1.5. Étude de Rousseau, N. et al.(2009) :

Elle a pour objet la relation de confiance maître-élève à travers la perception d'élèves ayant des difficultés scolaires au Québec.

Objectif général : Cette recherche vise à comprendre la perception qu'ont les jeunes en difficulté exclus des classes ordinaires de la confiance, afin d'en dégager un premier portrait global.

Objectifs secondaires :

- Comprendre Comment se construit la relation de confiance entre un enseignant et un élève vivant des difficultés scolaires importantes.

- identifier chez les élèves éprouvant d'importantes difficultés scolaires, leurs perceptions des relations de confiance.

- spécifier les conditions nécessaires à la construction des liens de confiance avec leurs enseignants.

Pour répondre à ces questions, un devis de recherche exploratoire de nature descriptive a été utilisé.

Population de recherche : Les 29 élèves âgés de 15 à 18 ans ont fréquenté tout au long de leur parcours scolaire des classes d'adaptation en raison de leurs très grandes difficultés d'apprentissage.

Outils : Des entrevues d'une durée de 60 minutes, enregistrées sur bande audio ont été retranscrites. Selon la typologie présentée par Grawitz

Cette étude s'articule autour de quatre grandes thématiques : 1-la définition de la confiance. 2- la création du lien de confiance. 3-l'importance de la confiance. 4-le portrait d'un enseignant de confiance.

Les résultats révèlent des attentes de respect, de réciprocité et de méritocratie chez les élèves. De plus, l'étude met en évidence l'importance de la confiance en soi avant d'être en mesure de faire confiance à l'autre.

-La qualité de la relation maître-élève basée sur la confiance est facteur contribuant à la persévérance scolaire. En général, les élèves ayant des difficultés scolaires, du fait de leurs échecs répétés, possèdent une faible estime d'eux-mêmes et une grande méfiance vis-à-vis de leurs enseignants.

-Une relation qui leur permet de connaître des succès et de se sentir valorisés favorise la construction du lien de confiance avec leur enseignant. Les jeunes de l'étude réclament des enseignants passionnés, humains, sensibles et compétents sur le plan professionnel. L'authenticité, l'humour, la discrétion, le respect, la disponibilité ainsi que la confiance et l'intérêt des enseignants portés envers leurs élèves constituent les principaux attributs susceptibles de favoriser le développement du lien de confiance.

Au contraire, une apparence inquiétante, une relation caractérisée par le rendement et le temps d'exécution amènent l'élève à percevoir négativement la relation pédagogique. De même, celui qui se sent incompris ou jugé ou qui éprouve de la démotivation et de la frustration, accompagnées ou non de comportements violents, ou encore qui se perçoit négativement et qui déprécie l'école, risque de se méfier des enseignants. La sensibilisation des acteurs de l'éducation à l'importance des savoir-faire et des savoir-être considérés déterminants par les jeunes présentant des difficultés d'apprentissage contribuera au développement du lien de confiance entre l'enseignant et les élèves.

6.1.7. Etude de Potvin (1990) sur la relation maître –élève :

Il s'agit d'une recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Elle consiste à analyser la problématique des élèves en difficulté scolaire, sous l'angle de la relation maître-élève à travers des attitudes réciproques enseignant-élève.

Cette recherche poursuit les **objectifs suivants** :

- Réaliser un relevé des travaux de recherche qui se sont préoccupés de la relation maître-élève en difficulté en utilisant comme disciplines de référence la psychologie et la psychologie sociale.

-Retenir plus spécifiquement les travaux qui traitent du phénomène du point de vue des rôles et de l'effet des attentes, de l'attribution de la causalité du comportement et des attitudes.

-Décrire les caractéristiques des élèves en difficulté scolaire.

-Décrire et expliquer les attitudes réciproques des enseignants et des élèves.

-Utiliser deux approches méthodologiques, l'une quantitative et l'autre qualitative, et effectuer une analyse des données d'un point de vue longitudinal et transversal.

Méthode : L'auteur a réalisé une étude théorique en effectuant une synthèse des écrits importants en développant un modèle d'analyse des attitudes dans la relation maître-élève et en y intégrant la théorie des attitudes du behaviorisme social de (Staats1975, 1986 et Leduc 1984).

Résultats : Les résultats de sa recherche démontrent que, de façon générale, les enseignants qui ont un sentiment de responsabilité de niveau moyen ou fort ont des attitudes plus positives envers les élèves.

-Les élèves ont des attitudes plus positives envers les enseignants qui ont un sentiment de responsabilité "fort".

-L'enseignant, qui voit positivement son rôle et sa responsabilité dans le domaine du succès des élèves aurait tendance également à voir positivement les élèves qui auraient tendance à avoir la même réaction

- Les enseignants femmes peuvent avoir tendance à développer un sentiment "trop élevé" alors que les hommes, à l'inverse, pourraient profiter d'une augmentation de leur sentiment de responsabilité.

Concernant les attentes de l'enseignant : Les enseignants qui ont des attentes réalistes pour tous leurs élèves. Ces attentes favorisent un meilleur développement chez leurs élèves comparativement aux enseignants qui entretiennent des attentes irréalistes.

-La qualité de relation enseignant élèves dépend aussi du comportement des élèves : les élèves qui veulent être approuvés par leur enseignant auraient tendance à adopter des comportements d'effort et de dépassement de soi lorsqu'ils réalisent des tâches scolaires.

Concernant les élèves en difficulté scolaires : les élèves en difficultés scolaires développent graduellement un sentiment de "non contrôle" sur leur vie, comme si ce qui leur arrivait dans leurs études dépendait plus de leur environnement que de leur propre décision. Les attitudes de l'enseignant apparaissent moins positives si les élèves ne présentent que des difficultés scolaires. Plus ces difficultés ne sont pas importantes, plus ses attitudes à l'égard

des élèves sont plus ou moins positives. Mais si l'élève présente plutôt des troubles du comportement, les attitudes de l'enseignant peuvent se diriger vers le rejet de l'élève.

6.1.8. Etude de Drolet, M, (2018) :

C'est une recension d'écrits qui a consisté à examiner les rapports entre la relation enseignante-élèves du secondaire sur trois plans : le niveau d'engagement des élèves, leur motivation et la communication interpersonnelle de l'enseignant.

Ses objectifs étaient de :

-Se questionner sur les meilleures méthodes à adopter pour favoriser une relation qui serait efficace dans la réussite de ses élèves.

-Vérifier l'influence de la relation enseignant(e)-élèves (REE) sur l'engagement et (ou) la motivation des élèves du secondaire.

Outil de collecte des données : à partir des études réalisées par les chercheurs, l'auteur fait une analyse critique d'écrits scientifiques portant sur les liens entre la relation enseignant élève et l'engagement scolaire d'élèves du secondaire.

Résultats : Cette recension a permis de constater qu'une relation enseignant de qualité stimule l'engagement scolaire des élèves de tous niveaux scolaires et qu'à l'opposé une(REE) négative ou absente diminuait ou empêchait leur engagement et qu'indirectement la réussite scolaire et ultimement la poursuite des études pouvaient en être également affectées.

Les résultats de cette recension ont permis de révéler que le niveau d'engagement scolaire d'un élève peut varier tout au long de son parcours scolaire et qu'un des facteurs pouvant l'influencer est le type de relation que les enseignantes entretiennent avec leurs élèves. Cette variation de l'engagement scolaire peut ainsi avoir des conséquences sur l'apprentissage, la poursuite des études et sur le bien-être psychologique de l'élève. L'engagement de l'élève est déterminant non seulement dans la réussite scolaire mais qui peut avoir un impact sur le plan social, psychologique éducatif et professionnel. À l'opposé, un enseignant froid, réduit ou enlève la motivation chez l'élève pour s'investir dans les études

En conclusion cette étude s'inscrit précisément dans le cadre de l'école et cherche à examiner le lien entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, la motivation du jeune et l'intensité du risque de décrochage scolaire de l'élève.

6.1.9. Etude de Mangin, F. (2015) :

Il s'agit d'une étude qui s'inscrit dans le cadre de la théorie de l'identité sociale fondée par Tajfel et développée par Turner et Castel Ph. Elle se penche sur le processus relationnel qui s'élabore pendant le contact entre les élèves et les enseignants de l'éducation physique et sportive. L'auteur s'y intéresse aux positionnements identitaires que les enseignants et des élèves adoptent pour tisser entre eux un type de rapports sous l'effet des idées préconçues induites au milieu de la scène sociale de la classe en Physique et sportive. Ce travail est réalisé en 3 études.

L'objectif de la 1ère étude : Le but de cette étude expérimentale est de révéler les discriminations sexuées produites par des sujets mobilisés en tant qu'enseignant d'EPS à l'encontre d'élèves-joueurs lors d'un match de football virtuel (Étude 1c).

Le défi de cette étude est de mettre en perspective la relation enseignant-élèves au travers de la mobilisation de l'identité sociale des enseignants dans le domaine masculin qu'est le sport et plus particulièrement le football, et ce en introduisant une nouvelle dimension de différenciation, à savoir le sexe.

Résultat de la première étude : il existe des effets de pré-jugement dans les représentativités sexuées des qualités d'une personne jouant au football.

L'objectif de la deuxième étude :

Voir, à partir de cette étude réalisée in situation, quels sont les positionnements identitaires possibles dont les enseignants et les élèves disposent dans la cadre de la classe.

Résultats de l'étude 2 :

Conformément aux principes de la TIS et aux positionnements préétablis par la scène sociale, (rôle social) l'enseignant, occupant une position de dominant sur les élèves, sera plus prolix que ces derniers lors des interactions afin d'asseoir cette position privilégiée :

l'enseignant, en tant que dominant social, produira plus de mots que les élèves. (*Prolixe : Qui est trop long, diffus, chargé de détails inutiles*)

L'objectif de l'étude 3 :

Cette 3^{ème} étude s'intéresse aux représentations mutuelles des acteurs généralement impliqués lors des séances d'Éducation Physique et Sportive (EPS). L'enjeu ici est de préciser, dans cette scène sociale en défaveur des élèves, les positionnements identitaires de ces derniers lorsqu'ils doivent juger leur groupe social d'appartenance en référence à celui des enseignants.

Résultats de la 3^{ème} étude de Mangin, Florent, (2015)

Globalement, la relation enseignants-élèves en EPS ne s'avère bénéfique que pour les enseignants. Les élèves ne perçoivent pas d'espaces identitaires satisfaisants à partir de ce rôle qu'instaure cette scène sociale. Ils ne semblent pouvoir occuper une position sociale satisfaisante qu'en usant de stratégies identitaires individuelles. Ainsi, lorsque les enseignants cherchent à mobiliser les élèves en tant qu'élève, il semble que cela n'a, pour effet, que d'induire la mobilisation d'autres identités chez ces derniers.

6.2. Etudes sur la catégorisation sociale et les interactions intergroupes :

6.2.1. Etude de Klein Olivier et al. (2018) :

Il s'agit d'une étude théorique réalisée sur les cognitions, les attitudes et les comportements intergroupes.

L'étude s'est intéressé au rôle des cognitions et attitudes dans les comportements intergroupes en introduisant le concept de catégorisation sociale.

Objectifs : comprendre la façon dont sont influencés les comportements par des variables d'ordre psycho-social relations intergroupes, présence d'autrui plutôt qu'intra-individuel même s'il existe une interaction entre ces deux types de variables.

Méthode des auteurs :

Concernant les cognitions intergroupes, l'étude se penche sur la littérature bien établie sur les stéréotypes et aborde également des travaux plus récents sur la déshumanisation et l'objectification.

L'auteur envisage ces phénomènes en termes de contenu et en tant que processus. Il décrit trois modèles dominants du préjugé et du conflit intergroupe à savoir la théorie des conflits réels, la théorie de l'identité sociale et la théorie de la menace intergroupe (qui intègre l'aspect réaliste et l'aspect symbolique).

Résultats de l'étude :

Ce parcours dans la littérature sur les cognitions et les attitudes intergroupes se caractérise par une approche collective : le préjugé et les stéréotypes sont envisagés comme des phénomènes ancrés dans une expérience collective. Si l'on cherche à comprendre leur impact sur la société et plus particulièrement sur les groupes qu'ils visent, on ne peut se contenter de les considérer comme de simples biais cognitifs ou des réponses à des motivations intra-individuelles. C'est parce qu'ils sont partagés socialement et perçus comme tels qu'ils exercent une telle trace sur la société.

6.2.2. Etude de Turner (1974) :

Elle porte sur l'auto-catégorisation sociale qui est un prolongement de la théorie de l'identité sociale de **Tajfel (1972)**

Objectif de l'expérience : vérifier si la répartition en deux groupes conduit automatiquement à la discrimination.

Résumé de l'expérience en se référant à la théorie de l'auto-catégorisation :

Turner crée une situation où il y montre que l'évaluation positive de soi peut s'établir par l'identification avec un groupe ou par l'établissement de différences entre soi et les autres.

Résultats :

-Les deux se mettent en compétition pour essayer d'établir des différences entre eux.

- quand les individus se catégorisent en tant que membres d'un groupe, le soi est vu comme un exemplaire du groupe, plutôt que comme un être unique.

-les différences interpersonnelles deviennent non pertinentes et les affinités entre soi et les autres membres du groupe d'appartenance viennent à l'avant-plan. En d'autres termes, les représentations cognitives du soi et du groupe deviennent inextricablement liées. - quand l'individu se définit comme l'individualité, il est motivé à améliorer son identité personnelle.

-Mais quand il se définit en tant que membre d'un groupe, il perçoit ses buts, besoins et valeurs comme interchangeable avec les autres membres ; dès lors il est motivé à améliorer le sort commun.

A partir de ses expériences Turner a montré que des sujets qui n'avaient pas besoin d'établir une discrimination entre groupes pour atteindre une identité positive ne feraient pas de discrimination entre membres de leur propre groupe et membres d'autre groupe. « ...Les sujets s'identifient avec une catégorie sociale dans la mesure où cette identification leur permet de réaliser une valeur, dans la mesure où c'est la catégorie la plus pertinente dans la situation expérimentale pour réaliser leur évaluation positive de soi » (**Turner, 1972**.<http://theses.univ-lyon2.fr/>)

Conclusions de l'étude : la théorie de l'**auto-catégorisation** postule que la conception de soi d'un individu s'établit à partir des catégorisations rendues saillantes par le contexte dans lequel il se trouve.

- Le critère saillant de catégorisation est celui qui permet de minimiser les différences à l'intérieur de la catégorie d'appartenance et de maximiser la différenciation vis-à-vis de la catégorie d'opposition

-Selon **Azzi et Klein,(1998)** cette théorie explique la polarisation de groupe qui doit **adopter sa norme**. On s'attend à ce que le groupe dans lequel on se catégorise ait une perception de la réalité en accord avec la nôtre. C'est pourquoi, selon Turner, une minorité appartenant à l'endogroupe sera plus influente qu'une minorité issue de l'exogroupe) Pour Turner si l'auto-évaluation est un processus social, la compétition et l'identité sociale sont liées.

-Dans la théorie **de la catégorisation de soi**, Turner considère qu'il existe trois niveaux de catégorisation: **personnelle, groupale et humaine**.

a-La catégorisation personnelle implique les caractéristiques personnelles qui distinguent le soi des autres individus.

b-La catégorisation groupale repose sur des comparaisons endogroupe-exogroupe et, de là, tente de définir la différenciation de l'endogroupe en comparaison avec l'ensemble des autres groupe sociaux.

c-La catégorisation humaine englobe les catégorisations personnelles et groupales en ce sens que les ressemblances entre les humains au-delà des groupes sont accentués et les dissemblances s'opèrent entre l'espèce humaine et les autres espèces.

-**Turner, J-C.** distingue quatre sortes de compétitions entre groupes : le désir de récompense matérielle (conflits d'intérêts), les aspects comparatifs sociaux (compétition sociale), un chevauchement où une récompense matérielle sert de signe et de symbole pour une valeur différente, un chevauchement où une situation sociale compétitive donne naissance à un conflit d'intérêts. Partant d'un regard critique sur l'expérience de **Tajfel et al, Turner (1973)** se permet d'avancer que le processus sous-tendant la discrimination entre groupes est d'abord la comparaison sociale. Grace à la comparaison, on peut définir d'identité sociale, l'expriment et la vérifier par les comparaisons actives. (**Turner 1973**).

-**Azzi, A. (1998)**, explique que la théorie de Turner considère aussi qu'il existe un antagonisme fonctionnel entre la saillance de deux niveaux de catégorisation différents. Cet antagonisme fonctionnel entre ces niveaux signifie que la saillance d'un niveau de catégorisation diminue nécessairement celle des autres niveaux. En d'autre termes, un Individu ne peut se placer parallèlement sur deux catégories puisqu'il y'aura une contradiction de niveau de classement de soi qui l'empêchera.

6.2.3. Etude de Tajfel, (1972, 1981) sur le processus de la catégorisation :

L'auteur chercheur continue ses recherches sur le processus de catégorisation pour expliquer des comportements intergroupes et intragroupes.

Son objectif : comprendre certains comportements sociaux générés par la catégorisation sociale.

Il part de l'hypothèse que le monde ou nous vivons nous fournit un nombre d'informations excessif qu'on ne peut pas les traiter tous ensemble. C'est la raison pour laquelle on doit regrouper les objets matériels et sociaux dans différentes classes pour simplifier la réalité environnementale.

A partir des expériences sur les objets matériels il fait des expériences sur des personnes et arrive **aux résultats suivants** :

- Les constats et les expériences que l'auteur tire de ses études :

-L'homme organise le monde par le classement des objets physiques et sociaux sur la base d'un jugement de cohérence subjective (il catégorise)

-Cette catégorisation a des répercussions inévitables sur nos conduites et notre perception du monde.

-Cette perception subjective déforme, confond et discrimine les objets de son milieu selon ses attentes et ses besoins. .

-Les objets, les événements et les personnes sont perçus non en fonction de leurs caractéristiques intrinsèques (propres, vraies et objectives) mais en fonction de ce qui est connu, supposé et partagé de leur catégorie à laquelle ils appartiennent.

- L'effet de contraste et l'effet d'assimilation sont deux phénomènes conséquences de la catégorisation : il s'agit d'exagérer les différences inter catégorielles et de diminuer les différences intra catégorielles.

Tajfel et Wilkes et estiment que cette expérience est un exercice simplifié sur les stéréotypes, puisqu'une des caractéristiques principales des stéréotypes. Parmi les premières expériences menées sur les effets de la catégorisation, on peut citer celle de Tajfel (1963).

6.2.4. Etude de Tajfel (1971) sur les causes du conflit intergroupe :

Le but de l'étude : vérifier l'hypothèse de Shérif (1966) selon laquelle l'insuffisance des ressources et le pouvoir peuvent être l'origine des conflits observés entre les groupes en compétition.

Résultats : Tajfel en donne un autre motif pour expliquer les causes des conflits qui naissent entre elle groupes. La tendance de discrimination entre les groupes est générée par le simple fait de les mettre en présence. C'est à dire le fait de créer une catégorisation arbitraire, sans aucun enjeu ni aucune connaissance préalable fait naître la volonté de favoriser son groupe d'appartenance (l'endo-favoritisme). Il explique que les membres, une fois affiliés à un groupe ils le jugent favorablement par rapport à l'autre groupe qu'ils jugent défavorablement et ce dans le but de maintenir une identité individuelle et groupale positive. En poussant sa réflexion sur le sujet, à l'aide d'autres expériences qu'il réalise avec Turner et al, Tajfel montre que les membres du groupe ont tendance à attribuer des récompenses et des qualités meilleures à leur groupe mais en défavorisant l'autre groupe (l'exodéfavoritisme), une action inversée négative à l'égard l'hors groupe en présence. C'est cette catégorisation immédiate qu'il appelle le paradigme des groupes minimaux.

6.2.5. Etude de Tajfel(1971) sur les biais endogroupes. :

6.2.5.1. L'endo-favoritisme :

Il s'agit d'une expérience, réalisée par Tajfel sur des élèves d'une classe de l'enseignement secondaire

Objectifs : Vérifier s'il existe des biais endogroupe dès qu'on est face à un autre groupe. En d'autres termes, le chercheur veut savoir si le fait de mettre deux groupes distincts face à face entraîne automatiquement une catégorisation et une tendance à favoriser son groupe d'appartenance.

Procédure de l'expérience : Les élèves voient une série de deux diapositives de peintures abstraites et doivent inscrire à chaque fois sur une feuille celle qu'ils préfèrent de façon individuelle.

Les élèves savent que, pour chaque paire de diapositives présentées, il y a une peinture de Klee et une de Kandinsky mais ils ne savent pas quelle peinture est de quel peintre.

Une fois l'exercice fini et les feuilles ramassées, l'expérimentateur fait mine de les corriger. Il appelle ensuite chaque élève individuellement et lui murmure à l'oreille qu'il est « dans le groupe Klee ».

Vient finalement une tâche de répartition d'argent entre membres du groupe d'appartenance Klee (endo-groupe) et de l'autre groupe Kandinsky (exo-groupe). Les sujets reçoivent une série de matrices et doivent choisir une des colonnes.

Ces matrices ont été imaginées par le psychologue Claude Flament pour déterminer les stratégies de partage employées par les sujets.

Dans la matrice 1, la somme est constante, mais à mesure que l'on s'éloigne du centre, et que l'on va vers la droite, on augmente la part de l'endogroupe mais aussi l'inégalité.

Dans la matrice 2, la colonne centrale est strictement égalitaire. Si on s'éloigne vers la droite, la somme d'argent augmente mais la part de l'exogroupe est prépondérante. Si, par contre, on va vers la gauche, la somme diminue mais c'est la part de l'endogroupe qui devient de plus en plus importante.

Il est important de noter que la situation de groupe est ici minimale. En effet, tous les sujets appartiennent à la même classe. On peut se demander quelle est l'importance d'appartenir au groupe qui préfère Klee ou au groupe qui préfère Kandinsky.

Néanmoins, les sujets privilégient leur propre groupe quitte à gagner moins en valeur absolue.

Résultats : Le biais pro-endogroupe se révèle donc bien dans cette expérience. Cependant, les sujets ne choisissent que rarement les colonnes extrêmes pour ne pas trop être inégaux. Ces résultats obtenus dans de nombreuses expériences même si les groupes soient créés aléatoirement ou que des notes remplacent l'argent.

6.2.5.2. L'étude de Salès-Wuillemin et Antonietta Specogna (2005): L'homogénéité, le contraste, le favoritisme :

Elle porte sur l'effet d'une partition d'opinion sur l'apparition des biais perceptifs d'homogénéité, de contraste et de favoritisme.

L'objectif : la mise en évidence des biais d'homogénéité et de favoritisme dans une partition particulière, en ce sens que l'appartenance à une catégorie se fait sur la base du partage d'une même opinion à propos d'un objet.

Les principaux résultats obtenus permettent de mettre en évidence le fait que :

- Lorsque on demande à des sujets à percevoir des individus partageant les mêmes opinions, ils ont tendance à réduire les différences interindividuelles entre les membres du groupe, ce qui se traduit par un plus faible nombre de traits et d'arguments qui pourraient particulariser la position ou les caractéristiques d'un individu.

Ainsi Le partage d'une opinion fait bien l'objet d'une perception catégorielle.

-Lorsque le groupe est un exogroupe :

- le sujet le perçoit de façon plus homogène et plus négativement en marquant également un contraste soi/groupe plus important que lorsque ce groupe est un endogroupe.

-Lorsque la partition se fait en termes de clans, le biais d'homogénéité est plus marqué.

- Lorsque le groupe est un endogroupe et que la partition se fait en termes de clans, le groupe est perçu plus positivement. Une partition en termes de clans renforce donc le biais de favoritisme endogroupe.

6.2.5.3.Tajfel et Wilkes (1963) :

Se sont intéressés au biais d'**accentuation** et de contraste intragroupes et intergroupes.

Buts : voir s'il existe un biais d'accentuation dans la perception des caractéristiques appartenant à des catégories différentes. L'expérience est d'abord réalisée sur des objets physiques puis vérifiée sur es personnes.

Les résultats ont ainsi pu mettre en évidence l'existence d'un biais d'accentuation dans la perception de la longueur de différents stimuli. Ce biais consiste à percevoir des stimuli appartenant à des catégories différentes comme plus dissemblables qu'ils ne le sont en réalité et donc à accentuer leurs différences de longueur. Par la suite, ce sont deux biais qui seront distingués : le biais de contraste (qui consiste à percevoir des stimuli appartenant à deux catégories distinctes comme plus différents qu'ils ne le sont en réalité) et le biais d'assimilation (qui consiste, au contraire, à percevoir des stimuli appartenant à une même catégorie comme plus ressemblants qu'ils ne le sont en fait).

Les deux chercheurs ont ensuite refait la même expérience sur des sujets sociaux dans un cadre de relations intergroupes.

Les résultats montrent que les sujets ont tendance à sous-estimer les différences existant entre les individus lorsqu'ils savent que ces personnes appartiennent à un même groupe social, au contraire, à exagérer les différences existant entre elles lorsqu'ils savent qu'elles font partie de groupes sociaux distincts.

Le biais de contraste se manifeste dans les rapports intergroupes par une tendance à favoriser son propre groupe (ce que l'on peut appeler « endofavoritisme ». Ce qui se traduit par l'attribution d'un plus grand nombre de ressources ou de traits positifs à l'endogroupe et d'un moins grand nombre de ressources ou d'un plus grand nombre de traits négatifs à l'exogroupe ce que l'on peut appeler « exodéfavoritisme ». Ils montrent aussi que l'accentuation du contraste peut se faire par une discrimination implicite envers l'endogroupe, ce qui se traduit par la privation de traits positifs et l'effacement de traits négatifs. Il s'agit là de discrimination privative.

6.3. Etude sur l'auto-catégorisation : Turner (1987) :

Les études menées se sont centrées, sur l'analyse de la formation des groupes, sur la cohésion, et sur l'influence sociale en intégrant le concept de « soi » pour expliquer la formation et les relations intra et intergroupes. Nous l'avons intégrée au sujet de la relation maître élèves puisque notre étude s'inscrit dans ce rapport intergroupal.

Rappel : l'auto-catégorisation est une théorie qui a été développée par Turner en 1987 à partir de la théorie de la catégorisation sociale élaborée par en 1971. Turner y introduit le concept de « soi »

But de l'étude : expliquer la formation des groupes, leur cohésion et leur influence sociale.

Turner s'est intéressé aux conditions minimales pour qu'un ensemble d'individus constitue un groupe psychologique, c'est-à-dire un groupe auquel les membres se « sentent appartenir », auquel ils s'identifient et qui leur permet de se définir.

Conclusions :

Selon cet auteur, la formation et l'identification à un groupe se fait par les étapes suivantes :

-La catégorisation sociale conduit à la perception des individus comme membres interchangeables du groupe en partageant les mêmes caractéristiques stéréotypiques, c'est-à-dire les normes et les croyances du groupe.

-Le soi aussi est dépersonnalisé et perçu de manière stéréotypique, conforme aux normes groupales. L'auteur dans le même contexte d'idées nous renvoie à l'étude de

6.3.1. Etude d'Aebischer et Oberlé, (1990) :

Elle porte sur les fonctions de la catégorisation sociale : deux fonctions essentielles :

- Une fonction normative : donner aux sujets des repères, des normes de conduite leur permettant de définir ce qui est bien et ce qui est mal, ce qui est désirable et ce qui ne l'est pas (système de valeurs).

- Une fonction identitaire : permettre aux individus de connaître les groupes existants, et de faire leur choix d'affiliation. Appartenir à un groupe différent d'autres groupes nous permet de nous situer, de savoir qui nous sommes... de nous constituer une identité.

Le chercheur découvre l'une des conséquences majeures de la catégorisation qui est celle de créer et d'accentuer deux entités différenciées : - « Nous » : c'est l'endogroupe, c'est à dire le groupe d'appartenance et « Eux » : c'est l'exogroupe, c'est-à-dire l'autre groupe auquel on n'appartient pas. Ce qui accélère la formation du groupe et sa cohésion.

Dans l'étude de de **Sachdev et Bourhis (1987)**, il s'agit d'une expérience qui consiste à manipuler le statut chez les groupes à statut faible et les groupes à statut élevé.

L'objectif de l'étude était de voir si le type de statut a un effet sur la discrimination

L'échantillon : Les sujets sont des étudiants.

Ils devaient répartir des points dont l'obtention exemptait les étudiants d'un travail à rendre en cours.

Les chercheurs vont manipuler, de manière expérimentale, le statut de chaque sujet (*faible ou élevé*) et son pouvoir (*0% ou 100%*) afin de tester leurs hypothèses.

Procédure de l'expérience :

Pour manipuler le statut, ils font croire aux sujets, à la suite d'un test fictif de créativité, qu'ils faisaient partie du groupe ayant bien réussi la tâche (statut élevé) ou mal réussi la tâche (statut faible). Pour faire varier l'appartenance des sujets à un groupe minoritaire, les auteurs font croire aux sujets qu'ils appartenaient à un groupe numériquement majoritaire ou au contraire minoritaire. Pour manipuler le pouvoir, les sujets se retrouvaient dans un groupe qui pouvait contrôler, par ses réponses, la façon dont diverses ressources seraient attribuées à d'autres membres de leur groupe ou à d'autres membres de l'exogroupe. (Groupe dominant). Ou à l'inverse, les sujets se retrouvaient dans un groupe dont les réponses n'auraient aucune conséquences sur la distribution des ressources par l'expérimentateur (groupe dominé).

Les résultats de cette expérience sont les suivants :

Les sujets appartenant au groupe dominant (100% de pouvoir) adoptent un comportement plus discriminatoire que ceux appartenant au groupe dominé (0% de pouvoir). Un comportement proche se retrouve chez les sujets du groupe à statut élevé (comparativement à ceux appartenant au groupe à faible statut). Cependant, l'appartenance des sujets aux groupes minoritaire et majoritaire ne semble pas avoir d'effet. Les auteurs relèvent aussi l'effet d'interaction entre le pouvoir et le statut : Les individus de statut faible mais bénéficiant du pouvoir absolu ont des comportements très discriminatoires envers les membres de statut élevé mais sans pouvoir. Pour conclure sur cette recherche, il semblerait que le pouvoir soit la variable la plus prédictive des comportements discriminatoires.

6.4. Discussions et conclusion des études antérieures :

En parcourant la littérature des études antérieures traitant de nombreuses questions dans le champ de l'action enseigner apprendre, on s'est rendu compte de nombreux résultats et recommandations qui ont été importantes pour la présente étude. Nous avons essayé de retenir les idées qui ayant lien avec notre thème et en particulièrement celles qui traitent le rôle de la relation maître/élèves sur le rendement scolaire en plaçant la question relationnelle au cœur de la théorie de l'identité sociale qui a pour objet l'étude des relations intergroupes. Ces idées sont les suivantes :

-D'abord non seulement les études antérieures nous ont servi comme source d'informations et guide sur le plan théorique et pratique mais elles nous ont aussi apporté une grande clairvoyance concernant la méthode d'approche à suivre, l'outil de collecte des données et la bibliographie à utiliser.

-Puis elles nous ont permis aussi de repérer les aspects du sujet sur lesquels les chercheurs se sont focalisés pour traiter leur problématique inhérente au souci relationnel entre les acteurs de l'enseignement .C'est à partir de ces études antérieures que la présente thèse a pu être enrichie et orientée à réfléchir sur des points que les autres chercheurs n'ont pas traités.

-En plus, elles nous ont permis de repérer les variables manipulables dans l'espace de notre étude afin de les exploiter dans une autre démarche empirique. Cela nous offre la possibilité de creuser dans d'autres points pour essayer de découvrir des aspects non prévus au départ de la recherche, c'est-à-dire le peu qu'on peut apporter comme valeur ajoutée dans le sujet en question.

Enfin rappelons que la présente thèse doctorale s'intéresse au sujet de la relation qui se construit entre les enseignants et les élèves dans le cycle secondaire où ces derniers en tant qu'adolescents se trouvant dans une étape particulière de leur vie sociale et scolaire constituent une composante intéressante pour notre recherche. La richesse du sujet, son contour fin et sa portée sur le plan psychosociologique et pédagogique nous ont emmené à le traiter au cœur de la perspective identitaire dont l'objet principal est l'étude des comportements intergroupes. Les études antérieures que nous avons pu sélectionner ont été réalisées sous forme d'expériences sur terrain, de recensions d'écrits ou d'études théoriques ; elles tournent autour de 4 thèmes principaux s'inscrivant dans la relation maître élève et nous ont permis de relever les observations suivantes :

1. Des études qui se sont occupées à étudier les interactions et les pratiques enseignantes pour voir l'effet des techniques et moyens utilisés sur l'assimilation des connaissances scolaires.
2. Celles qui se sont intéressées aux perceptions réciproques maître- élèves pour étudier les attentes à obtenir des uns et des autres.
3. Celles (qui se sont penchés sur la gestion de la classe en se basant sur la gestion des émotions des élèves **Fortin,B (2002)** afin d'apaiser les élèves adolescents sur le plan

psychologique et ce, en réussissant d'établir des rapports efficaces et de les maintenir au service d'une relation éducative et au profit d'un rendement scolaire meilleure.

4. Très rares celles qui ont étudié la relation maître élèves en les considérant les enseignants et les élèves comme deux groupes distincts et compétitifs et par conséquent étudier les comportements intergroupes selon une vision identitaire. Celles-ci tournent autour du fonctionnement du processus relationnel en se concentrant beaucoup plus sur les circonstances et les mobiles qui font que les individus adoptent des conduites particulières dès qu'ils sont en présence d'un autre groupe

L'analyse de ces écrits nous laissent entendre que dans leur ensemble les résultats de ces études antérieures concordent à soutenir l'idée que la construction des rapports entre les élèves et les enseignants obéissent à de nombreux facteurs d'ordre psychosocial et cognitif. Les résultats de ces études ont mis en avant le rôle de l'interaction communicative avec tous les aspects psychologiques, didactiques et pédagogiques qu'elle englobe. Ces résultats ont été pour notre étude une aide importante quant à la formulation de nos hypothèses et à la manière de procéder dans l'analyse des données. Dans le même contexte les chercheurs comme **Galand, B., Pierre, Ph. et Frenay, M. (2006)** ont montré l'effet de la qualité relationnelle sur la stabilité de l'atmosphère scolaire importante pour la réussite. Quelques études prospectives montrent qu'un soutien élevé de la part des enseignants induit une diminution de l'agression vis à vis des enseignants et un niveau de conflit faible. Ils se sont donc aussi intéressés à la *qualité des relations entre enseignants et élèves*, c'est-à-dire au degré de respect, d'équité et de soutien (scolaire et personnel) proposé par les enseignants lors de leurs interactions avec les élèves (**Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989 ; Wentzel, 1997**). Plusieurs études montrent que plus un élève perçoit les relations professeurs-élèves comme étant de bonne qualité, plus il poursuit des buts de maîtrise et plus il est intéressé par sa scolarité (**Galand, 2004b ; Roeser et al. 1996 ; Ryan & Patrick, 2001**).

Les recherches ont aussi montré que la qualité de la relation maître élève dépend aussi de l'histoire personnelle des élèves, de la nature de leur socialisation. Maintes études comme celle de **Galbaud, D. (2016)** ont été unanimes sur l'importance de l'empathie des enseignants comme source de réussite scolaire de leur écoute et de leur compréhension pour accompagner les élèves dans leurs scolarité allant jusqu'à les aider à résoudre leurs problèmes personnels.

Ces études ont confirmé que plus ces derniers sentent qu'on leur accorde de l'intérêt plus ils afficheront de la collaboration scolaire avec leurs enseignants et leurs parents.

Dans la fouille des études antérieures nous avons ensuite repéré certains auteurs comme **Gohier(2002)** qui se sont intéressés à la construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel en tant qu'un processus dynamique et interactif. Ils se sont occupés à analyser les interactions maître élèves en intégrant le soi identitaire dans la construction de l'identité socio professionnelle de l'enseignant qu'il façonne en fonction du parcours de son travail par la remise en question que les individus se font en fonction des jugements adressés à son égard par les autres. Ainsi le « miroir social » selon les sociologues, c'est autrui à travers lequel on se permet de se réviser, de se corriger et de s'adapter en fonction des intérêts et des influences subies selon les situations. Sans l'autre on ne peut se reconnaître, se forger une identité.

Ainsi, l'étude comme celle de **Mangin, F. (2015)** qui est une étude intergroupe, intègre un bon nombre de concepts comme l'auto catégorisation, la comparaison sociale, l'antagonisme fonctionnel des groupes minimaux où les biais endogroupes et les stratégies identitaires sont les éléments entre autres dont les chercheurs de l'identité sociale se servent pour expliquer comment et dans quelles conditions les personnes qui se rallient à des groupes sociaux essayent de récupérer une image de soi menacée. S'étant rendu compte que les problèmes du climat scolaire ne se réduisent pas aux lacunes pédagogiques, les auteurs de l'identité sociale l'ont étudié en la situant à une échelle intergroupe où il serait possible d'interroger l'identité sociale afin de faire ressortir l'implicite qui est derrière le conflit intergroupe.

Les études qui ont eu recours à la perception réciproque entre les enseignants et les élèves ont voulu explorer ce qui est sous-jacent, inexprimé, tacite dans l'arrière-plan où s'élaborent les rapports mutuels sous l'influence des préjugés et aux stéréotypes sociaux.

Dans d'autres études de la relation maître-élèves, les représentations de l'enseignant comme dans celles de l'élève, les résultats de certaines recherches ont révélé que le conflit dans la relation enseignant-élève est lié généralement aux positionnements identitaires influencés par le groupe d'appartenance de chacun d'eux. Ainsi, selon l'enseignant, l'élève est perçu souvent comme étant incompetent socialement et comme un

être qui cumule des intériorisations négatives durant l'année scolaire. Selon l'élève le conflit est lié à l'incompétence de l'enseignant dans la création et l'entretien durable des liens.

Les études antérieures que nous avons retenues ici ne se contredisent ni entre elles ni avec le sujet de notre thèse. Au contraire elles se complètent pour apporter un plus permettant de mieux comprendre les conditions dans lesquelles les enseignants et les élèves se comportent dans l'élaboration de leurs rapports.

Faut il rappeler que tous les auteurs qui ont abordé le souci de la relation maître élève ont voulu d'une manière ou d'une autre contribuer à la compréhension des mécanismes dont se co-construisent le processus relationnel entre eux. Toutes les recherches actuelles ont montré leur tendance à vouloir creuser profondément pour saisir les vraies causes qui sont d'ordre psycho socio cognitives et souvent cachées qui ne cessent d'endurcir les liens entre les enseignants et les élèves. L'école, depuis les temps anciens, ne veut lâcher prise pour conserver leur rapport de force existant mais qui ne pourrait peut être pas résister à la prodigieuse victoire des temps modernes. Et on se demande alors vers quelle forme d'identité tendraient l'élève et l'enseignant du futur et quelle serait leur image dans la représentation sociale dans l'avenir. A partir des études antérieures menées dans le cadre de la relation maître élèves, on peut relever que dans leur majorité, elles ont montré que la qualité de la relation est fondamentale dans la réussite quel que soit l'étape scolaire. Cependant faut-il rappeler que l'élève est influencé souvent par les valeurs socio-affectives et des attitudes non conformes avec les attentes de l'enseignant qui privilégie les valeurs cognitives. (**Gilly, M.1980**). Cet auteur montre, dans l'une de ses études sur les représentations réciproques des élèves et des enseignants, que la contradiction observée entre les attentes des uns et des autres constitue un facteur de malentendu entre eux et qui varie selon l'âge des élèves.

Conclusion du chapitre I :

Dans ce premier chapitre nous avons d'abord mis en place les repères de notre recherche sur le plan conceptuel et méthodologique. Ensuite nous avons rédigé l'introduction dans laquelle nous nous sommes efforcés de rendre compte des principes importants avec lesquels fonctionnent l'identité sociale comme étant un processus où s'établissent les relations entre les enseignants et les élèves en l'intégrant dans le cadre de la théorie de l'identité sociale et les principes qui s'y raccordent. La littérature prévient que pour pouvoir mieux réfléchir sur le

comment, le pourquoi et dans quelles conditions les individus membres d'un groupe sont capables de se positionner en « nous » face à « eux », ont cette tendance à la discrimination et à l'hostilité envers l'exo-groupe. Nos hypothèses sont formulées de façon à répondre aux questionnements de la problématique en fonction de nos objectifs. La relation maître-élèves, d'une façon générale puis placée au cœur de la théorie de l'identité sociale d'une façon particulière, est le noyau de notre recherche. Etant donné que notre travail tente une étude intergroupe, nous l'avons prise comme cadre de référence parce qu'elle se démarque de celles qui traitent le comportement induit par la relation maître élève en restant à un niveau individuel. C'est pourquoi nous avons tenté dans ce chapitre d'aborder les principaux concepts théoriques dont nous nous inspirons pour dresser notre chemin de réflexion et pouvoir comprendre comment les chercheurs théoriciens ont expliqué le l'élaboration des rapports en général dans une dynamique relationnelle entre le groupe de enseignants et le groupe des élèves en particulier en prenant compte des composantes sociales et individuelles qui constituent les deux face de l'identité.

En se référant, ainsi, à certains auteurs qui ont montré que la relation maître élève joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire, nous avons voulu d'abord éclairer le lecteur en lui exposant les fondements théoriques puisés dans les théories de la catégorisation, de l'auto-catégorisation et des partitions sociales. Celles-ci constituent une nouvelle approche dans l'étude les relations intergroupes (ici la relation enseignant élève) en considérant que l'identité est le moteur de leurs conduites. Leur interrogation commune étant pourquoi les individus une fois insérés dans des groupes, sociaux, scolaires ou autres se comportent les uns par rapport aux autres d'une façon plus particulière que lorsqu'ils sont seuls même s'ils ne se sont jamais vus auparavant.

A partir des résultats des études antérieures retenues dans le cadre de la relation maître-élèves on peut dire que dans leur majorité elles ont montré que la qualité de la relation est fondamentale dans la réussite scolaire dans toutes les étapes de la scolarité. Selon les chercheurs, ce lien fonctionne selon un rapport de force dominant dominé, se basant sur des critères d'ordre psychologiques ou cognitifs nourris par des idées reçues (stéréotypes et préjugés) à travers les générations. Les études antérieures parcourues nous ont appris qu'à partir du regard réciproque enseignant-élèves, on peut déduire que les jugements émis des membres de l'endo-groupe et des membres de l'exo-groupe sont motivés par la recherche

d'une image identitaire valorisante à chaque fois qu'ils se trouvent insérés dans un groupe face à un autre groupe.

P a r t i e T h é o r i q u e

Chapitre II : L'identité sociale et professionnelle et la relation maître-élève.**Introduction :**

Pour mieux appréhender les principes de l'identité sociale (TIS) riche et complexe nous avons privilégié l'explication **d'Autin, F.(2010)** qui reprend les idées de **Tajfel et Turner (1979)** en imaginant des scénarios contenus dans un dialogue que nous exposons tel qu'il été conçu par cet auteur connu. Son objectif est de simplifier en faisant ressortir, à travers le discours, les différents concepts qui gèrent l'identité chez les individus (identité personnelle, sociale et professionnelle).

Dans un premier temps nous essayons d'extraire les idées essentielles des scénarios du de avec une idée simplifiée de tous les éléments importants qui s'y rattachent. Ce qui va être utile au lecteur de saisir la manière dont se comportent les individus quand ils appartiennent à des groupes sociaux et de se rendre compte des mobiles intrinsèques et extrinsèques qui les poussent à interagir mutuellement quand il s'agit de défendre, conserver ou rechercher une image identitaire positive.

Dans un deuxième temps nous tentons de rechercher l'apport de la théorie de l'identité sociale (TIS) et de la théorie de l'auto catégorisation (TAC) à l'étude de la relation maître élève qui s'inscrit dans le cadre des relations intergroupes. Dans un troisième temps, nous allons essayer de nous intéresser à la construction de l'identité sociale en générale et de l'identité professionnelle en particulier en tenant compte de leur effet sur la qualité relationnelle avec les élèves. On tentera à chaque fois que c'est nécessaire de progresser dans l'argumentation objective des idées en l'appuyant par des points de vue d'auteurs en relation avec le sujet de la relation maître élèves traité au cœur du processus de la co-construction identitaire qui une fois appréhendé pourrait nous permettre de soulager les conflits de la classe dont les répercussions ont été nuisibles pour le rendement scolaire.

Dans les deux types d'identité (sociale et professionnelle, le soi identitaire constitue le noyau central étudié en tant qu'organisation cognitive du soi. Les chercheurs comme **Martinot (2008)** l'ont considéré le cœur de motivation et de distorsions dans le traitement de l'information ou comme élément fondamental dans la construction sociale en étudiant le rôle des autres (individus ou groupes) sur les représentations que nous avons de nous-mêmes. Le même auteur voit d'ailleurs que le soi c'est cette façon dont nous nous définissons qui va influencer nos pensées, nos sentiments, nos comportements et nos interactions par rapport à autrui.

Enfin dans un troisième temps on exposera quelques idées concernant les représentations mutuelles en matière d'attentes réciproques, en arrivant à l'image du maître hier et aujourd'hui telle perçue par les acteurs de l'enseignement et ce, tout en essayant de le circonscrire dans les limites de la présente étude des relations intergroupes.

1. La théorie de l'identité sociale simplifiée par Autin, F. (2010) :

La théorie de l'identité sociale fondée par **Tajfel (1970)** que John Turner (1980) et ses collaborateurs ont complétée par la théorie de l'auto-catégorisation, exerce depuis ce temps, une influence prépondérante sur les approches psychosociales du groupe, de l'identité et des relations intergroupes. Faut-il rappeler que ce qui est original dans cette théorie c'est sa démarcation par rapport aux approches « individualistes » dans l'étude des comportements conflictuels qu'elle traite à un niveau collectif et non à un niveau individuel.

Dans ce qui suit, nous avons préféré de vous suggérer les scénarios réalisés par **Autin** dans le but de rendre plus accessibles les principes d'une théorie aussi complexe que riche. Dans les scènes qui viennent ci-après, l'auteur écrit des situations imaginées où le dialogue qui se déroule entre un homme et une femme traduit d'une manière simple et attirante le fonctionnement du processus de la notion de l'identité individuelle, sociale et professionnelle.

-Voici le scénario en question :

« Si on vous demandait de vous décrire, que diriez-vous ?

Madame « Y ». Dirait qu'elle est une femme, cadre supérieur, française... : ce sont ses appartenances groupales.

Elle se trouve sûre d'elle, gentille mais ferme, un peu bornée parfois... : ce sont ses caractéristiques personnelles.

Monsieur « X ». Dirait qu'il est un homme d'origine portugaise, enseignant... : ce sont ses appartenances groupales.

Il se pense juste, aimable, il trouve qu'il a de l'humour... : ce sont ses caractéristiques personnelles.

Madame Y. et Monsieur X. se rencontrent par hasard. Ce sont de vieux amis.

Ils se mettent donc à discuter de la pluie et du beau temps, de leurs vies respectives...

Monsieur X. se montre aimable et drôle. Madame Y. fait preuve d'assurance et de gentillesse.

Cette interaction est de type interpersonnel. Nos deux personnages y sont déterminés par leurs caractéristiques personnelles.

Au cours de la discussion ils en viennent à parler de la répartition des tâches ménagères à la maison...

Madame Y. va alors prendre position en tant que femme et monsieur X en tant qu'homme.

Nous voici en présence d'une interaction de type intergroupe car nos protagonistes sont déterminés par leur appartenance groupale.

La théorie de l'identité sociale propose un continuum (le continuum de Turner) sur lequel peut être placé n'importe quel comportement social entre un extrême interpersonnel et un extrême intergroupe. (Pôle interpersonnel et Pôle intergroupe). L'exemple suivant explicite cette idée du continuum :

Lorsque nos personnages ont abordé le thème des tâches ménagères, leur comportement s'est rapproché du pôle intergroupe car ce sujet délicat les a mis dans une situation de conflit (entre hommes et femmes).

La discussion se poursuit et Madame y. et Monsieur x. parlent de la vie, du monde, de la société et de la relation entre les groupes de cette société.

Pour Monsieur X. il est possible pour tout individu de changer de groupe. Un ouvrier qui travaille dur par exemple, peut accéder à un poste plus important.

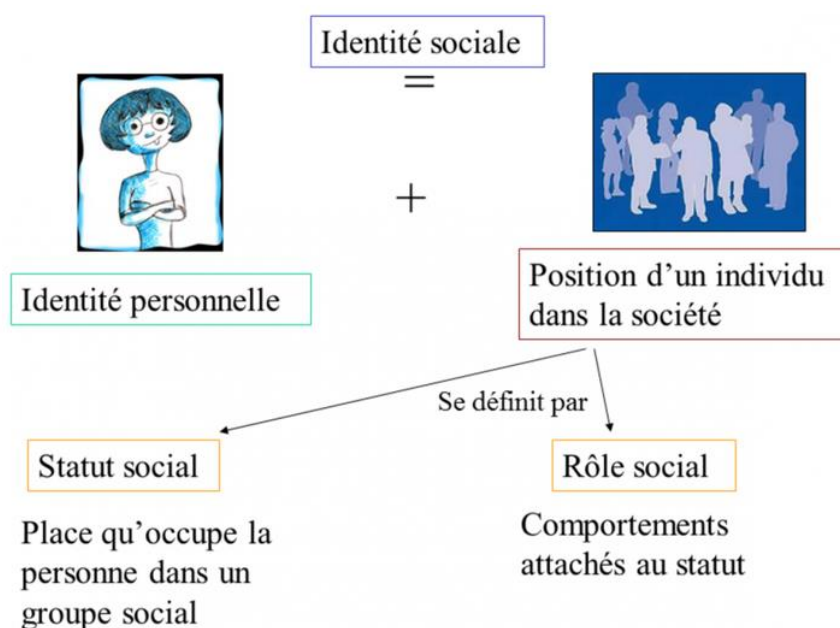
Monsieur X. croit en la mobilité sociale d'une personne.

Madame y. en revanche pense qu'on ne peut pas, tout seul, évoluer dans la hiérarchie. La stratification entre les groupes est trop fortement marquée. On ne peut pas quitter son groupe individuellement. On en déduit que si certains ne croient pas au changement social d'autres y croient et le pratique avec la volonté d'y accéder.

La théorie de l'identité sociale propose un second continuum. Celui-ci représente le système de croyances des personnes à propos de la nature et de la structure des relations

intergroupes dans la société. Ce système peut être situé entre deux pôles extrêmes. (pôle individuel et pôle intergroupe) que nous allons développer un peu plus loin en l'illustrant avec un schéma.

1.1. Fig.1 : Schéma illustrant le concept de l'identité sociale en tenant compte du statut et rôle de l'identité individuelle.



a) Commentaire du schéma de la fig.1 :

Le Fig.1. Fait ressortir que l'identité sociale est le produit de tous les composants de l'identité individuelle définie par la place qu'occupe la personne dans un groupe sociale en ajoutant sa position et son rôle social exprimés par les divers comportements relatifs à son statut. Ce qui est renforcé par l'idée de **Fischer, G-N. (2020)** selon laquelle le concept d'identité sociale se présente, en psychologie sociale, comme une idée synthèse qui montre l'articulation du psychologique et du social chez un individu : il s'agit d'une notion qui exprime la résultante des interactions complexes entre l'individu, les autres et la société. Elle s'échafaude comme une construction représentative de soi dans son rapport à l'autre et à la société.

1.2. Les idées principales à retenir sur le fonctionnement de l'identité sociale :

Après avoir fourni ce discours écrit par Autin (2010) dans le but de rendre plus accessible le concept de l'identité, nous essayerons de rappeler les idées principales déduites des scénarios inventés par cet auteur clarifiant l'identité sociale placée au cœur des relations intergroupes.

a -Le principe du continuum de Turner qui consiste à user de certaines stratégies identitaires pour passer du pôle identitaire individuel à un pôle collectif identitaire inter groupal.

b-Pour connaître la valeur de son identité on a tendance à se comparer à l'autre groupe.

c-Une fois au sein d'un groupe on veut toujours obtenir une identité collective (sociale) positive.

-Si la comparaison est favorable à son groupe, les individus accorderont une émotion forte et se comporteront au nom de la collectivité.

-Si on n'a pas réussi à acquérir une image positive on va rejoindre un autre groupe pour essayer d'améliorer l'image du groupe et soi.

Dans un contexte de conflit, les individus ont recours à un groupe auquel ils s'identifient en incarnant les valeurs de la norme et se comportent sur le plan collectif intergroupes en négligeant ainsi les caractéristiques personnelles. Plus le conflit est grand plus il a des conséquences graves qui se traduisent par l'expression des sentiments négatifs à l'égard de l'exo groupe. Selon les auteurs de la vision identitaire, si l'identité du groupe est menacée elle entraîne un déficit émotionnel envers le groupe et les individus qui croient au changement vont pratiquer des stratégies pour combler ce déficit identitaires. Dans ce qui suit on va donner un bref aperçu sur les stratégies identitaires en insistant sur l'une d'elles, qui est la comparaison sociale parce qu'elle est la source principale de nombreuses attitudes intergroupes. La recherche d'une identité sociale positive oblige les membres de chaque groupe à user de certaines stratégies identitaires qu'on essaye de développer tout de suite.

1.2.1. Les stratégies identitaires :

Les stratégies identitaires, occupent aussi une grande place dans la perspective identitaire. L'origine de la notion de stratégie identitaire prend racine dans la théorie de l'identité sociale de **Tajfel et Turner (1979, 1986)**. Ces auteurs partent du postulat selon lequel tout individu est à la recherche d'une estime de soi positive (identité positive) et que son appartenance à des groupes sociaux en dépend. Se distinguer sur le plan groupal ou intra

groupal demeure un comportement particulier qui nécessite plusieurs types de stratégies à adopter dans divers contextes et selon des finalités fixées. Ci-après, quelques points de vue, retenus dans des approches différentes autour de ce domaine.

Malewska-Peyre, H. (1987) considère que la notion de stratégie identitaire désigne des « mécanismes de défense », des « séquences de comportements » destinés à faire face « à la souffrance » que crée le constat d'une image de soi dévalorisée (**Malewska-Peyre, H.1987, p. 87**).

De cette citation on comprendrait qu'il s'agit pour un acteur de se défendre sur le plan identitaire afin d'affronter un état de soi dévalorisé en train de subir un danger de perte d'un statut social perçu auparavant comme positif.

Tap, (1991) considère les stratégies identitaires comme des stratégies de personnalisation, qu'il définit ainsi : « La personnalisation est le processus par lequel l'individu, dès l'enfance, non seulement participe à la construction de sa propre personnalité, dans le jeu complexe de multiples déterminations, mais est en mesure, tout au long de sa vie, de remettre en question ce qu'on a fait de lui, grâce à ses capacités acquises de discrimination, de compréhension et d'autonomie. » (**Tap, 1991, p. 10**)

Dans la citation de TAP on retrouve l'idée de personnalisation qui ne se limite pas selon l'auteur à la construction de la personnalité au cours du chemin de la vie en tenant compte de tous les facteurs intrinsèques et extrinsèques mais la personnalisation c'est aussi cette capacité de se remettre en question pour se rendre compte de certaines notions comme la discrimination, la compréhension, l'autonomie, toutes indispensables au processus de personnalisation.

Selon **Camilleri (1990)**, Quand l'identité de l'individu est dévalorisée ou remis en question, l'individu a recours à des stratégies identitaires pour la restaurer. De ces propos de Camilleri, on pourrait saisir qu'il serait possible de rétablir la cassure de l'identité en ayant recours à une autre stratégie identitaire. Dans ce contexte Tajfel et Turner ont mis en évidence deux stratégies de changement qui s'opèrent sous forme de deux mouvements sociaux : la mobilité sociale et la créativité sociale.

1.2.2. La mobilité sociale :

Elle peut s'opérer l'un par un mouvement de mobilité individuelle que la personne peut entreprendre s'il croit en la perméabilité des frontières des groupes à rejoindre, s'y adhérer et s'y confondre avec leur membres. Ce mouvement individuel d'un groupe vers un autre ou d'un sous groupe vers un autre est appelé par les deux auteurs **la mobilité sociale, appelé aussi ascension sociale** qu'on essaye de clarifier dans ce qui suit à travers la définition des auteurs précités :

La mobilité individuelle nécessite donc une désidentification des individus à l'égard de leur groupe d'appartenance. Plus un individu croit en la mobilité sociale, plus il est susceptible de quitter son groupe puisqu'il sent que son identité sociale est menacée. Ainsi l'individu tentera, dans cette situation, de passer d'un groupe de faible statut à un groupe de statut plus élevé. Il s'agit donc d'une action individuelle (et non groupale) qui ne sera possible que si son groupe initial rend possible son départ, et que le groupe de statut plus élevé consente à l'accepter comme nouveau membre. L'adoption de cette stratégie nécessite donc à la fois de croire en la possibilité d'une mobilité sociale et une perméabilité des frontières entre groupes. On peut donner l'exemple des enfants qui changent de statut social de leurs parents.

1.2.3. La créativité sociale :

Il s'agit d'une stratégie groupale plutôt qu'individuelle. Dans ce cas, les membres du groupe tentent de se distinguer positivement en redéfinissant ou en altérant les dimensions sur lesquelles se fonde la comparaison intergroupe. Cette stratégie n'implique aucun changement dans la structure de l'endogroupe ou de l'exogroupe.

Les individus peuvent également recourir à la « créativité sociale » : les membres de groupes à faible statut peuvent chercher à se distinguer plus favorablement en modifiant les éléments de comparaison.

Tajfel et Turner mettent en évidence trois stratégies de créativité sociale différentes :

a. Comparer l'endo-groupe à l'exo-groupe sur une nouvelle dimension ex : moins compétent change à plus chaleureux.

b. Changer les valeurs attribuées aux caractéristiques de groupe, de manière que la comparaison leur soit profitable ex : Le mouvement « Black is beautiful » est un exemple de ce type de stratégie.

c. Changer de groupe de comparaison : l'estime de soi chez les afro-américains augmentent lorsqu'ils se comparent avec d'autres afro-américains que lorsqu'ils se retrouvent faces à un groupe de "blancs".

1.2.4. La comparaison sociale comme stratégie identitaire et source de catégorisation :

La littérature nous a appris que la comparaison sociale est le fait de se comparer aux autres individus et groupes pour mettre en valeur son identité. C'est de cette comparaison que découlent d'autres processus psychologiques telle la catégorisation source de la discrimination ou de différenciation...

C'est au chercheur **Festinger(1954)** que revient la théorie de la comparaison sociale. Il montre que les individus, par manque de référent objectif réel (c'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas parfois se référer à la réalité concrète) ont tendance à se comparer aux autres dans le but d'évaluer leurs opinions et leurs aptitudes intellectuelles ou physiques. Dans le but de s'affirmer dans les différents domaines de la vie sociale ou pour les valider ils ont recours alors à la comparaison avec « la réalité sociale ». Pour cette raison ils ont besoin d'un « consensus, c'est à dire l'accord des autres qui leur permet de confirmer qu'ils sont admis socialement. (Festinger 1954). Ainsi d'après Festinger les individus au sein des groupes se comparent avec d'autres pour s'auto expertiser, c'est-à-dire se juger et s'autoévaluer. Cela les rassure contre le doute d'avoir des qualités proches de leurs semblables et les motive pour améliorer leur statut social et professionnel. En développant cette idée les théoriciens de l'identité sociale comme **Tajfel (1979)** et **Turner(1986)** parlent de « mobilité sociale » quand un membre de groupe réussit à accéder à un grade supérieur de l'échelle sociale. D'ailleurs la théorie de l'identité sociale se sert de ces idées pour expliquer les principes qui régissent les processus cognitifs de l'auto-catégorisation des individus qui veulent obtenir une image positive de leur identité.

Les recherches menées par **Turner (1978)** concernant le phénomène de l'auto catégorisation montrent toujours que le sujet une fois adhérent à un groupe, néglige son individualité au profit de la collectivité. Il aura tendance alors à surestimer les ressemblances des membres de l'endogroupe pour se distinguer des membres de l'exogroupe. Festinger

continue à expliquer ce processus de comparaison en évoquant la notion de « champ de comparaison et de référence », c'est à dire les individus choisis parmi un ensemble constitue son groupe de référence ayant des opinions et des aptitudes proches des siennes. Selon ce chercheur, l s'agit donc d'un « redécoupage de la communauté » qui n'est qu'une partie de l'ensemble qui pousse l'individu à se tourner aux pairs les plus semblables qui lui facilitent l'intégration groupale, donc sociale.

D'ailleurs selon **Festinger (1954)**, on distingue trois types de comparaison sociale : une comparaison ascendante où la comparaison se fait avec les personnes qui ont un statut sociale supérieur, qui sont meilleur que soi, une comparaison latérale qui se fait avec des individus qui sont identiques que soi, qui sont donc ni supérieures ni inférieures mais semblables à lui, enfin une comparaison sociale descendante où la comparaison se fait avec des personnes qui sont inférieures à soi.

Il est préférable de donner un exemple pour illustrer le cas des personnes testées comme étant des lycéens possédant une faible estime de soi : certains qui sont tout juste moyens dans leur scolarité peuvent se comparera d'autres élèves ayant eu des notes très faibles En se justifiant par le motif suivant avec lequel ils espèrent compenser l'identité sociale menacée : »ceux-là sont le pire de la classe et nous nous ne sommes pas les derniers »

Dans tous les cas on peut dire que toutes les comparaisons secrètent autrui pour comparer ses aptitudes avec celles des autres dans le but de rechercher une valorisation de l'estime de soi. Les théoriciens pensent que dans tous les cas cette stratégie de comparaison s'opère souvent chez les individus et les groupes qui se trouvent dans une situation d'incertitude. Cet état de doute les oblige à se comparer aux autres pour s'adapter socialement et par conséquent récupérer leur équilibre psychosociologique. Concrètement, l'individu tentera, dans cette situation, de passer d'un groupe de faible statut à un groupe de statut plus élevé.

En conclusion on dira que l'adoption de cette stratégie nécessite donc à la fois de croire en la possibilité d'une mobilité sociale et une perméabilité des frontières entre groupes.

a. Exemple illustrant la mobilité individuelle : si quelqu'un n'est pas satisfait de son identité d'enseignant, il peut faire une formation pour accéder à un poste d'inspecteur, un emploi

qu'il trouve plus valorisant .Cette stratégie est utilisée par des individus ayant un système de croyance de type «mobilité sociale». Elle correspond à la volonté de quitter son groupe pour rejoindre un groupe ayant un statut social plus valorisé.

b. Exemple illustrant la créativité sociale : elle correspond au changement des critères de comparaison pour obtenir une évaluation positive dans ce cas le sujet va introduire une nouvelle dimension de comparaison : faire valoir autre chose pour que la comparaison soit positive. Exemple : les élèves étant jugés de fainéants par les enseignants vont avoir recours à une dimension comme « nous sommes des fainéants mais nous sommes unis. »

1.2.5. Synthèse de la théorie de l'identité sociale :

Il nous a paru très nécessaire de faire un résumé de la théorie de l'identité sociale car c'est le cadre théorique dont nous puisons les fondements d'appui et une référence fondamentale qui contient les principes de base permettant la réflexion sur les questions clé de la problématique de notre thèse doctorale.

Tajfel (1970) définit l' identité sociale comme étant la partie du concept de soi d'un individu qui résulte de la conscience qu'a cet individu d'appartenir à un groupe social ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance.

La Théorie de l'identité sociale (TIS) est fondée par **Tajfel (1971)** pour expliquer certaines conduites particulières des individus quand ils sont insérés dans des groupes sociaux. Dans ce sens, il montre que la catégorisation sociale est un processus sociocognitif par lequel l'individu découpe et organise différents ensembles sociaux en les classant dans des catégories qui vont accentuer les différences perçues entre lui et d'autres groupes.

Turner (1974) l'a pu développer en lui intégrant la théorie de l'auto-catégorisation pour expliquer les conditions et les raisons implicites qui sont derrière les comportements des individus au niveau groupale. **Tajfel (1959)** étudia des relations intergroupes.au sein du concept la catégorisation sociale. Il part du principe que des processus cognitifs gèrent les phénomènes psychosociaux. Dans cette optique, il inaugure la socio-cognition où il montre que les individus utilisent des distorsions dans leur appréhension du monde. Ainsi le biais de contraste par exemple est attesté dès qu'il y a catégorisation : le sujet aurait tendance à surévaluer les différences entre les éléments d'une catégorie et ceux d'une autre.

Comme prolongement aux travaux de **Tajfel et de Turner, Castel Philippe (2005)**, en s'appuyant sur le postulat qu'il existe trois partitions sociales : une partition oppositive, une partition hiérarchique et une partition communautaire, explicite que les individus ont tendance à choisir une division sociale parmi les trois où ils peuvent s'insérer en incarnant les valeurs de du groupe préféré en s'y identifiant.

Les théoriciens de l'identité sociale ajoutent qu'en présence d'un autre groupe les membres agissent en activant leur identité dans le but de d'acquérir une image de soi plus valorisante par rapport à l'autre groupe. Après plusieurs expériences dans l'étude des relations intergroupes, **Turner** pousse ses recherches pour fonder le paradigme des groupes minimaux et montre que la seule catégorisation en deux groupes distincts entraîne la discrimination à l'encontre de l'exogroupe dans le but de différencier son groupe.

La catégorisation sociale, l'identification sociale, la comparaison sociale constituent un processus qui fonctionne ensemble à l'intérieur des relations intergroupes. Chacun des groupes adopte des positionnements identitaires qu'il exprime par des sentiments souvent oppositifs négatifs à l'égard de l'hors groupe. Quand leur identité est menacée ils utilisent des stratégies identitaires pour compenser le déficit sur le plan identitaire individuel ou sociale. (le continuum de Turner dans le but d'obtenir une image identitaire positive.)

C'est en développant la théorie des conflits réels de **Shérif (1966) que Tajfel (1969)** a enrichi sa conception quant à l'étude des conflits réels entre les groupes. IL met en avant que les attitudes et les comportements conflictuels ne sont pas dues à une insuffisance de ressources matérielles ou morales comme préconise, mais comme étant la conséquence de leur simple présence. (Le paradigme fonctionnel)

L'étude de la relation maître-élèves peut en bénéficier de ces concepts pour saisir le processus de sa construction.

En conclusion on se joint à **Lorenzi-Cioldi(2015)** qui postule que les composantes personnelles de l'identité s'enracinent dans les comparaisons entre l'individu et d'autres personnes, ravivant ainsi la distinctivité personnelle. Elle est donc intimement liée à toutes sortes de comportements et d'opinions qui sous-tendent la quête de l'unicité personnelle. La composante collective émerge quant à elle dans les comparaisons entre un groupe d'appartenance et un hors-groupe.

2. L'apport de la TIS et de la TAC à l'étude de la relation- maître-élève :

Les travaux de recherche sur l'identité sociale est le cadre de référence à l'étude des relations entre les groupes ayant permis à **Tajfel, H , (1959)** de révéler les mécanismes psychologiques du fonctionnement humain une fois insérés dans un groupe social. Elle nous sert dans cette étude comme une plateforme théorique qui nous offre les données nécessaires à l'étude des relations entre les acteurs de l'acte enseigner-apprendre. Et puisque il s'agit d'une approche intergroupe son apport est très important car elle nous permet de comprendre l'élaboration de rapports qui se co-construisent dans la progression des activités pédagogiques. C'est un terrain fertile où nous puisons les assises pour étudier les positionnements mutuels adoptés durant les séances d'enseignement, par les enseignants et les élèves selon le principe de la théorie de la catégorisation sociale intégré par (**Turner1986**). Elle révèle que les personnes auraient l'occasion de mobiliser leurs identités en obéissant à la règle du continuum identitaire du côté du pôle inter groupal. Le théoricien stipule que l'individu possède deux types d'identités ; l'identité personnelle et l'identité sociale, il utilise l'une ou l'autre selon les avantages qu'il veut gagner quand il choisit son groupe d'appartenance.

Selon Turner(1986), influencés par l'appartenance catégorielle, les individus activent leur identité pour se conduire collectivement en faisant référence à la dimension sociale. Dans cette étude sur la relation maître-élève, on peut dire que la scène scolaire représente cette dimension sociale animée par les bons élèves/mauvais élèves comme groupe face au groupe des enseignants.

En développant la théorie de Tajfel, Turner et ses collaborateurs comme **Hogg, OaksReicher et Wetherel(1987)** ouvrent une autre perspective en s'intéressant beaucoup plus à l'individu pour révéler les mobiles qui le poussent à activer soit une identité groupale soit une identité individuelle. Ces auteurs ont enrichi la TIS en centrant donc la réflexion sur le rôle joué par le sujet dans le choix de s'insérer dans un groupe qu'il perçoit plus valorisant : il s'agit alors d'une auto catégorisation puisque l'individu arrive à déterminer volontairement la catégorie qu'il assimile et à laquelle il s'y identifie. Ces auteurs observent trois types d'activation chez la personne qui s'auto catégorise une fois inséré à l'intérieur du groupe.

a. Quand il est seul, le sujet conserve l'identité personnelle.

b. Quand il acquiert une appartenance groupale il se comporte avec l'ensemble et au nom de l'ensemble c'est-à-dire en termes d'identité sociale.

c. Il bénéficie d'une identité spécifique, celle de l'espèce humaine qu'il considère supérieure par rapport aux autres espèces.

En se référant aux travaux de **Rosh, Turner et al.(1978)**, ces trois niveaux de catégorisation se conçoivent comme des niveaux identitaires et qui sont encore compris aujourd'hui comme des niveaux abstraits .La vision identitaire les classe en trois types de niveaux : le niveau subordonné ; le niveau intermédiaire et le niveau supra-ordonné. Le premier niveau c'est le lieu où s'exprime l'identité personnelle, le deuxième c'est celui de l'identité sociale et le troisième niveau c'est celui de l'identité spécifique.

La théorie de l'identité sociale associe, en effet, la catégorisation sociale, l'auto-catégorisation et les partitions sociales. Par l'emploi de certains moyens et processus psychologiques et cognitifs comme la comparaison intergroupe , l'auto-catégorisation , ces théories nous fournissent une explication aux différentes formes de comportements sociaux, de conflits sociaux , de changements sociaux et parfois d'actions intergroupes et intragroupes. Ces théories s'articulent pour contribuer à la compréhension des attitudes, des positionnements et les circonstances dans lesquelles les membres des groupes antagonistes adoptent des conduites activées par leur identité collective. Selon la perspective identitaire l'intérêt de la théorie de l'identité sociale pour l'étude des relations intergroupes (dont la relation maître- élève) réside dans l'intégration de ces divers processus qui se complètent pour expliquer non seulement les conduites particulières des élèves et des enseignants mais elles osent explorer les conditions et les raisons qui les poussent à agir d'une façon discriminatoire et souvent conflictuelle

3. Applicabilité des représentations mutuelles et contexte scolaire :

Plusieurs travaux de recherche ont pu tirer des conclusions à partir des représentations réciproques pour étudier la relation maître-élèves. C'est aux yeux de nombreux chercheurs, une méthode efficace pour comprendre l'implicite de la relation maître élève. Représenter, c'est, étymologiquement, rendre présent, autrement dit, (re)produire au travers du filtre que constitue les processus inhérents aux mécanismes cognitifs de l'individu. La représentation est donc un "substitut de la réalité ; une construction intellectuelle momentanée, qui permet de donner du sens à une situation, en utilisant les connaissances stockées en mémoire et/ou

les données issues de l'environnement, dans le but « de l'analyse perceptive »" (**Raynal et Rieunier, 2001, p. 320**).

Dans ce sens, **Bastin, G. (1970)** postule qu'aucun comportement interpersonnel ne saurait être compris sans une connaissance de la manière dont les personnes impliquées perçoivent leurs relations. (**Bastin, G. 1970 p.16**)

Rappelons que le terme, « représentation » désigne : "des faits qui peuvent ou non s'appuyer sur des données perceptives et concerner tout autant le « corps » que l'« esprit »" (**Gilly, 1980, p. 23**).

Selon **Davis (2003)**, les croyances, les attitudes et les comportements des enseignants sont des variables qui produisent des effets substantiels sur la relation enseignant-élève et sur la motivation de ces élèves dans leurs apprentissages.

Pour **Staats (1986)**, les attitudes s'inscrivent à l'intérieur des interactions sociales et sont décrites comme des réactions émotionnelles positives ou négatives à des stimuli sociaux.

Rosenthal et Jacobson (1968) : Il est à noter que les caractéristiques propres à l'enseignant (expérience, sexe, âge, croyances, préjugés, etc.) influencent aussi ses perceptions dans la formation des attentes qu'il aura envers l'élève.

D'une façon généralisée, les résultats montrent que les enseignants ont des attentes moins élevées envers les garçons, car ils les percevraient comme étant moins studieux, moins coopératifs et plus perturbateurs. De plus d'après **Rejeski et al. (1979)** les enseignants fournissent principalement des rétroactions positives aux élèves qu'ils jugent compétents, alors que les élèves à attentes faibles se voient offrir des rétroactions sur leurs comportements négatifs en classe (**in Trouilloud et Sarrazin, 2003**). Finalement, les enseignants ont tendance à apporter un soutien affectif plus important (comportements verbaux et non verbaux) aux élèves envers lesquels ils ont des attentes élevées.

Rosenthal et Jacobson (1968) montrent que les résultats antérieurs de l'élève, les commentaires d'autres enseignants, les comportements et attitudes de l'élève en classe, la motivation apparente, l'apparence physique et les performances des frères et sœurs qui les ont précédés ... » sont des éléments qui influencent la perception des enseignants sur l'élève.

Trop souvent, nous avons l'impression que les élèves ne sont pas intéressés, n'étant pas impliqués ou n'écoutant pas l'enseignant. Si l'on base notre avis sur les résultats des élèves,

celui-ci va être négatif. Nous dirons alors : « cet élève n'est pas motivé, il ne s'investit pas, il n'a pas d'intérêt et ne comprend pas l'importance des apprentissages qu'il fait à l'école. » Cependant, cet élève à beau donner cette image de lui, il est peut-être tout de même intéressé par les apprentissages scolaires mais manque, peut-être, d'affinités avec les méthodes d'enseignement (**Rivanoet Bru, (2001, p. 71)**).

Lorsqu'on demande aux élèves de juger leurs enseignants ou de décrire le « prof idéal », que répondent-ils ? Premièrement, que le « bon prof » doit être « sympa », mais que cela ne suffit pas... Pour eux, un bon enseignant est un enseignant qui sait enseigner. Il doit bien entendu faire preuve de qualités humaines assez générales (être cool, aimable, amusant, disponible), mais il doit aussi, et surtout, être compétent. Il doit posséder des habiletés proprement didactiques et pédagogiques : il doit susciter l'intérêt, motiver les élèves, donner des explications claires, répondre aux questions, faire confiance, exercer une juste autorité. Pour le dire d'une formule : le bon maître est à la fois compréhensible (qui se fait comprendre) et compréhensif (qui comprend).

A partir de ces propos précédents il s'avère que l'effet du maître ou de l'enseignant a son rôle à jouer non seulement sur le comportement mais aussi sur leur perception du modèle enseignant face à leur scolarité. Cependant l'enseignant semble négliger cet effet qui pourrait avoir une influence déterminante sur les résultats scolaires. Cette idée de **Cyrułnik, Boris, (2003)** rejoint celle de Jean Jaurès qui voit que l'enseignant n'enseigne pas ce qu'il sait ou ce qu'il croit savoir mais il enseigne ce qu'il est. Cela insinue que l'enseignant s'implique par sa personnalité, il veut que ses élèves soient comme lui, dans son caractère et son tempérament. En un mot on peut dire que l'action enseignante n'est pas neutre ni objectif mais porte en elle la personnalité du maître.

4. Essai d'analyse de la scène de classe selon les principes de la TIS :

A travers le simple constat, on peut essayer de transposer quelques-uns de ces principes inhérents aux deux théories précitées, dans le contexte scolaire.

a-Le processus de catégorisation : deux groupes d'acteurs pédagogiques : les élèves et les enseignants qui se trouvent dans une position de force de dominant/dominé.

b-Perception de discrimination : certains enseignants perçoivent les élèves comme étant faibles sur le plan statut socioéconomique et donc faibles sur le plan des études.

c-Perception négative de la part des élèves concernant le caractère hostile des enseignants

d-Existence des sous-groupes en classe suivant le sexe, l'âge, le niveau d'instruction des parents, la considération de l'enseignant, caractère et affinités des élèves d'où l'existence possible de tensions intragroupes.

e-Des effets de comparaison : l'évaluation peut être à l'origine d'une distinction entre bons et mauvais élèves, entre enseignants racistes ou objectifs, sévères ou gentils, autoritaires ou libertaire etc...

4.1. Positionnements identitaires et comparaison sociale en situation de classe :

Les théoriciens de la catégorisation s'appuient sur la « comparaison sociale » comme principe fondamental dans l'étude des relations sociales. Dans le domaine scolaire il s'agit de la relation élèves /élèves et la relation enseignants /élèves. En nous inspirant de leur conception nous pouvons illustrer ce fait avec les exemples suivants que nous avons tirés du vécu scolaire où les individus ont tendance à se comparer pour s'autoévaluer ou évaluer les autres dans des compétitions de circonstances, concours, examen, compétition ...

A la fin de l'année scolaire, la comparaison pourrait se passer entre les élèves ayant obtenu de bons résultats et ceux qui n'ont pas eu la moyenne. Les premiers vont être fiers de leur réussite et auront une identité positive mais les seconds vont être soumis à une évaluation négative à cause de leur échec. Ces derniers vont ressentir cette situation comme une dévalorisation individuelle et en même temps groupale (puisqu'ils agissent dans un groupe).Turner en poussant la réflexion aboutit à trois perspectives qui seraient donc possibles à envisager par les élèves face à leurs enseignants :

A-Quelques-uns de ces élèves qui ont échoué au bac vont préparer des concours pour se former dans un domaine et accéder au monde de l'emploi. Ils passent alors d'un cadre à un autre plus coté sur le plan socioéconomique et on parle alors **de la mobilité sociale**.

B-D'autres élèves qui n'ont pas réussi pourraient se défendre en disant par exemple qu'ils ont bien travaillé mais leur échec est la faute des correcteurs qui n'ont pas bien corrigé leur travail. Ce groupe d'élèves aurait inventé un argument pour se doter d'une identité sociale et compenser ainsi la valeur perdue à cause de l'échec et on parle alors de **la créativité sociale**.

C-La catégorie d'élèves en situation d'échec diraient qu'ils vont refaire le baccalauréat et qu'ils vont doubler d'efforts pour l'avoir avec mention mieux que ceux qui l'ont eu juste avec la moyenne de 10/10. Dans ce cas il s'agit d'une compétition sociale.

Ainsi la méthode de comparaison sociale aura utilisé trois techniques identitaires qui sont : la mobilité sociale, la créativité sociale et la compétition sociale appelées par ces théoriciens « des stratégies identitaires » (Tajfel,1970). Selon la théorie de l'identité sociale ce sont des mécanismes psychocognitifs produits de la comparaison sociale, utilisés par des individus pour essayer de compenser l'image positive perdue à cause de l'échec dans une situation donnée. Pour mieux appréhender ces notions, donnons en encore des exemples observés dans le milieu scolaire :

En étudiant la relation enseignants-élèves on peut retrouver cette comparaison avec les trois types de positionnements adoptés par les élèves dans les exemples donnés précédemment. Explorons davantage la réalité de la scène sociale du contexte scolaire pour approfondir notre analyse :

-Dans l'institution scolaire, la position sociale de l'enseignant est supérieure à celle des élèves. Face à ces derniers, il bénéficierait alors d'une identité sociale positive. De leur côté, les élèves, face à l'enseignant, seraient soumis à une comparaison négative. Confrontés à cette position désavantagée, ils pourraient chercher à intégrer un autre corps plus avantageux et avoir un statut plus valorisé comme certains élèves qui quitteraient les études pour s'engager dans l'armée, il s'agit d'une mobilité sociale.

-Les élèves pourraient se comparer en se référant à une autre dimension leur permettant un positionnement positif, comme par exemple le fait de créer une association qui les rassemblerait pour exhiber à l'autre leur utilité sociale et obtenir un statut élevé socialement : il s'agit donc la créativité sociale. D'après le modèle identitaire de Turner lié à la TIS et à la TAC les élèves refusent la domination de l'enseignant, ils veulent remettre en cause ce type de relation en adoptant un positionnement compétitif et il s'agit, comme stipule Turner, d'une compétition sociale.

Jusqu'ici on peut retenir que la théorie de l'identité sociale défend deux grandes idées directrices pour explorer le domaine des relations qui nous permettent de :

a- Expliquer comment en fonction du contexte les individus et les groupes activent leur identité en quête d'une image plus valorisante de soi et du groupe d'appartenance.

b- Apporter les éléments implicites psychosociologiques de base servant à affiner la compréhension des relations intergroupes enseignant-élèves.

Le même constat observé chez les élèves se manifeste chez les enseignants dont les élèves obtiennent de bonnes notes au bac. La comparaison des résultats des différentes disciplines obtenus au baccalauréat constitue une occasion pour acquérir une identité professionnelle supérieure par rapport à leurs collègues n'ayant pas atteint le niveau voulu. Ainsi face à cette comparaison observée chez les uns et les autres on peut dire que le fonctionnement de l'identité sociale obéit à la règle générale postulée par la théorie de l'identité sociale considérée par les chercheurs comme un moteur de comportement humain.

5. L'identité sociale et professionnelle de l'enseignant et la relation maître-élèves :

Selon **Gohier (2000)**, l'identité professionnelle est avant tout une composante de l'identité globale de la personne, et elle se développerait sur la base de l'identité personnelle par l'inscription de la personne dans des formes de vie sociale

Mais pour **Osty (2008)** l'identité professionnelle est aussi une identité de métier. Cette identité est alors pour l'individu, un besoin d'intégration sociale en vue d'atteindre une certaine reconnaissance de soi. L'identité professionnelle serait dans ce cas le sentiment d'appartenance à une profession issue d'une socialisation. (**InBroussal, D. 2010**).

Selon **Gentili, F. (2005)**, l'identité professionnelle est avant tout une identité sociale ancrée dans une profession. Elle est le produit d'une incorporation de savoirs professionnels. Elle constitue donc une socialisation secondaire.

Ainsi l'identité enseignante est également le résultat d'une socialisation professionnelle lors de laquelle les enseignants adoptent les règles et valeurs professionnelles qui caractérisent le groupe. Pour **Cattonar (2006) et Maroy et Cattonar (2002)**, cette construction est «singulière», elle est liée à l'histoire personnelle et aux multiples appartenances sociales de chacun, ainsi qu'un processus relationnel de différenciation et d'identification à autrui.

Dans un compte rendu de **Theis (2007)**, **Riopel (2006)**, ajoute que ce n'est que lorsque l'enseignant novice a ses propres classes qu'il parvient à construire réellement son identité professionnelle (**Incompte rendu de Theis 2007**)

Les chercheurs nous renseignent que les deux identités (sociales et professionnelles) sont le fruit de la socialisation de l'individu qui intériorise les normes et les valeurs du milieu où il construit son identité psychologique et sociale. **Riopel (2006)** rappelle que la dimension sociale de l'identité renvoie à la notion d'appartenance à une communauté. Cette dimension met en évidence l'impact du groupe sur l'individu et l'intériorisation par celui-ci des modèles sociaux du corps professionnel. **(In Sandra Pellandi Dieci et al. 2010).** **Dubar(1991)** définit l'identité professionnelle comme étant le processus dynamique qui permet aux membres d'une profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur ; c'est est donc le « résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » **(Dubar,1991, p. 111)**. Elle « s'ancre dans des représentations et des pratiques qui dépendent elles-mêmes du milieu dans lequel on exerce » **(Blin, 1997, p. 181)**.

Selon l'auteur la construction de l'identité professionnelle résulte de l'articulation entre deux échanges : l'un interne, subjectif à l'individu, dépendant des groupes sociaux auxquels l'individu s'identifie. Ainsi, l'identité professionnelle s'élabore selon une perspective dynamique et intégrative tout au long de la vie, au sein de réseaux d'interaction, au travers d'expériences diachroniques dans lesquelles le sujet dispose d'une marge de manœuvre pour s'identifier à un milieu professionnel face aux clivages internes et aux contradictions institutionnelles lui permettant de faire des choix et de développer des stratégies identitaires **(Lipiansky et al. 1990)**.

Ce dernier auteur ajoute que, le processus d'identification à une profession correspond à des connaissances et compétences communes, et à l'adoption d'un système de normes, codes et manières de faire légitimés par le groupe d'appartenance. Si cette dimension sociale de l'identité se définit par le « nous », l'identité psychologique s'exprime en « je » et s'appuie sur la singularisation de l'individu. Dans une formation professionnelle, la présence simultanée de ces deux dimensions de l'identité est essentielle pour que celui qui exerce le métier reste lui-même alors qu'il assume son rôle professionnel. Cette construction identitaire, liée à l'appropriation des savoirs professionnels, est influencée par le propre passé scolaire des étudiants, comme le montrent **(Wentzel et al. 2008)**.

Ainsi, Pour **Cattonar et al. (2006)**, l'identité enseignante est également le résultat d'une socialisation professionnelle lors de laquelle les enseignants adoptent les règles et

valeurs professionnelles qui caractérisent le groupe. Cette identité professionnelle est aussi une construction singulière liée à l'histoire personnelle et aux multiples appartenances sociales de chacun, ainsi qu'un processus relationnel de différenciation et d'identification à autrui. (In **Sandra Pellandi Dieci et al. 2010**). Les psychosociologues renvoient la construction de l'identité sociale et professionnelle d'une manière générale à la socialisation qui est souvent définie comme le processus au cours duquel un individu apprend à vivre en société, apprend à se définir et définir les autres, c'est-à-dire à construire son soi identitaire par rapport à autrui. **A. Mucchielli (2013)** postule que l'identité sociale au sens le plus large du terme renvoie à une interaction, une dialectique entre l'individuel et le social. Cette liaison implique que l'identité est un construit relationnel induit par des séquences de transactions entre l'individu et son environnement. Cette identité se construit de façon continue, ou se déconstruit ou entre en crise selon les circonstances vécues.

Tous les psychosociologues soulignent le rôle des interactions dialectiques entre l'individuel et le social. Ainsi, l'identité est un construit relationnel induit par des séquences de transactions entre l'individu et son environnement. Quand **Kunnen et Bosma (2009)** parlent du développement de l'identité il indique que cette identité se construit de façon continue, ou se déconstruit ou entre en crise selon les circonstances rencontrées par l'individu. Ils considèrent ainsi que le développement de l'identité se fait dans un contexte de relations dynamiques. (**Kunnen et Bosma 2009**)

A partir des propos précédents sur l'identité sociale et professionnelle, on peut dire que les psychosociologues considèrent que la construction de l'identité sociale est liée à l'identité professionnelle. Chez l'enseignant les deux identités ajoutées à l'identité individuelle forment un tout intégré pour déterminer une personnalité de l'enseignant capable d'entretenir un type de relations avec l'élève qui, a, lui aussi, des attentes qu'il doit satisfaire. C'est dans le côté relationnel où l'enseignant doit, à notre sens, exploiter ses capacités pour répondre à ces besoins qui sont pluridimensionnels (le besoin affectif, sécuritaire, le besoin de l'estime de soi, la reconnaissance, le respect, l'écoute). Les études ont montré qu'à chaque fois que ces besoins ne sont pas satisfaits il y a risque de perturbations relationnelles. Dans cette partie nous allons rappeler que la construction de l'identité sociale et professionnelle est un processus dynamique permettant la cohérence de soi avec autrui. Ainsi les circonstances du contexte scolaire et la capacité de l'enseignant restent déterminant pour l'équilibre relationnel avec l'élève adolescent lui-même en quête de son identité individuelle et sociale. L'élève adolescent dans cette étape de transition

devient vulnérable. Il peut à tout moment se révolter contre l'adulte et l'autorité. Ce qui peut engendrer des conflits et de l'indiscipline allant jusqu'au décrochage scolaire. C'est pourquoi les psychologues insistent sur le rôle à jour dans l'entretien des relations. Tout enseignant doit être conscient de l'importance de l'aspect affectif qui doit être soigneusement pris en compte s'il veut réussir ses rapports avec l'élève. En effet la littérature nous apprend que le facteur affectif est le centre de l'identité qui demeure le moteur de nos actes et des conduites, surtout dans certaines situations où l'on se sent vexé, mal considéré et sous-estimé par rapport à l'autre. Ainsi l'identité sociale devient le côté caché et déterminant de notre intériorité qui nous oblige à agir quand il s'agit de créer des relations intergroupes et de les maintenir. Dans la construction de la relation maître-élève, l'identité individuelle, sociale et professionnelles se conjuguent en se référant à la culture du milieu pour déterminer un modèle relationnel entre les élèves et les enseignants. Toutes les recherches parcourues confirment que la qualité de ces relations dépend de la manière dont on perçoit leur élaboration. « En dehors de l'école, on constate une modification profonde des rapports entre les adultes et les élèves adolescents, qui développent une culture propre, parfois difficilement compatible avec la culture scolaire et les enseignants qui l'incarnent. » (Dubet, (1991).

5.1. L'effet de l'identité socio professionnelle sur la qualité de la relation maître-élèves. (Points de vues de certains auteurs) :

D'après **Dubar (1992)**, parler de l'identité professionnelle des enseignants, c'est « tenir compte à la fois du champ institutionnel, du cadre sociale et du parcours scolaire antérieure à l'entrée dans la profession et surtout de la reconstitution subjective de cette trajectoire » (**Dubar, 1992, p. 520**) ; mais aussi de « celles des « agents » en lutte à l'intérieur » du système scolaire (**Lahire, 1998, p. 38 in Bret 2015**).

Bret, (2015) voit que les conditions familiales, biographiques et institutionnelles, l'accès au métier, les syndicats sont d'une importance centrale dans la construction de son identité professionnelle, sa légitimation et sa consolidation.

Tous ces facteurs jouent lors des relations, au travers de l'identification considérée comme un « processus par lequel la personne se reconnaît des ressemblances avec ses différents groupes de référence [...] et intériorise certains de leurs attributs ou de leurs caractéristiques » d'où un sentiment d'appartenance et de l'identisation qui un « processus par lequel l'individu tend à

se singulariser, à se distinguer des autres » conduisant à l'autonomie et l'affirmation de soi – (Gohier et al. 2000, p. 118).

Pour mieux comprendre les mécanismes des relations sur le plan psychosociologique il nous paraît utile de voir l'avis de certains auteurs sur la façon dont se construit le soi identitaire considéré comme élément fondamental dans l'élaboration des relations avec autrui. **La relation maître –élève** n'échappe pas à ces mécanismes identitaires dont parlent les auteurs dans la partie suivante. Les comprendre permet de saisir les raisons implicites et explicites qui participent à la construction de son identité socioprofessionnelle enseignante.

Si certains théoriciens comme **Durkheim** voit que le concept de la socialisation est la source de la construction de l'identité sociale **Tajfel, et Moscovici** démontrent que ce sont les caractéristiques objectives de la situation qui déterminant la nature des relations entre les groupes sociaux.

-Deschamps (1999) rejoint **Turner** pour expliquer que l'identité sociale est tout ce qui permet à l'individu de se repérer dans le système social et d'être lui-même identifié socialement par les autres.

A partir de ces propos émis par les auteurs précédents on peut dire que quel que soit la stratégie utilisée par les sujets de l'endo-groupe ou de l'exo-groupe l'influence sociale est présente.

-Certains théoriciens comme **Castra, M. (1992)** voient que le concept de la socialisation est la source de la construction de l'identité sociale. Selon cet auteur la socialisation est un processus qui s'effectue d'abord dans la famille considérée comme l'instance de base dans l'éducation de l'enfant). C'est donc grâce aux divers échanges avec les autres que la personne le construit son identité sociale et entretient des rapports avec les autres sur le plan professionnel. Conformément à ces principes, l'enseignant arrive en classe avec une culture, une certaine vision sur la relation qu'il doit tisser avec ses élèves et son entourage professionnel que **Cattonar, B. (2001)** appelle le groupe professionnel enseignant. Celui-ci forme une « sub-culture », caractérisant progressivement par des modes particuliers, sa façon de percevoir, de penser et d'agir, suivant des normes, des valeurs et des règles propres (tout en partageant celles de la « culture globale » du groupe. Et c'est en fonction de cela qu'il nouerait sa relation avec ses élèves. (**Cattonar, B. 2001**)

-**Turner (1987)** trouve que l'identité sociale naît au contact d'une personne avec un autre groupe. Il conçoit que l'identité sociale est la représentation de soi au sein d'un groupe social qu'il intériorise. Dans plusieurs expériences Tajfel et al. Montrent comment les attitudes des sujets, leurs comportements et leurs jugements sont gérés par l'identité sociale qui se crée au contact avec un autre groupe.

-Le point de vue de **Kaddouri, M. (2002)** : selon cet auteur la construction de soi fait face à un double conflit : le premier conflit est dû à une confrontation entre deux tendances identitaires chez le même sujet. La première tendance est celle de la personne qui lutte pour établir des relations avec les autres lui facilitant la construction de soi tandis que la deuxième tendance est celle qui force le sujet à se conformer avec les attentes d'autrui.

Dans le modèle ancien du système d'enseignement, il s'agissait d'une relation-maître élève à sens unique, de type scolastique. **Bellatreche, Houari (2015)** écrivait que chez les grecs antiques l'enseignement était de type direct et de nature orale. Chez les musulmans la medersa est un lieu où l'enseignement se fait oralement à haute voix, les rapports avec l'élève (le disciple) seront de type vertical.

C'est à travers les propos lus autour de la construction identitaire (sociale, personnelle ou professionnelle) que nous tentons de voir si les relations qui évoluent au cours du temps entre les enseignants et les élèves obéissent à de nombreux principes qui entrent en jeu dans cette construction dont parlent les auteurs, chacun selon son point de vue.

Dans tout ce qui a été dit sur ce sujet on peut saisir l'idée que la qualité de la construction de soi identitaire est liée à la qualité des rapports que l'individu établit avec l'autre. Ces rapports en question varient en fonction du vécu personnel du sujet, de sa composante psychosociologique. Dans le contexte scolaire les études montrent à travers le type de climat qui règne en classe, que l'enseignant tient une grande part dans la manière de gérer le côté relationnel. On peut considérer que les relations entre les acteurs de l'action pédagogique peuvent renvoyer à la manière dont se construit le soi identitaire constituant essentiel de la personnalité de l'enseignant. On peut déduire de ces propos que c'est toujours par rapport à un groupe que naît un autre groupe, et c'est à l'encontre de celui-ci que se produisent immédiatement les attitudes diverses dans le but de préserver ou de mieux valoriser le soi identitaire. Ainsi les lois de la théorie de l'identité sociale suggère que le maître qui se considère appartenir à son groupe d'enseignants pourrait-il prendre un

positionnement identitaire hiérarchique supérieur face au groupe d'élève ? Ceci suscite-il des réactions séparatistes de différenciation ?

5.2. Synthèse des points de vue sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant :

En relisant leurs points de vue on peut retenir que l'homme par nature cherche toujours à confectionner une identité et tient à vouloir la maintenir. Mais l'identité professionnelle nécessite l'équilibre entre le désir d'avoir et le celui d'être. Si une adéquation est assurée entre ces deux projets la personne aboutit à l'épanouissement est le bien-être. Dans le cas contraire le sujet ici l'enseignant par exemple sera frustré et ressentira le mal d'être. Pour **Kaddouri (1999)**, ce mal d'être, ce malaise va influencer sans doute le comportement de l'enseignant, sa perception qu'il aura sur la construction des rapports entre lui et les élèves et par conséquent sur le rendement scolaire. Socialement, on constate que l'enseignant est considéré positivement ou négativement selon les résultats qu'il apporte à la communauté ; sa profession lui offre une perception particulière parce qu'elle concerne l'avenir de la société. La communauté lui accorde une place prédominante selon sa réussite professionnelle. Plus il réussit plus il est aimé dans la société et son image identitaire augmente de valeur. Cependant il est constamment soumis à l'épreuve par l'autorité, par les parents, par le quartier, par les voisins ; leurs fils racontent ses qualités ou ses défauts, sa façon de se comporter, sa manière de travailler, d'établir ses relations avec l'ensemble... il est jugé selon leur intérêt et leur profit. C'est à partir de ce jugement que se construit l'image identitaire de l'enseignant. La vision identitaire considère que la dimension affective mobilise nos actions et nos comportements. Nous décidons d'agir en fonction de notre personnalité à deux tendances : ce que nous voulons être et ce que nous voulons posséder dans la vie. Ces deux notions sont appelées par les chercheurs : le vouloir avoir et le vouloir être. Voyons à présent quelle est la perception sociale de l'enseignant d'hier et d'aujourd'hui ?

6. L'image du maître, hier et aujourd'hui :

Dans les années 60, en Algérie, l'enseignant était hautement considéré car il rend un service public à la communauté, C'est lui qui assure le bien-être en contribuant au développement des personnes qui vont assurer la continuité. Une grande considération sociale lui était accordée parce qu'aux yeux de la société entière c'est lui l'avenir de ses enfants. Cette évaluation surestimée qu'avait acquise l'enseignant lui permet de se faire une identité sociale et professionnelle très valorisée. Ce qui renforce son estime de soi et son statut social.

Cependant de nos jours il faut le dire que l'enseignant est en train de perdre son autorité d'autrefois et devient plutôt un accompagnateur du savoir. L'élève ne garde plus distance à son égard comme dans les temps anciens et par conséquent certaines valeurs sont remplacées par d'autres attitudes autant chez l'élève que chez l'enseignant. Ce qui détermine progressivement un type de relations scolaires qui va en accord avec les intentions sociales et politiques.

Ainsi, le processus de construction de l'identité professionnelle, apparaît comme un processus dynamique de nature interactive. D'ailleurs **Vinsonneau, G. (1997)** explique que la psychologie culturelle définit l'identité comme étant une dynamique culturelle par laquelle l'acteur social donne sens à son être en reliant le passé, le présent et l'avenir.

Aux yeux de tous, on peut observer la fonction de l'enseignant n'est pas un métier comme les autres. Il est toujours associé au savoir et à l'éthique. C'est lui qui détient les connaissances pour permettre aux enfants du peuple à préparer leur avenir. Sans lui c'est l'ignorance qui règnerait dans le monde. Les yeux sont toujours braqués vers lui car c'est le maître qui donne le savoir ; c'est à lui qu'appartient la noblesse et le respect. Depuis les premiers temps de l'histoire on exige de l'enseignant qu'il soit objectif, qu'il fasse preuve d'intelligence et qu'il ait une compétence éthique. La représentation sociale de l'enseignant puise ses fondements sur plusieurs éléments comme les objectifs, les espoirs, les inquiétudes, les traits de personnalité, les valeurs et les croyances des hommes. Ces différents éléments composent la culture collective d'une communauté où l'enseignant façonne son identité sociale, personnelle et aussi professionnelle. Il va de soi ainsi que l'identité professionnelle est associée à sa profession mais elle ne peut être séparée de son identité globale. **Gohier (1997)** rappelle que l'identité professionnelle doit être intégrée à l'identité globale de la personne. La construction de l'identité professionnelle vit à l'intérieure de l'identité sociale est évolué ainsi durant la carrière de l'enseignant et c'est la raison pour laquelle elle doit être prise en compte dans la relation maître élève.

Ce qui est remarquable de nos jours, c'est que ce regard ancien porté sur le maître est en train de connaître un changement dans la façon d'apprécier son rôle et sa place de dans la société. De nos jours l'enseignant subit à notre sens, l'influence d'une société de consommation où domine une conception plutôt pragmatique et matérialiste. Nous pensons que l'école ici doit obéir à la même idéologie de la société qui doit répondre aux besoins du contexte socioéconomique. Ainsi à l'identité de l'institution scolaire, s'associe l'identité de

l'enseignant. Il est logique que si l'école perd de son statut social qu'elle avait autrefois, l'enseignant peut perdre aussi sa place identitaire. Nous constatons en effet, qu'aux yeux de la société l'école est devenue un élément qui reflète le fonctionnement socioéconomique d'un système qui n'est pas productif dans l'immédiat. La société voit que l'enseignement est un investissement de long terme alors qu'on a plutôt besoin de qui est productif dans l'immédiat, du produit qui soit disponible pour vivre au moment opportun. Dans ce monde au rythme accéléré l'homme demande tout ce qui est nécessaire et vital, rapidement consommable et utile, un monde où la satisfaction des exigences en matière de nourriture, d'habillements et de transports prime ; un monde qui n'attend pas, qui n'écoute pas la philosophie, un monde qui veut vite et bien. Il semblerait alors que face à ce nouveau mode de vie en métamorphose risque de transformer l'idée de l'école qui subsistait jusqu'à la moitié du siècle passé. Et puisque sa fonction est une interaction avec l'élève, son identité tient une grande part dans la formation de sa personnalité grâce à laquelle il peut s'imposer dans la société et le milieu professionnel.

Les auteurs nous rappellent encore une fois combien est importante la qualité du lien que le parent, l'éducateur ou l'enseignant entretient avec les enfants ou les élèves. On comprendrait que l'enseignant est perçu comme est une force magique, un pouvoir extraordinaire qui pourrait sauver les enfants fragiles en modifiant l'échec en réussite. Un mot, un geste, un sourire de la part du maître ou de l'enseignant seraient souvent un secours qui pourrait transformer une situation dangereuse dont souffrent des enfants en cachette menacés par l'attitude d'un cerbère qui leur inspire inquiétude, angoisse et désespoir.

Aujourd'hui es conceptions modernes de l'éducation lui attribuent d'autres rôles psychologiques et affectifs ; c'est lui qui doit instaurer la confiance dans le cœur de l'écolier ou même du collégien et du lycéen. C'est lui qui doit jouer le rôle du médiateur, du protecteur, le substitut du parent et même du thérapeute .Il doit faire aimer l'école à l'enfant, il doit atténuer son agressivité par les diverses activités qu'il lui propose, lui tendre la main quand il a peur, lui sourire quand il est triste.

Cyrulnik, (2003) qui a travaillé sur la résilience des enfants veut « décortiquer » l'enfant pour comprendre ses besoins psychologiques. Beaucoup d'enfants, explique la psychothérapie à quel point un enseignant a modifié la trajectoire, l'existence de l'enfant fragile par une simple attitude ou une phrase anodine. Pour l'enseignant, c'est une attitude simple mais combien elle est bouleversante ou au contraire bénéfique pour le jeune élève.

7. L'identité professionnelle de l'enseignant est-elle menacée dans les pays en voie de Développement ? Qu'en est-il pour l'enseignant Algérien ?

L'identité professionnelle de l'enseignant semble être menacée dans un monde en perpétuel changement à tous les niveaux de la vie. Une technologie prodigieuse, une modernité qui a atteint son apogée, du business à outrance, une ambition humaine utopique, l'aspiration à une vie luxueuse et d'autres facteurs sont en train de bouleverser l'identité non seulement sociale mais aussi professionnelle de l'enseignant. Dans les pays en voie de développement et particulièrement en Algérie un autre constat s'impose : un malaise d'ordre identitaire semble être ressentie par le corps de l'enseignement. On ne donne plus à l'enseignant le respect et la place que ses devanciers ont eu C'est désormais un métier perçu comme un refuge pour ceux qui ne trouvent rien à faire pour gagner leur pain. ? Ce regard nouveau à l'égard de l'enseignant influe-t-il sur les rapports à l'école ?

Dans la société algérienne, la dégradation du statut social et économique de la fonction de l'enseignant devient évidente. Cela se justifie chez les enseignants affichant un malaise qui s'accroît par la non reconnaissance que la société semble éprouver à leur égard. Demailly, (1991) expliquent que les diverses transformations sociales semblent avoir ébranlé les bases traditionnelles de leur identité professionnelle. On pense que tout cela semble contribuer à une construction identitaire vulnérable et non reconnue sur le plan social, économique et professionnel. Face aux diverses réclamations des enseignants à tous les niveaux, comme l'augmentation des salaires, la majorité des demandes demeurent insatisfaites. Ce qui abaisse encore de la valeur sociale de l'enseignant et par conséquent son identité s'avère de plus en plus vulnérable sur le plan professionnel. Ce qui est à notre sens un facteur négatif pour favoriser des relations chaleureuses avec les ses élèves. D'ailleurs durant les deux dernières décennies de nombreuses manifestations syndicales se sont déclarées pour demander une amélioration de leur situation socio professionnelle cependant qui reste précaire et défavorable.

En Algérie on constate que la plupart des enseignants se trouvent dans secteur sans aimer ou préférer ce métier. Le manque considérable enregistré après l'indépendance a donné l'occasion aux jeunes ayant le niveau du brevet d'enseignement moyen d'être enseignant au primaire avec la possibilité d'être détaché après dans le collège. Il en est de même pour les lycées qui acceptaient des sortants de l'université sans aucune formation. Cela a abouti à un niveau scolaire médiocre. Le gouvernement plutôt préoccupé par le logement et l'agriculture

pour satisfaire les besoins d'une population de plus en plus galopante n'apporte pas des solutions palpables et satisfaisantes. A notre avis le faible statut socioéconomique de l'enseignant algérien demeure une frustration qui entrave d'une manière ou d'une autre la motivation de l'enseignant dans ses actions pédagogique, éducative. L'enseignant aujourd'hui perd petit à petit la considération sociale qu'il avait autrefois et par conséquent son sentiment d'appartenance professionnelle subit un affaiblissement frustrant ; on peut dire que c'est son identité professionnelle qui se trouve menacée. Les enseignants disent qu'on exige beaucoup d'eux : en plus des tâches pédagogiques on leur demande de s'adapter au tempérament des élèves et de répondre aux demandes du système à tendance sociale. L'adage né de cette nouvelle ère qu'on a tenté de traduire de la langue Darja dit : « enseigne moi mais n'oublie pas que je suis ton maître. » un proverbe populaire qui reflète bien le nouveau regard porté sur le maître. Ainsi personne ne veut comprendre l'enseignant guetté de tous les côtés. On attend le moment où il fait l'erreur ; commet une faute de quel genre que ce soit pour qu'il soit culpabilisé, responsabilisé, fautif. C'est pourquoi il doit faire attention pour éviter les erreurs, surveiller constamment ses gestes, ses conduites, ses paroles... **Elliott, J. (1991)** écrit que la profession enseignante comporte une forte implication personnelle et des aspects inhérents à la sphère de l'éthique et de la morale. Les enseignants doivent donc réadapter leurs pratiques éducatives et trouver de nouvelles modalités de relation avec le contexte social et scolaire.

8. Tendons – nous vers un autre modèle de la relation maître-élève ?

Dans un monde en perpétuel changement l'école est en train de connaître des changements rapides dans le domaine des relations sociales. Autrefois l'élève se soumet à la norme en obéissant aux ordres de l'enseignant et en acceptant les règles établies par le jeu de positions des rôles et du statut social. En somme, un rapport de force où l'enseignant est détenteur de savoir et où l'élève dominé doit apprendre ce que lui dicte son maître.

Bret, D. (2015) nous renseigne que depuis le début des années 1960, l'enseignement change de structuration. La représentation sociale de l'enseignant s'articule autour d'autres rôles : éveilleur des esprits, transmetteur, conseiller... Son identité professionnelle revêt le caractère plutôt de celui qui prépare l'élève au collège et à ses méthodes. Le corps des enseignants, au cours de cette période, est travaillé par de vives tensions conduisant à des identités multiples organisées autour de deux axes : « transmettre un savoir, donner le goût d'une discipline, communiquer une passion » et « éduquer, socialiser » (**Clerc, 1996, p. 87 et**

p. 91, in Bret 2015). L'auteur continue d'expliquer que le changement de quelques aspects de l'identité professionnelle varie selon le type de filière : les littéraires sont des humanistes et dominant contre un statut d'homme utile et dominé pour les scientifiques ; image de pionnier dans l'enseignement des filles plus que dans celui des garçons, la femme professeure n'a plus l'image tabou.

On peut constater que l'élève d'aujourd'hui est plus exigeant, il veut être écouté et respecté. Il se révolte vite et demande ses droits dès qu'il se voit lésé. Il faut rappeler que le courant humaniste notamment met en avant le respect de l'individu en tenant compte de ses choix de ses opinions. Et depuis l'esprit rationnel gagne du terrain et change vers une mission plus concentrée sur la personnalité de l'enfant, une tendance qui considère désormais que la tâche de l'enseignant ne se résume pas dans la transmission des savoirs mais cherche à assurer également le développement personnel de l'enfant ainsi que son bien-être.

Ainsi le côté affectif, cognitif, et intellectuel sont pris en compte dans une conception plutôt globaliste où l'importance est accordée à la relation humaine. Dans les écoles où les enseignants et le personnel d'administration sont formés dans le domaine des sciences humaines et des sciences de l'éducation ils doivent coordonner leur action en vue de promouvoir les rapports humains pour que la relation pédagogique et la relation éducative se complètent au profit de l'élève.

Cependant dans l'ère technologique que nous vivons aujourd'hui, il semble que le modèle des relations sociales est reproduit à l'école. Dans une vie de plus en plus pragmatique qui tend vers l'accumulation des fonds ; les relations maître-élèves sont en train d'obéir à cette règle gérée par l'argent. Par conséquent la relation éducative est en train de subir une domination matérialiste qui tend à bouleverser la valeur des liens humains entre les acteurs de l'éducation. Il s'agit d'une mutation vers une autre représentation sociale des rapports scolaires désormais basés en grande partie sur le profit économique palpable. Le maître d'école ou le professeur de lycée est soumis aussi à ce grand changement d'une l'échelle de valeurs qui est en train de modeler une nouvelle identité sociale. Celle-ci, à son tour, est en train d'orienter nos comportements et nos actions vers une un autre système de pensée sociale. Le cas des cours particuliers en est un exemple parfait. Le maître autrefois qui représente l'idéologie du savoir et de la morale à suivre accepte aujourd'hui de se déplacer chez l'élève pour lui donner des séances. Il est à sa disposition nuit et jour même au détriment de des considérations. Identitaires. L'élève se rapproche de plus en plus de son maître, ils

sont des amis, ils sont au café ensemble...les parents sont fiers de voir leur fils côtoyer ses prof., ils se sourient dans la rue, les frontières sont bannies et il ne reste plus à procurer de l'argent pour payer des grandes sommes. Par la même occasion, certains enseignants chanceux saisissent l'opportunité de ces nouvelles connaissances pour régler des affaires auprès des parents qui occupent des postes clés dans l'administration. Ainsi les parents tant que les enseignants se représentent un type de relations fondées sur un principe courant : » gagnant- gagnant ».Les premiers assurent la note désirée pour passer dans la filière « sciences » celle qui ouvre les portes à la branche médicale tant souhaitée par les algériens car être médecin c'est avant tout une question d'identité sociale ; les seconds gagnent beaucoup d'argent se permettent d'améliorer leur vie.

Voilà donc un constat qui devient généralisée, une réalité que tout le monde conteste mais en vain car elle gagne du terrain. Et pour ne citer qu'une raison, nous pouvons évoquer les conditions socioéconomiques des enseignants qui sont, à notre avis, l'origine de nombreux maux qui affectent le système éducatif. De nos jours on constate que le facteur du profit pécuniaire derrière lequel court l'enseignant tant que la note que cherche l'élève par tous les moyens au détriment de sa formation, sont deux intensions d'un l'esprit pragmatique qui est en train de s'installer dans la société et modifier progressivement le type des rapports sociaux qui se tissent entre les acteurs de la pédagogie. On se demande quelle influence aura ce mode de vie nouveau sur l'identité de l'enseignant, sur les relations maître élève dans l'avenir ?

Conclusion :

Dans le chapitre précédent nous avons dégagé les idées essentielles de l'identité sociale et l'auto-catégorisation à partir des scénarios imaginés par Autin en cherchant ensuite leur apport à l'étude de la relation maître élève placée au centre des relations intergroupes. En s'appuyant sur quelques auteurs de la vision identitaire nous avons parlé de la construction de l'identité sociale et professionnelle de l'enseignant puis nous avons cherché des points de vue de ces auteurs qui montrent que la qualité de la construction de l'identité produit un effet sur la qualité de la relation maître élève. Après avoir synthétisé les points de vue précités nous avons déduit que le modèle des rapports humains est en train de virer vers un autre type relationnel et que la relation maître élèves ne peut échapper à ce constat. Ainsi nous nous sommes demandé si l'identité sociale et professionnelle de l'enseignant ne serait-elle pas menacée par cette transformation que subit le monde dans tous ses aspects. Ce constat nous a

poussé à connaître comment les enseignants et les élèves en tant qu'éléments sociaux se représentent la construction de leur relation à l'école. A cet effet nous avons essayé d'identifier les critères sur lesquels les deux groupes (enseignants et élèves) se basent pour justifier leur perception réciproque concernant l'élaboration de leurs liens. Nous avons considéré que les attentes des uns et des autres pourraient nous révéler les traits et les attitudes que chacun préfère trouver chez l'autre. Dans leurs résultats les chercheurs ont vu que les représentations des deux groupes sont faites sur les attentes mutuelles qui répondent à leurs besoins psychosociologiques et cognitifs. Pour appuyer notre argumentation nous avons ainsi privilégié recueillir les points de vue de certains auteurs ayant creusé dans la thématique de l'identité sociale et professionnelle de l'enseignant. Leurs travaux ont montré que l'identité sociale et professionnelle de l'enseignant se développe par le biais de la socialisation. Grâce aux diverses interactions avec l'environnement social et le milieu professionnel, les deux identités s'élaborent ensemble dans un processus dynamique et dialectique indispensable à la formation de l'estime de soi identitaire. Ils expliquent que la quête d'une identité positive chez l'enseignant renforce les sentiments d'estime de soi et de sa compétence professionnelle.

Lampron, J. (2010) s'est penché sur l'évaluation de la relation enseignant-élève à différents moments de l'année : la relation enseignant-élève en début d'année (**Baker, 2006 ; Birch et Ladd, 1997**), au milieu de l'année (**Buyse et al. 2008**) à la fin de l'année (**Hamre et Pianta, (2001), (2005)**). Le but de ces études est de suivre le rythme des relations maître-élèves au cours de l'année scolaire et éventuellement voir les raisons et les conditions qui les rendent stables ou instables. Il faut souligner que les recherches dans le domaine des relations humaines trouvent qu'il est indispensable de procéder à l'évaluation enseignant-élèves pour suivre son évolution au cours du temps scolaire et ce dans le but de savoir si l'enseignant est capable de créer des liens, de les maintenir avec ses élèves durant ses activités.

Selon **Hamre et al. (2008)**, l'évaluation de la relation avec ses élèves est liée à certaines caractéristiques personnelles de l'enseignant élèves comme la colère, le manque d'empathie, l'incompétence, et à certaines caractéristiques de l'élève comme l'incapacité de suivre les cours, les contraintes familiales, l'indiscipline. (**Hamre et al. 2008**).

Chapitre III : La catégorisation sociale, l'auto-catégorisation et la relation maitre-élèves.

Introduction :

Notre thèse sur la relation maitre-élèves est une étude sur les relations intergroupes s'inscrivant dans la perspective identitaire dont la théorie de la catégorisation sociale en constitue un concept fondamental pour répondre aux questions de notre problématique. C'est pourquoi nous avons voulu d'abord parler de la notion de groupe car c'est l'élément central source de tout mouvement, croyance et conduites dans la construction des rapports sociaux interindividuels ou intergroupes. Les travaux menés dans le cadre de la vision identitaire nous permettent de réfléchir autour de la relation maitre-élèves sous un autre angle où l'identité sociale est considérée comme le moteur de certains comportements et attitudes que vont entreprendre les acteurs de l'action pédagogique. Ainsi notre défi serait de provoquer leur identité par le questionnaire afin de voir si leurs réponses révèlent des comportements en accord avec les règles du processus relationnel postulées par les théoriciens de l'identité sociale quand le maître et l'élève sont face à face, sous l'effet de leur appartenance groupale. C'est pourquoi nous allons tenter de scruter, en s'appuyant sur les résultats réalisés par chercheurs, les mécanismes manœuvrant « l'engrenage » où prennent part dans la détermination de ce processus, des phénomènes psycho-socio-cognitifs telles que la catégorisation, l'auto-catégorisation, l'identification au groupe, la désindividuation, la valorisation de soi, la différenciation entre les groupes....

1. La notion de groupe en psychologie sociale :

En cette thématique, nous privilégions les idées de **Gosling, P.(1992)** sur le concept du groupe qu' il définit comme étant deux personnes ou plus qui vont, pendant un temps, interagir, s'influencer mutuellement et se percevoir comme un « nous»(**Gosling,p.1992**)

Le groupe est « une collection d'individus qui se perçoivent comme membres d'une même catégorie, qui attachent une certaine valeur émotionnelle à cette définition d'eux-mêmes et qui ont atteint un certain degré de consensus concernant l'évaluation de leur groupe et de leur appartenance à celui-ci » (**Tajfelet Turner. 1986, p .15, traduction d'Autin, F.**)

Un groupe social est donc défini comme un ensemble d'individus formant une unité sociale durable, caractérisée par des croyances communes, des liens plus ou moins intenses, une situation sociale identique et/ou des actions communes, une conscience d'appartenir à ce groupe et par la reconnaissance, par d'autres groupes, de son existence. Cependant Selon **Gosling, P.(1992)**, le groupe en psychologie sociale, exige un certain nombre de critères comme :

1.1. Les critères d'un groupe social :

-L'élaboration des relations interpersonnelles : les individus au sein du même du même groupe communiquent personnellement avec les autres membres.

-La poursuite d'un but commun : l'intérêt est collectif.

- L'influence réciproque : il existe une interdépendance entre les membres du groupe

-La mise en place d'une organisation : chaque membre à son rôle ou son statut, une convention se crée : on s'entend sur les valeurs et les normes qu'il faut respecter.

On peut ainsi dire que lorsqu'ils les individus appartiennent à un groupe ils sont conscients d'en faire partie pour former une catégorie et agissent collectivement, **Selon Garcia-Prieto et al.(2006)** leur enjeu est de montrer une identité positive de la collectivité. Mais Pour qu'une émotion intergroupe puisse être déclenchée, l'identité auquel l'individu est censé appartenir doit être rendue saillante (un critère imposant.)

Rappelons que les théoriciens de l'identité sociale comme Turner emploient les deux termes pour faire la différence entre le groupe auquel on appartient (l'endogroupe) et le groupe auquel on n'appartient pas (l'exogroupe).

-L'endo-groupe : est composé du préfixe latin « endo » qui signifie à l'intérieur de. Dans la théorie de l'identité sociale il a le sens de : au sein du groupe d'appartenance d'un individu. L'endo-groupe est un concept qui rassemble toutes les personnes avec qui un individu aime s'identifier.

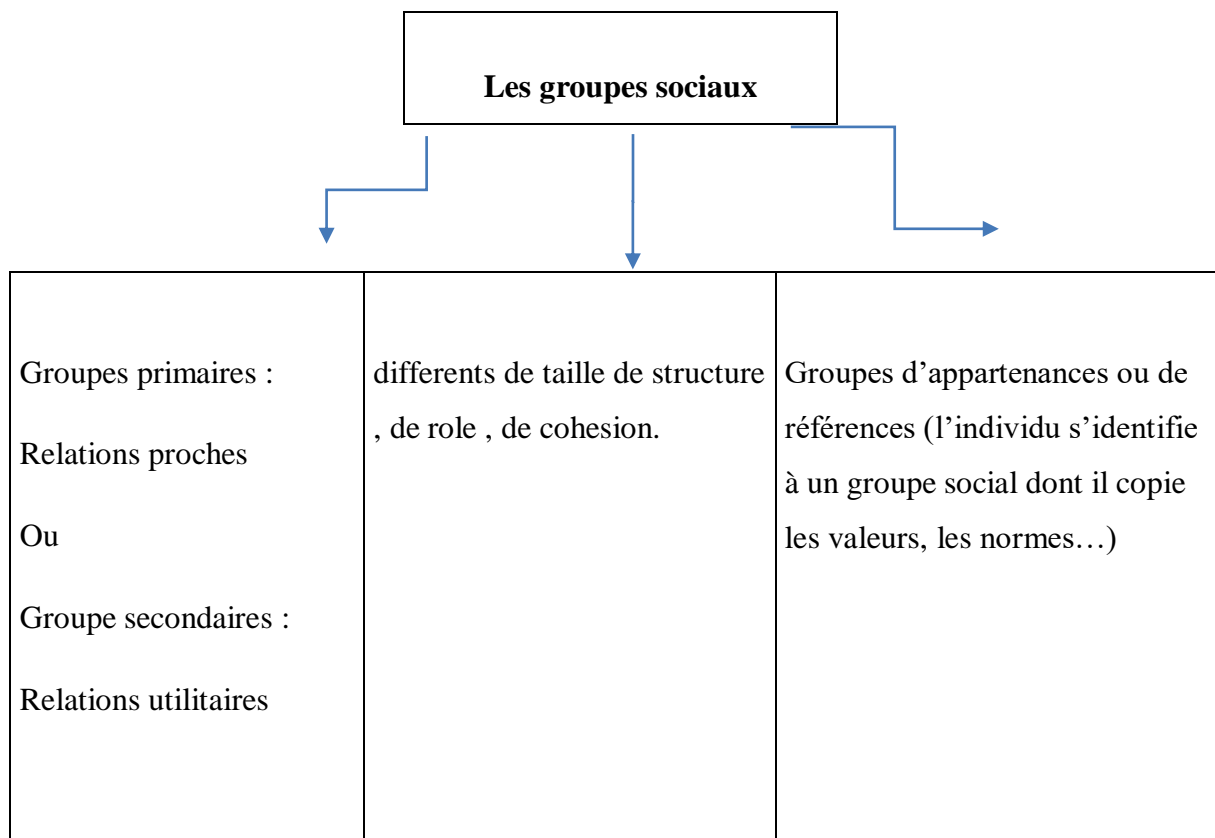
-L'exo-groupe : l'exo- groupe composé du préfixe « exo » qui signifie extérieure de... dans la théorie de l'identité sociale il signifie l'autre groupe ou l'hors groupe, il est utilisé par opposition à l'endo-groupe.

On peut en distinguer différents types de groupes :

Les groupes familiaux, scolaires, d'amis, de travail... Les auteurs, tel que **Cooley (1909)** différencient :

-Les groupes primaires : c'est un petit groupe de personnes entretenant des relations intimes et régulières. (Famille, amis...)- Les groupes secondaires : c'est le type de groupe le plus important dont les membres participent à des buts et des actions communes.(ex : le groupe classe)

1.2. Fig. 2 : Les types de groupes sociaux :



Commentaire du schéma (Fig.2) :

a- Les types primaires concernent les relations établies entre les membres proches comme celles entre les éléments familiaux frères sœurs, cousins, cousines, proches parents...Par contre les types secondaires sont des groupes qui se lient par intérêt commun.

Ce modèle de groupes se rassemble par besoin utilitaires selon des situations qui l'exigent. Généralement ils sont éphémères. Exemple les associations.

b- Les types d'appartenance ou de références concernent les groupes que les individus choisissent et auxquels ils s'identifient. Ces différents groupes varient en fonction de leur taille, de leurs objectifs et de la situation ; Exemples : une équipe professionnelle de football, les élèves d'une classe.... les groupes sociaux constituent une référence pour leurs membres qui y recherchent une image identitaire plus valorisante. Au sein du groupe les individus incarnent les normes et les valeurs du groupe auxquels ils appartiennent désormais et se comportent au nom de la collectivité.

2. La catégorisation sociale (TIS) et l'auto catégorisation(TAC) :

2.1. La catégorisation sociale :

Définition du dictionnaire encyclopédique : La catégorisation sociale est un processus, qui consiste regrouper en catégories des individus et des groupes d'individus semblant présenter des caractéristiques sociales communes afin de créer une image structurée d'une réalité sociale.

Selon Tajfel et Turner (1979), la catégorisation sociale est le fait d'associer les individus à des groupes et catégories. Ils expliquent que catégoriser un individu revient à lui reconnaître les caractéristiques associées à sa catégorie d'appartenance .Ils ajoutent que la catégorisation sociale définit en même temps la place de chacun dans la société dès qu'il choisit de s'insérer dans un groupe d'appartenance. Ainsi cette appartenance groupale permet aux individus de s'identifier, de se définir par rapport à un autre groupe et aussi d'être définis comme membres d'un groupe social.

Allport, GW. (1954) dans ses premières recherches, postule que la catégorisation sociale consiste à généraliser d'une façon exagérée et abusive les caractéristiques chez tous les membres qui forment un groupe ou des groupes sociaux.

“Exemple : tous les bédouins sont braves ”tous les français sont racistes.” Cette assignation dans un groupe est nommée « catégorisation sociale ». A partir de ces propos on peut en déduire que la catégorisation est un processus qui consiste à classer les individus, les objets ou

les groupes en catégories selon une ou des caractéristiques communes saillantes (remarquable, qui sort de l'ordinaire).

Tajfel continue à développer la théorie de l'identité sociale en lui intégrant des processus fondamentaux comme la catégorisation sociale, l'auto-évaluation, la comparaison sociale intergroupe, qui lui permettent d'expliquer les rôles sociaux, les positions qu'un individu occupe dans une structure sociale; en somme les différentes formes de comportements groupaux, notamment les conflits intergroupes. Il confirme l'un des premiers principes les plus importants qui gèrent la catégorie sociale en expliquant que les membres d'une catégorie ont tendance à exagérer les différences entre l'endogroupe et l'exogroupe et à exagérer les ressemblances entre les membres de l'endogroupe. Dans le premier cas Tajfel parle alors de différenciation intercatégorielle et dans le deuxième cas il parle d'assimilation intercatégorielle. (Tajfel, 1979)

C'est à partir de cette théorie de la catégorisation de Tajfel que Turner son collaborateur fonda la théorie de l'autocategorisation dont on va parler dans la partie suivante :

2.2. L'auto-catégorisation :

Turner qui a développé cette idée de Tajfel a fondé la théorie de l'autocategorisation. Selon l'auteur l'auto catégorisation est le fait de se classer dans une catégorie de personnes à laquelle on s'identifie (partager les mêmes buts et valeurs). Les auteurs de la vision identitaire la définissent comme étant une théorie de groupe social. Elle a pour objectif de comprendre les processus internes qui gèrent les comportements produits par l'identification d'un individu à un groupe social. Les théoriciens ajoutent qu'il s'agit d'une catégorisation de soi, d'un passage d'un niveau interindividuel à un niveau intergroupe à la recherche d'une identité plus positive, point qu'on va aborder ci-dessous pour l'éclairer davantage.

Si la théorie de l'identité sociale cherche à étudier les relations inter-groupales comme la relation maître-élève, pour expliquer un modèle particulier de comportement, la théorie de la l'auto catégorisation est un prolongement de la théorie de l'identité sociale. Turner, l'a introduite pour enrichir la TIS en lui apportant des concepts nouveaux qu'il utilise pour expliquer les circonstances dans lesquelles les individus qui étaient libres au début de tout engagement décident de s'intégrer à un groupe, de s'y identifier en incarnant ses caractéristiques et en se conduisant collectivement. Ainsi l'individu et le groupe ne font

qu'une seule entité puisque les représentations cognitives du soi et du groupe deviennent inextricablement liées, cela se traduit par un recoupement ou une fusion entre la représentation de soi et du groupe d'appartenance (**Simon et al. 1995 ; Smith 1999 ; Smith et Henry 1996**).

Ainsi les travaux de ces chercheurs nous enseignent que la catégorisation sociale et l'autocatégorisation se complètent : la première cherche à expliquer une forme de comportement groupal et intergroupal, la deuxième veut comprendre pourquoi l'individu affilié à un groupe se comporte collectivement et non comme une seule personne. C'est au sein de ce cadre que nous avons tenté d'inscrire la présente recherche puisqu'il s'agit d'une étude intergroupe dont l'objet est la relation maître/ élèves.

2.3. Le soi et l'autocatégorisation :

Turner (1986) postule que le concept de « Soi » peut se définir comme l'ensemble des croyances qu'une personne entretient à propos d'elle-même. L'auteur explique que cette vision que l'individu a de lui-même n'est pas forcément réaliste, mais elle guide et influence tout de même son attitude et son comportement. Il ajoute que c'est à travers les rôles sociaux qu'on arrive à comprendre ce que nous sommes.

La psychologie cognitive conçoit que les catégories se forment sur la base des ressemblances ou des différences de « nous » / « autrui ».

Zavalloni (1973), analyse comment l'appartenance à des groupes donnés (nation, classe sociale, sexe, etc.) peut être susceptible d'affecter la perception du Soi et les valeurs personnelles et **réciroquement**.

Chez Tajfel (1972) « l'identité sociale d'un individu est liée à la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et aussi à la signification émotionnelle et évaluative de cette appartenance ». (Tajfel, 1972, p.292).

Ainsi l'image de soi dépend beaucoup de l'image que les proches se font de l'enfant, à partir d'une idée globale parfois confuse (**Malrieu, Broye & Hajjar, 1991, in Rodriguez, N.2014, p 48**)

Selon Massonat et Perron (1990), la conscience de soi serait à l'origine du développement de l'identité. L'individu prend conscience de ce qu'il est, de son statut et de ses rôles, et peut donc s'affirmer. (In Rodriguez, N. 2014, p.49) .

Vu les points de vue précédents que ce processus de catégorisation ne se limite pas à établir des similitudes ou des distinctions entre les individus mais il s'accompagne d'une évaluation émotionnelle où l'on a tendance à favoriser la catégorie à laquelle on appartient au détriment de l'autre catégorie. Sachant qu'il y a toujours un critère de catégorisation qui permet de minimiser les différences à l'intérieur de la catégorie d'appartenance et de maximiser la différenciation vis-à-vis de la catégorie d'opposition. (ce critère pourrait être par exemple une caractéristique commune à tous les membres).

Azzi, E. et Klein, O. (1998) expliquent que la polarisation de groupe montre la conformité de ses membres qui doivent s'adapter à une norme parce qu'on perçoit une réalité en accord avec la sienne. (Le phénomène de **polarisation en groupe** fait référence au fait que l'opinion d'un individu sur un thème donné tend à se renforcer au cours d'une discussion avec des personnes ayant une opinion semblable à la sienne (Myers et Lamm 1976 ; Myers, 1978).

Par la suite les recherches ont démontré que le fait de se lier à une catégorie amène l'individu à se comparer dans le but de trouver les stratégies lui assurant un profit identitaire. Selon les chercheurs utiliser des stratégies serait un moyen de définir et de défendre le soi considéré comme le noyau central de la mobilisation identitaire de l'individu.

2.4. Le soi identitaire :

Le soi et l'identité sont des concepts fortement liés. D'ailleurs Christiansen (1999) dit que l'identité est le soi que nous connaissons. C'est à dire tout ce que nous connaissons de nous-mêmes. Il ajoute que l'identité est un élément qui compose le soi ; C'est par rapport à l'autre que se crée la dynamique relationnelle. D'ailleurs Alsaker (2003) explique qu'à travers des questions comme : « Qui suis-je ? » et « Qui est-ce que je veux être dans ce monde », qu'on peut comprendre théoriquement l'influence de l'identité sur la structure du soi. Charmaz (2002) a indiqué que le soi est une structure fixe qui possède des constituants homogènes (l'image de soi, le concept de soi, les identités personnelles et les identités sociales) mais en tant que processus dynamique certains de ses constituants qui restent en formation au cours de

la vie varient selon les circonstances du contexte alors que d'autres restent invariables. Cette théorie du soi repose sur la comparaison avec l'autre.

Mead, H. (1963) pense que c'est à travers l'interaction dialectique entre le Je et le Moi, accompagné souvent par des tensions, que le Soi apparaît, et par l'exercice des rôles, que les individus construisent activement leur identité. Selon le même auteur, c'est le processus de communication sociale qui fabrique le Soi. L'importance du travail de Mead, consiste à son essai d'articuler le côté psychologique et le côté social dans une dynamique identificatoire. Il ajoute :

« Le soi se scinde en un « Je » et un « Moi ». Le Moi c'est la part conformiste, conventionnelle du soi, celle qui est identifiée à la communauté, le Je c'est ce qui, dans le Soi, réagit à la communauté, oblige celle-ci à prendre une attitude nouvelle envers l'un de ses membres et permet ainsi au processus social de se développer dans des formes plus complexes qu'auparavant. » (**Mead, H. 1963 p.461**).

En d'autres termes on peut dire que l'individu en classant les individus qu'il perçoit semblables selon leurs caractéristiques, il se classe lui-même (le soi) dans l'une des catégories dont il incarne la norme. Selon la théorie de l'auto catégorisation, l'individu qui se catégorise au sein d'un groupe, s'attend à ce que les membres de ce groupe ont la même perception de la réalité que lui.

3. Les fonctions de la catégorisation sociale :

Selon les auteurs en psychosociologie, la catégorisation nous permet de construire notre réel, de nous donner une image sur autrui, d'appréhender certaines situations dans le monde qui nous entoure et avec lequel nous interagissons.

Selon **Tajfel (1972)** la catégorisation sociale est un ensemble de processus psychologiques qui a tendance à ordonner l'environnement en catégories : groupe de personnes, d'objets, d'évènements....il s'agit d'un classement en fonction de leur ressemblance, de leur équivalence dans leurs actions dans leur intention, dans leurs attitudes. L'auteur donne à la catégorisation sociale trois fonctions :

- a- Une fonction organisatrice** car elle nous permet de nous repérer dans un environnement parfois dépourvu d'informations précises et de simplifier le réel.

- b- Une fonction de signification et d'orientation** de l'action car elle nous permet de donner du sens aux événements selon le contexte, de créer de la communication, de nous adapter aux situations nouvelles et de nous repérer par rapport aux autres.
- c- Une fonction identitaire** car elle nous permet d'opérer le choix de notre appartenance à une catégorie (sexe, famille, profession,...), de créer un sentiment d'appartenance à un groupe social et aussi de nous définir face à autrui et de définir les autres.

3.1. L'auto-catégorisation comme repère identitaire :

La littérature dans ce domaine nous enseigne qu'on peut parler de l'auto-catégorisation quand l'individu aura fait un classement catégoriel de son environnement selon certaines caractéristiques qui lui permettent de se classer lui-même dans un groupe de choix, c'est-à-dire il s'autocatégorise en définissant son identité sociale. En d'autres termes, classer les autres, c'est se classer, c'est aussi se repérer sur le pan identitaire en s'identifiant à un groupe.

Baugnet, L. (1998) voit que c'est au travers le processus de la catégorisation sociale que l'identité sociale se définit à partir des individus qui choisissent un groupe d'appartenance. Dans ses études sur l'auto-catégorisation ce dernier s'intéresse à l'étude des relations entre les groupes et les conflits qui en résultent. Les chercheurs ont mis en avant que les membres des groupes adoptent des conduites conflictuelles selon le profit recherché sur le plan collectif ou individuel dans différentes situations.

3.2. L'effet de l'auto-catégorisation sur le comportement :

D'après Turner, chacun de nous possède non seulement un sens personnel du « soi » mais aussi une autre connaissance qu'il doit présenter à autrui selon les situations.

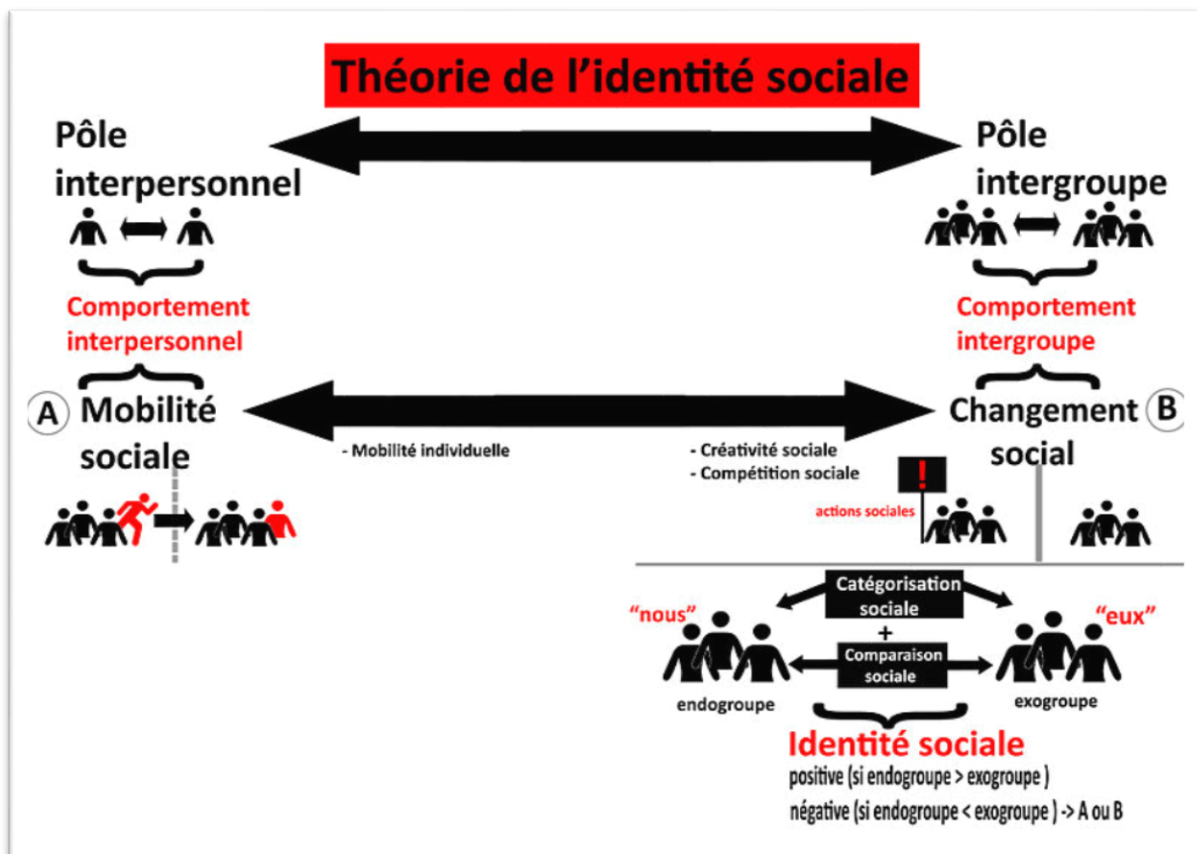
C'est au sein de sa famille que l'homme commence sa socialisation qui lui impose ses exigences et ses lois sociales (interdits sociaux, devoirs, droits, valeurs morales, croyances...) ce sont des traditions d'une culture qu'il incarne et assimile au fur et à mesure de son développement. En s'adaptant progressivement à cette socialisation, il connaîtra ses caractéristiques et il saura comment se comporter par rapport à autrui en tenant compte de ce que les autres pensent de lui. C'est par rapport aux autres qu'il définit son soi. Et c'est en fonction des attentes d'autrui que nous ajustons nos comportements. C'est ce que confirme Martnot, D.(1995) en disant :« le soi c'est ce que je pense que les autres pensent que je suis »(Martnot, D. cité par Pierre Benedetto, P. 2008). Il ajoute qu'il s'agit de la composante

cognitive du soi où l'estime de soi, c'est-à-dire la manière dont nous nous évaluons est une autoconception qui est la composante affective du soi.

En résumé nous disons que l'auto-catégorisation c'est le fait pour un individu de placer le soi personnel dans une catégorie qui l'accepte comme membre portant les mêmes caractéristiques et la même perception du monde et par conséquent il va se conduire comme étant le représentant du groupe.

La théorie de l'identité sociale fondée par Tajfel puis développée par Turner en proposant le continuum identitaire où se complètent le pôle interpersonnel et le pôle intergroupe du continuum. Le schéma suivant illustre les mouvements de ces comportements.

3.3. Fig.3 : La Mobilité sociale selon la TIS.



Commentaire de la fig. 3: comportement et identité sociale :

a/ **Les comportements interpersonnels** constituent une extrémité du continuum. À ce niveau, les interactions entre individus apparaissent entièrement déterminées par leurs relations interpersonnelles et leurs caractéristiques personnelles. Leur appartenance à un groupe ou une catégorie quelconque n'affecte donc en aucun cas ces interactions.

b/ Les comportements intergroupes : à l'autre extrémité se situent contrairement au pôle interpersonnel du continuum, les interactions entre individus ou groupes sont ici entièrement déterminées par leur appartenance à un groupe ou une catégorie. Les individus interagissent en tant que membres de groupes et non en fonction de leurs caractéristiques personnelles.

Ainsi par exemple, les interactions de deux adolescents qui se rencontrent lors d'une fête seront déterminées par leurs caractéristiques individuelles ; ils parleront de leurs loisirs respectifs, des cours qu'ils suivent, de leurs goûts musicaux, etc. Ils observeront chacun les traits physiques et l'apparence vestimentaire de l'autre. En revanche, si ces deux mêmes adolescents se rencontrent à l'occasion d'un match de football, chacun jouant dans une équipe différente, leurs interactions seront davantage déterminées par cette appartenance. Ils interagiront davantage en tant que membre de leur équipe, vantant par exemple ses mérites, parlant des matchs gagnés et perdus jusqu'ici, etc. En d'autres termes, dans ce cas, ce ne sont plus les caractéristiques des individus qui orientent le contenu des échanges, mais les caractéristiques de l'équipe à laquelle chacun d'eux appartient.

A l'intérieur de chaque pôle les éléments peuvent mobiliser leur identité entre les individus du même groupe ce sont des identités interpersonnelles : ici, les interactions se font entre les individus au sein du même groupe ; cependant les individus qui voient que leur identité est menacée ils changent de groupe où ils peuvent améliorer leur statut social. Tajfel, théoricien de la vision identitaire appelle ce mouvement la mobilité sociale. Celle-ci s'effectue du pôle intragroupe vers un pôle intergroupe où les rapports seront établis entre les groupes. Au sein du groupe d'appartenance les individus adoptent des comportements collectifs pour conserver ou obtenir une identité plus positive. Pour cela ils se comparent aux autres éléments de l'extérieur du groupe. Grâce à cette comparaison sociale ils se placent dans une catégorie qui répond le plus à leurs attentes et on parle alors de l'autocatégorisation, manière de justifier leur attitude de différenciation souvent discriminatoire. (L'endofavoritisme #l'exodéfavoritisme). Dans le pôle intergroupe les individus interagissent en tant que membres de groupes et non en fonction de leurs caractéristiques personnelles.

4. L'influence du groupe sur l'individu :

Comment un individu ou une minorité peut-elle exercer une influence sur un groupe ou sur une majorité alors qu'ils ne jouissent pas d'une autorité suffisante et n'ont pas à priori la confiance des autres ? Comment expliquons-nous nos conduites ? Comment s'évalue-t-on ? Quelles vont être les hypothèses que l'on mobilise dans notre psychologie quotidienne pour nous représenter nous-même et les autres ?

Le groupe a une influence importante dans la construction du sujet social et de son identité. Dans nos jugements, comme écrit **Baugnet, L. (1998)**, nos perceptions, nos relations avec autrui, nous nous comportons avant tout comme des acteurs sociaux qui appartiennent aux différents groupes humains et catégories sociales. Mais les études sur les comportements du groupe expliquent que lorsque les individus appartenant à un groupe ou à une catégorie sociale rentrent en interaction avec d'autres individus formant un autre groupe, plusieurs processus psychosociologiques entrent en jeu et exercent des effets sur leurs comportements. La citation suivante illustre bien ces positionnements identitaires oppositifs. **Tajfel, (1979)** cite l'exemple suivant « Nous sommes ce que nous sommes parce qu'ils ne sont pas ce que nous sommes » Cette Citation marque une distinction entre deux parties différentes par leurs caractéristiques. Dans ses travaux sur les relations intergroupes les chercheurs élaborent le paradigme des groupes nominaux qu'il explique comme suit : « la simple catégorisation des individus au sein d'un groupe suffit à produire une discrimination à l'égard de chacun des groupes en présence. »

Cette citation de Tajfel insinue que le simple fait de diviser les individus en groupes entraîne une catégorisation sociale qui engendre une discrimination d'un groupe par rapport à l'autre et par la même on observe une réaction observée dès que les deux parties se rencontrent. Tajfel ajoute que cette attitude discriminatoire est déclenchée sans qu'il y ait de contact ni d'interaction auparavant entre les deux groupes. Ainsi même si les membres des deux groupes ne se connaissent pas le fait d'être face à face régénère un comportement de discrimination chez les deux groupes.

En s'appuyant sur ces propos, on se demande, si ce phénomène qui peut être observé dans certaines classes pédagogiques entre les enseignants et les élèves ne peut-il pas perturber les relations et causer des conflits, reste à identifier et à prédire les stratégies mises en œuvre par

les membres de chaque groupe pour améliorer ou préserver sa place sociale. C'est dans une vision identitaire que Tajfel et Turner explique que le sentiment d'appartenir à un groupe permet d'établir une identité sociale positive. C'est à dire que c'est à travers le sentiment d'appartenance à différents groupes que l'individu acquiert une place sociale. C'est en développant ces idées de Tajfel que Turner J. fonde la théorie de l'auto-catégorisation née et développée par le concept de la compétition sociale dont nous allons parler ci-après.

D'ailleurs **Rabbie et Horwitz (1969)** constatent dans leurs expériences que cette discrimination s'exprime souvent par un biais pro-endogroupe où les individus ont tendance à apprécier plus favorablement leur propre groupe par rapport à l'autre groupe en présence dès qu'ils sont divisés en deux parties. A partir de ce biais les deux auteurs élaborent ce qu'ils appellent le proto paradigme des groupes minimaux qu'ils interprètent comme suit : les participants évaluent positivement leur propre groupe parce qu'ils s'attendent à interagir favorablement avec eux dans un temps futur. On peut en déduire que les participants auxquels on demande dans cette expérience de donner leur impression, ils jugent favorablement son groupe au détriment de l'autre et ce dans le but d'établir de bonnes relations intragroupes surtout parce que ils sont avertis qu'ils vont être à leur tour jugés par d'autres participants. Les recherches montrent aussi que lorsque la situation oblige les groupes à atteindre un objectif commun (il s'agit d'un niveau supra-ordonné) pour obtenir ces ressources limitées, la coopération entre les groupes entraîne alors des relations harmonieuses.

En synthétisant tout ce qui a été dit précédemment on peut retenir que la catégorisation sociale est un processus d'origine identitaire qui consiste à classer les individus et les groupes en catégories selon une ou des caractéristiques saillantes communes à tous les membres qui composent le groupe. La psychologie cognitive conçoit que les catégories se forment sur la base des ressemblances ou des différences de « nous » / « autrui ». Mais il a été mis en évidence par les chercheurs que ce processus de catégorisation ne se limite pas à établir des similitudes ou des distinctions entre les individus mais il s'accompagne d'une évaluation où l'on a tendance à favoriser la catégorie à laquelle on appartient au détriment de l'autre camp. Ce qui génère la discrimination et la méfiance entre les groupes. Par la suite les recherches ont démontré que le fait de se lier à une catégorie amène l'individu à se comparer en vue d'adopter des stratégies lui permettant de choisir son groupe de référence. Cette action est un moyen de définir le soi qui est le noyau central impliqué dans la mobilisation identitaire de l'individu et par la même valoriser son identité sociale et celle de son groupe. L'auto-

catégorisation c'est le fait de se classer dans un groupe d'appartenance, un processus appliqué automatiquement sur soi car classant les autres on se catégorise soi-même parmi les membres qui répondent à ses attentes. Ces deux processus intimement liés nous aident à explorer les contours fins de la relation maître élève en s'inspirant des études intergroupes dont on essaye dans le chapitre suivant de rappeler quelques idées qui demeurent importantes à échafauder notre présente étude, concernant les clichés sociaux, éléments importants dans la perception de la réalité sociale.

5. Stéréotypes, préjugés et catégorisation sociale :

Selon Deswarte, E. (2005, 2019), pour mieux connaître le monde et les choses, on passe par une activité de catégorisation et de comparaison. La catégorisation est donc un processus automatique de base bien connu des chercheurs qui s'opère sur la base de la comparaison.

Rosenthal et Jacobson (1968), dans leur ouvrage « Pygmalion à l'école », la question de savoir si les préjugés des enseignants influencent les productions des élèves est posée comme l'objet de vifs débats. Dans le domaine de l'évaluation pédagogique ce livre a montré que les informations à priori dont disposerait l'évaluateur produisent des effets subjectifs sur son jugement car l'action de l'évaluation est basée sur des préjugés et des stéréotypes sociaux qui faussent l'évaluation.

Depuis la publication de l'ouvrage en question, c'est autour de ces évaluations que la recherche dans le domaine psycho sociocognitif a pris de l'ampleur. Les résultats de leurs recherches ont montré que la catégorisation tend à légitimer les catégories sociales en leur donnant en plus d'une existence, une essence, un esprit. Les études définissent les stéréotypes comme étant des tendances spontanées presque automatiques qui servent aux individus à surinclure et surgénéraliser dans leurs jugements subjectifs.

Codol (1974) montre que la similitude qu'un individu perçoit entre les membres de son propre groupe devrait-elle être le niveau différent, selon qu'il se considère lui-même à l'intérieur de cet ensemble (nous tous les membres de mon groupe, moi compris) ou au contraire qu'il s'en exclut (eux : les autres membres de mon groupe). (Codol 1974 p. 44).

En d'autres termes, on peut dire quand une personne est incluse dans un ensemble elle va l'apprécier favorablement et jugera l'hors groupe défavorablement et ce en basant sur un

critère devenu saillant, connu partagé par la collectivité. « La classification qui forme la base du stéréotype conduit à une accentuation des différences entre les membres des classes, mais seulement pour les attributs qui y sont subjectivement ou objectivement, reliés à la classification ; il en est de même pour la minimisation des différences entre les membres d'une même classe » (Tajfel, 1979 p. 264). De ces propos, on peut conclure que la catégorisation est un processus majeur de la construction de l'identité sociale. **Si le stéréotype** est plutôt descriptif et collectif, **le préjugé** serait plus individuel et normatif. Le préjugé est, quant à lui, une attitude défavorable envers une ou plusieurs personnes en raison de leur appartenance à un groupe particulier. C'est encore formuler des jugements sur eux sans les connaître parfaitement.

Généralement **les stéréotypes** sont définis comme étant l'ensemble des connaissances que possèdent les gens sur les différentes classes sociales et sur les caractéristiques qui caractérisent les catégories sociales (ex : le groupe des paysans perçus comme non instruits, mal habillés, archaïques dans leur mode de vie...) D'une manière simple et temporaire, il est possible de définir un stéréotype comme « un ensemble de croyances à propos d'un groupe social » (Ashmore et Del Boca, 1981).

Il s'agit d'une impression que le groupe opposé tend à généraliser sur tous les paysans, une dimension cognitive qui a été démontrée par de nombreuses expériences. La psychologie sociale qui a étudié l'effet des clichés sociaux et des stéréotypes sur les relations intergroupes a pu mettre en avant que les groupes dominés sont plus facilement victimes des stéréotypes que les groupes dominants dans la société. Ils s'accordent pour dire que les stéréotypes sont des croyances partagées et généralisées alors que les préjugés sont des jugements formulés à l'avance, une façon de penser et de juger à l'avance sans avoir des informations complètes sur la personne.

D'ailleurs sur **le pan étymologique** le mot **préjugé** est formé du préfixe « pré » qui signifie juger à l'avance une personne ou un groupe sans les connaître.

Selon la psychologie, les préjugés sont des attitudes qui contiennent une dimension d'appréciation négative ou positive surtout à l'égard d'un groupe social et ce en faisant une opinion sur certaines informations subjectives incomplètes selon la culture incarnée. **Le préjugé** « une attitude négative ou une prédisposition à adopter un comportement négatif

envers un groupe, ou les membres de ce groupe, qui repose sur une exagération erronée et rigide» (Allport, 1954).

Les chercheurs préconisent que les préjugés nourrissent les stéréotypes, tous les deux ont une dimension sociale et psychologiques. En d'autres propos, il s'agit d'une différenciation qui ne fait qu'éloigner les uns des autres et de générer des conflits intergroupes. Les auteurs suggèrent que les **stéréotypes et les clichés** sociaux sont des images réductrices subjectives qui nous servent à expliquer et à interpréter le monde, ils constituent l'aspect général de la catégorisation. Pour illustrer cette idée on peut citer les exemples suivants :

« Les noirs sont violents, « les algériens sont nerveux » les allemands sont sérieux...

L'individu qui juge a tendance à une classification qui facilitera son positionnement identitaire en agissant au nom d'un groupe ou d'une communauté.

Selon **Tajfel (1971)**, le simple fait de diviser les individus en groupes entraîne une catégorisation sociale qui engendre **une discrimination** d'un groupe par rapport à l'autre. Tajfel ajoute que cette attitude discriminatoire est déclenchée sans qu'il y ait de contact ni d'interaction auparavant entre les deux groupes. Ainsi même si les membres des deux groupes ne se connaissent pas le fait d'être face à face régénère un comportement de discrimination chez les deux groupes.

Ainsi on comprendrait que **les préjugés** relèvent de la dimension affective concernent les émotions ressenties à l'égard des groupes qui vivent dans le même milieu. En d'autres termes nos jugements et nos perceptions vont en fonction de nos attentes et de nos désirs. Appliqué dans le domaine de la relation maître-élèves, le préjugé nous sert comme critère de jugement quand il s'agit d'évaluer les caractéristiques de son groupe et celle de l'exogroupe. Nous allons tenter de vérifier cette dimension (l'effet des préjugés et des stéréotypes) par l'exemple suivant puisé dans le milieu professionnel enseignant que nous essayons d'analyser en faisant référence aux principes de la théorie de l'identité sociale. **Gergen et Jutras (1981)** définissent le préjugé comme «une prédisposition à réagir défavorablement à l'encontre d'une personne sur la base de son appartenance à une classe ou à une catégorie de personnes» (in Jean-Baptiste Légal Sylvain Delouée 2015 p.10)

Au lycée, on convoquait les parents pour des questions d'absence ou d'actes violents de leurs enfants à l'égard de leurs camarades ou leurs professeurs. Mais le constat est frappant car que

ce sont souvent des femmes qui répondaient à la convocation pour venir régler les problèmes de leurs enfants. L'administration refusait de les recevoir parce que la vision paternaliste des hommes à l'égard des femmes, limite ces dernières dans des rôles subalternes et les associe à la fragilité et à l'incompétence. Cependant, les individus qui occupent des positions élevées, comme les directeurs d'entreprise, les hommes d'affaires, les grands commerçants et les entrepreneurs seront perçus comme capables, motivés, ingénieux. Ainsi cela montre que nous nous conduisons subjectivement sous l'effet de nos émotions. Dans tous les comportements qui sont exprimés par les membres au niveau groupal ou au niveau inter groupal.

5.1. Effet des stéréotypes et des préjugés sur la perception mutuelle intergroupe

(Exemple de la relation maître élèves) :

Lippmann (1922) emploie le mot stéréotype pour désigner la représentation que se font les gens sur les groupes sociaux dans le but de simplifier leur environnement et de mieux s'en adapter. **Leyens et al.** montrent que les stéréotypes est « un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements propres à un groupe de personnes » (**Leyens, (1994)p. 129**).

Selon Tajfel (1981), associe les stéréotypes à la « catégorisation sociale » car c'est le cadre où ils apparaissent .Il ajoute que c'est sur la base des stéréotypes qu'il organise le monde qui l'entoure en catégories sociales. Ainsi dans le cadre de la relation maître élève, les élèves sont classés en tenant compte de tous les traits qu'ils possèdent .Il en est de même pour les enseignants. Les stéréotypes permettent de faciliter le classement en généralisant la caractérisation des individus comme un ensemble.

Parmi les définitions données aux stéréotypes nous préférons celle de **Leyens et al.** Qui voient que les stéréotypes sont des croyances partagées concernant les traits de personnalité ou de comportements d'un groupe de personnes. Autrement dit le stéréotype est le fait de généraliser des traits de caractère réels ou supposés attribués à une personne ou toute une culture avec une connotation négative ou positive.

Exemple : l'Allemand est ponctuel, l'Algérien est têtue .Il s'agit d'une classification subjective que **Tajfel (1979)** a utilisé pour expliquer les aspects de la catégorisation sociale. Il en tire la conclusion suivante : Dès qu'un nombre d'individus deviennent membre d'un groupe ils se jugent comme étant différents des autres groupes en accentuant les différences intergroupes et

les ressemblances entre les membres de l'autre groupe. L'exemple suivant illustre cette idée : (nous tous les membres de mon groupe, moi y compris, nous sommes différents de vous qui êtes tous identiques dans vos comportements.) C'est là une perception stéréotypée qui peut produire une discrimination, un conflit.

Salès-Wuillemin (2006), qui a beaucoup travaillé sur le sujet trouve que les chercheurs tels **De La Haye, (1998)** veulent comprendre le comportement intergroupe quand on est membre d'un groupe social. Ils arrivent à conclure que le simple fait de percevoir un individu comme membre d'une catégorie, d'un groupe, d'un ensemble social, suffit à activer automatiquement des croyances stéréotypées sans raisons ni contacts précédents. Selon les chercheurs le stéréotype est donc ces images qu'on se met dans la tête à propos des groupes. Par le processus de comparaison sociale basée sur les ressemblances et les différences, ces images nous permettent d'évaluer et d'interpréter la nature des gens dans le but de justifier et de maintenir les inégalités intergroupes.

Il est difficile de distinguer les stéréotypes des préjugés qui sont souvent considérés comme des synonymes.

6. Les représentations mutuelles de la relation maître-élève :

La citation de Pagnol Marcel illustre bien les résultats qui montrent l'effet pygmalion sur le comportement suite à un jugement ou une évaluation annoncée au préalable à l'égard d'un individu ou un groupe.

Marcel .P. (1988) « Dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement : pour que les gens méritent notre confiance, il faut commencer par la leur donner » (**Marcel Pagnol, 1988, p. 76**)

La plupart des travaux utilisent des types différents de questionnaires adaptés au niveau des élèves qui permettent d'étudier leur perceptions de la population interrogée sur un sujet donné et ce pour saisir l'implicite et l'explicite qui sont derrière la mobilisation d'un comportement. Dans notre cas il s'agit, rappelons-le, de connaître le regard qu'a l'enseignant sur l'élève et vice versa au moyen d'un questionnaire appelé « RepMut » dont l'objectif est de cueillir des réponses appréciatives sur les relations qu'ils établissent les uns avec les autres. En d'autres termes il s'agit de connaître les motifs qui poussent chacun des deux groupes à

exprimer tel ou tel sentiment à l'égard de l'autre. D'ailleurs, **Muller, Katz et Dance (1999)** ont synthétisé des études afin de dégager l'effet des attentes éducatives sur les perceptions de la relation enseignant-élève en interrogeant des enseignants et de jeunes élèves. Ils ont trouvé que les attentes éducatives des élèves diffèrent de celles des enseignants. Ils ont déduit que lorsque la différence est trop grande entre les attentes elle engendre des difficultés de construire des rapports favorables à un apprentissage de qualité. Il s'agit donc d'une perception mutuelle de relations basée sur les attentes réciproques. Qu'attendent-ils les uns des autres ? Pour répondre à cette question, on a essayé d'extraire quelques résultats de recherches dans ce domaine.

6.1. Les attentes de l'élève :

Selon **Lemire Isabelle (2011)** les élèves qui attendent du soutien de la part de l'enseignant établira de bonnes relations et sera plus motivé pour continuer de les maintenir ; dans le cas contraire l'élève qui, au lieu de trouver de la compréhension et du soutien chez l'enseignant, va trouver de l'incompréhension et de l'indifférence et par conséquent il va se désintéresser des études. D'autres parts **Ryan et Patrick (2001)** montrent que lorsque les élèves perçoivent du soutien et de la compréhension de la part de leur enseignant, ils ont tendance à utiliser des stratégies d'apprentissage plus efficaces donc à travailler avec moins de buts d'évitement (

L'étude de **Hamre et al. (2008), Pianta, (1999)** avaient pour objectif de mieux comprendre les éléments qui peuvent perturber une relation positive entre l'enseignant et l'élève et, par ailleurs, mieux identifier les éléments qui conduisent au développement d'une relation conflictuelle entre ces personnes. C'est dans la scène scolaire qui impose la dynamique relationnelle où les chercheurs **comme Pianta (1999)** étudient la relation enseignant-élève en tenant compte d'un ensemble de caractéristiques déterminant les interactions multiples entre élèves/ élèves et élèves /enseignants qui influencent la relation enseignant-élève. Dans leurs études **Fortin et Bradley(2011)** montrent les facteurs dominants qui perturbent les relations entre les élèves et les enseignants, ils relèvent de certaines caractéristiques de l'enseignant, de l'élève et du milieu scolaire. Il faut donc contourner ces trois pôles pour pouvoir cerner la problématique relationnelle dont dépend en grande partie le rendement scolaire. Certains chercheurs **Harrison et al. (2007)** ont opté pour la perception mutuelle comme méthode pour collecter les avis entre les élèves et les enseignants et analyser leurs appréciations. Les résultats permettent de croire que dès leur jeune âge, les enfants, sont

capables de se prononcer sur un concept précis (par exemple les dimensions de leur personnalité,) de façon plutôt cohérente. D'ailleurs **Harrison, Clarke et Ungerer, (2007)** laissent entendre que ces jeunes enfants sont capables aussi d'évaluer la relation qu'ils ont avec leurs enseignants s'elle est stable ou instable. Par ailleurs, **Henricsson et Rydell, (2004)** ont fait une corrélation entre les relations enseignantes élèves au lycée et la perception des élèves étudiée à l'étape maternelle et primaire. Les résultats montrent aussi que les enfants qui présentaient des problèmes de comportements extériorisés durant les premières étapes de scolarité affichent des difficultés relationnelles plus tard au cycle secondaire.

A partir de ces résultats d'études on peut dire ainsi que dans l'action enseigner-apprendre les rapports qui s'installent dans la classe entre les élèves et les enseignants se dessinent peu à peu à travers leurs interactions qui se traduisent en attitudes et comportements. Pendant les séances pédagogiques l'enseignant parle regarde, gesticule, répète, écrit, sourit, rit, crie, blâme, s'énerve... C'est à travers de ces manifestations physiques et psychologiques et de sa façon d'être que se forme aux yeux des élèves le portrait du maître et en classe, il sera jugé en fonction de ces caractéristiques cognitives et affectives intellectuelles physiques. C'est en se référant à ses attitudes que l'élève se fabrique une représentation de l'enseignant, c'est-à-dire une image sur l'enseignant en fonction de laquelle il tissera n type de rapport. Il saura si ce maître a tendance à le favoriser ou non par rapport à ses camarades, s'il répond à ses attentes et à ses vœux. La psychologie nous apprend que Chaque enseignant à sa façon d'enseigner, d'exiger aux enseignés les tâches scolaires, le respect du règlement, la discipline requise. C'est son caractère, ses affinités, sa permissivité ou son autorité, sa sympathie ou son antipathie, sa chaleur ou son indifférence qui permettent aux élèves de juger, de critiquer d'apprécier ou d'obéir ou de refuser ses instructions, en d'autres termes, d'établir un modèle de rapport avec lui. Les élèves se font des idées, des représentations sur leur relation avec leurs enseignants. Pour les éducateurs c'est grâce à la nature de ces échanges multiples que l'élève peut créer un type de relation favorable ou défavorable pour ses études. La classe est pour l'enseignant un espace où les expériences vécues lui permettent de développer à notre avis une compétence relationnelle qui se caractérise par un climat de confiance, de respect mutuel, d'empathie qui se construisent tout au long du cursus.

6.2. Les attentes de l'enseignant :

C'est en fonction de certaines informations à priori que l'enseignant se fait à l'avance une idée sur ses élèves. Ses observations sur les résultats scolaires et sur des comportements de l'élève n'en classe que le maître s'en fait une perception de l'élève. Les renseignements fournis par ses collègues comme l'origine socioéconomique et culturelle, l'habillement de l'élève sa façon de répondre, de sourire, de participer, de parler de bouger dans la classe qui lui fournira une perception sur l'élève dont dépendra la qualité de leurs relations.

La psychologie a mis en évidence que les représentations mentales que l'on se fait d'un individu influencent nos comportements et nos actions. Ainsi les représentations mutuelles de l'élève et de l'enseignant constituent un facteur déterminant qui a des effets positifs ou négatifs sur la scolarité des enfants, c'est-à-dire un effet inhibiteur ou encourageant sur la relation éducative lors des séances pédagogiques. **Postic, M. cité par Gilly (1981)**, professeur de psychologie montre que lorsqu'un élève est perçu favorablement en fonction de ses réussites scolaires par l'enseignant, un ensemble de valeurs socio affectives vont lui permettre de progresser dans les études. Si ces valeurs sont ressenties négativement par l'élève c'est l'inverse qui va se produire. La représentation que l'enseignant se fait de l'élève est donc très influencée par le niveau scolaire de celui-ci.

Rosenthal R. et Jacobson L. F. (1968) ont mis en évidence « l'effet Pygmalion » dont on essaye de résumer la conclusion : lors d'une expérience réalisée au sein d'une école les chercheurs constatent que lorsque les enseignants croient en une progression favorable pour leurs élèves, ils adoptent inconsciemment une attitude favorisant cette progression. Quand les enseignants apportent plus d'attention aux élèves ces derniers se sentent comme le centre d'intérêt et de prévenance et par conséquent ils ont plus de confiance en eux, et sont donc en mesure de progresser. Le fait que l'élève sent qu'on s'intéresse de lui son estime de soi est plus valorisé, ce qui l'encourage encore plus à travailler à l'école. Les psychologues appellent ce phénomène l'effet d'intérêt.

7. La relation maître-élève au cœur des études intergroupes :

Rappelons que l'objet études intergroupes consiste à étudier les comportements des individus membres de groupes sous l'influence de leur appartenance groupale. A présent essayons d'expliquer la fig. 2. du continuum de Turner.

Dans la face interpersonnelle les relations sont entretenues entre élèves d'un même groupe. Mais dans la face opposée dite inter groupales les relations sont entretenues entre le groupe enseignants et celui des élèves. Ainsi quand on transpose le schéma dans la dynamique réelle de la classe on dira d'une part que les élèves peuvent tisser des relations avec d'autres élèves formant une catégorie d'individus ayant une situation inférieure comme celle des redoublants par exemple. C'est l'une des stratégies identitaires adoptées par les élèves dans le but de compenser une situation inférieure aux enseignants. (On est inférieure aux enseignants mais nous on n'a pas redoublé la classe comme les autres camarades).

Ainsi, on a, d'une part les élèves qui agissent en mobilisent leur identité sociale entre eux et d'autres parts, les enseignants aussi entre eux. Mais en tant que deux pôles différents par leur rôle sociale, ils deviennent des protagonistes qui agissent les uns par rapport aux autres. En d'autres termes chacun des deux groupes cherche à se différencier de l'hors groupe et à se ressembler entre membres du même groupe tout en continuant à maintenir l'équilibre des relations avec les deux pôles car l'intérêt de la situation prime. Cela équivaut à peu près à deux ennemis qui, à un moment donné se trouvent menacés par un même danger, s'unissent pour l'affronter ; une fois le danger parti, ils deviennent ennemis comme ils peuvent s'arranger jusqu'à l'épuisement de l'intérêt commun.

En développant la théorie de l'identité sociale Turner intègre la théorie de la catégorisation sociale qu'il définit comme étant le procédé sociocognitif par lequel le sujet classe les éléments de l'environnement dans des catégories selon les caractéristiques qu'ils partagent. Appliquée dans la relation maître élève on peut dire que catégorisation sociale est un principe fondamentale dans la construction de l'identité sociale. Celle-ci est une force qui active les conduites des élèves à se différencier des membres du groupe des enseignants qui se considère un groupe détenteur de savoir. Dans sa catégorie (auto-catégorisation) le sujet aurait tendance à surévaluer les différences entre les éléments de sa catégorie et ceux de l'exogroupe tout en qualifiant de semblables les individus de l'hors groupe. Une stratégie que chacun des deux groupes utilisent pour s'imposer sur le plan identitaire.

Pour **Doise W.** un individu partage toujours ses appartenances à des catégories sociales avec certains individus et se distingue d'autres individus parce qu'ils répondent à son intérêt identitaire sur l'appui de la comparaison avec les membres de l'exogroupe. (**in S. Moscovici, 1984**).

8. Que faut-il retenir de la TIS et de la TAC ?

Si la théorie de l'identité sociale étudie les processus (ex : la comparaison sociale) mis en œuvre par les individus membres d'un groupe social pour acquérir une image identitaire meilleure ou du moins la maintenir, l'identité de l'auto catégorisation, se focalise sur les conditions qui sont derrière la mobilisation de soi identitaire des membres de chaque groupe par rapport à l'autre groupe. Rappelons que la théorie de l'auto-catégorisation est un prolongement de l'identité sociale. La psychologie sociale étudie ses deux aspects essentiels : le processus de son fonctionnement et le produit qu'elle génère.

En résumé le processus de fonctionnement de la théorie de l'auto-catégorisation a fait l'objet de plusieurs expériences et études dans les domaines des relations intergroupes. **Licata (2007) ; Turner & Oakes, (1986)** qui se sont préoccupés **des relations intergroupes**. Ils se sont intéressés aux mécanismes qui sont utilisés par les individus pour se définir comme membres de groupes au sein de la structure sociale. Ils étudient principalement les comportements dans des situations rendues saillantes adoptés par les membres de l'endo-groupe. Leurs résultats révèlent que dès que les individus sont insérés dans leur groupe d'appartenance ils affichent des conduites compétitives et font preuve de différencier ou exclure les membres de l'exo-groupe. Des sentiments d'endo-favoritisme, de discrimination de conflit de colère, de haine, d'exclusion... apparaissent et engendrent des conflits intergroupes.

En synthèse, les études sur le phénomène de catégorisation ont mis en évidence les processus suivants :

- Quand deux groupes sont en présence les deux se mettent en compétition pour essayer d'établir des différences entre eux.
- Quand les individus se catégorisent en tant que membres d'un groupe, le soi est vu comme un exemplaire du groupe, plutôt que comme un être unique.
- Les différences interpersonnelles deviennent non pertinentes et les affinités entre soi et les autres membres du groupe d'appartenance viennent à l'avant-plan. En d'autres termes, les représentations cognitives du soi et du groupe deviennent inextricablement liées.

- Quand l'individu se définit comme l'individualité, il est motivé à améliorer son identité personnelle. Le niveau individuel renvoie à l'identité personnelle de l'individu qui se définit en tant que personnalité unique par rapport à d'autres individualités et il sera impliqué dans des rapports interpersonnels.

-Mais quand il se définit en tant que membre d'un groupe, il perçoit ses buts, besoins et valeurs 7.comme interchangeableables avec les autres membres ; dès lors il est motivé à améliorer le sort commun. Le niveau groupal **implique la mobilisation** de l'identité sociale ; à ce niveau, l'individu se définit en tant que membre d'un groupe et participe à des rapports intergroupes et intragroupes.

« Les sujets s'identifient avec une catégorie sociale dans la mesure où cette identification leur permet de réaliser une évaluation positive de soi » (Turner, 1972).

- **Turner (1984)** découvre le phénomène **la dépersonnalisation** : l'individu abandonne les différences personnelles au profit de l'homogénéité du groupe, la personne devient représentant de l'ensemble.

-Turner découvre le phénomène de **l'antagonisme fonctionnel** qui consiste à augmenter des ressemblances perçues à l'intérieur de la même catégorie et accentuer des différences perçues avec les autres catégories. L'auteur parle de l'accessibilité et l'adéquation qui sont inhérentes à la catégorisation.

-**L'accessibilité** d'une catégorie correspond à la disposition d'un sujet à utiliser cette catégorie :

Par exemple, dans un congrès scientifique international, si un chercheur est fortement identifié à son pays, il y a de plus fortes chances que cette caractéristique devienne saillante, et il peut catégoriser les personnes présentes selon leur nationalité, lui-même y compris.

Dans le contexte scolaire, un élève redoublant peut rendre sa caractéristique de redoublement, saillante et ainsi il peut catégoriser avec lui, les élèves présents en opposition aux autres non redoublants.

-**L'adéquation** d'une catégorisation, quant à elle, correspond à l'accord entre sa représentation et la perception du réel dans le contexte de cette catégorisation.

Conclusion : Un élément central dans la théorie de la catégorisation est que la formation des groupes psychologiques est un processus d'identification, d'intériorisation de la catégorie sociale et de ses normes, et non pas un processus d'attraction interpersonnelle ou d'interdépendance. Ainsi les rapports intergroupes dans laquelle s'inscrit notre thèse, obéissent au principe du besoin de distinctivité et la différenciation tel que postulé par la théorie de l'identité sociale. Ce principe s'explique par le favoritisme de l'endogroupe et la discrimination des exogroupes dès que les deux groupes sont face à face.

Puisque la recherche d'une identité positive est le moteur du comportement intergroupe on peut terminer par cette définition de **Cioldi (2015)** :

« Communément dénommée « identité sociale », elle est donc la partie du concept de soi qui découle de la connaissance qu'a chaque individu d'appartenir à des groupes. Elle conduit l'individu à se concevoir au moyen des stéréotypes qui s'appliquent à ses groupes, et engendrent la similitude et l'interchangeabilité entre soi et autrui dans le groupe. Elle fait donc face à l'identité personnelle comme le semblable fait face au différent, le pluriel à l'unique, l'uniforme au variable, le sociologique au psychologique. » (**Lorenzi-Cioldi, Fabio, 2015, p.3**).

Conclusion:

La notion de groupe a fait l'objet de nombreux travaux de recherche en psychologie sociale. Etant donné que notre sujet porte sur les relation-maitre élèves qu'on tente d'étudier ici dans le cadre de l'identité sociale, on ne peut se passer de certains concepts concernant le fonctionnement du processus relationnel. C'est pourquoi, on s'est intéressé surtout à la manière dont se tissent les relations entre les enseignants et les élèves en ayant recours à certains auteurs qui se sont penchés sur les mécanismes qui gèrent leur identité quand ils se comportent en tant que membres de groupes distincts par leur place et rôle social. Ceci nous oblige à parler de « **l'endogroupe** » qui selon les théoriciens constitue le groupe d'appartenance et de **l'exogroupe** qui constitue le groupe auquel on n'appartient pas. De nombreux travaux sont réalisés pour étudier tout ce qui se passe lors des échanges et interactions entre ces deux ensembles considérés comme un espace auquel on doit appliquer les lois de l'auto catégorisation induite par la comparaison sociale. Les études portent aussi sur les principes permettant de comprendre les conditions qui poussent les membres à agir

mutuellement par la tendance à l'hostilité et discrimination. La relation maître-élèves est placée au cœur de ces principes considérant que les enseignants et les élèves forment deux groupes étudiés dans une dynamique relationnelle pour essayer de dégager les phénomènes telle la comparaison intergroupe et intragroupe. Cette comparaison intergroupe induit des effets perceptifs au profit de l'endogroupe et au détriment de l'exogroupe. Théoriquement, les auteurs de la TIS nous enseignent sur certains points implicites ou explicites d'ordre psychosociologique qui motivent la perception des liens qu'ils tissent entre eux dont le critère identitaire semble prédominer. Dans le chapitre qui suit, on s'intéressera aux points essentiels qui marquent leurs interactions.

Chapitre IV : Relations intergroupes et mobilisation identitaire.**Introduction :**

Rappelons que l'objet principal de la psychologie des relations intergroupes consiste à déterminer la manière dont l'appartenance à un groupe peut affecter le comportement des individus affichant des conduites négatives à l'égard de l'hors groupe comme la discrimination, la ségrégation, l'hostilité, l'ethnocentrisme ou de l'endo-favoritisme... Dans ce chapitre nous allons aborder le processus des relations intergroupes dont nous essayons d'adapter théoriquement leur principes à l'étude des enseignants et des élèves puis voir dans quels cotés ces différents principes peuvent nous servir à expliquer leurs attitudes et leurs interactions dans la construction mutuelle de leurs relations. Grace aux théories de la catégorisation et de l'auto-catégorisation on peut expliquer pourquoi les individus des qu'ils se divisent en groupes se conduisent au nom de l'appartenance groupale. Ce phénomène appelé par les théoriciens de l'identité sociale « la dépersonnalisation » qui repose sur le clivage des groupes dont les individus de chaque groupe se perçoivent interchangeables et par conséquent ils agissent comme s'il s'agit d'une seule personne. Conformément à la TIS, cette perception permet aux membres de l'endo-groupe de se considérer homogènes mais différents des membres de l'exo-groupe. Cette représentation d'unicité et de différenciation est motivée par le but de chercher une identité positive face à l'hors groupe. Les chercheurs mettent en évidence des biais de jugement et d'évaluation intergroupe permettant aux membres de justifier leurs positionnements hostiles à l'égard de l'autre groupe.

En s'inspirant de certaines études menées sur ce thème comme celle **Mangin, F, (2015)** par exemple, nous considérons que la relation maître –élèves est un rapport intergroupe que nous tentons de traiter à travers leurs représentations mutuelles. En considérant que l'identité sociale est la source incitante à leurs positionnements et de leurs attitudes on leur demande d'émettre des jugements mutuels l'un à l'égard de l'autre puis de les évaluer. Ainsi la psychosociologie met en avant l'influence des stéréotypes et des préjugés sur la perception de la vie sociale très liée à la notion de norme sociale considérée comme un critère déterminant dans la formation et la polarisation des groupes. « La norme est une règle de conduite tacite ou écrite, une façon de faire ou d'agir qui a prévalence dans une société ou un groupe social donné. Elle est légitimée par des habitudes, des valeurs, des croyances partagées au sein d'un collectif donné, ainsi que par le contrôle social exercé. »http://fr.wikipedia.org/wiki/Norme_

sociale. C'est en réfléchissant autour des relations intergroupes que nous pensons éclaircir davantage les sens profonds de la dynamique relationnelle qui se construit entre les enseignants et les élèves et comme aboutis par les chercheurs, dont va dépendre en grande partie, l'engagement scolaire.

1. L'identité sociale et les rapports intergroupes :

En psychologie sociale, **Shérif, M. et Shérif, C. W.(1979)** pensent que la notion des « relations intergroupes » sont des rapports qui se construisent entre les membres respectifs de deux ou plusieurs groupes et qui sont basés sur la coopération ou la compétition, sur l'amitié ou d'hostilité, la dominance ou la soumission, Ainsi on peut en déduire que la relation intergroupe s'établit entre les membres des groupes et que leurs interactions sociales s'effectuent sous l'influence de l'appartenance groupale sans que l'un exerce une quelconque autorité sur l'autre. Des chercheurs **Sachdev et Bourhis (1987)** ont manipulé, de manière expérimentale, le statut, le pouvoir et l'appartenance groupale, ils ont pour objectif de vérifier l'effet des trois variables sur le comportement intergroupe. Les résultats de cette expérience ont été les suivants : Les sujets appartenant au groupe dominant (*100% de pouvoir*) adoptent un comportement plus discriminatoire que ceux appartenant au groupe dominé (*0% de pouvoir*). Un comportement proche se retrouve chez les sujets du groupe à statut élevé (*comparativement à ceux appartenant au groupe à faible statut*). Cependant, l'appartenance des sujets aux groupes minoritaire et majoritaire ne semble pas avoir d'effet. Les auteurs relèvent aussi l'effet d'interaction entre le pouvoir et le statut : Les individus de statut faible mais bénéficiant du pouvoir absolu ont des comportements très discriminatoires envers les membres de statut élevé mais sans pouvoir.

Pour conclure sur cette recherche, il semblerait que le pouvoir soit la variable la plus prédictive des comportements discriminatoires (**dans Liliane Alliot, Michel Le Marc, Jean-Claude Lafon (2005) p.4**).

Comment expliquer les conduites intergroupes ? Comment on s'évalue et évaluer les autres qui appartiennent à un autre groupe social ? Sur quels critères se base-t-on pour se représenter et représenter autrui ? C'est ce à quoi on essaye de répondre dans la suite de cette partie en plaçant notre sujet dans la perspective identitaire.

Les relations intergroupes est un thème intéressant pour les psychosociologues qui veulent traiter le comportement particuliers des membres qui composent les groupes de leur appartenance en en se basant sur des théories nouvelles importantes comme la théorie de l'identité sociale (**Tajfel et Wilder1986**).

Tous les deux auteurs trouvent que la perception des relations réciproques est toujours influencée par les préjugés et les stéréotypes sociaux inhérents à une culture donnée. Les deux auteurs **Tajfel et Wilder (1986)** considèrent que la relation intergroupe commence d'abord par un comportement d'une ou plusieurs personnes de l'endogroupe effectué à l'égard d'une ou plusieurs personnes de l'exogroupe, puis ce comportement sera généralisé pour devenir intergroupal. Pour Tajfel, l'identité sociale est considérée comme le fondement du comportement intergroupe. Ils expliquent que tout comportement intergroupe est l'effet des contraintes sociales ou psychologiques. On comprendrait donc que ce sont les contraintes psychosociologiques qui poussent les individus dont le statut social est inférieur à s'insérer dans un groupe social dans le but d'être sécurisé en obtenant une identité sociale positive. La haine et le mépris sont des actes observables chez les groupes asymétriques sur le plan social. En d'autres termes, de telles conduites caractérisent un type de relations intergroupes concernent des groupes dont le pouvoir et le statut sont inégalement répartis, tel est le cas des enseignants et des élèves que nous considérons comme deux pôles différents par leur statut social. La relation entre eux est inégale et non équilibrée. D'après les théoriciens ce rapport de force génère des conflits généralement symboliques qui peuvent se transformer en agressions et en violences.

Azzi, A., & Klein, O. (1998), ont étudié les relations entre les groupes à travers les concepts de la psychologie sociale en analysant leur mode de fonctionnement des groupes sociaux. Les deux auteurs ont montré les mécanismes qui président à l'harmonisation des comportements intergroupes ou au contraire au développement de situations conflictuelles.

2. Les partitions sociales :

Les théoriciens de l'identité sociale ont pu mettre en évidence des attitudes oppositives qui se créent automatiquement chez les membres des groupes dès qu'ils sont en présence. C'est ce que confirme la théorie des partitions sociales issue des travaux de **Castell, Ph.(2005)** qui postule que c'est une théorie part du postulat qu'il existerait trois types de

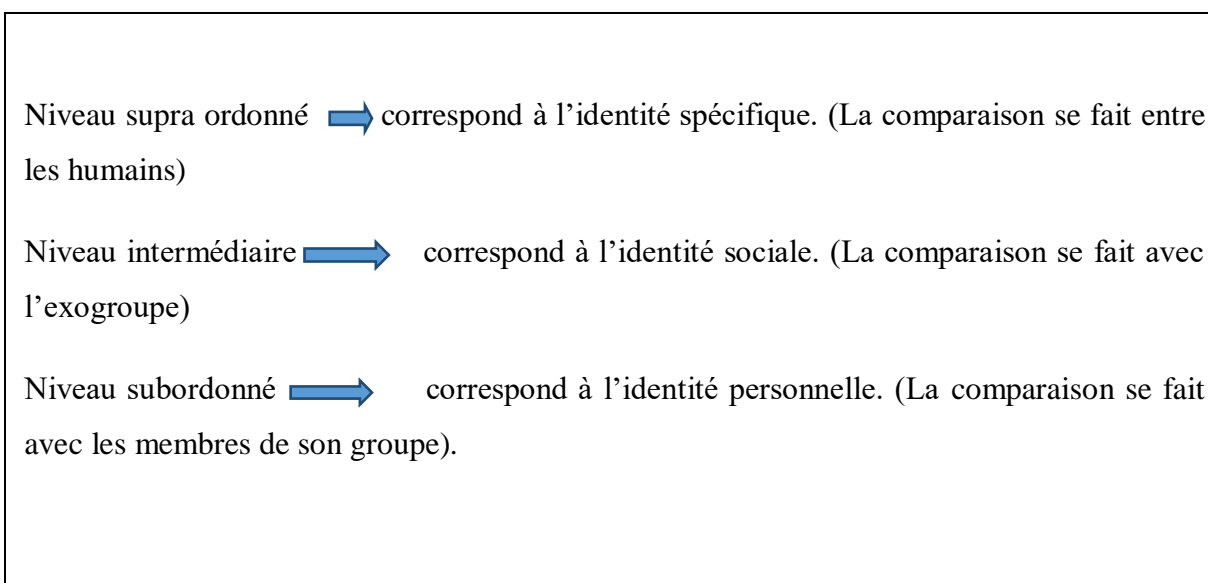
divisions sociales différentes dans lesquelles les hommes s'insèrent quand ils sentent que leur identité sociale est menacée. C'est une théorie qui s'inscrit particulièrement dans le champ de l'autocategorisation qu'elle a développée en ajoutant d'autres principes. Le schéma suivant éclaire davantage ces partitions sociales :

-**La partition oppositive ou** (type bipolaire) : exemple le groupe des élèves et le groupe des enseignants,

-**La partition hiérarchique** (type scalaire) : le directeur et les subalternes

-**Enfin la partition communautaire** (type binaire) : exemple la communauté juive, la communauté musulmane....

2.1. Fig .4 : Les niveaux des partitions sociales :



Commentaire de la fig.4 :

Les niveaux (ou divisions sociales) où les individus peuvent s'insérer pour s'auto-categoriser selon le contexte, leur intérêt identitaire.

01- Le niveau subordonné est un celui où l'individu puisse exprimer son identité personnelle en se comparant aux autres individus.

02-Le niveau intermédiaire c'est celui où l'individu se compare à l'autre groupe pour obtenir une identité groupale où il peut activer son identité sociale.

03-Le niveau supra ordonné où l'individu se perçoit avec aucune différence par rapport aux autres.

« La théorie de l'identité sociale sert comme cadre psychosociologique pour expliquer des comportements intergroupes [...], elle devient l'objet même de l'étude dans la théorie de l'auto-catégorisation » (Licata, 2007, p. 27).

À partir de là, l'objectif de notre recherche sera de connaître les conditions et les circonstances qui motivent les individus (ici les élèves et les enseignants) à agir en se comparant pour opérer leur choix et s'insérer dans une catégorie dans le but de chercher une identité sociale positive. Les deux acteurs de l'action pédagogique, obéiront-ils à cette norme préétablie socialement marquée souvent par des conflits ou auront-ils la possibilité de se mouvoir dans cet espace identitaire pour adapter une nouvelle forme de conduite et percevoir des relations de collaboration pour éviter les tensions. ? Nous pensons que la relation enseignant élève obéit aux principes qui gèrent les relations intergroupes et donc nous essayons de s'en servir pour répondre aux questions de notre problématique formulée au départ. Les résultats de la recherche vont nous vérifier ces interrogations.

3. Les raisons de choix du groupe d'appartenance :

Rappelons que la psychologie des groupes sociaux minoritaires ou majoritaires a commencé par des approches individualistes qui étudient les comportements produits par des personnes à titre individuelle dès qu'ils se trouvent dans la collectivité. C'est en partant de ce processus psychologique que les chercheurs veulent comprendre ce phénomène. « L'individu dans la foule se comporte exactement comme il se comporterait s'il était tout seul, seulement un peu plus » (Allport, 1954, p. 295). C'est en s'inspirant de la théorie de l'auto-catégorisation que la présente recherche veut répondre à cette question en expliquant pourquoi un individu qui s'identifie à un groupe social se comporte d'une façon collective et non comme un seul individu. C'est ce que Pepitone et Newcomb (1952) appelle la désindividuation qui est un état psychologique qui se caractérise par un affaiblissement de la conscience de soi. Les actions vont être influencées par les sollicitations immédiates de la situation et par ce que font les autres autour de nous. Voyons ce phénomène de plus près.

Selon Turner (1886) théoricien de l'autocatégorisation, le choix d'un groupe d'appartenance dépend de deux facteurs qui sont l'accessibilité et l'adéquation, deux principes

qui nous permettent de comprendre sur quelle base se forment les catégories sociales. Deux possibilités sont proposées par les chercheurs :

a-Sur la base de similitudes : un groupe d'individus a plus tendances à former une catégorie, s'ils se perçoivent ayant des similitudes entre eux. Ce qui rend accessible leur cohésion.

b-Sur la base de l'adaptation à la réalité : un groupe d'individus ont tendance vers une catégorie s'ils sont capables de s'y adapter, c'est-à-dire si le but qu'ils recherchent correspond à leur réalité objective. Cette adaptation devient plus facile si la catégorie d'insertion est compatible avec les croyances normatives de leur environnement. Ses membres partagent les mêmes règles et normes sociales.

Cependant Turner souligne que les groupes formant une catégorie peuvent se désunir et le groupe dégénère dès que la dimension accessible qui a motivé la cohésion groupale devient moins importante pour des raisons plus majeures où d'autres dimensions sont accessibles et plus adaptées aux nouvelles situations. Pour éclairer ce point de vue nous donnons l'exemple suivant relevé de la réalité : Deux groupes d'ennemis menacés par un danger sont obligés de s'entraider pour vaincre le danger de la situation. Les ennemis deviennent alors des amis car les conditions l'exigent. Dans ce cas ils se comporteront comme un seul groupe pour unir leur force.

La théorie de l'auto-catégorisation nous apprend que c'est par rapport à son groupe d'appartenance qu'une personne évalue ses sentiments, ses représentations, ses conduites et ses intérêts. L'un des premiers principes de l'auto-catégorisation est la comparaison sociale : en effet l'individu qui s'affilie à un groupe de choix se compare d'abord à ses coéquipiers pour choisir son groupe d'appartenance. Une fois inséré dans l'ensemble il incarnera leurs caractéristiques et agira collectivement. Il partagera les normes des autres membres. Il laissera tomber ses caractéristiques personnelles car ses intérêts sont communs à tous. Selon la théorie de la catégorisation **Tajfel (1979)**, la comparaison sociale est la base de la compétition entre les groupes. Il explique que l'individu membre d'un groupe a tendance à mettre en valeur son identité sociale par rapport aux autres membres qui constituent l'exogroupe. Ce qui induit une perception négative envers l'autre groupe exprimée par des sentiments et des conduites hostiles vis-à-vis de l'autre groupe. En d'autres termes, il s'agit d'une discrimination de l'hors

groupe souvent rationalisée par des préjugés. En même temps un sentiment d'endo-favoritisme naîtra au sein du groupe au détriment de l'exo groupe.

Blanchet A. et Trognon. (1994) qui étudient le fonctionnement des groupes restreints traite le groupe en tant qu'élément de la construction sociale. Il explique aussi que les relations qu'il tisse entre les membres du même groupe serait due à une identité des émotions qui éliminerait les différences individuelles et maximiserait les différences à l'égard de l'exo groupe.

Mais comme la comparaison sociale implique souvent la compétition sociale elle fait naître des émotions négatives qui nous laissent percevoir que l'identité de soi intégrée à celle de l'endo-groupe se trouve menacée et on aura recours à des stratégies pour assurer un statut identitaire plus valorisant. Les deux théories précitées se complètent dans l'étude de l'identité où s'inscrivent les relations intergroupes. Dans la présent travail, nous tentons, en se basant sur les travaux de la catégorisation (**Turner 1985**) de voir :

-Dans quelles circonstances un individu devient capable de se comporter en incarnant son groupe d'appartenance ?

-Si les relations enseignantes élèves fonctionnent selon ces principes chaque individu se classe dans le groupe où les caractéristiques intragroupes sont perçues similaires et interchangeables par rapport à l'autre groupe. (l'identité individuelle cède la place à l'identité groupale)

(**Turner, (1985)** voit que percevoir de la discrimination à l'encontre d'un autre groupe pourrait inciter l'individu à renforcer le lien avec les membres de l'endogroupe et augmenter ainsi le sentiment de solidarité face à ce traitement négatif à l'égard de l'autre groupe. Cette attitude s'opère à deux niveaux : émotionnel et cognitif.

-Sur le plan émotionnel, l'individu ayant adhéré à un groupe de son choix affiche des sentiments positifs à l'égard e l'hors groupe (discrimination et des sentiments de favoritisme à l'égard de son groupe d'appartenance. Cela se traduit par l'action d'accorder des biens matériels et moraux à son groupe d'appartenance

-Sur le plan cognitif, les individus se catégorisent sur la base de la ressemblance des traits communs aux membres qui vont composer le groupe. D'ailleurs l'adage populaire dit :

« qui s'assemblent se ressemblent. » En d'autres termes, selon la théorie de l'auto-catégorisation un ensemble d'individus peut former une catégorie quand tous ses membres perçoivent à un moment donné qu'ils sont semblables. Cette perception homogène leur permet de s'adapter et à la situation du moment, de poursuivre un objectif commun, et d'accorder une valeur émotionnelle au soi groupale, c'est-à-dire à l'appartenance groupale. Dans ce cas, les représentations cognitives du soi et du groupe deviennent inextricablement liées (Smith ; Smith et Henry, 1996). Donc, selon Turner quand l'individu se définit comme l'individualité, il est motivé à améliorer son identité personnelle mais quand il se définit en tant que membre d'un groupe, il perçoit ses buts, besoins et valeurs comme interchangeables avec les autres membres ; dès lors il est motivé à améliorer le sort commun.

4. Le rôle des mécanismes perceptifs et cognitifs sur le jugement de l'action :

Dans les comportements intergroupes les chercheurs observent des distorsions dans les jugements ou l'évaluation des caractéristiques des membres de l'hors groupe qu'ils appellent **les** biais perceptifs ; ces distorsions dans le traitement de l'information se manifestent selon diverses formes dans les conduites intergroupes. Ils sont souvent produits sur la base des stéréotypes sociaux et des préjugés. En s'inspirant des auteurs nous tentons de les reprendre car ils sont importants pour saisir la manière dont les groupes agissent sous l'émotion de l'influence de l'appartenance groupale.

Khaneman, D. (2011) postule que notre esprit fonctionne selon deux systèmes opposés. Le premier est émotionnel, rapide, intuitif et réagit d'une façon automatique irrationnel. Le deuxième lent est plus réfléchi, car il nous permet de penser rationnellement. Mais l'auteur conclut que l'homme en vérité est plus souvent le produit du premier système car il réagit sous l'influence de ses émotions.

A partir de ces propos on peut dire que les biais cognitifs sont des idées qui n'appartiennent pas au raisonnement comme effort réflexif mais une déformation dans le traitement cognitif d'une information. Leur compréhension nous aide à saisir les comportements maître-élèves dans la construction de leurs rapports mutuels. Les auteurs de l'identité sociale qui ont étudié les relations intergroupes ont dégagé les biais perceptifs suivants que les membres de groupes utilisent dans la perception mutuelle de leurs relations réciproques. Ce sont des comportements exprimés en termes de positionnements discriminatoires ou de jugements

négatifs des uns à l'égard des autres. Les plus récurrents sont au nombre de six déjà abordés précédemment (ch :2), ce sont : Le biais l'accentuation/ Le biais de contraste/ Le biais d'assimilation/ Le biais d'homogénéité-/Le biais de discrimination (biais de discrimination privative/ le biais de déduction et le biais d'induction).

Reste le **biais d'inclusion et de sur-inclusion et le biais de sur-inclusion et de sur-exclusion (Tajfel, 1972)** que nous allons développer ci après :

-Le biais de déduction et le biais d'induction, Lacassagne et al. (2001) confirment les résultats de Tajfel qui définit ces deux biais comme étant des distorsions perceptives « Certains aspects de l'information sont sélectionnés les autres aspects étant par définition omis ou bien modifiés afin qu'ils correspondent mieux à une catégorie »(Tajfel, 1972, p. 275). D'ailleurs **Guillaume, G. (2007)** explicite dans ce sens que lorsque l'appartenance catégorielle de l'individu est connue, le sujet a tendance à lui attribuer les traits stéréotypiques de sa catégorie sans prendre la peine de vérifier.

-Le biais de sur inclusion : c'est la tendance à mettre beaucoup plus d'individus dans les catégories dévalorisées.

-Le biais sur-exclusion : c'est la tendance à mettre beaucoup moins des individus dans les catégories valorisées.

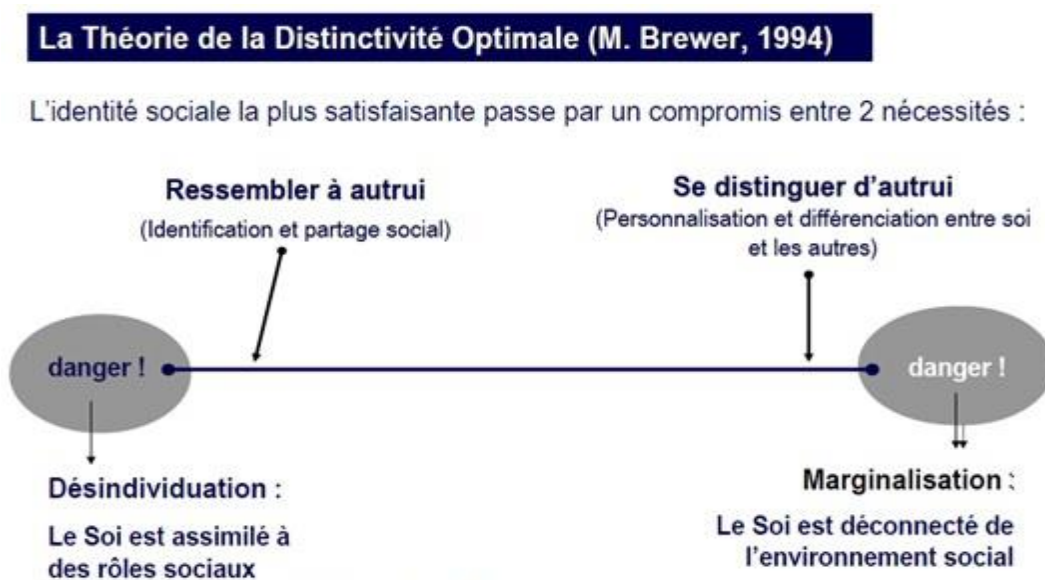
En conclusion on peut dire que les études réalisées par la psychologie sociale et cognitive montrent que les individus au sein d'un groupe font des jugements souvent subjectifs sur groupe cible perçu négativement. Dans notre étude, les regards mutuels sur les rapports que les enseignants tissent avec leurs élèves est une représentation subjective qui va avec les attentes identitaires de chacun d'eux en tant que groupes différents.

Rappelons que la théorie de l'auto-catégorisation est un prolongement de l'identité sociale La psychologie sociale étudie ses deux aspects essentiels : le processus de son fonctionnement et le produit qu'elle génère. Ci-dessous le schéma de Brewer qui représente la distinction optimale, avec autrui.

5. La théorie de la distinction optimale proposée par Brewer (2003) :

C'est une théorie en psychologie sociale cherchant à comprendre comment le positionnement des individus se caractérise à l'extérieur et à l'intérieur d'un groupe. Elle affirme que les individus cherchent à trouver un équilibre entre l'identification et la différenciation, à l'intérieur d'un groupe et entre groupes sociaux eux-mêmes (**Brewer, 2003**). Ces deux tendances sont toujours en opposition l'une de l'autre, quand l'une est trop importante, l'autre doit baisser en conséquence pour compenser et inversement (**Brewer, 1991**).

5.1.Fig.5. La théorie de la distinctivité optimale :



Commentaire de la fig.5 :

La figure 5 représente les individus qui recherchent l'équilibre optimal entre deux extrêmes : la distinction de l'autre et l'identification de l'autre et ce pour maintenir une adhésion de groupe réussie et satisfaisante. Elle montre une ambivalence au niveau de deux extrêmes : l'identification au groupe en partageant ses attributs et de l'autre extrémité on veut se différencier totalement de l'autre. Dans le premier cas il s'agit d'une individuation parce que le soi est assimilé aux rôles sociaux de l'environnement social ; dans le deuxième cas il s'agit d'une marginalisation des individus qui veulent se distinguer totalement des autres.

Dans les cas les individus veulent se distinguer par la recherche de deux identités sociales différentes. Ce qui les met en danger : soit ils perdent leur soi pour se comporter au niveau collectif soit ils sont déconnectés de leur environnement social.

Selon **Brewer, M. (1991, 1999)** la théorie de la distinction optimale se fonde sur la théorie de l'évolution. Elle soutient que l'humanité, au cours de son évolution, s'est développée de manière à ce que les individus doivent appartenir à des groupes pour survivre. La théorie de la distinction optimale indique que le caractère d'être distinctif lui-même est le motif qui détermine la sélection naturelle et la force des identités sociales.

6. L'origine du conflit intergroupe :

La Théorie des Conflits Réels (TCR) proposée par **Schérif (1966)** explique que la concurrence entre les groupes pour des ressources limitées (emploi, logement, richesse, territoire) est l'une des causes fondamentales des préjugés, discrimination et hostilités intergroupes. Ce dernier explique que cette situation pousse les individus à la coopération ou à la compétition. Le premier comportement engendre des perceptions et des actions intergroupes positives alors que le deuxième entraîne des attitudes et des comportements défavorables à l'égard de l'exo- groupe et des relations antagonistes avec l'exogroupe.

Cependant la théorie identitaire de Tajfel remet en cause l'hypothèse de **Shérif(1966)** qui stipule que les conflits intergroupes résultent d'une insuffisance de ressources matérielles ou morales. Cette perspective identitaire a été refusé par Tajfel en affirmant que le conflit intergroupe naît par le simple fait de mettre en présence deux groupes distincts sans qu'ils se connaissent auparavant et sans que les ressources morales ou matérielles viennent en manquer. Tajfel et Turner et les auteurs qui ont suivi cette ligne de pensée sur les conflits intergroupes en donnent d'autres raisons. Ils explicitent que le sentiment de discrimination que chaque groupe exprime à l'égard de l'autre naît d'abord de la comparaison sociale qui engendre le processus de « la catégorisation ». Cette théorie fondée par Turner considère que la catégorisation en psycho sociologie est le fait de diviser les individus en groupes où le sujet choisit son groupe d'appartenance en fonction des ses intérêts identitaires et que cette division suffit à elle seule pour provoquer de la différenciation ou de la discrimination. Rappelons que les auteurs **Tajfel, Flament, Billig, & Bundy, (1971)** sont les premiers qui ont commencé les études sur les causes qui structurent des relations entre les groupes. **Brewer, (1991) et al.**

expliquent le concept de la distinctivité optimale observée chez les groupes en présence en élucidant le lien qui puisse exister entre la catégorisation sociale et la discrimination.

7. Relations intergroupes et positionnements identitaires :

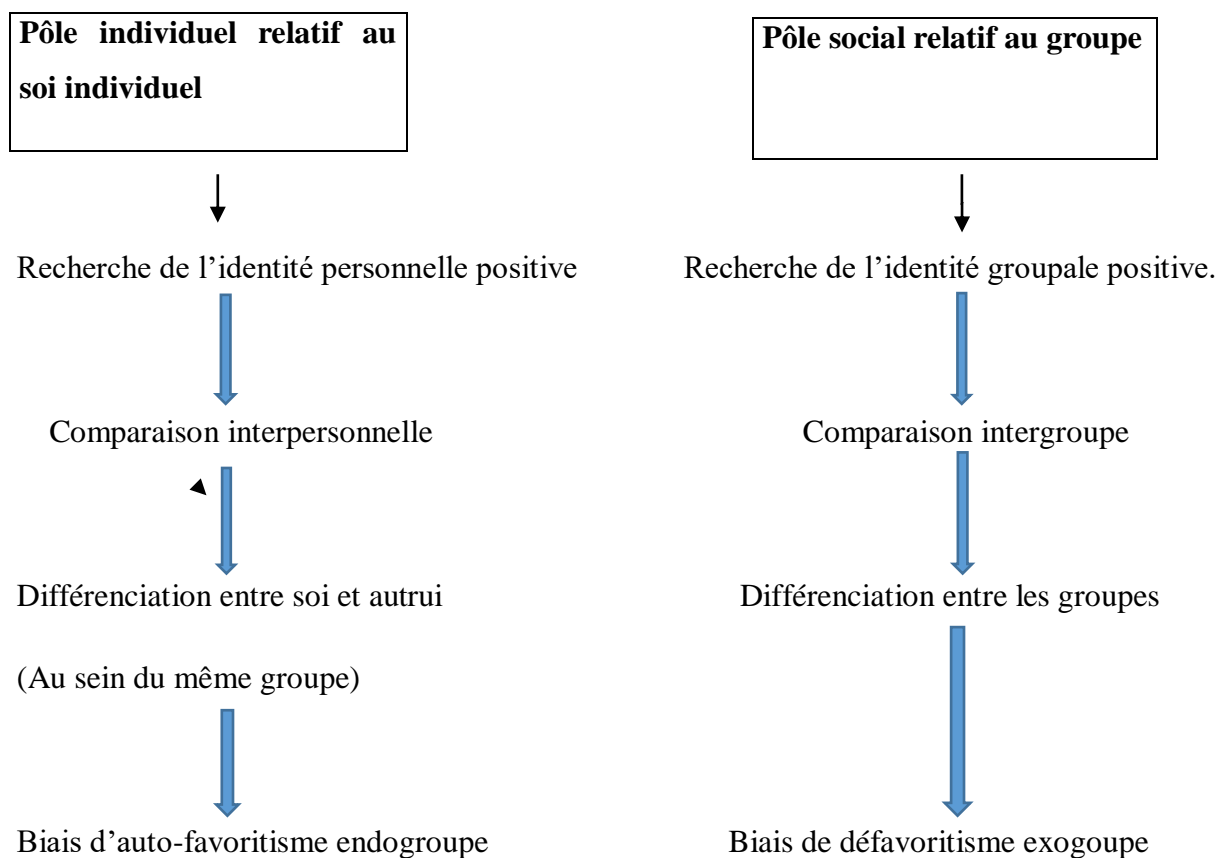
Les études sur l'identité sociale mettent en évidence que les groupes activent leur identité pour se différencier de l'autre groupe ; ce qui engendre des positionnements identitaires oppositifs. En d'autres termes l'individu de l'endogroupe tend à minimiser les différences entre les membres de la même catégorie et à maximiser les différences entre les membres de l'exo- groupe. C'est la tendance à l'homogénéisation car les membres de l'endogroupe sont perçus d'une façon homogène au niveau des caractéristiques alors que les membres de l'exo groupe sont hétérogènes car ils sont perçus comme étant des membres qui ne se ressemblent pas dans leurs caractéristiques. L'individu incarne les valeurs de l'endogroupe et se conduit au nom de tous ses membres : c'est le phénomène de dépersonnalisation que nous abordons ci-dessous.

-Le processus de dépersonnalisation : **Garcia-Prieto (2006)** explique ce phénomène par le fait que l'individu se conforme aux normes du groupe et transforme ses comportements individuels en comportements collectifs. Il montre que les travaux de recherche concernant les émotions intergroupes contribuent clairement dans la compréhension des relations intergroupes où les préjugés et la discrimination entre groupes sociaux constituent les raisons déterminantes. **Frijda et al.**, rejoignent **Eliot (1999)** pour montrer le lien entre les comportements observés lors de conflits intergroupes où les individus réagissant avec les émotions spécifiques exprimés à l'égard de l'exogroupe selon la situation et le contexte. **Jakobs et al, (1997)** travaillent sur l'effet que peut avoir le contexte sur les émotions alors que **Lazarus, (1991)** et **Frijda, (1994)** montrent que les émotions ont elles-mêmes d'importantes fonctions sociales et jouent un rôle décisif sur les comportements conflictuels intergroupes.

Maintes recherches montrent que les expériences émotionnelles sont influencées par l'identité sociale des individus. Dans le cas des rapports de force, l'étude des relations inter groupes expliquent que dans les situations où un groupe domine un autre, on relève que le groupe dominant veut maintenir sa position et conserver ses privilèges, tandis que le groupe dominé veut accéder à un statut fort pour acquérir les privilèges dont il est privé.

En s'inspirant des idées de la théorie de l'auto catégorisation, qui explique que notre soi est catégorisé à différents niveaux sortant de son identité personnelle à des identités sociales basées sur les appartenances groupales. Cette conception est encore soutenue par **Banaji et Prentice, (1941)** qui avancent que le soi possède une nature dynamique qui ne peut être étudiée qu'en tenant compte des contextes sociaux dans lesquels elle s'exprime. L'individu en fin de compte devient conforme aux attentes que l'on a préalablement sur lui ; ce qui contribue d'ailleurs au maintien du système social. Ainsi le besoin de se lier à un groupe s'avère indispensable pour la construction d'une identité collective. Cette relation entre le soi et le groupe est appelé par Turner « Le continuum soi- groupe » que nous allons éclairer par le schéma suivant qui illustre la théorie de l'auto catégorisation développée par **Turner(1987)** par lequel il illustre le continuum soi groupe.

7.1. Fig.6. La catégorisation de soi :



Commentaire du schéma : Fig.6 :

Le schéma ci-dessus illustre le processus de l'auto catégorisation que nous reprenons en essayant de commenter ci-dessus. (A vérifier si le groupe classe peut répondre à cette loi).

Rappelons avant tout qu'il s'agit d'un principe élémentaire de la théorie de l'identité sociale que Turner a élaborée en 1987 et qui constitue le cadre de notre recherche. Selon ses intérêts, ses buts et ses affinités, l'individu se lie à un groupe de personnes pour essayer de préserver la valeur de son estime de soi en se comparant aux autres et en se plaçant dans un niveau de catégorisation d'où le terme d'auto-catégorisation utilisé par Turner et les théoriciens de l'identité sociale qui l'ont suivi. D'après Turner il existe trois niveaux d'auto catégorisation où s'effectuent les processus de comparaison :

-Le niveau supra ordonné où l'individu se compare à d'autres êtres vivants ou à d'autres espaces.

-Le niveau intermédiaire où il se compare aux membres de l'autre groupe (l'exo groupe) dans le but d'établir une différenciation qui soit favorable pour lui et pour son endogroupe (groupe dont il appartient) .c'est la différenciation intergroupe : l'individu s'identifie au groupe et s'assimile à ses membres en quête d'une image de soi valorisante.

-Le niveau subordonné où il se compare à d'autres membres de l'endogroupe à la recherche d'une différence qui soit favorable pour soi-même, c'est ce qu'on appelle une différenciation intragroupe. Ici, l'individu se distingue des membres de son groupe et il s'agit l'identité personnelle.

Quand une personne choisit sa catégorie il choisît automatiquement son niveau de comparaison et puisqu'il existe un antagonisme entre les trois niveaux il ne peut appartenir qu'à un seul niveau. Ainsi le choix d'une catégorie annule et désactive les autres.

Si **Tajfel et Turner (1979)** explique l'identité comme étant l'expression de la dynamique interne à l'individu, **Doise,W. et Deschamps (2011)** se penchent sur la structure de l'identité en s'intéressent aux influences de la hiérarchisation sociale sur le contenu identitaire et la structure du soi. En d'autres termes les auteurs cherchent à expliquer l'effet des divers niveaux sociaux sur l'identité individuelle en relation avec le social. Le développement de notre vision des autres nécessite l'ego à partir duquel nous nous projetons.

Delphine, M. (2008) dans son livre « le soi les autres et la société », cite Baldwin qui dit : « l'ego et l'alter sont inextricablement liés et forment un soi. » (**Baldwin, 1897 P. 10**). L'ego réfère aux pensées que nous avons sur nous-mêmes mais l'alter représente les pensées que nous avons sur les personnes que nous connaissons, que nous pouvons imaginer, ou qui sont mythiques ou fictives.

8. Le phénomène de l'identification au groupe :

Dans son livre : « le soi à l'épreuve du groupe » **Martnot, D. (2016)**, explique que l'individu qui se joint à un groupe exprime une réaction de défense non seulement parce qu'il n'est pas confiant envers son individualité mais aussi parce qu'il est poussé par le désir d'entrer en communication avec autrui, de faire des connaissances (connaître et se faire connaître), de créer un lien, de constituer un groupe. Le même auteur pousse sa réflexion en disant : « aussi fort que le besoin de se préserver en groupe est donc le besoin de s'y intégrer, de construire une entité supérieure aux individualités de former un « nous » fusionnel. ». Dans la suite de son raisonnement il montre que le groupe ne se limite pas à un ensemble de personnes en interaction mais une institution porteuse de valeurs, de normes et de règles qui structurent la perception les sentiments et les comportements de ses membres. Il ajoute que les membres du groupe agissent donc comme une totalité indépendamment des individualités ou du couple qui le forment. Par l'exemple suivant illustre ces arguments : un couple en présence d'amis ne peut adopter les mêmes comportements qu'en tête à tête.

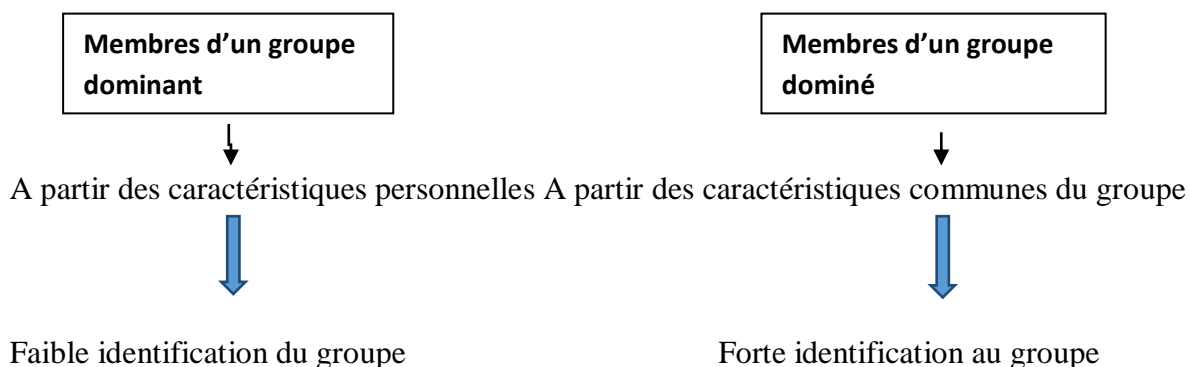
9. Identité sociale et estime de soi :

Tajfel et Turner (1986) avancent que les individus qui ne peuvent acquérir ou maintenir une estime de soi positive sur le plan individuel ils adhèrent à un groupe pour obtenir une identité groupale positive (sociale). Cette identification au groupe de choix se fait grâce à la comparaison avec la présence d'un autre groupe. En se comparant aux membres de l'exo groupe les membres de l'endogroupe cherchent à se distinguer d'eux, voire même les discriminer dans le but de valoriser leur estime de soi et en parallèle augmenter leur différenciation. C'est que les auteurs précités appellent l'effet proendogroupe, c'est à dire la tendance de favoriser son groupe d'appartenance. Il s'agit d'une conséquence du processus de catégorisation. L'effet du groupe sur le soi a été l'objet de plusieurs travaux menés par les

chercheurs de l'identité sociale. Ainsi « Le soi est une construction sociale », (Lorenzi-Cioldi, 1988 p75).

Pour illustrer cette idée l'auteur propose le schéma suivant que nous reproduisons ci- après.

9.1. Fig 7 : La construction du soi en fonction du statut groupal :



Commentaire de la Fig.7 :

Cooley, (1902), sociologue contemporain donne l'exemple d'un « soi miroir » ou « soi réfléchi » pour montrer que la notion de la construction de soi se fait en fonction du statut du groupe. Martinot, D. (2008,) cite Cooley qui écrit en 1902 en traduisant de l'anglais « looking glass self: « Nous voyons notre visage, notre allure et vêtements dans la glace, nous nous intéressons parce qu'ils sont les nôtres et nous en sommes ou non satisfaits. De la même façon, nous percevons dans l'imagination, dans l'esprit d'autrui quelque idée de notre apparence, de notre manière d'être, de nos buts, de nos actes, de nos traits de caractères, [...] et nous en sommes diversement affectés » (Cooley 1902, p. 76)

En partant de cette conception ; les chercheurs en psychosociologie comme Harter (1986), ont montré que les personnes qui nous entourent contribuent au développement de notre soi en jouant le rôle de « miroir social ». A travers nos contacts avec autrui, nous échangeons les réponses cognitives, émotionnelles et comportementales et par conséquent ils influencent notre soi de sorte qu'ils affectent son contenu cognitif, émotionnel et aussi comportemental. Le soi va donc se structurer à partir des jugements et des évaluations que les individus importantes (parents, maitres, amis, voisins...). Nous font et que nous nous approprions dès notre jeune âge. Ainsi les parents et les enseignants et d'autres personnes significatives sont le miroir de notre soi. Les études montrent qu'à partir de 5-7ans l'enfant commence à découvrir que ces personnes participent dans sa socialisation et qu'ils ont des points de vue sur son comportement. Ce processus de « soi miroir » se développe et s'installe

définitivement vers l'âge de 8-11ans même si l'enfant n'a pas encore acquis les capacités cognitives qui lui permettent d'incarner les évaluations des autres. **Rosenberg (1979)** dans une étude sur les enfants de différents âges, montre l'importance de la répercussion des opinions sur eux. Il pose une série de questions sur eux-mêmes et a la question : « qui sait le mieux quelle sorte de personne tu es vraiment, profondément à l'intérieur de toi ? » jusqu'à l'âge de 11ans plus de la moitié, les enfants ont répondu que leurs parents les connaissent mieux qu'ils ne se connaissent eux-mêmes.

10. Le rôle du milieu dans la construction de l'identité sociale :

D'après **Martnot, D.(2008)**, le processus de la formation de soi commence tôt au moment où l'enfant commence à s'identifier à ses parents en imitant ses actions, ses paroles et ses attitudes il internalise l'image renvoyée par les parents. Il ajoute que c'est par leur refus et leur accord que l'estime de soi se construit et se solidifie. Ainsi il assimile les opinions des personnes qui lui plaisent et conviennent à son tempérament et qu'il utilise comme ses propres idéaux en fonction desquels il ajuste ses évaluations et ses jugements. En tant qu'adolescent, il devient sensible aux points de vue et aux standards des adultes qui constituent ce que Cooley appelle le soi –miroir où il puise des informations pour renforcer ses connaissances. L'auteure précitée ajoute que l'adolescent entre 14 et 15ans regarde intentionnellement dans ce miroir social pour savoir ce que les personnes importantes pensent et disent de lui.

Dans son livre « le soi, les autres et la société, **Martinot,D. (2008)** explique que les standards et les opinions des personnes significatives deviennent ses propres attitudes et ses choix personnels. Nous pensons que les idées de l'auteur nous confirment encore une fois que le soi se construit à travers le regard d'autrui. **Guire,Mc.(1988)** complète cette idée en disant que le soi se structure aussi à partir de la comparaison aux autres, conclusion aboutie après une expérience menée auprès des étudiants où les deux chercheurs montrent que les individus se comparent aux autres pour se distinguer et obtenir des informations sur leurs propres capacités et leurs propres attitudes.

La situation évoquée précédemment montre bien le besoin que crée le contexte de la scène sociale pour choisir son groupe qui s'avère nécessaire pour s'autocatégorieser et devenir membre d'un groupe ou d'une catégorie, c'est-à-dire rechercher son identité sociale. Cela signifie que l'individu a des relations avec les membres de ce groupe et qu'il se reconnaît

comme membre de ce groupe et qu'on le reconnaît en tant que membre de ce groupe. Le caractère multiple des appartenances de chaque individu pose deux problèmes, l'un du point de vue de l'individuel, et l'autre du point de vue du collectif. S'agissant de l'individu, l'enjeu porte sur sa socialisation et on peut se demander si la diversité des groupes d'appartenance peut-elle conduire à une contradiction de certaines valeurs ou normes ? S'agissant de l'aspect collectif de la vie sociale, la diversité des groupes sociaux engendrerait-elle la possibilité de changement social. Des critères objectifs peuvent déterminer l'appartenance à un groupe social : la profession pour le groupe socioprofessionnel d'appartenance, l'âge pour les jeunes etc.... Cela peut être aussi les styles de vie ou mode vie, le type de consommation notamment vestimentaire et culturelle, etc....

Le groupe est « une collection d'individus qui se perçoivent comme membres d'une même catégorie, qui attachent une certaine émotionnelle quand ils se définissent eux-mêmes et qui ont atteint un certain degré de consensus concernant l'évaluation de leur groupe et de leur appartenance à celui-ci » (**Tajfel et Turner 1979, p.1.**) Donc choisir son groupe social auquel on s'identifie signifie une classification de soi. « ...les groupes sociaux attribuent aux individus un statut défini en fonction des catégorisations cognitives qu'offre la composante sociale. (**Tajfel et Turner, 1979 p.40**) ». Ces deux auteurs définissent ce processus d'affiliation d'un individu à un groupe social, c'est ce qu'ils appellent « **l'autodéfinition.** »

Il ressort de cette vision que les individus donnent une certaine valeur en leur appartenance catégorielle et tout en s'impliquant ils développent une identification sociale envers ce groupe pour en tirer un profit identitaire. Une fois le groupe constitué, un processus psychosociologique se déclenche automatiquement : il s'agit du processus de comparaison sociale qui conduit ses membres à se comparer à un autre groupe afin d'établir un positionnement avantageux par rapport à celui-ci. Tajfel s'est inspiré de l'idée originale de **Festinger(1954)** qui explique que les individus cherchent toujours à se comparer entre eux en établissant une position profitable individuellement par rapport aux autres.

Tajfel réinvestit cette idée dans le traitement des rapports intergroupes servant de base à la théorie de l'identité sociale qui s'entrecroise et se complète avec celle de la catégorisation sociale dans un lien très étroit et complémentaire.

11. La salle de classe, un espace de mobilisation identitaire :

Nous pensons que les élèves adolescents qui représentent la population de notre thèse sont concernés par cette manière de s'approprier de tout ce qui se passe dans la scène sociale qui devient leur propre base de vie où ils puisent une quantité de connaissances et assimilent des attitudes qu'ils imitent en regardant sur le soi miroir. Cependant dans le contexte scolaire et extrascolaire ils sont exposés à une diversité d'opinions et de comportements contradictoires qui les bouleversent et leur crée des conflits face à autrui. Dans l'étude des relations maître élèves, cette idée va théoriquement avec l'une de nos hypothèses considérant la représentation de ces relations comme résultante d'un positionnement identitaire où la contradiction entre les attentes des enseignants et celles des élèves pourraient provoquer un conflit entre les acteurs de l'action pédagogique dans la mesure où la situation engendre un climat d'inquiétude et d'anxiété. Ainsi les élèves vont vivre au début de leur entrée scolaire la crainte d'être noyé dans la masse, la crainte de s'exprimer devant les autres, la peur d'être jugé par autrui, la peur de l'image de soi que va divulguer leur présence. Toutes ces craintes expriment le sentiment d'être noyé dans le groupe et de perdre son identité personnelle. Face à ce vide angoissant, l'élève tente de séduire l'enseignant pour gagner sa sympathie. La première réaction de l'enseignant permet à l'élève de comprendre ses limites, son futur comportement à adopter pour s'adapter à ce monde nouveau qui menace son identité. La façon dont il interagit avec les membres du groupe dépend du contexte qui détermine la façon de percevoir le soi. »L'image vécue lui permet de faire la distinction entre le soi perçu et le soi conçu » **Mangin, F. (2015).**

Dans le domaine de l'enseignement voyons quelle est l'utilité de ces niveaux fondés par la théorie des partitions sociales dans l'étude des relations humaines entre les acteurs de l'action pédagogiques. Selon les règles de la vision identitaire, le groupe des enseignants et le groupe des élèves peuvent se positionner en fonction de l'identité recherchée par ces deux catégories en se plaçant dans l'un des trois niveaux. Les positionnements des uns et des autres seront déterminés selon les profits, qu'ils perçoivent et qu'ils préfèrent obtenir. L'enseignant et les élèves se percevraient soit comme faisant partie d'un seul et même groupe (niveau supra-ordonné), soit comme faisant partie de deux groupes opposés et distincts (par exemple, enseignant/élèves, jeunes / adultes (niveau intermédiaire), soit comme des individus tous différents les uns des autres que rien ne permet de regrouper (niveau subordonné). C'est à

l'intérieur de ces niveaux que les tendances et les comportements sont exprimés en fonction des besoins identitaires. L'étude de ces interactions individuelles ou groupales permettent de comprendre l'effet de l'identité sur la co- construction du processus relationnel entre le maître et les élèves d'une part et entre les élèves et les élèves entre eux d'autres parts. En suivant le raisonnement du courant de l'auto catégorisation il faut dire qu'il ne s'agit pas de décrire seulement les aspects de ces relations ou les aspects du comportement adopté par le sujet dans le groupe mais aussi d'étudier les conditions dans lesquels ce sujet active son identité en vue d'obtenir une image positive de soi.

Turner, J. C. et al. (1987) met en évidence des notions de base sur lesquels s'appuie ce processus de la dynamique relationnelle :

a-La notion d'antagonisme fonctionnel : qui constitue un cadre nécessaire à la compréhension de ces rapports entre les différents niveaux identitaires évoqués précédemment.

Philippe Castel, (2007), stipule que l'insertion de différents sujets à l'un de ces niveaux suppose que ces individus possèdent des caractéristiques communes permettant de les regrouper au sein d'une même entité. (la classe scolaire en est un exemple).

D'après **Florent Mangin (2015)**, Si on transpose cette idée dans les séances d'enseignement on comprend que lorsque l'enseignant et les élèves auront perçu des caractéristiques communes aux éléments du groupe que la distinction entre ces deux groupes sociaux pourra se faire. Pour les comparaisons entre les individus formant un endogroupe les individus s'engagent et leur identité personnelle s'affirme avant qu'ils s'en aperçoivent des traits communs aux membres du groupe ; dans le cas contraire l'effet de différenciation empêchera l'unité de ce groupe. Ainsi une fois que chacun des élèves se sera perçu comme membre de groupe qu'il pourra être en mesure de se différencier des autres élèves.

Hornsey, (2008) pense que les liens entre les trois niveaux concernant la définition de soi conduisent à ce que la saillance accrue d'un niveau affaiblisse les deux autres. **Oakes, Haslam, & Turner, 1994)** qui soutiennent la même idée en disant que le même fonctionnement apparaît à l'intérieur du niveau intermédiaire puisque l'activation d'une identité sociale référée à un groupe affaiblit l'expression des autres identités sociales concurrentes présentes dans la situation

b-La notion d'adaptabilité :Hornsey et Hogg (2000), qui renvoient le concept de l'adaptabilité à l'idée d'opportunité d'insertion. On peut en comprendre que la situation offre des occasions au sujet pour faire son choix catégoriel plus approprié. Plus il ressemble au groupe plus il s'y adapte.

c-La notion de la dépersonnalisation : (Hornsey, (2008), enrichie la TAC en expliquant qu'une fois inséré au groupe l'individu n'établit pas des relations avec tous ses éléments mais perçoit une collectivité floue où chacun correspond à un exemplaire interchangeable du groupe. Selon cet auteur l'individu porte en lui une partie du prototype de ce groupe, ainsi la personne perd son individualité au sein du groupe, il adopte des attitudes, des émotions et des comportements en activant une identité sociale qui soit conforme aux attentes de ce groupe et de son leadership mais en se distinguant de l'exogroupe.

En appliquant ces principes dans la salle de classe on voit que l'enseignant et les élèves s'insèrent au niveau intermédiaire ou chaque groupe active son identité sociale .Ainsi les enseignants se distinguent des élèves pour préserver leur identité sociale .Les élèves en tant que groupe se distinguent aussi de leurs enseignants pour défendre leur identité sociale.

Il nous arrive d'observer de temps en temps que les élèves en se comparant entre eux peuvent former des groupes à l'intérieur même de la classe. (Exemple le groupe des forts, celui des faibles et celui des moyens et même ceux qui savent communiquer en français forment un groupe distinct.)

Il arrive dans certains cas que quelques élèves veulent s'approcher à la catégorie des enseignants pour compenser l'insécurité identitaire ressentie à un moment donné dans es situations difficiles.

Enfin, l'activation du niveau supra-ordonné, où l'enseignant et les élèves font un seul supra-groupe ; celui des êtres humains intellectuels pour le progrès de la science.

La TIS et la TAC sont deux théories qui nous fournissent les éléments théoriques sur les questions identitaires qui nous sont utiles dans l'étude des relations entre les enseignants et les élèves. En s'inspirant de ces deux théories ; il semble que, dans ce contexte scolaire, les enseignants comme les élèves sont capables d'activer différentes identités (personnelle, sociale, spécifique) en fonction du profit dont ils veulent tirer profit. Dans la littérature précédente nous nous sommes efforcés de retracer les points de repères du cadre théorique de

la recherche afin de jalonner les contours fin de notre délicat sujet. Par la suite nous essayons d'étudier les stratégies identitaires dans la mobilisation de soi où dominant l'effet des biais perceptifs, évaluatifs et comportementaux engendrés par les catégorisations dont nous nous intéresserons aux composantes structurelles pour comprendre ce qui se passe dans la boîte noire des relations humaines pendant le contact maître élèves.

La psychologie sociale qui étudie les relations intergroupes dans le cadre de la perspective identitaire tente d'expliquer les raisons et les conditions qui poussent l'individu une fois inséré dans un groupe social à se comporter plutôt collectivement qu'individuellement ; il ne tient plus compte de ses caractéristiques personnelles, incarne le groupe et agit comme s'il s'agit d'une seule personne dans le but de valoriser son identité et celle du groupe d'appartenance. La relation entre les enseignants et les élèves obéit à ces principes fonctionnent à l'intérieure de la théorie de l'identité sociale. Nos entretiens réalisés avec un nombre d'enseignants et d'élèves au lycée de Skikda et après une analyse réfléchie , nous ont permis de retenir des critères récurrents qui peuvent perturber les relations entre le groupe des enseignants et les élèves. Selon les principes de l'auto-catégorisation dès qu'un groupe est face à un autre, les membres de chacun d'eux tendent à une valorisation identitaire en favorisant l'équipe d'appartenance. Le groupe des enseignants et celui des élèves n'échappe à cette règle. En s'inspirant ainsi de la théorie de l'auto-catégorisation on peut dire que la qualité des relations entre les groupes en question implique la conception de soi d'un individu s'établit à partir des catégorisations rendues saillantes par le contexte dans lequel il se trouve. Le critère de catégorisation retenu est celui qui permet de minimiser les différences à l'intérieur de la catégorie d'appartenance et de maximiser la différenciation vis-à-vis de la catégorie d'opposition. En psychologie sociale, la notion de l'auto catégorisation appliquée sur le plan humain permet à l'individu d'organiser l'environnement social et lui donner un sens en classifiant soi et autrui dans des catégories distinctes et particulières. Ainsi en catégorisant les autres, la personne se catégorise soi-même d'où le terme de « auto-catégorisation. » D'après les chercheurs le concept de soi, l'identité personnelle et l'estime de soi sont impliqués dans ce processus suivant les règles de différenciation et de la dépersonnalisation adoptés par l'individu affilié à une catégorie social. C'est dans ce contexte qu'on peut expliquer le conflit comme produit de ce phénomène de différenciation généré automatiquement dès que les deux groupes sont en présence dans les séances d'enseignement.

Les recherches dans le cadre de perspective identitaire concernant l'étude des relations intergroupes montrent que l'enseignant autant que l'élève particulièrement à l'âge d'adolescence adoptent des positionnements et des attitudes oppositifs mobilisés souvent par l'identité groupale. Le groupe des élèves et le groupe des enseignants pendant les séances pédagogiques se conduisent sous l'influence de la catégorie à laquelle chacun d'eux s'identifie et accorde une valeur identitaire. L'enseignant en tant que détenteur du savoir cherche une image identitaire sociale et professionnelle qu'il essaye de préserver ou d'améliorer durant sa carrière. L'élève adolescent qui se trouve dans une situation moins confortable est à cet âge, est lui aussi à la quête d'une image identitaire lui permettant de s'imposer socialement. Ici nous avons préféré intégrer la notion de l'identité avec la notion la relation maître-élève parce qu'on ne peut pas la séparer de l'action enseigner apprendre. La vision identitaire nous apprend que l'identité est un processus dynamique car elle n'est pas fixe dans le temps et l'espace, elle peut être modifiée et reconstruite même après son affaiblissement au cours de la vie. Ainsi le contact permanent de l'enseignant avec les acteurs sociaux et professionnels (élève, direction de l'école, collègues)l'oblige de faire l'auto critique dans le but se corriger, de se former et réadapter son identité pour l'améliorer sur le pan individuel, sociale et professionnel. Généralement les enseignants qui font preuve d'une bonne volonté dans leur métier voient leur estime de soi s'imposer au fur et à mesure de leur engagement professionnel au cours du temps. Cela compte beaucoup pour réussir ses relations avec ses élèves adolescents (échantillon de notre recherche). En effet les recherches soulignent l'importance de prendre en charge le côté relationnel en pédagogie car un élève anxieux ne peut pas apprendre ou assimiler facilement. Tendre la main à un jeune élève c'est fortifier son soi identitaire .Cela veut dire que par le soutien on peut renforcer les liens et éviter le conflit maître élève fréquent dans nos établissements. Pour les psychologues de l'identité la remise en question de soi est considérée comme le moteur du processus de la construction et de la reconstruction identitaire et donc un moyen de fortifier les relations.

Conclusion :

Ce chapitre traite le rôle de la catégorisation sociale dans l'élaboration des relations intergroupes. La littérature dans le domaine des relations intergroupes présente deux théories principales qui ont abordé le problème des conflits générés par la rencontre de deux groupes sociaux comme celui des enseignants et les élèves. La première théorie est celle de Shérif qui explique que le conflit intergroupe naît à cause de l'insuffisance des ressources matérielles ou morales. Cette vision classique est rejetée partiellement par Tajfel qui en donne un autre point de vue basé sur l'identité sociale. Celle-ci, en s'appuyant sur de nombreuses expériences, affirme que le conflit entre les groupes est généré non seulement par manque de ressources mais naît automatiquement dès que les groupes se rencontrent même s'ils ne se sont jamais rencontrés auparavant. Selon les auteurs de la perspective identitaire, il suffit que deux groupes se rencontrent dans une situation donnée pour qu'une comparaison s'opère entre les membres générant une catégorisation sociale qui va induire à son tour des attitudes compétitives et discriminatoires. Les auteurs de l'identité sociale expliquent que les sujets une fois insérés dans un groupe et en utilisant des biais perceptifs auront tendance à juger positivement les membres de son groupe et négativement les membres de l'autre groupe. Ainsi ils sont motivés par l'identité collective au détriment de l'identité personnelle qu'ils laisseront tomber pour bénéficier d'une identité positive groupale. Les chercheurs appellent ce phénomène « l'identification sociale » de l'individu qui incarnerait les valeurs du groupe au sein duquel il compte obtenir l'image positive de soi par l'intermédiaire de la collectivité.

Si certains théoriciens comme **Durkheim** considèrent que la socialisation est la source de la construction de l'identité sociale d'autres comme **Tajfel, Murdin, Jahoda, Moscovici** démontrent que ce sont les caractéristiques objectives de la situation qui déterminent la nature des relations entre les groupes sociaux. Tel est le cas de la relation maître-élèves où nous tentons de vérifier si les acteurs de l'action pédagogique perçoivent leurs relations sous l'effet de la catégorisation sociale induite par la norme sociale. Pour cela on doit saisir les déterminants socio-cognitifs de la socialisation et de la situation scolaire pour confirmer l'idée de Tajfel qui postule que le fait d'appartenir à un groupe peut affecter le comportement des sujets sur le plan intergroupe. Tajfel considère que tout comportement intergroupe passe par trois étapes : il est d'abord effectué par une ou plusieurs personnes, puis il est dirigé vers une

ou plusieurs personnes ensuite il finit par une identification de ces acteurs à différents groupes sociaux.

P a r t i e P r a t i q u e

CHAPITRE V : Procédure méthodologique.**Introduction :**

Après avoir déterminé le problème de la recherche, l'avoir mis dans un cadre d'investigation et avoir revu les différentes études ayant lien avec celle-ci, dans le présent chapitre on va définir la procédure de sa recherche. C'est une étape de base qui puisse valoriser scientifiquement la recherche. Cette étape constitue souvent le point faible du chercheur s'il néglige quelque peu les règles scientifiques de sa démarche. Une problématique très intéressante ne serait pas un critère mélioratif s'elle n'est pas cohérente avec l'ensemble de la recherche. C'est pourquoi nous essayons d'en être conscients pour respecter les principes de la démarche scientifique.

1. Outils et procédés utilisés dans l'interprétation et l'analyse :

Notre étude sur la relation maître-élèves est menée suivant un modèle de représentations mutuelles des relations intergroupes. A l'aide d'un recueil de questionnaire on demande les avis réciproques des deux groupes (les enseignants et les élèves) qui doivent porter des jugements mutuels : d'abord sur leur personne, puis sur l'endo-groupe, ensuite sur l'exo-groupe, enfin sur le savoir enseigné au lycée. Une autre question a été adressée aux élèves pour connaître leurs avis sur les relations qu'ils tissent avec leurs enseignants.

Ainsi nous devons présenter ci-après, la technique d'approche appropriée à l'interprétation des résultats chiffrés que nous avons appliquée dans notre recherche suivant le modèle technique proposé par le laboratoire SPMS de Dijon.

Etant donné que c'est une recherche qui s'inscrit dans le cadre de la théorie **l'identité sociale** nous devons utiliser les concepts nous permettant de cadrer notre recherche suivant les objectifs fixés.

1.1. La lecture des réponses chiffrées :

Elle se fait en confrontant les avis des deux variables indépendantes : les élèves et les enseignants qui sont source puis cible (réciproquement). Il faut rappeler que l'interprétation des résultats est à chaque fois présentée sur le même modèle. (Voir le tableau de présentation ci-dessous) et les analyses, qui s'appuient sur cette présentation spécifique à la méthode RepMut, respectent la même logique d'interprétation.

2. Pratique d'analyse des relations intergroupes selon les principes de la TIS inspirée de Mangin Florent (2015).

L'analyse confronte deux sources nommées **A et B** qui se sont exprimées chacune sur les deux cibles **A et B**. En d'autres termes, chaque groupe s'est exprimé sur son groupe et sur celui auquel il était confronté. Ainsi lorsque le groupe **A** s'est exprimé sur lui-même, la retranscription prend la forme **[A; A]**, la première lettre étant la source et la seconde la cible. La même logique de retranscription est utilisée pour les quatre cases.

Les moyennes de chaque colonne permettent d'obtenir pour chaque indice **la perception** que chaque groupe a de l'ensemble des cibles jugées. Par effet de "**norme sociale**" nous **insinuons** la moyenne qui traduit la perception des **pré-jugements** calculée chez les acteurs de l'action pédagogique. Il existe un effet de la norme lorsque jugements de chaque groupe sont différents, c'est-à-dire qu'ils n'expriment pas la même perception influencée par les idées reçues de la scène sociale (**Brown & Fraser, 1979**).

Les moyennes de chaque ligne permettent d'obtenir pour chaque indice **la perception** que possède l'ensemble des groupes de chaque cible.

Par "**pré-jugement**" nous **insinuons** le jugement que possède à priori l'ensemble des groupes d'une cible précise dans un contexte spécifique. Il existe un effet **de pré-jugement lorsqu'il existe une différence entre les pré-jugements**, c'est-à-dire que les groupes ont une perception partagée en faveur **d'une cible au détriment de l'autre**. Ainsi, nous considérons le terme de "**pré-jugement, tout** jugement sur quelqu'un, quelque chose, qui est formé à l'avance selon certains critères personnels et qui oriente en bien ou en mal les dispositions d'esprit à l'égard de cette personne, de cette chose : Avoir un **préjugé** contre quelqu'un.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Les moyennes des diagonales (tableau) permettent d'obtenir, quelle que soit la source, la perception que les groupes ont de leur propre groupe et de l'autre groupe. En référence au courant de la catégorisation sociale, **la comparaison de la moyenne de l'endo-groupe et de celle de l'exo-groupe permet d'obtenir l'effet de catégorisation sociale** (ou discrimination). Si ces moyennes sont significativement différentes, il y a soit un effet proendogroupe soit un effet pro-exogroupe. Lorsque la moyenne de l'endo-groupe est supérieure à celle de l'exo-groupe, on peut parler de discrimination à l'encontre de l'exo-groupe.

2.1. Les variables mesurables en fonction des hypothèses :

Chacune de ces variables indépendantes produit dans la perception des enseignants et des élèves une ou plusieurs variables dépendantes exprimées en termes **d'effet**, ainsi :

-La perception de la norme sociale (VI) induit un effet de pré- jugement,(VD)et de catégorisation.(VD)

-La perception de la catégorisation(VI) induit un effet de contraste et d'assimilation produisant la discrimination(VD) un effet d'endo-favoritisme (VD)

-La perception de l'entativité. (VI) induit un effet d'homogénéité et de frontière (VD)

-La perception des résultats scolaires(VI) induit le jugement des relations mut(VD)

2.2. A propos des moyennes :

Les moyennes de chaque ligne permettent d'obtenir pour chaque **indice** la perception que possède l'ensemble des groupes de chaque cible.

-Nous employons la notion de "**pré-jugement**" cette moyenne qui traduit le jugement que possède a priori l'ensemble des groupes d'une cible précise dans un contexte spécifique.

-On dira par exemple qu'il existe **un effet de pré-jugement** lorsqu'il existe une différence entre les pré-jugements, c'est-à-dire que les groupes ont une perception partagée en faveur d'une cible au détriment de l'autre ». (**Klineberg 1968, p.439**).

-Les moyennes des diagonales permettent d'obtenir, quelle que soit la source, la perception que les groupes ont de leur propre groupe et de l'autre groupe. En référence au courant de la catégorisation sociale, la comparaison de la moyenne de l'endo-groupe et de celle de l'exo-groupe permet d'obtenir **l'effet de discrimination**.

-Si ces moyennes sont significativement différentes, il y a soit **un effet proendogroupe** soit **un effet pro-exogroupe**.

-Lorsque la moyenne de l'endo-groupe est supérieure à celle de l'exo-groupe, on peut parler de discrimination à l'encontre de l'exo-groupe."Un pré-jugement infondé concernant un individu ou un groupe, favorable ou défavorable, susceptible d'amener une action congruente avec ce pré-jugement" Traduit par (**Gabarrot(2009, p. 10)**)

2.3. A propos des effets à mesurer :

Ce sont des variables induites par des perceptions des sujets apparues dans les réponses et traduits sous forme « d'effet » :

-L'effet de catégorisation : c'est la source de tous les effets observés dans la perception des enseignants et des élèves. (Effet de contraste, d'assimilation et d'endo-favoritisme dialectiquement liés.)

-L'effet de catégorisation : existerait quand la moyenne de l'endo-groupe est supérieure à celle de l'exo-groupe.

-L'effet d'homogénéité : si l'homogénéité est plus forte de l'endo-groupe que de l'exo-groupe, on peut parler d'homogénéité d'un groupe.

-L'effet de frontière relationnelle : il ne sera mis en évidence que lorsque les enseignants, comme les élèves, perçoivent préférentiellement la séparation entre leurs groupes de façon imperméable. Cette séparation peut être comprise comme la spécificité que chaque groupe possède vis-à-vis de l'autre.

-On peut parler de l'existence de cet effet (effet de frontière) quand la moyenne de l'endo-groupe jugeant l'imperméabilité chez les membres de l'exo-groupe est supérieure à celle de l'exo-groupe.

-Concernant l'entitativité du groupe : elle est associée à l'unité traduite par la perception de solidarité et l'homogénéité du groupe): Conformément à Campbell (1958), l'unité ou (entitativité) serait perçue si des membres d'un groupe perçoivent la proximité et de la similarité entre eux. Selon la Tac cette perception est perçue par une comparaison basée sur des ressemblances intra-classe (homogénéité) et des différences interclasses (contraste).

-Concernant l'appréciation du savoir enseigné au lycée : le calcul de la moyenne des trois possibilités à savoir : trop théorique, trop long ; normal ou autre, on peut identifier les choix espérés de la part des deux groupes à partir de ces avis. La même démarche sera appliquée par la question sur le rôle des relations sur le rendement scolaire.

Dans le paragraphe ci-dessous, nous nous sommes efforcés à élucider d'avantage la méthode d'analyse des résultats à partir des chiffres contenus dans les tableaux et ce afin de lui donner une interprétation allant dans la logique des principes de la perspective identitaire.

3. Traitements statistiques :

Grace au logiciel Rep/mut les indices analysés, selon l'approche des relations intergroupes, apparaissent à chaque fois sous formes de moyennes.

Il faut souligner que chaque tableau statistique est chapoté par **des indices** présentant succinctement et rapidement le caractère ciblé des deux groupes. Cette présentation brève et ciblée au moyen des indices permet d'éviter l'encombrement de la méthode d'analyse.

Le calcul a été réalisé par le logiciel Rep/Mut confectionné par le laboratoire du SPMS de Dijon pour analyser les relations intergroupes.

Vu que notre méthode est à la fois qualitative et quantitative, (**de type cause à effet**), les analyses réalisées se sont attachées à étudier les effets des différentes variables indépendantes (VI) induisant des variables dépendantes (VD) afin de tester les hypothèses.

Observations : Des procédures paramétriques de type « Anova » (quand le nombre de modalités est égal ou supérieur à 3 ou du type « Student » (pour 2 modalités) ont été privilégiées lorsque les conditions de normalité et d'homogénéité des variances étaient satisfaites. Ces méthodes paramétriques ont été remplacées par des procédures non-paramétriques si les conditions n'étaient pas satisfaites, par le test de « Mann-Whitney » lorsque les échantillons étaient indépendants et le test de Wilcoxon lorsqu'ils étaient appariés (en l'occurrence en cas de mesures répétées). Enfin, lorsque plusieurs comparaisons ont été réalisées pour une même hypothèse, des corrections de la valeur de **p** ont été effectuées en suivant les calculs proposés par Benjamini et Hochberg (1995). Lorsqu'une correction de la valeur de « p » a été effectuée, elle a été présentée à la suite de la valeur de p non corrigée sous la dénomination FDR (False Discovery Rate). Cette valeur de p corrigé n'a été commentée que dans les cas où le seuil de significativité ($p = 0.05$) n'a plus été atteint

4. Terrain de la recherche :

Le lieu : un choix aléatoire de **05** lycées parmi un total de **12** établissements de la périphérie de Skikda ; ce choix a eu lieu en raison de la situation géographique à proximité de notre lieu de résidence, ce qui facilite le déplacement sur les lieux sans autorisation puisque en tant qu'ex directeur de lycée ayant été chargé de la gestion de nombreux lycées, la connaissance des responsables m'a facilité l'accès dans ces institutions.

5. Type de méthode adaptée de recherche :

Dans une recherche scientifique la méthode à suivre est l'un des premiers points qui préoccupent le chercheur dans la planification de son projet d'étude. Chaque pas entrepris doit être inscrit dans le cadre de la stratégie qu'on lui applique. C'est en effet le chemin qui mène à la vérité scientifique au moyen d'un ensemble de règles et de principes généraux qui orientent la réflexion du chercheur pour aboutir à l'objectif ciblé.

Vu la nature et le type de sujet à traiter nous optons pour **la méthode descriptive analytique** où il s'agit, **de qualifier et de quantifier des caractéristiques** car il s'agit non seulement de décrire la manière des représentations mutuellement exprimées par les acteurs de l'enseignement mais aussi d'analyser les attitudes en explorant le mobile identitaire qui les poussent dans des conditions particulières à prendre des positionnements divergeant oppositifs pour s'imposer l'un à l'égard de l'autre. Grâce à cette méthode on essaye de décrire, de décortiquer et d'interpréter les données en s'appuyant sur des données statistiques. La méthode descriptive c'est l'une des approches les plus utilisées dans les sciences psychosociales pour étudier les phénomènes et faits psychosociaux et un bon nombre de sujets ayant trait au comportement humain individuel ou collectif.

En ce qui nous concerne nous l'utilisons conformément à la théorie de l'identité sociale pour nous interroger sur les raisons et les conditions psychosociologiques et cognitives pour tenter de comprendre certains comportements particuliers des individus quand ils appartiennent à des groupes sociaux.

6. Population de la recherche :

La population de recherche concerne :

- Un nombre d'enseignants pris dans l'ensemble des lycées de la ville de Skikda
- Un nombre pris parmi l'ensemble des élèves des lycées de la ville de Skikda.

Pour ce genre de recherche nous avons préféré utiliser un échantillon **en grappe** (cluster sample) ; cela veut dire que la population de recherche peut être aussi divisée en plusieurs parties et chaque partie peut être divisée en d'autres lots. C'est le caractère de l'échantillon en grappe par comparaison à une grande grappe de raisin dont la tête est bien pleine et qui diminue vers la queue mais qui garde les caractéristiques du même raisin. Vu que la population de la présente recherche concerne un ensemble de lycées, chaque lycée

représente un ensemble de niveau et chaque niveau est composé d'un ensemble de divisions et chaque division scolaire se compose d'un ensemble d'élèves.

Vu l'ampleur du nombre concerné par la recherche et qu'il est pratiquement impossible de toucher toute la population nous avons opté pour ce genre d'échantillon en grappe d'abord parce qu'il est plus représentatif de la population originale de l'étude puis parce qu'il nous permet de faciliter la rencontre avec les concernés et sans empêcher le déroulement des enseignements.

6.1. Choix de l'échantillon en grappe (élèves) :

Notre choix s'est fixé sur les élèves du cycle secondaire parce qu'il s'agit d'une période d'adolescence où l'élève est caractérisé par des traits particuliers sur tous les aspects : physique, psychologique, intellectuel et cognitif. Nous pensons que cet âge d'adolescence nous semble convenable à notre problématique qui pose une question identitaire dans la façon d'établir des relations mutuelles avec ses enseignants. Et en partant du constat que le climat de la classe est souvent perturbé par les élèves affichant des conduites d'indiscipline et de violences qui empêchent le déroulement des séances pédagogiques d'une façon normale et comme tout le monde s'y plaint nous avons décidé d'aller vers les acteurs de l'action pédagogique dans les lycées pour tenter de comprendre l'origine de ce mal. Ayant été nous-même un ancien enseignant dans le secondaire nous avons été vivement intéressé par cette situation qui tend à s'étendre pour poser un sérieux problème et rendre les conditions de travail défavorables à l'enseignement. Ainsi nous avons pensé traiter ce problème en nous penchant sur le sujet complexe des relations et en interrogeant la composante identitaire pour voir si elle est d'une façon directe ou implicite, derrière la mésentente et le conflit moral ou physique fréquemment observable entre les élèves et les enseignants dans nos lycées.

6.2. Les étapes de l'échantillonnage :

La sélection de l'échantillon représentatif est **passée par trois étapes** :

A. Dans la première étape : nous avons comptabilisé le nombre des lycées de la ville de Skikda et ses environs. Nous avons choisi **5 lycées accidentellement, où, en tant qu'ancien enseignant, censeur des études puis directeur, j'ai pu garder de bonnes relations avec les chefs d'établissement** (sous-nommés) **parmi 10 établissements** du cycle secondaire dans la ville de Skikda et périphérie (**50% de tous les établissements**)

1. Le lycée Youras Abbass
2. Le lycée Boudebza Abdessalem
3. Le lycée Souames Salah.
4. Le lycée Oussama Ben Zaid
5. Lycée An Nahda
6. Lycée Bouloudani Hocine
7. Le Lycée Loucif Rachid
8. Le Lycée Tebessi Larbi
9. Lycée Zeramna
10. Le Lycée Hamadi Krouma

B. Dans la deuxième étape pour l'échantillon enseignant : on a délimité le nombre d'enseignants dans chaque lycée puis le nombre d'enseignants **par spécialité**.

C. Dans la troisième étape : pour l'échantillon élèves on a déterminé les groupes d'élèves qui étudient en terminal dans chaque établissement et le nombre de sujets de chaque groupe (filles et garçons) puis nous avons compté le nombre de classes pédagogiques qui sont en terminales en précisant le nombre d'élèves filles et garçons comme le montre le tableau suivant:

Tableau 1. : représente l'effectif total de l'échantillon élèves dans sa 1ère étape (Voir la suite ci-dessous)

Nom des Lycées	Groupe	Nbre de : garçons	%	Nbre de : filles	%	Total	%
1/Oussama Ben Zaid	G1	18	47	20	53	38	100
	G2	16	42.	22	58	38	100
	G3	14	52	13	48	27	100
	G4	17	53	15	47	32	100
Total		65	48%	70	52%	135	100
2/Bouloudani Hocine.	G1	15	52	14	48	29	100
	G2	16	50	16	50	32	100
	G3	15	52	14	48	29	100
	G4	16	52	15	48	31	100
Total lycée Bouloudani		62	51.%	59	49%	121	100
3/Lycée Souames Salah	G1	15	52	14	48	29	100
	G2	16	50	16	50	32	100
	G3	16	52	15	48	31	100
	G4	17	52%	16	48%	33	100%

Total lycée Souames		64	51%	61	48	125	100
4/ Lycée Loucif Rachid	G.1	16	53	14	47	30	100%
	G.2	17	53	15	47	32	//
	G.3	16	48	17	52	33	//
	G.4	15	52	14	48	29	//
Total lycée loucif Rachid		64	52%	60	48	124	100%

5/Yourass Abbess	G1	16	48	17	52	33	%
	G2	17	53	15	47	32	100
	G3	18	47	20	53	38	100
	G4	16	50	16	50	32	100
Total du lycée lyouras		67	50	68	50	135	100%
Total global du tableau 2		322	50%	318	50%	640	100%

Tableau 2 / Effectif de l'échantillon (élèves) 2^{ème} étape du choix par lycée à 50 % de l'effectif total brut qui est de 640 élèves

Lycée	Garçons	%	Filles	%	Total	%
1/OussamaBen Zaid.	65	48	70	52	135	100%
2/Bouloudani Hocine	62	52	59	49	121	//
						//
3/Souames Salah	64	52	61	48	125	//
4/Loucif Rachid	64	52	60	48.	124	//
5/Youras Abbess	67	50	68	50	135	//
Total général	322	50%	318	50%	640	100%

d-Commentaire des tableaux 2et3 :

Les tableaux 2et3 précédents montrent le nombre échantillon **des élèves** de terminale qui étudient dans les lycées, choisis parmi la population d'origine. En appliquant la règle de l'échantillon en grappe (voir les tableaux précédents) l'effectif concernant les élèves de 3^{ème} année secondaire est **de 640 élèves : garçons : 322 = 50% et 318 filles = 50%**).

Et dans la dernière étape on a pris **50%** de chaque groupe dans chaque lycée en adoptant toujours la méthode en grappe. On a eu les résultats suivants (**voir tableau7**)

Tableau3 : il représente l'échantillon (élèves) avec un taux de 50% de chaque groupe initial.

Lycée	Groupe	Garçons	%	Filles	%	Total de 50%	%
1/Oussama b/Zaid	G1	9	47	10	53	19/38	100%
	G2	8	43	11	58	19/38	//
	G.3	7	54	7	48	13.5/27	//
	G4	8.5	52	8	46	17/33	//
	Total		33	49	35	52	68/124
Lycée 2/Bouloudani Hocine	G1	8	52	7	48	14.5/29	//
	G2	8	52	8	48	16/31	//
	G3	8	56	6	45	14/27	//
	G4	8	52	8	48	16/31	//
	Total		31	53%	28	47%	59/118
Lycée Souames Salah	G1	8	52	7	48	15/29	//
	G2	8	50	8	50	16/32	//
	G3	8	55	7	45	15/29	//
	G4	8	54	7	47	15/30	
Total							

4/lycée Loucif Rachid	G1		G2	7	47	15/30	//
	G2		G3	7	50	13/26	//
	G3		G4	9	52	17/33	%
	G4			7	48	15/29	100%
Total		30	51	29	49%	59/118	100 %

5/Lycée Youras Abbas	G1	8	48	9	52	17/33	//
	G2	8.5	53	7.5	47	16/32	//
	G3	8	44	10	56	18/36	//
	G4	10	56	8	44.	18/36	//
	Total	35	50	34	50	69/137	//

Tableau 4/L'échantillon représentatif définitif (élèves):

Lycée	Garçons	%	Filles	%	Total	%
1/Oussama b/zaid	30	46	35	54	65	100%
2/Bouloudani. Hocine	31	53	28	47	59	//
3/Souames.Salah.	31	52	28.5	48	60	//
4/Loucif.Rachid	30	51	29	49	59	//
5/Yourass.abbas	34.5	50	34.	50	69	//
Total général	157	50	154	50	311	//

e-Caractéristiques de l'échantillon de l'étude (élèves):

En définitif l'échantillon représentatif global de la recherche est de 311 élèves : 156 garçons (50,16%) et 154 filles (49,51%) qui vont être concernés par le questionnaire. Après avoir distribué les questionnaires 300 seulement ont été retenus pour l'analyse. (11 parmi eux ont été négligés car ils ne contiennent pas les données complètes.)

6.2.1.Echantillon définitif enseignants (la méthode de l'échantillon accidentel) :

Etant donné que la population des enseignants est homogène et non spécifique nous avons préféré l'échantillon accidentel simple, rapide et pratique ; nous avons procédé comme suit :

-**Notre échantillon concernant les enseignants** a été pris dans les mêmes lycées où nous avons calculé l'échantillon représentatif des élèves.

-Parmi la population d'origine qui compte **448** enseignants au total dans les **10 lycées** où l'échantillon des élèves a été pris, nous avons interrogé **accidentellement 150 enseignants**.

- Pour pouvoir recueillir des avis réciproques, le même questionnaire adressé aux élèves a été utilisé avec les enseignants : nous avons questionné **les 15 premiers** venus des enseignants rencontrés à l'entrée ou à la sortie des cours de chaque établissement, ce qui donne : **15x10=150 enseignants.**

-Les horaires de rencontres : 10h/ 12h/13h30/ 16h30.

7. Description de l'outil méthodologique le Rep/Mut :

Le Rep/Mut est un outil de diagnostic qui s'appuie sur les représentations mutuelles. Il a été conçu et développé comme méthodologie baptisé sous l'abréviation « RepMut » en s'inspirant de divers travaux issus de la recherche en psychologie sociale comme théorie de l'auto-catégorisation sociale (TAC) théorie de l'identité sociale (TIS), théorie des partitions sociales (PS), théorie de l'émotion intergroupe (TEI)... mais en tenant compte de la diversité des identités personnelle, collectives professionnelles et sociales.

Pour développer cette méthodologie, l'équipe du laboratoire de Dijon (SPMS) s'est inspirée des travaux sur les représentations sociales qu'elle a revisités dans le cadre des recherches en psychologie sociale du langage avec notamment la notion de la co-construction des relations intergroupes.

L'outil consiste en un recueil, par associations libres, d'items qualifiant les différents groupes cibles (professions, âge, sexe, origine, style de vie, ...). Ces items sont ensuite expertisés par les répondants eux-mêmes sur des dimensions et variables pertinentes en fonction de la problématique étudiée.

Le traitement des données collectées sont effectuées grâce à un logiciel. Dans la présente recherche ils permettent le calcul des chiffres et nous donner des résultats statistiques parlants prêts à l'interprétation et à l'analyse.

Il est important de signaler que le RepMut est un outil de travail qui a été élaboré à partir de la conception des partitions sociales (**Castel & Lacassagne, 2011**) par un groupe de travail (dont principalement **Castel, P., Lacassagne, M.F., Mangin, F., Peteuil, A., Velandia Torres, C.**) issu de l'axe (« Dynamiques identitaires et partitions sociales ») du laboratoire Socio-Psychologie et Management du Sport (SMPS). Il a fait l'objet d'un développement informatique soutenu par Synerjinov. La version 2, financée dans le cadre de Wellience, est en cours de développement.

Le questionnaire Repmut est un outil qui n'exige pas une longue durée de la part de l'interviewé et qui l'épargne de l'ennui causé par les questionnaires traditionnels. Il permet aux élèves adolescents et aux enseignants d'activer leur identité pour révéler une grande part de vérité qu'ils intériorisent puisque nous les invitons à s'exprimer librement.

7.1. L'exploitation du questionnaire REP MUT conformément à la TIS :

La population de recherche a été invitée à répondre à un questionnaire portant sur la perception réciproque des rapports entre les enseignants et les élèves. C'est un outil qui permet de savoir comment s'élabore l'espace relationnel selon quatre perceptions de la relation que les membres de l'endo-groupe pensent co-construire avec les membres de l'exo-groupe-

Etape1 : caractérisation par des adjectifs :

- **Dans la 1^{ère} case** on demande au sujet de qualifier à l'aide de 05 adjectifs les caractéristiques qui pour lui qualifient un groupe cible opposé.

- **Dans le 2^{ème} case** on demande au sujet d'attribuer 05 autres adjectifs pour caractériser son propre groupe.

Dans la 3^{ème} case on demande au sujet de donner 5 adjectifs qui pourraient être attribués par le groupe opposé afin de qualifier son propre groupe.

-**La 4^{ème} case** donne l'occasion au sujet d'imaginer 5 autres qualificatifs que proposeraient les membres de son groupe pour caractériser l'exogroupe. (20 adjectifs au total)

Il est à noter que chaque groupe est en même temps source et cible dans les deux groupes.

Etape 2 : quantification et évaluation des adjectifs.

On demande au sujet doit quantifier chacun des adjectifs par :

-**Une valence**, qui permet de connaître si elle est positive ou négative (donc si l'adjectif qu'il a proposé a une connotation.)

-**une valeur** quantifiant entre 0 et 100 (niveau quantitatif) et de -100 ou +100 valeur qualifiante pour chacun des adjectifs. (Niveau sémantique)

-**Un 1er pourcentage** qui renvoie à la proportion d'individus de l'exo groupe qui pour le sujet possède la caractéristique de l'adjectif correspondant.

-Un **2ème pourcentage** est relatif à la d'individu membre de l'endo-groupe qui possède cette caractéristique.

-Un **3ème pourcentage** interroge le sujet sur la valeur qu'il se donne à cette caractéristique.

Il s'agit d'une expertise, les sujets devaient s'auto-évaluer l'ensemble des adjectifs qu'ils avaient proposés, c'est-à-dire estimer ces qualificatifs en leur donnant une valeur. Dans cette étude, cette auto-expertise consistait en une note d'appréciation et trois notes de représentativité attribuées à chaque adjectif. Pour l'appréciation, les sujets jugent l'adjectif à l'aide d'une échelle de -100 à +100 sachant que -100 correspond à un énorme défaut et +100 à une énorme qualité.(voir le modèle de questionnaire en annexe)

Les notes attribuées par chacun des membres de groupe permettent de savoir à quel point le sujet pense que les groupes ou lui-même possèdent les caractéristiques données comme éléments de représentations grâce à une échelle allant de 0 à 100 (0 = pas du tout... ; 100 = complètement...). Ainsi, l'exo-représentativité traduit à quel point les adjectifs correspondent ou non aux membres de l'exo-groupe ; il en est de même de l'endo-représentativité pour l'endo-groupe.

7.2. Codification des cases du questionnaire :

La première lettre entre crochet[**x** ;] désigne la source d'expertise alors que la deuxième [**;** **X**] désigne la cible jugée. Une lettre majuscule "**X**" renvoie à un groupe dans son ensemble et une lettre minuscule "**x**" à un membre du groupe.

7.3. Désignation des lettres :

La lettre **X** désigne l'endogroupe et la lettre **Y** l'exogroupe. Ainsi, la formule [**x** ; **Y**] traduit la représentation que possède un membre de l'endogroupe "**x**" de l'ensemble de l'exogroupe "**Y**". Enfin, les différentes lettres précédant les crochets font chacune référence à un des indices de l'auto-expertise. Le "**V**" correspond à la moyenne des 5 valences des adjectifs associés à une cible donnée et le "**R**" à la moyenne des 5 représentativités de ces attributs. Pour le "**R**", la lettre lui étant adossé (**Y**, **X** ou **x**) renvoie aux mêmes significations que précédemment. Par exemple, la formule **RY**[**x** ; **X**] se comprend comme l'exo-représentativité à l'endogroupe, c'est-à-dire à quel point les membres de l'exogroupe (**RY**) possèdent les caractéristiques émises par un des membres de l'endogroupe [**x** ;] pour définir son endogroupe [**;** **X**].

R=la représentativité

Y=l'ensemble de l'exogroupe.

8.Domains de l'interprétation et d'analyse :

Dans la présente étude, les membres des deux groupes ont été questionnés sur 5 types de représentations :

L'égo-représentation, l'endo-représentation, l'exo-représentation, -la meta-représentation.

L'analyse et l'interprétation sont orientées dans deux domaines :

Le premier domaine : il touche les quatre types de représentations précitées :

A- l'autoreprésentation (ou ego représentation) : représenté par $[x ; x]$ c'est la représentation que se fait chaque individu sur lui-même, l'appréciation de ses caractéristiques individuelles. En d'autres termes c'est la représentativité individuelle qui permet au sujet de s'attribuer plus ou moins les caractéristiques.

B- l'endo-représentation :(ou la représentativité endo-catégorielle) représentée par $[x ; X]$ C'est la représentations que se fait chacun des individus sur son groupe (enseignants ou élèves) , c'est l'appréciation des caractéristiques groupales , l'élève apprécie les caractéristiques des membres de son groupe

C-l'exo-représentation : (ou la représentativité exo-catégorielle), représentée par $[x ; Y]$ c'est la représentation que se fait chacun des deux groupes sur l'autre groupe , l'exogroupe.

D-la méta-représentation : représentée par $[x ; S]$ c'est la représentation que se fait chaque groupe sur le savoir dispensé au lycée et la nature des rapports existants entre les deux groupes. Les deux groupes vont juger le savoir dispensé au lycée et la nature des rapports qui existe entre eux. Ici l'objet d'évaluation est commun aux deux groupes, les deux groupes vont juger un seul objet de représentation. (le savoir) dans le but de savoir comment ils évaluent les programmes qui leur sont enseignés .

Le deuxième domaine :

C'est un domaine qui concerne les biais de perception utilisés par les sujets lors du processus de représentation : Les biais de représentation sont des mécanismes catégoriels et

stéréo-typiques qui apparaissent pendant le fonctionnement des représentations, ils sont connus sous le nom de biais cognitifs qui se manifestent sous divers types : **les biais perceptifs, les biais évaluatifs, les biais de discrimination implicites , les biais de discrimination explicites, de contraste d'assimilation, de différenciation...** (Nous devons signaler que des tests de Mann-Whitney ou de Wilson sont introduits dans le logiciel pour appuyer la précision dans l'analyse quand on se prononce sur certains types d'effets comme l'effet de pré jugement et de catégorisation.).

Tableau 5/Tableau générique de l’outil RepMut. (voir désignation des lettres ci-dessou, p154)

<p>1. Remplir dans</p> <p>L’ordre la colonne çï dessous ouis les 4 colonnes ci- contre.</p>		<p>2.</p> <p>Appréciation :</p> <p>En tant X indiquez à quel point, chacune des caractéristiques que vous avez choisie est un défaut ou une qualité</p>	<p>3.</p> <p>Représentativité exo-catégorielle :</p> <p>Indiquez à quel point les Y possèdent chacune de ces caractéristiques.</p>	<p>4.</p> <p>Représentativité endocatégorielle :</p> <p>Indiquez à que point les X possèdent chacune de ces caractéristiques</p>	<p>5.</p> <p>Représentativité individuelle :</p> <p>Indiquez à quel point vous possédez vous-meme personnellement chacune de ces caractéristiques</p>
		<p>Valence des adjectifs :</p> <p>De -100 à +100</p>	<p>Représentativité pour les Y (de 0 pas du tout à 100 tout à fait)</p>	<p>Représentativité pour les X (de 0 pas du tout à 100 tout à fait)</p>	<p>Représentativité individuelle : (de 0 pas du tout à 100 tout à fait)</p>
<p>Exo -representation : (x,Y) citez les 5adjectifs qui pour vous caractérisent le mieux les y „Je trouve que les « y » sont 1..... 2..... 3..... 4..... 5.....</p>	<p>x, Y</p>	<p>V[x;Y]</p>	<p>RY[x ; Y]</p>	<p>RX[x;Y]</p>	<p>Rx[x ;Y]</p>
<p>Endo-représentation : (x ; X) citez les 5 adjectifs qui pour vous, caractérisent le mieux les X.</p>	<p>X ;X</p>	<p>V[x ; X]</p>	<p>RY[x ;X]</p>	<p>RY[x ; X]</p>	<p>Rx[x ;X]</p>

Je trouve que les X sont : 1..... 2..... 3..... 4..... 5.....					
Ego-représentation (x ; x) Citez les 5 adjectifs qui vous caractérisent le mieux personnellement 1..... 2..... 3..... 4..... 5.....	X,X	V[x ;x]	RY[x ;x]	RY[x ;x]	Rx [x ;x]

Le tableau ci-dessous représente l'outil générique servant à l'analyse des représentations mutuelles à travers les réponses par logiciel. Il a été inventé par le laboratoire de SPMS de Dijon ; le questionnaire

9. Désignation des signes à l'intérieur des cases du questionnaire :

a-Désignation des lettres :

x désigne la source d'expertise ; **X** désigne la cible jugée ;

X à la majuscule désigne un groupe dans son ensemble ; **x à la minuscule** désigne un membre du groupe.

b-Signification des lettres : **X** =l'endogroupe ; **Y**=l'exogroupe.

Exemple de lecture : La formule[x ; Y] traduit la représentation que possède un membre de l'endogroupe « x » de l'ensemble de l'exogroupe « Y »

Lecture des lettres qui précèdent les crochets : **V** correspond à la moyenne des 5 valences des adjectifs associés à une cible donnée. **R** correspond à la moyenne des 5 représentativités de ces attributs. Ainsi la formule **RY[X ; x]** se lit et se comprend comme : l'exo-représentativité de l'exogroupe, c'est-à-dire à quel point les membres de l'exo-groupe

possèdent les caractéristiques exprimées par un des membres de l'endo-groupe x pour définir son endo-groupe X.

Tableau6/ Questionnaire RepMut (représentations mutuelles) dans le cadre d'une recherche universitaire.

Je vous prie de : 1- Remplir les 03 tableaux suivants sans mettre le nom. 2- Répondre aux questions posées au bas du questionnaire.

SVP. Remplissez, dans l'ordre, la colonne cidessous puis les 4 colonnes ci -contre.	En tant qu'élèves indiquez à quel point chacune des caractéristiques que vous avez choisies est un défaut ou une qualité. De -100 (un énorme défaut) De + 100 (une énorme qualité)	Indiquez à quel point les enseignants possèdent chacune des caractéristiques : De 0 (pas du tout) à 100(tout à fait)	Indiquez à quel point les élèves possèdent chacune des caractéristiques de 0 (pas du tout) à 100 (tout à fait)	Indiquez à quel point possédez –vous-même chacune de ces caractéristiques : De 0 (pas du tout) à 100 (tout à fait)
Citez les 05 adjectifs qui pour vous caractérisent le mieux les enseignants .Ex : les enseignants sont :	Valence (valeur) de moins -100 à+100). c'est la puissance d'attraction	Evaluation des enseignants par les élèves : De (0 à 100)	Evaluation des élèves par les enseignants : De (0 à 100)	Evaluation de vous-même par vous-même : de (0 à 100)
01.....				
02.....				
03.....				
04.....				
05.....				
Citez les 5 adjectifs qui pour vous caractérisent le mieux les élèves. Exemple : les élèves sont :	Valence de (- 100 à+ 100)	Evaluation des enseignants par les élèves : De (0 à 100)	Evaluation des élèves par les enseignants : De (0 à 100)	Evaluation de vous-même par vous-même : de (0 à 100)
01.....				
02.....				
03.....				
04.....				
05.....				

Citez les 05 adjectifs qui vous caractérisent le mieux .	Valence de moins (- 100 à+ 100)	Evaluation des enseignants par les élèves : De (0 à 100)	Evaluation des élèves par les enseignants : De (0 à 100)	Evaluation de vous-même par vous-même : de (0 à 100)
Exemple : Personnellement je pense que je suis....				
01.....				
02.....				
03.....				
04.....				
05.....				

1/ Vos relations sont –elles bonnes avec vos enseignants ? Oui / non / un peu / autre... (Barrez la mention inutile)

2/ Pensez-vous que les programmes que vous étudiez actuellement est : trop théorique et long / normal. (Barrez la mention inutile)

3/ Aimeriez-vous : - Changer complètement le programme / oui / non/ Encercler la mention choisie. Changer seulement certains éléments du programme oui/ non / autre .../ Encercler la mention choisie et ajouter s'il y a lieu.

Conclusion du chapitre 5

Dans ce cinquième chapitre nous avons essayé d'expliquer la procédure méthodologique en avançant tous les éléments qui permettent de faciliter la pratique du traitement statistique et par la même arriver à interpréter les données d'une manière plausible et pertinente.

Tous les tableaux utilisés ici présentent des chiffres traduisant les réponses calculées par l'ordinateur. Ils font apparaitre les perceptions sous forme d'indices (les avis et les jugements) exprimés par des adjectifs correspondant aux caractéristiques décrites par la population interrogée selon les objectifs de chaque item.(Voir le questionnaire). Conformément aux principes de l'identité sociale, ils nous permettent de développer, cadrer l'interprétation des résultats et de la diriger en fonction des objectifs préfixés. Dans l'analyse des représentations mutuelles faite dans le cadre d'une approche intergroupe (enseignants

élèves) on a recours à une argumentation statistique (moyenne, écart type, médiane, valence, plus-value.... et intégré les tests de **Wilcoxon et de Mann-Whitney** pour plus de précision concernant les données non paramétriques.(Test statistique qui ne repose pas sur l'hypothèse et que les variables utilisées suivent une distribution prédéterminée. Ces genres de test peuvent être utilisés lorsque l'on dispose d'un très petit nombre d'observations. Les tests non paramétriques sont traditionnellement utilisés pour les variables qualitatives).Le test **U de Mann-Whitney** est un test statistique utilisé dans les cas où l'une des deux variables considérées **est nominale**, et permettant d'étudier la distribution des rangs entre deux sous-échantillons. En statistique, **le test de Wilcoxon-Mann-Whitney** est un test statistique non paramétrique qui permet de tester l'hypothèse selon laquelle les médianes de chacun de deux groupes de données sont proches. (Mangin F. thèse 2015)

Rappelons aussi que l'analyse des résultats se fait dans le cadre de la théorie de l'identité sociale qui consacre une grande partie de ses travaux à l'étude des relations intergroupes. Conformément à ses principes notre perception des objets et des rapports avec autrui fonctionne sous l'influence de certains processus cognitifs et psychosociologiques tels **les biais perceptifs**. C'est à travers les représentations mutuelles(perceptions réciproques) entre le groupe des enseignants et des élèves que nous essayons de dévoiler les raisons et les conditions qui les poussent à prendre positionnement pour juger les membres de son groupe, de se juger soi-même ou de juger le savoir que l'institution scolaire assure par l'intermédiaire des enseignants.

Dans l'étude des représentations mutuelles il ya toujours **une cible et une source** en interaction dont il faut analyser les effets (l'effet émotion, l'effet de l'appartenance groupale, l'effet des préjugés, les capacités intellectuelles, les capacités relationnelles ; les valeurs de la culture du milieu ...) à considérer avec prudence dans l'interprétation des données. Selon les chercheurs de l'identité sociale, dans l'élaboration des relations il y a une combinaison de variables qui exigent une **analyse multivariée**.

CHAPITRE VI : Présentation des résultats et interprétations.**Introduction au chapitre VI :**

Après avoir exposé le cadre théorique, la procédure méthodologique de l'étude et après la passation du questionnaire, nous avons procédé à son dépouillement. Son traitement statistique a été réalisé par un logiciel appelé (le RepMut), conçu par le laboratoire de l'université de Dijon. C'est pourquoi il a fallu procéder à la vérification de sa fidélité auprès des enseignants compétents qui l'ont traduit avec soin de langue française vers la langue arabe officielle. Nous avons ensuite organisé les réponses au moyen des tableaux statistiques calculé par un logiciel spécifique au RepMut selon les objectifs de la recherche. L'ensemble des résultats concerne la manière dont se fait la perception mutuelle des relations entre le groupe des enseignants et le groupe des élèves, la manière de juger ces relations et aussi les programmes enseignés au lycée. Grace aux indices exprimés par les données programmées dans le logiciel, on a pu développer les idées principales ciblées par la recherche. Celles-ci nous permettent évidemment d'argumenter les discussions en fonction des hypothèses et des études antérieures.

1. La préenquête : (objectifs et résultats)**1.1. Objectifs de la préenquête :**

Après avoir veillé à la traduction du questionnaire du français vers la langue arabe par des enseignants qui maîtrisent les deux langues, une préenquête a été effectuée sur une trentaine d'enseignant et une et une cinquantaine d'élèves pris accidentellement visant les objectifs suivants :

- Se rassurer définitivement de la fidélité et la persistance et l'efficacité du questionnaire.
- Corriger quelques nuances rencontrées avec les interviewés.
- Voir dans quelle mesure ce questionnaire peut être applicable pour ce type de recherche en contexte scolaire algérien.
- Pouvoir formuler les hypothèses définitives à notre recherche.
- Avoir une idée préliminaire sur l'orientation de la recherche et la cohérence de ses objectifs en rapport avec la problématique.

- Détecter les indices importants qui guideraient l'interprétation et l'analyse.

1.2. Résultats de la préenquête :

Des indices apparus ont montré d'une manière globale de la perception mutuelle des relations entre les enseignants et les élèves. Leur analyse a révélé que chacun des deux groupes cherche à s'accaparer des caractéristiques qui mettent en valeur leur identité personnelle et groupale sans pour autant nier totalement les valeurs et la place ou le rôle de l'autre. Entre l'enseignant avantagé socialement et l'élève adolescent en période de mutation on peut lire une mésestimation, une obstination dans les attitudes et les réactions au détriment de l'aspect relationnel important pour la réussite. C'est dans ce sens qu' notre analyse va évoluer pour confirmer ou infirmer nos hypothèses.

2. L'analyse des résultats de la recherche :

L'analyse des résultats s'effectue en utilisant 4 opérations dans l'évaluation des regards réciproques entre les enseignants et les élèves : il s'agit de **qualifier, quantifier** puis **commenter** cinq types d'**appréciations** enfin **conclure** en fonction des hypothèses :

a/ Une auto-appréciation, qui correspond à la valeur moyenne que le sujet attribue à lui-même.

b/ Une endo-appréciation (évaluation de l'endogroupe) qui correspond à la valeur moyenne que les membres d'un groupe accordent à leur propre groupe.

c/Une exo-appréciation (évaluer l'exogroupe) qui correspond à la valeur moyenne que les membres d'un groupe accordent à l'autre groupe.

d/Une méta-appréciation (évaluer les programmes dispensés au lycée) qui correspond à la valeur moyenne que les deux groupes accordent aux programmes enseignés au lycée.

E/Une autre appréciation touche autre question qui a été adressée uniquement aux élèves dont le but est de savoir leurs avis sur la qualité des relations qu'ils tissent avec leurs enseignants. Elle nous permettra de savoir sur quels critères ils devraient juger le coté relationnel avec eux.

L'analyse est basée sur la moyenne des notes attribuées à chaque adjectif, et calculée pour chaque sujet.

Une moyenne de ces moyennes est réalisée pour obtenir l'endo-appréciation globale d'un groupe.

Cette moyenne peut être comprise entre -100 et + 100. Elle correspond à la formule $V[x ; X]$.

L'analyse des résultats sera faite conformément aux principes de la théorie de l'identité sociale dont le plus basique réside dans "la recherche d'une identité sociale".

2.1. Les abréviations internationales utilisées dans l'analyse des chiffres statistiques contenus dans les tableaux :

SD=Standard déviation en anglais qui correspond à l'écart type.

MDN =médiane

M= moyenne

VD=Variable dépendante

VI=variable indépendante

P= dans un test statistique, la valeur-p-en anglais plus-value ; parfois aussi appelé-valeur, c'est la probabilité d'obtenir la même valeur (ou une valeur encore plus extrême) du test si l'hypothèse nulle était vraie ; grosso modo Si P est inférieur à **0.05**, on dit qu'il existe une **différence significative entre deux distributions étudiées**. **Z**=différence entre le résultat et la moyenne, divisé par l'écart type. **μ** : moyenne du groupe. **Q**=écart type.

2.2. Les variables manipulées dans la recherche :

Les variables indépendantes(VI) et les variables indépendantes (VD)

La perception de la norme sociale (V.I.) qui induit un effet de préjugement, un effet de catégorisation (VD)

La perception de la catégorisation (VI) qui induit l'effet d'endofavoritisme, de contraste, d'assimilation et de discrimination (VD) définis auparavant)

La perception de l'entitativité du groupe (VI) (associé à l'homogénéité du groupe)/qui induit un effet de frontière entre les relations enseignants –élèves. (VD)

La perception du rendement scolaire (VI)/qui induit des jugements sur la qualité des relations entre le groupe des enseignants et le groupe des élèves. (VD)

La perception du savoir enseigné au lycée (VI)/ qui induit des avis partagés sur les programmes émis par les acteurs de l'enseignement.(VD)

3. Analyse des données :(l'analyse est basée sur les effets induits par les variables précitées)

Tableau 7/ indice 1:L'effet du pré-jugement sur la perception du statut des enseignants et des élèves influencée par la norme sociale (associée aux préjugements et aux stéréotypes sociaux)

Sources:Enseignants + élèves	cibles Enseignants + Elèves
Sources :Enseignants	(M = +69.66, SD = 19.43, Mdn = 68.15)
Sources :élèves	(M = +68.43, SD = 19.41, Mdn = 69.43)
Shapiro-Wilk	Cible Enseignants (W = 0.9526, p = 0.0092)
Test W	(Z = 0.36, p = 0.7168, r = 0.04)

Le tableau 7 : selon les indices, le tableau révèle une différence qui n'est pas trop significative dans la considération du statut entre les enseignants et les élèves sous l'effet de la norme sociale ou (effet du pré-jugement) montre, que le statut du groupe enseignants est surestimé avec une différence qui n'est pas très importante dans l'ensemble, sous l'influence des stéréotypes et des péjugés. Pour les enseignants (M = +69.66, SD = 19.43, Mdn = 68.15)et (M = +68.43, SD = 19.41, Mdn = 69.43) pour les élèves. D'ailleurs le T.W (Z = 0.36, p = 0.7168, r = 0.04) prouve cette légère considération du statut sous l'effet du jugement n'est pas trop significative.

Tableau 8/Indice2 : Concerne l'effet de catégorisation induit par la norme sociale

sources: enseignants + élèves	Cibles : Enseignants + Elèves
Enseignants S[x ;X]	(M = +71.58, SD = 19.52, Mdn = 73.65)
Elèves[x ;Y]	(M = +66.51, SD = 19.00, Mdn = 65.74)
Shapiro-Wilk	S[x ;X] (W = 0.9567, p = 0.0154) S[x ;Y] (W = 0.9737, p = 0.1418)
Test W	(Z = 1.89, p = 0.0594, r = 0.22)

Dans le **tableau 8/** il ressort que l'endoappréciation est supérieure à l'exo-appreciation (M = +71.58, SD = 19.52, Mdn = 73.65 contre (M = +66.51, SD = 19.00, Mdn = 65.74) Ainsi on peut affirmer qu'il existe un léger effet de catégorisation produit par la norme. En effet, le test de Wilcoxon indique que la différence a atteint la limite de la significativité, S[x ;X] (W = 0.9567, p = 0.0154.)

Tableau 9/ Indice 3 : Un effet de Contraste et d'assimilation.

Source Enseignants +élèves	Cibles Enseignants +élèves
Enseignants	(M = +83.29, SD = 20.15, Mdn = 87.50)
Elèves	(M = +71.13, SD = 25.36, Mdn = 79.17)
Shapiro-Wilk	V[x;X] (W = 0.7866, p = 0.0001) V[x;Y] (W = 0.8908, p = 0.0116)
Test W	(Z = 2.37, p = 0.0176, r = 0.47)

Le Tableau 9 : il montre un effet **de contraste** et **d'assimilation** induits par la catégorisation (Un effet de contraste qui consiste à accentuer les différences intergroupes, un effet d'assimilation qui consiste à accentuer les différences intragroupe). En analysant **les contrastes** on trouve que l'exo-groupe est, en effet, perçu peu homogène par les enseignants ($Z = 2.37$, $p = 0.0176$, $r = 0.47$) donc d'homogénéité endo-groupale supérieure à une homogénéité exo-groupale.

Tableau10/indice 4: L'effet de discrimination : Dans la perception des relations mutuelles des enseignants et des élèves il existe un effet de **discrimination** induit par une catégorisation sociale.

Enseignants +élèves	Cible Enseignants +élèves
S[x; X] source enseignants	(M = +78.06, SD = 18.81, Md n = 76.43)
S[x; Y] source élèves	(M = +84.02, SD = 17.51, Md n = 75.22)
Shapiro-Wilk	S[x ; X] source Enseignants (W = 0.864, p = 0.0033)
Test MW	(U = 780.5, p = 0.0133, r = 0.29)

Le tableau10 : montre un contraste peu important quand il s'agit d'estimer ses caractéristiques en tant que groupe pour les enseignants (M = +78.06, SD = 18.81, Mdn = 76.43 et (M = +84.02, SD = 17.51, Mdn = 75.22 pour élèves. Cependant même s'il existe un effet préalable de catégorisation, les élèves affichent une volonté de valoriser les caractéristiques de tout le groupe.

Le tableau 11/indice 5:Il montre un effet de frontière relationnel produit par la perception de l'entativité

S[x;Y]	Enseignants + élèves
Enseignants +Elèves	(M = 45.60, Mdn = 45.30) ((M = 43.87, Mdn = 42.50), Z = 1.104, p =0 .2697.
Test T	M= 42.65, ET = 24.06 = 1.104, p =0 .2697 (M = 42.54, ET = 20.71), t(64) =0 .1079, p = 0.9771 (M = 48.27, Mdn = 23.37 M = 45.07, Mdn = 19.70), Z = 1.735, p = .0827, FRD = .0827, r = .20

Le tableau 11 : on enregistre une perception de l'entativité (capacité d'un groupe de former une unité homogène) produit par la catégorisation chez les enseignants qui montre une entativité de l'endogroupe pas plus forte que celle de l'exogroupe. En effet, le test de Wilcoxon indique, il n'existe pas de différence significative entre l'endo-entativité (M = 45.60, Mdn = 45.30) et l'exo-entativité (M = 43.87, Mdn = 42.50), Z = 1.104, p =0 .2697.

(Rappelons que selon le dictionnaire Larousse, l'entativité est la faculté à former une entité.((l'entité est l' ensemble des propriétés constitutives d'un être ou d'un groupe)

L'entativité est la possibilité pour un groupe humain de former une unité de personnes où la place des individus peut être interchangeable c'est à dire semblables et cohésifs.

Tableau 12/indice 6 : Des positionnements stratégiques de la part des deux groupes.(enseignants +élèves) :

[x;X] vs Action [x ;Y]

A	Positionnement identitaire	Sources		
		Enseignants	<i>tests statistiques</i>	Elèves
C I	Enseignants	M=67.95 (36.39/75.00)	4) $t(67) = 1.99$, $p = 0.0505$, $d =$	M=53.28 (24.66/55.64)
	<i>tests statistiques</i>	6) $Z = 1.86$, $p = 0.0635$, $r = 0.37$	8) $U = 669.5$, $p = 0.1896$, $r = 0.16$ 9) $U = 500.5$, $p = 0.5365$, $r =$	7) $Z = 1.23$, $p = 0.2181$, $r = 0.19$
B L E S	Elèves	M=48.78 (37.90/40.00)	5) $U = 495.5$, $p = 0.4114$, $r = 0.1$	

Le tableau12 montre que chacun des deux groupes adoptent des comportements en utilisant des stratégies identitaires pour se valoriser davantage. Chaque groupe vante ses caractéristiques. On y voit que les enseignants activent plus leur identité que les élèves pour dominer sur le plan identitaire. Les enseignants (M=67.95) contre (M=48.78) pour les élèves. Les enseignants évaluent les élèves à (M=53.28) et les élèves évaluent les enseignants à M=57.05. Dans leur jugement chacun veut se valoriser par les qualités qu'il a sans pour autant nier les qualités de l'autre. Cependant les enseignants se montrent plus dominants par la force de leur position socioprofessionnelle et leur nombre peu nombreux qui les distingue en se considérant plus cohésifs et plus unis par rapport aux élèves.

Tableau 13/ indice 7 : Il montre un biais appréciatif pro-endogroupe : l'endofavoritsme.

Effet du biais endo-groupe Enseignants +élèves	Enseignants+ Elèves
Enseignants [x; y]	(M = 59.09, SD = 25.48, Mdn = 62.00)
Elèves [y ; x]	(M = 53.46, SD = 27.32, Mdn = 46.00)
Shapiro-Wilk	[x; y] (W = 0.9379, p = 0.0395) [x; y] (W = 0.9576, p = 0.1689)
Test W	(Z = 1.98, p = 0.0474, r = 0.33)

Dans le **tableau 13** ci-dessus on relève que les enseignants jugent mieux leur groupe que les élèves apprécient leur groupe. (M = 59.09, SD = 25.48, Mdn = 62.00) Au contraire ces derniers valorisent mieux les enseignants. (M = 53.46, SD = 27.32, Mdn = 46.00). Mais tous les deux veulent se donner plus de valeur à travers la surévaluation des traits moraux. C'est une façon de se différencier de l'autre groupe tout en essayant de renforcer les liens avec les membres de son groupe en le favorisant; ce fait de s'identifier fortement au groupe en lui accordant des valeurs par rapport à l'autre groupe est appelé par les théoriciens de l'identité « de l'endofavoritsme ».

Tableau 14/indice 8 : la compétence pédagogique comme critère de la compétence relationnelle

Effet des compétences pédagogiques		Enseignants (cible)	
S O U R C E	Enseignants	M =74.28 (21.70/70.00)	4) U = 885, p = 0.0002, r = 0.44
	<i>tests statistiques</i>	6) Z = 0.84, p = 0.3984, r = 0.17	8) U = 739.5, p = 0.0474, r = 0.24 9) U = 877.5, p = 0.001, r = 0.39
	Elèves	M =67.31 (24.74/69.00)	5) t(70) = 0.87, p = 0.3896, d = 0.21

Tableau 14 concerne le rapport aux dimensions de la compétence pédagogique pris comme critère de jugement. Les enseignants se considèrent compétents sur le plan pédagogique (M = 74.28) et par conséquent ils se voient compétents sur le plan relationnel. Les élèves reconnaissent cette compétence et l'apprécient à M= 67.31. Une valeur appréciative significative avec $p = 0.3896$. Les enseignants comme les élèves considèrent que la compétence pédagogique amène à la compétence relationnelle. (67.31). Cela obéit à la règle ceux qui sont bons dans l'action sont bons dans leurs relations.

Tableau 15/ indice 9 : Rendement scolaire et qualité des relations -enseignants –élèves: une relation en corrélation avec la qualité des notes obtenues. Plus de 80% d'élèves qui ont des avis favorables avec les enseignants concordent avec de bons résultats scolaires.

Réponses à la question : « Vos relations sont –elles bonnes avec vos enseignants ? »

Réponses à la question	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 10 et 20 par sexe				Nombre total des répondants	%
	G	%	F	%		
Oui	122	41	130	43	252	84
Non	12	4	15	5	27	9
Un peu	9	3	12	4	21	7
Autre		00	00	00	00	00
Total	143	48	157	52	300	100

Ce tableau15 : représente les avis des élèves sur la qualité leurs rapports avec leurs enseignants. Pour le savoir on doit voir le langage des chiffres tels qu'ils apparaissent dans le tableau ci-dessus. Le tableau a été conçu de façon à faire apparaître des corrélations théoriques entre les réponses et les notes obtenues dans la moyenne générale de l'année scolaire. Ainsi **252** sur **300** élèves (**84%**) ont répondu qu'ils ont de bonnes relations avec leurs enseignants et ont obtenu entre **12 et 20** comme moyenne générale. Toutefois **9%** de cet effectif qui ont répondu par « non » , disent que leurs rapports avec les enseignants ne sont pas bons ont eu moins de **10/20** comme moyenne générale. On enregistre par ailleurs que **7%** de l'effectif total ne sont pas totalement mécontents de leur coté relationnel avec les enseignants même s'ils n'ont pas obtenu la moyenne annuelle.

Sur ces chiffres on peut déduire que tous les élèves qui ont eu plus de **10/20** ont été satisfaits de leurs relations avec les enseignants. Au contraire il est évident que ceux qui n'ont pas eu la moyenne ont exprimé leur mécontentements vis-à-vis e leurs enseignants .Le reste, c'est-à-**dire 21 élèves (7%)** ont qualifié leurs relations comme acceptables avec les enseignants malgré leur moyenne inférieure à **10/20**, pour cette frange d'élèves on peut dire que le problème doit être autre qu'un souci relationnel. En observant les chiffres on peut dire que dans tous les cas le côté relationnel semble en corrélation avec l'évaluation scolaire. On peut en déduire que la qualité des relations que les élèves entretiennent avec leurs enseignants est déterminant dans le rendement scolaire.

Tableau 16/indice 10 :La perception du savoir enseigné au lycée.

Rappel de la question posée : Comment jugez –vous le savoir enseignés au lycée ?

Trop théorique et lourd -/normal./ (Barrez la mention inutile)

Avis sur les programmes enseignés au lycée.	Elèves	%	Enseignants	%
Trop théorique et lourd	251	83	146	98
Normal	49	17	04	2
Total	300	100	150	100

Le tableau 16: Les réponses affichent en majorité, un mécontentement partagé à l'égard des programmes enseignés au lycée. Il ressort clairement que **83%** des élèves et **98%**des enseignants considèrent que les programmes qui sont enseignés au lycée est d'une façon générale trop théorique et lourd. On comprendrait que l'enseignement dispensé dans les lycées est à rénover. On peut déduire aussi que les acteurs de l'action pédagogique préféreraient un allègement de contenu qui permettrait aux élèves d'apprendre en pratiquant, cela leur éviterait l'ennui et aux enseignants d'éviter la monotonie. Les élèves en pratiquant dans le terrain, ils se sentiraient formés pour les études supérieures ou pour l'avenir professionnel.

Tableau17/ Indice11 : représente les avis sur le changement des programmes dispensés au lycée. Question : Espérez- vous changer les programmes actuels enseignés au lycée ?

Items	Elèves				Total		Enseignants				Total	
	Oui	%	non	%	effectif	%	oui	%	non	%	effectif	%
changer tous les programmes	204	68	5	2	209	70	112	75	2	1	114	76
Changer certains éléments	79	26	9	3	88	29	18	12	11	7	29	19
Autre.....	03	01	0	0	3	1	05	3	02	2	7	5
Total général	286	95	14	5	300	100	135	90	15	10	150	100

Le tableau17 ci-dessus : représente les avis des élèves et des enseignants sur le changement des programmes comme réponses à la question posée : « **Aimeriez-vous vous changer des éléments des programmes actuels ?** »

On relève que **68%** des réponses des élèves **et 75%** des enseignants sont favorables pour le changement des programmes. De plus **26 %** des élèves **et 12%** des enseignants veulent changer certains éléments seulement. Dans tous les cas les enseignants et les élèves espèrent renouveler le contenu des programmes qu'ils considèrent trop long et théorique. Pour un effectif de **300 élèves on a 94 %** qui veulent un changement total ou partiel. Il en est de même pour les enseignants qui enseignent quotidiennement les programmes et qui sont pour le changement à **87% de 150 élèves** dans leur ensemble. Le peu des élèves **1%** et des enseignants **3%** se sont abstenus.

Par déduction on comprend que les acteurs de l'action pédagogique aimeraient un savoir qui leur permet de pratiquer un contenu qui puisse les intéresser et être utile pour les élèves dans la vie professionnelle future.

Dans l'ensemble on peut dire que le savoir considéré comme étant du type trop théorique et par conséquent il devient ennuyant et lourd et lent. Ce qui pousse les élèves à perdre le goût de suivre. Pour les littéraires on peut imaginer qu'ils apprennent par cœur leurs cours. Ainsi même les enseignants se trouvent confrontés à un programme interminable qui manque beaucoup de pratique. Ce qui implique qu'ils sont obligés à faire vite pour finir sous les contraintes administratives. Cet archaïsme observé dans les programmes pousse les enseignants à utiliser souvent des méthodes de dictée ou de copie qui accablent les acteurs de l'action pédagogique dans des classes surchargées. On peut dire donc que toutes ces variables peuvent devenir des facteurs perturbateurs du climat scolaire et créateurs des tensions entre les enseignants et les élèves.

Conclusion du chapitre 6 :

A l'image de tout ce qui a été dit, on peut dire que les principes de la théorie de l'identité sociale peuvent être appliqués mais avec prudence dans l'étude des relations intergroupes telle la relation maître-élèves. Les recherches antérieures font apparaître que le facteur identitaire est très important dans la mobilisation des comportements intergroupes et intragroupes à condition de l'intégrer dans le cadre de leurs échanges et interactions et ce, en tenant compte des données sociocognitives et psychologiques du contexte scolaire et du milieu ambiant dans lequel évoluent les acteurs de l'enseignement.

Les résultats nous ont permis de récolter des indices qui nous ont aidés à développer l'argumentation en fonction des questions posées et des hypothèses pré-formulées.

CHAPITRE VII : Discussions des résultats en fonction des hypothèses et des études antérieures.**Introduction au chapitre7.**

Dans le présent travail les principes rattachés à la TIS nous aident à argumenter l'analyse des résultats en fonction des hypothèses et des études antérieures en relation avec le sujet. Et puisqu'il s'agit d'une étude intergroupe (entre le groupe des enseignants et le groupe des élèves) notre analyse sera basée principalement sur la comparaison des caractéristiques à partir desquelles on peut lire des positionnements traduits par les réponses de la population interrogée.

Selon la perspective identitaire **la comparaison sociale** est source de la catégorisation qui est elle-même l'origine d'attitudes et de comportements intergroupes. Sous l'effet du phénomène de la catégorisation, les membres de chaque groupe (enseignants ou élèves) adoptent des stratégies en agissant oppositivement par l'utilisation des biais évaluatifs et perceptifs pro-endogroupe ou pro-exogroupe dans le but d'acquérir, de maintenir ou de rechercher une image identitaire positive.

De tels principes fondamentaux issus d'expériences et d'études intergroupes nous aident comme appui à discuter les résultats de cette recherche d'une manière pertinente. Nous croyons comme de nombreuses études dans ce domaine que la relation maître-élèves répond à la logique de ces notions, inhérentes à l'identité individuelle, sociale ou professionnelle.

Toutes les hypothèses ont été formulées conformément à la théorie de l'identité sociale et des principes qui s'y attachent ; toutefois on doit rester vigilant quant à l'analyse et l'interprétation des résultats qu'on doit faire en tenant compte des facteurs socio-cognitifs relatifs au contexte scolaire et les valeurs accordées à l'estime de soi.

1. La première hypothèse :

Rappel de la 1^{ère} hypothèse : « **Dans les représentations mutuelles des relations, il existe un effet de pré-jugement et de catégorisation induits par la norme sociale.** » (tableau 7)

1.1. Concernant l'effet du pré-jugement :

Conformément aux principes de la TIS les résultats déduits à partir des indices analysés par le logiciel RepMut montrent que le groupe des élèves et le groupe des enseignants semblent percevoir les relations mutuelles sur la base **de la norme sociale** préexistante (le rôle et la place sociale qu'ils occupent.) cette norme induit un préjugement et une catégorisation en même temps, deux principes dialectiquement liés fonctionnant sous l'effet de l'identité catégorielle.

Il ressort des résultats obtenus que les enseignants pensent posséder un statut social supérieur à celui des élèves. En revanche ces derniers reconnaissent cette supériorité puisqu'ils se considèrent posséder un statut social inférieur à celui des enseignants (voir Tableau 8) **M = +69.66, SD = 19.43, Mdn = 68.15** et **(M = +68.43, SD = 19.41, Mdn = 69.43)**. En se basant sur cette différence, minime soit elle, on peut dire que l'effet du préjugement induit par les valeurs de la norme semblent ne pas avoir d'effet important sur la façon de juger l'identité sociale de l'enseignant.

D'ailleurs le **T.W (Z = 0.36, p = 0.7168, r = 0.04)** prouve cette légère considération du statut sous l'effet du jugement n'est pas trop importante.

On remarque que les élèves évaluent positivement leurs membres ainsi que les enseignants. C'est à dire entre l'exoreprésentation et l'endoreprésentation des relations il y a une tendance à favoriser la catégorie endogroupale mais tout en reconnaissant la place et le rôle d'un lycéen qui a quand même eu sa place au lycée et arriver en terminale. (comparé à ceux qui ne sont pas arrivés)

Cependant si les enseignants ont accepté leur supériorité sociale vis-à-vis des élèves, de leur côté, les élèves font également valoir leur statut social sans pour autant nier l'existence de celui de leurs enseignants. Concernant le statut social les réponses au questionnaire font apparaître chez les enseignants un léger effet de pré-jugement par rapport aux élèves. Peut-on dire donc se demander si l'enseignant a décidé de laisser de l'espace aux élèves pour

activer leurs stratégies identitaires qui permettent, dans sa perception, d'amener les élèves à collaborer et s'investir beaucoup plus dans le travail scolaire et par conséquent l'élève serait apte psychologiquement à nouer des liens favorables à l'enseignement.

Cet effet d'idées reçues dans la société est-il entrain de perdre de son pouvoir sur le comportement d'une génération d'élèves jeunes branchés plutôt vers la technologie. Ainsi la représentation de la loi du rapport de force préexistant est il entrain de muter vers un autre type qui puisse attribuer aux jeunes une identité sociale basée sur la mode et les moyens matériels. Les stéréotypes et les préjugés subiront-ils également un changement qui allègerait le poids de la formule sociale de la supériorité, pouvoir immuable chez l'enseignant qui lui permet de sauvegarder dans tous les cas une image identitaire meilleure. Cette représentation subjective des relations basée sur la supériorité et l'infériorité résistait face à la transition socioéconomique elle pourrait aller à l'encontre de la réussite scolaire. D'ailleurs **Simenon et Hamilton** (1994) trouvent que l'effet du statut n'est qu'une question de perception subjective et non une réalité objective. **Lorenzi, Cioldi** (2002) montre que les relations intergroupes basées sur le statut social ont un impact sur la façon de percevoir ces relations entre les enseignants et le élèves. **Chape et al.** (2004) trouvent que la façon de percevoir des relations enseignants –élèves est toujours influencée par des stéréotypes qui nourrissent les préjugés et les clichés sociaux.

Selon Leyens et al. (1986) les individus qui appartiennent à un groupe croient aux traits qu'ils attribuent en les généralisant aux membres d'un exo- groupe et ce dans le but de les différencier de leurs membres et parfois pour les stigmatiser.

Les psychosociologues disent que les sujets du groupe stigmatisé ne seraient pas conscients de ce stéréotype rendu saillant et actif au niveau social et par conséquent il aura un effet direct sur leur réussite ou leur performance. Un stéréotype devient donc une menace qui augmenterait l'anxiété chez les gens ciblés et stigmatisés et qui pourrait provoquer chez les enseignants des effets négatifs sur le plan socioprofessionnel et chez les élèves des empêchements sur le plan scolaire dès qu'ils se sentent en difficulté. Selon **Pascal Morchain** (1998) nous nous comportons avec les autres en fonction de stéréotypes, c'est à dire des images que nous avons déjà sur autrui et qui renvoient à nos systèmes d'appartenances groupales.

Les études de **Rosenthal et Jacobson** (1971) confirment l'hypothèse que la perception que l'on a d'autrui induit des attentes et une attitude plus ou moins positive envers ce dernier.

Ainsi les préjugés des enseignants sur les élèves pourraient influencer la motivation et les productions des élèves. D'ailleurs un courant récent intitulé « la menace du stéréotype » confirme ces principes en effectuant des expériences qui montrent que le simple fait d'indiquer sur l'entête des questionnaires et des protocoles de recherche, la nature, le sexe, l'origine sociale ou économique, des surnoms des qualificatifs... pour que cela puisse activer une menace du stéréotype auquel les sujets vont automatiquement obéir et se conformer.

En appliquant ces principes sur le contexte scolaire, **Davis (2003)** voit que ces croyances, les attitudes, et les comportements des enseignants sont des variables produisant des effets substantiels sur la relation maître- élève ainsi que sur la motivation scolaire. Dans les représentations sociales le maître est toujours détenteur de savoir à qui l'élève doit obéir.

Les normes sociales obligent les élèves à respecter les enseignants et de se conformer à leurs ordres sinon ils seront des insoumis et des désobéissants, mal vus et mal éduqués. Si la menace des clichés sociaux résiste aux changements certains de ses aspects se transforment au détriment de la grande place qu'occupait avant, le maître dans la société. Ainsi Il faut rappeler que toutes les études menées sur les représentations mutuelles sont basées sur le préjugement du statut social de chacun des groupes puisque les idées reçues prédisent que les préjugés sociétaux demeurent un facteur d'influence quand il s'agit de juger ou d'apprécier l'autre et même d'agir sur le plan collectif ou individuel ou d'apprécier un objet moral ou intellectuel.

Les réponses des élèves font comprendre que ces derniers gardent quand même une estime de soi intacte même si leur rôle et leur statut demeurent ceux d'un élève. Cependant à l'école, leur regard n'insinue pas un rapport de force rigide avec les enseignants et donc la première hypothèse ne s'avère que partiellement confirmée.

1.2. Concernant l'effet de la catégorisation induite par la norme (Tableau 8)

Les résultats montrent que les enseignants et les élèves, dès leur première rencontre se considèrent comme deux partitions inégales. C'est l'une des conséquences de la catégorisation sociale qui résulte de la comparaison sociale. Et le fait de se sentir appartenir à une groupe à part, engendre au préalable, chez chacun d'eux une volonté de mieux paraître l'un face à l'autre, D'ailleurs **Constantine Badea (2014)** explique l'identification au groupe et la discrimination sont les résultantes de la catégorisation sociale.

De ces propos on peut déduire que Cette tendance automatique de division spontanée génère souvent des représentations négatives chez les uns et les autres et peut amener à un type de relations défavorables à la transmission du savoir .Les résultats le font apparaître dans cette étude et **cette hypothèse est confirmée.**

Dans la perception des enseignants et des élèves on relève **un effet de catégorisation** qui se traduit par une assimilation plus forte de l'endogroupe que de l'exogroupe. En effet, le test de Wilcoxon indique qu'il existe une différence significative entre l'homogénéité de l'endogroupe. ($M = 72.50$, $Mdn = 73.07$) et l'homogénéité de l'exogroupe ($M = 6.38$, $Mdn = 59.00$), $Z = 2.314$, $p = .01478$, $r = .17$. En analysant les contrastes on trouve que l'exogroupe est, en effet, perçu peu homogène par les enseignants.

Les résultats révèlent un indice qui traduit un effet d'homogénéité produit par la perception catégorielle. En tant que minorité sur le plan des effectifs les enseignants se voient avantagés, et par conséquent devraient produire un biais d'homogénéité pro-endogroupe : Chez les enseignants on enregistre une **endo-homogénéité > exo-homogénéité**. L'effet de catégorisation pro-endogroupe sur l'homogénéité s'avère être également le produit de la perception des enseignants à l'encontre du groupe des élèves.

Selon la définition de **G. Vinsonneau (2000,180)**, la **norme**, qui résulte de la répétition des mêmes conduites sociales communes, possède à la fois une valeur descriptive et prescriptive : elle indique ce que sont généralement les conduites sociales au sein d'un groupe donné, dans des circonstances spécifiées, et ce qu'elles doivent être pour être acceptables (« normales »). D'autre part, **Durkheim** ajoute qu'il existe dans toute société une conscience collective faite des représentations collectives, des idéaux, des valeurs et des sentiments communs à tous les individus de cette société.

La « norme sociale » est définie comme l'ensemble des croyances et valeurs qui constituent la culture d'une société ou d'une communauté et qui déterminent en grande partie notre façon d'être et d'agir sans tenir compte d'autres paramètres car elles sont partagées par l'ensemble de la société à l'exception de quelques-uns. En synthèse, on peut dire que si les chiffres révèlent un léger effet **de pré-jugement** et un effet de catégorisation pas très important. Ainsi les élèves font également valoir leur statut social sans pour autant nier l'existence de celui-ci chez le groupe des enseignants. **La première hypothèse est donc partiellement confirmée.**

2. La deuxième hypothèse (Tableau 9)

Rappel de la 2^{ème} hypothèse : « **Dans les représentations mutuelles de leurs relations, les enseignants et les élèves devraient produire des biais proendogroupes se traduisant en trois effets dialectiquement fonctionnels : un effet d'endofavoritisme, un effet de contraste et un effet d'assimilation.**

Source [x ; X] source Enseignants (W = 0.864, p = 0.0033) S[x ; X] source Enseignants (W = 0.864, p = 0.0033) S[x;Y] source Elèves (W = 0.9551, p = 0.0736) (U = 780.5, p = 0.0133, r = 0.29). Ainsi les moyennes indiquent que les enseignants et les élèves devraient produire un biais évaluatif pro-endogroupe donc discriminatoire qui se révèle par l'apparition de deux biais perceptifs : le contraste et l'assimilation.

2.1. Pour l'effet de l'endo-favoritisme :

Les résultats chiffrés révèlent que les élèves évaluent positivement leur membres ainsi que les enseignants. C'est à dire entre **l'exoreprésentation et l'endoreprésentation** des relations il existe un endofavoritisme dans les évaluations de caractéristiques attribuées mutuellement avec une tendance à favoriser la catégorie endogroupale.

S [x ; X] source Enseignants (W = 0.864, p = 0.0033) S[x ; X] source Enseignants (W = 0.864, p = 0.0033)

S[x;Y] source Elèves (W = 0.9551, p = 0.0736) (U = 780.5, p = 0.0133, r = 0.29). L'analyse des résultats affiche que les enseignants et les élèves devraient produire un biais évaluatif pro-endogroupe donc discriminatoire puisque la faveur est accordée toujours au groupe d'appartenance.

L'analyse des réponses montrent que chacun des deux groupes pense appartenir à une catégorie qui se distingue par des caractéristiques particulières intellectuelles cognitives ou autre. Cette tendance à d'attribuer des traits valorisant pour son groupe et des traits indésirables à l'hors groupe, est appelée par les théoriciens de l'identité sociale de « l'endo-favoritisme ». Selon les chercheurs de perspective identitaire cette tendance à surestimer les traits de son groupe est la conséquence du processus de la catégorisation sociale où apparait le phénomène de « la desindividuation ».

Cependant le test de Mann-Whitney et de Wilcoxon montrent que les enseignants jugent significativement mieux leur propre groupe que les élèves jugent leur propre groupe : [x; y] ($W = 0.9379$, $p = 0.0395$) élèves; [y;x] ($W = 0.9576$, $p = 0.1689$); Shapiro-Wilk Test $W: Z=1.98$, $p=0.0474$, $r=0.33$. Il existe donc un effet de favoritisme d'une source envers son propre groupe) Ainsi le fait de favoriser son groupe puisqu'on croit qu'il possède les caractéristiques supérieures aboutit à la discrimination à l'égard de l'exo groupe. Cependant il apparaît que même s'il existe une surévaluation de l'endogroupe, chacun des deux catégories n'exclut pas catégoriquement l'exo groupe. Il s'agit d'une représentation catégorielle produisant une dichotomie qui révèle un contraste endo-groupal et exogroupal.

2.2. Pour l'effet contraste et assimilation :(voir tableau 9 et 10)

Rappel du fonctionnement des deux principes : Deux effets opposés et dialectiquement fonctionnels :(McGarty, 1999). Le premier, appelé *biais d'accentuation inter-catégorielle* (ou effet de contraste), correspond à la surestimation des différences entre les individus qui appartiennent à des catégories distinctes. Le second, appelé *biais d'homogénéisation intra-catégorielle* (ou effet d'assimilation), correspond quant à lui à une surestimation de la ressemblance des membres appartenant à un même groupe. Ces biais s'expliquent par la tendance des individus à segmenter le monde en deux catégories : les individus qui appartiennent à mon propre groupe social, et ceux qui appartiennent à d'autres groupes.

Il faut rappeler que selon **la théorie de la catégorisation** dès que les enseignants et les élèves se mettent en premier contact se forment dans leur perception une catégorisation, une division en deux parties asymétriques de dominant dominé, donc d'un rapport d'inférieur – supérieur qui les pousse à adopter des positionnements oppositifs allant jusqu'à la **discrimination** et le conflit. les chiffres le montrent à ($M=78.06$) chez les enseignants et ($M=84.02$) chez les élèves.(voir tableau 11)

Cela se confirme par les expériences des études antérieures réalisées par les chercheurs sur les relations intergroupes tel **Turner (1972)** qui montre que la répartition d'un ensemble en deux groupes engendre automatiquement l'idée de compétition sociale puis de discrimination. En effet les chercheurs théoriciens comme **Tajfel (1970)** renvoient cette tendance la tendance humaine de rendre supérieures les caractéristiques de soi et du groupe dans le but de mieux valoriser son identité aux yeux de la scène sociale où l'on évolue.

En psychologie sociale, l'étude des phénomènes inter groupes considère que le biais cognitif est un raccourci qui provoque des erreurs de perception ou de décision, sans que l'on s'en aperçoive dans la prise de décision. D'ailleurs l'étude **De Bourhis et Leyens, (1994)** sur les relations intergroupes, fait apparaître le phénomène de d'assimilation et de différenciation. Les élèves et les enseignants, de par la proportion des rapports existants entre eux depuis la naissance de l'école, dès le premier jour, entraîne des distorsions dans la façon dont ils perçoivent la construction de leurs relations.

Tajfel et Turner dans leurs études sur les conflits intergroupes postulent que la seule catégorisation en deux groupes distincts entraîne la tendance de la discrimination à l'encontre de l'exo groupe. De la même manière que pour le statut, les enseignants considèrent posséder de meilleures qualités que les élèves alors que ces derniers pensent posséder autant de qualités que les enseignants. Les chiffres révèlent un **effet de pré jugement valence = (0,02)** et une légère tendance de catégorisation. (Rappelons que le pré jugement est un jugement d'une cible (groupe) partagé par deux sources différentes ; la catégorisation amène inévitablement à la favorisation d'une source envers son propre groupe, **sous l'effet de pré-jugements.**

La psychologie sociale qui s'intéresse à l'identité sociale explique que les individus, éléments de groupe, se comparent aux autres pour avoir une image sur soi très sensible aux jugements d'autrui. Cette comparaison sociale est un processus qui exerce des effets sur notre auto-évaluation, c'est-à-dire sur notre estime de soi. Autrement dit nous attendons ce que les autres disent de nous pour se faire une image de soi, c'est donc à travers les autres que nous évaluons nous-mêmes. **Nicole Dubois –(2007)** montre que ce processus de comparaison sur le plan des qualités et défauts peut avoir des conséquences sur **l'estime de soi et la performance scolaire.** C'est à ce niveau qu'on peut se demander si l'enseignant qui constitue un modèle pour l'élève est-il capable de préserver cette image identitaire de façon à ce que l'élève l'incarne, l'imite et lui obéit à condition que le maître réponde à ses attentes. Dans le cas contraire une mésentente pourrait nuire aux relations mutuelles nécessaires pour réussir. Le conflit pourrait être créé entre eux si les enseignants ne font pas preuve d'une compétence psychopédagogique qui puisse répondre aux attentes des élèves en tant que groupe social fonctionnant dans une dynamique complexe où l'empathie est très déterminant dans la réussite relationnelle. **La deuxième hypothèse est donc confirmée.**

3. Troisième hypothèse : (tableau 11)

Rappel de la 3^{ème} hypothèse « Les enseignants de par leur nombre réduit par rapport aux élèves devraient produire un effet de frontière induit par la perception de l'entitativité endo-groupale. »

Les chiffres montrent l'existence **d'une légère frontière relationnelle** entre les élèves et les enseignants, qui jouerait un rôle pas très évident dans la construction de leurs relations mutuelles. (**M = 45.60, Mdn = 45.30**) (**M = 43.87, Mdn = 42.50**), **Z = 1.104, p = 0.2697**.

Les analyses montrent cependant que cet effet n'apparaît pas chez les élèves. En effet, chez ces derniers, le test **t** pour échantillons appariés montre qu'il n'existe pas de différence significative entre l'endo-entitativité (**M = 42.65, ET = 24.06**) et l'exo-entitativité (**M = 42.54, ET = 20.71**), **t(64) = .1079, p = .9771**.

À l'inverse, chez les enseignants, le test de Wilcoxon indique qu'il existe une différence tendancielle entre l'endo-entitativité (**M = 48.27, Mdn = 23.37**) et l'exo-entitativité (**M = 45.07, Mdn = 19.70**), **Z = 1.735, p = .0827, FRD = .0827, r = .20**.

Le tableau 9 montre un effet de contraste et d'assimilation qui renforcent la dichotomie entre les groupes des enseignants et les élèves mais exerçant sur l'exogroupe un effet de frontière (**Mangin, Florent 1975**)

Globalement, **les homogénéités perçues** concordent avec celles de **Lorenzi-Cioldi (2002)** puisque, d'un côté, les enseignants, en tant que groupe moins nombreux mais avantagé sur le plan du statut professionnel, produisent un effet homogène intragroupe et considèrent ainsi que leur frontière endo-groupale est imperméable pour les élèves mais que la frontière de ces derniers est perméable pour eux. De l'autre côté, les élèves, en tant que groupe plus nombreux ne perçoivent pas de rapprochement ni entre eux ni avec les enseignants. Cependant, en accordant un niveau de contraste avec les deux camps ils semblent au mieux pouvoir bénéficier d'une position équivalente avec les enseignants en cherchant des stratégies individuelles pour les rapprocher davantage.

En termes d'identité sociale, les enseignants bénéficient d'une image positive en considérant que leur groupe possède une caractéristique spécifique que le groupe des élèves. (La détention du savoir, le nombre réduit, la perception d'homogénéité.

Les résultats montrent que plus les membres de l'exogroupe se ressemblent entre eux et sont différents des membres de l'endogroupe, plus cet exogroupe possède une forte entitativité (unité). Le biais **de contraste** et le **biais d'assimilation** sont des perceptions qui renforcent l'existence d'une distance relationnelle entre les deux groupes. Ici Cette imperméabilité est menacée par certains facteurs socio technologiques et économiques. On doit donner l'exemple d'un constat qui s'impose à nos yeux : nous pensons que les cours particuliers obligent les enseignants à rompre cette imperméabilité face aux élèves. (**M = 48.27, Mdn = 23.37**) et **l'exo-entitativité (M = 45.07, Mdn = 19.70), Z = 1.735, p = .0827, FRD = .0827, r = .20**. la différence des moyennes précédentes le prouvent.

En effet cela nous pousse à dire que l'ancien modèle des relations sociales est en train d'être bousculé pour être remplacé par un autre type de tendance matérialiste que la vie impose aux enseignants afin de satisfaire les besoins d'un confort de plus en plus luxueux. Ainsi on peut dire que puisque l'effet de norme sociale est en train d'être bousculé ; l'effet de barrière relationnelle n'est-il pas entraîné d'obéir à la même règle d'influence. Ainsi on peut déduire qu'une nouvelle représentation dans la manière d'établir ses relations est traduite par des résultats émanant des deux groupes qui se rapprochent de plus en plus dans leurs rapports. Même si cela fait peur à certains enseignants nouveaux qui sont dans l'embarras d'opter pour le type autoritaire qui leur permettrait de maintenir une image identitaire professionnelle intacte.

D'après la littérature, savoir garder ses distances quand on est enseignant n'est pas trop commode pour préserver son pouvoir statutaire. Trop de proximité comme trop de distance est un problème qui risque de faire échouer les relations à l'école. Il apparaît donc qu'une frontière fixe et définitive est impossible à préserver une fois pour toute avec ses élèves. Le même problème se pose sur le plan statutaire car les réponses montrent que les enseignants se manifestent pour mettre en valeur leur statut face aux élèves qui eux aussi refusent de perdre le leur. Aux ordres d'un enseignant trop autoritaire, les élèves auraient une réponse intérieure collective du genre « Nous aussi, nous savons quand nous décidons de travailler. Une phrase qui peut exprimer une façon de revendiquer un statut et des valeurs.

Ainsi comme la réalité le montre, les cours particuliers qui n'étaient pas admis majoritairement dans le milieu social, deviennent généralisés et monnaie courante et par conséquent ils ne cessent de rapprocher les enseignants aux élèves. Ainsi la barrière traditionnelle semble être bousculée et parfois enlevée entre eux. Une autre représentation

sociale des rapports enseignants élèves n'est-elle pas en train de modifier la nature de l'identité sociale et professionnelle de l'enseignant ? Si les enseignants en bénéficient matériellement, les élèves eux, en profitent de ce rapprochement pour améliorer les relations avec les enseignants, qui une fois ayant établi des liens forts avec l'élève ne peut échapper à la subjectivité de l'évaluation scolaire. Ainsi on **peut dire que l'hypothèse3 n'est que partiellement confirmée.**

3.1. Utiliser des stratégies identitaires pour réduire l'effet de frontière entre eux et les enseignants (tableau 12)

Pour maintenir leur statut identitaire supérieur face aux élèves, les enseignants vont jouer sur le facteur de l'homogénéité en se considérant moins nombreux mais plus cohésifs et soudés alors que les élèves tentent une mobilité individuelle, celle de s'approcher de l'enseignant par d'autres moyens.

Les enseignants qui veulent s'accaparer des qualités en montrant les défauts des élèves comme l'absentéisme et la fainéantise des élèves. Si les enseignants ne parlent jamais de leurs défauts en vantant leurs qualités, les élèves reconnaissent certains défauts tout en surestimant les leurs

Ainsi chacun des deux groupes en présence ne veut pas lâcher prise lorsqu'il s'agit de juger positivement ses qualités ou d'apprécier moins celle d'autrui. Selon le chercheur **Mangin ,F.(2015)** sur les études intergroupes dans ce cas deux possibilités peuvent arriver :

1- si le groupe des enseignants maintiennent fermement leurs frontières aux élèves les deux groupes tombent dans le conflit.

2- si chacun d'entre eux se limite à sauvegarder ou sur valoriser son identité considérant comme inférieures les qualités de l'autre les deux groupes deviennent compétitifs.

Le groupe des enseignants et le groupe des élèves perçoivent leurs relations mutuelles sur le critère de l'homogénéité de ses membres. » **Guinote et all (2002)** montre que les membres de l'endogroupe se perçoivent toujours plus homogènes que ceux de l'exogroupe.

Il s'agit d'une confrontation qui se transforme en une comparaison compétitive où chacun veut s'accaparer de la solidarité, montre l'effet de l'homogénéité chez les deux groupes. C'est-à-dire chacun des deux groupes veut être plus cohésif que l'autre. Les enseignants qui sont moins nombreux se considèrent plus aptes à s'entendre et se comprendre

entre membres du même groupe et appartenant à la même catégorie des enseignants qui s'entraident lorsqu'ils sont dans le besoin de l'union. Mais puisque la réussite des élèves veut dire la réussite des enseignants on peut dire qu'ils poursuivent un objectif commun sur le plan de l'identité sociale. Mais les enseignants qui se perçoivent plus utiles à la société à l'institution cherchent plutôt à améliorer leur identité professionnelle. Un but commun partiellement mais deux perceptions non concordantes. Cette stratégie est basée sur la comparaison sociale. **Tajfel (1970)**. Les élèves utilisent la stratégie identitaire de comparaison sociale d'abord intragroupe puis intergroupe. Ils se comparent aux autres personnes de même âge qui n'ont pas pu décrocher comme eux une place honorable au lycée. C'est ainsi qu'ils se voient importants d'être arrivés en classe du baccalauréat même s'ils ne sont pas de bons élèves

C'est de cette façon qu'ils essayent de compenser leur médiocrité face aux très bons élèves. Face aux enseignants leur stratégie consiste à s'attribuer des traits physiques et moraux : sportif, intelligent mais non chanceux. C'est ici qu'apparaissent l'effet de l'homogénéité et l'effet d'hétérogénéité des caractéristiques induits tous les eux par le simple fait de se trouver face à face. Cette hypothèse est aussi que partiellement confirmée.

3.2. Les résultats du tableau 13 affichent un indice qui révèle que la représentation mutuelle de la construction des relations entre le groupe des enseignants et le groupe des élèves est influencée par le biais perceptifs et évaluatifs en se comparant sur le plan intergroupe.

La perception des enseignants ($M = 59.09$, $SD = 25.48$, $Mdn = 62.00$ et des élèves ($M = 53.46$, $SD = 27.32$, $Mdn = 46.00$) et ($Z = 1.98$, $p = 0.0474$, $r = 0.33$). ($Z = 1.98$, $p = 0.0474$, $r = 0.33$)

Ces chiffres montrent que les enseignants autant que les élèves utilisent un biais endogroupe dans l'appréciation de leurs qualités. En d'autres termes, voir si les acteurs de l'enseignement surévaluent leurs qualités sans montrer ou peu leurs défauts. Ainsi ils ont recours des stratégies identitaires sous l'effet de l'autocategorisation

Tajfel et Turner dans leurs études sur les conflits intergroupes postulent que la seule catégorisation en deux groupes distincts entraîne la tendance de la discrimination à l'encontre de l'exo groupe. Les chiffres révèlent un effet de pré jugement **valence = (0,02) et une tendance de catégorisation**. (Rappelons que le pré jugement est un jugement d'une cible (groupe) partagé par deux sources différentes ; la catégorisation amène inévitablement à la

favorisation d'une source envers son propre groupe). De la même manière que pour le statut, les enseignants considèrent posséder de meilleures qualités que les élèves alors que ces derniers pensent posséder autant de qualités que les enseignants.

Les analyses de l'effet contraste montrent que les élèves se jugent mieux leur endo-groupe que les enseignants quand ils se jugent eux-mêmes. Par le phénomène de l'auto-catégorisation les élèves se voient plus soudés comme les enseignants qui eux au contraire voient que cette cohésion est moins présente chez les élèves.

4. Quatrième hypothèse :(tableau 14)

« Les élèves devraient juger défavorablement leurs relations avec leurs enseignants »

L'analyse des données révèle que les jugements des garçons et des filles étaient dans l'ensemble positifs avec une avance des filles sur les garçons. En comparant les moyennes des notes que les élèves ont obtenues des dans leur deuxième trimestre avec leurs avis sur la qualité des relations qu'ils tissent avec leurs élèves on enregistre entre les deux sexes (**67,469**) pour les filles contre(**63,197**) pour les garçons.

4.1. Critère des compétences pédagogiques : le tableau 14 représente les données relatives à ces résultats. La majorité des élèves évaluent positivement leurs enseignants sur le plan des compétences pédagogiques. Les enseignants ont tendance à considérer qu'ils ont plus de savoir-faire que les élèves alors que ces derniers, eux, pensent qu'eux aussi ont le même niveau de savoir-faire.(on entend par **savoir faire** la mise en pratique du savoir théorique comme les travaux dirigés ;les travaux pratiques , les manipulations au laboratoires ,les activités de recherches .Concernant le savoir avoir (on entend par « savoir avoir » ; la somme des connaissances théoriques acquises pendant une formation.). Les enseignants de notre échantillon considèrent qu'ils sont dotés d'un savoir théorique qui dépasse celui des élèves. Les élèves pensent avoir un avantage sur la dimension technologique par rapport aux enseignants mais cet avantage ne leur garantit pas la réussite scolaire car la discipline informatique qu'ils maîtrisent bien ne compte pas parmi les matières principales. Si les enseignants sont vus capables sur le plan professionnel par les élèves, sur le plan technologique ils sont évalués par ces derniers à (M= 34,30) Concernant la compétence technologique ils se donnent une appréciation de (M =83.09) qui dépasse les enseignants dans ce domaine technologique. Concernant les représentations des savoirs en tant que tel au lycée : d'une façon générale, les élèves reconnaissent que les enseignants au lycée sont plus

riches en compétences théoriques. Ces derniers voient que le savoir au lycée renvoie plutôt aux trois dimensions qui sont le savoir avoir, le savoir-faire et le savoir être.

L'analyse de résultats nous permet aussi de déceler que même si les élèves jugent les enseignants mieux qu'ils se jugent eux-mêmes, ils ne remettent pas définitivement en cause leur statut et leurs valeurs. Le groupe des élèves disent qu'eux aussi ils ont leurs propres valeurs en tant qu'élèves ayant des qualités qui préservent leur place au lycée. Les élèves cherchent donc à revendiquer le même niveau de valeur que leur enseignants. Ces positionnement oppositifs peut aboutir à une discorde.

Si les professeurs continuent à se considérer comme un groupe à part, plus communautaire et plus isolé de celui des élèves ces derniers peuvent réagir par principe de faire valoir un positionnement de reconnaissance. Le conflit sera plus important si les enseignants expriment leur attitude d'une façon plus explicite à leur égard. L'exemple suivant éclaircit mieux cette situation : « si les enseignants s'opposent aux élèves en leur disant : ce que vous faites n'est pas bien ; vous devez faire ce que nous ordonnons , nous sommes suis vos professeurs et vous devez nous obéir »Une conduite de ce genre avec les élèves montre bien un but précis celui de faire valoir leur statut, une stratégie pour valoriser leur image et celle de leur groupe. La réaction des élèves sera une contre- attaque intelligente et légitime du genre : « nous reconnaissons que vous vous avez des qualités mais nous aussi, nous possédons ces qualités et nous méritons respect même à un degré moindre. »

4.2. Critère du rendement scolaire : On compte beaucoup sur les compétences relationnelles de l'enseignant pour obtenir un bon rendement scolaire.

Rappelons que le domaine des compétences relationnelles est souvent associé au « savoir-être » ; c'est-à-dire l'aptitude à pouvoir tisser et entretenir des relations avec autrui. Ces relations permettent une facilité de communication, de sociabilité et d'interaction. Ici les enseignants et les élèves trouvent chacun de son côté que leur propre groupe possède plus de caractéristiques relatives au savoir être que l'autre. Chacun croit jouir de cette qualité plus que l'autre. Ces positionnements contradictoires ont leur influence négative sur la réussite scolaire. Les auteurs dans ce domaine trouvent que la compétence d'un enseignant sur le plan relationnel ne peut se séparer de l'aspect affectif qui est déterminant dans la construction des liens avec ses élèves. De nombreuses recherches montrent le rôle des rapports positifs sur le rendement scolaire. Selon les chiffres du tableau 14 les enseignants avec une valeur **de 74,28 et de 67,3 chez les élèves et $U = 877.5$, $p = 0.001$, $r = 0.39$** se considèrent plus compétents à

établir des rapports convenables avec les élèves mais ces derniers estiment que les enseignants qui sont estimés compétents sur le plan professionnel ils peuvent ménager leur identité professionnelle au profit d'une empathie profitable à nouer des liens qui puissent durer entre les deux groupes

On peut dire que les deux groupes ne semblent pas accorder une grande priorité à la dimension relationnelle dans la réussite scolaire. **Cette hypothèse est ainsi confirmée partiellement** parce que sauf les élèves qui n'ont pas eu de bonnes notes ont jugé défavorablement les relations qui se tissent avec les enseignants.

5. La cinquième hypothèse : (tableau 16 et 17)

« Les enseignants et les élèves considèrent que le savoir dispensé au lycée est trop théorique et trop chargé. »

Les chiffres du tableau 17 montrent que d'une façon générale les programmes sont jugés de trop chargés .83% des élèves et 98% des enseignants ont émis des avis défavorables à l'égard des programmes enseignés au lycée. Ainsi on relève que les acteurs de l'action pédagogique ne sont pas satisfaits des programmes qu'ils qualifient lourds et trop théoriques. Parmi tous l'effectif 2% seulement les jugent de normal, ce qui est insignifiant. Ces avis négatifs sur les programmes que les élèves reçoivent au lycée prouvent que les sujets concernés directement par les contenus veulent un autre préprogramme qui donnerait la priorité à un enseignement plus pratique qui leur permettrait d'acquérir un savoir-faire dont ils auront besoin dans l'avenir. En même temps cela implique que les contenus de ces programmes qui sont jugés lourds doivent être révisés et allégés selon de sorte à progresser dans tous les domaines de la vie.

L'analyse des réponses permet de conclure que les diverses perturbations qui perdurent au niveau de nos salles e classes peuvent être dues au type du savoir qu'on enseigne dans les lycées. Dans tous les cas les élèves comme les enseignants semblent revendiquer le changement des programmes en introduisant des activités pédagogiques permettant aux élèves de manipuler des instruments au et mettre en pratique les connaissances théoriques .En effet l'expérience et le terrain de la pratique qui sont presque absents ou simulés facilite l'assimilation et renforce l'acquisition du savoir et du savoir-faire. **Cette hypothèse se trouve donc confirmée.**

5.1 L'unanimité pour le changement des programmes actuels au lycée

Les enseignants tant que celles des élèves sont favorables pour le changement les programmes. 68% pour les élèves et 82.66% pour les enseignants. De plus 26.33% des élèves et 40.66% des enseignants veulent changer certains éléments seulement. Pour un effectif de 300 élèves on a 74.66 % qui veulent un changement total ou partiel .Il en est de même pour les enseignants qui pratiquent quotidiennement les programmes et qui sont pour le changement à **90%** de le l'ensemble de l'échantillon.

9. Conclusion du chapitre 7:

Rappelons que notre objectif général est de vérifier si l'identité a un rôle à jouer dans le type et la qualité de la relation enseignant. Les résultats ont fait apparaître que l'élaboration des liens entre les acteurs de l'action pédagogique semble être beaucoup plus empêchée par l'indifférence de leurs enseignants quant à leur volonté de créer des opportunités pour renforcer des rapports au profit de la pédagogie. En effet même si certains sont parfois souples dans la création des relations avec leurs élèves, la majorité ne semble pas prêt à modifier leur manière de les créer ou à les maintenir en faveur de la relation éducative. Nous pensons que cela est du à un manque de formation psychopédagogique, à la surcharge des programmes et à l'absence de motivation afin d'acquérir un savoir être à déployer en classe. Car **le savoir être** (la capacité de tisser et d'entretenir des relations avec autrui) permet une facilité de communication, de sociabilité et d'interaction. Les résultats révèlent aussi que l'enseignant s'attribue cette qualité sans se comporter d'une façon plus souple. Cependant les élèves semblent se baser sur les notes attribuées par leurs professeurs pour émettre leurs jugements. Les résultats ont mis en avant que sauf les élèves qui ont obtenu de bonnes notes apprécient favorablement les relations avec leurs enseignants.

-Concernant les avis sur **les programmes enseignés** au lycée, nos commentaires touchent deux aspects : **le savoir avoir** est la somme des connaissances théoriques acquises pendant une formation alors que **le savoir faire** c'est la mise en pratique du savoir théorique comme les travaux dirigés, les travaux pratiques, les manipulations au laboratoire, les activités de recherches ...). A ce niveau les enseignants de notre échantillon considèrent qu'ils sont dotés d'un savoir théorique qui dépasse celui des élèves mais ces derniers contestent le manque de la pratique dans leurs enseignements.

-Concernant **le savoir-faire**, les enseignants ont tendance à considérer qu'ils ont plus de savoir-faire que les élèves alors que ces derniers, pensent qu'eux aussi, ils ont niveau acceptable sur le plan du savoir-faire technologique.

A l'image de ces propos nous pensons qu'il existe un désaccord dans la façon de percevoir et d'évaluer les relations au lycée entre les enseignants et les élèves et que le problème réside en grande partie dans la considération identitaire. Nous considérons aussi que les contenus des programmes chargés et archaïques dans leur ensemble et l'insuffisance des activités pratiques peuvent constituer un obstacle pour pouvoir aménager des rapports profitables à un enseignement efficace.

On peut résumer ces résultats sous cinq grands axes autour desquels on a fixé nos objectifs.

1/Dans la perception des représentations mutuelles des enseignants et des élèves, il existe un effet de norme sociale (préjugés et stéréotypes sociaux) qui produit des distorsions dans la considération du statut de l'enseignant que les deux groupes ont surévalué par rapport à celui de l'élève. Cela montre que les préjugés et les stéréotypes influent sur la façon de juger le rapport qui existe entre les acteurs de l'action pédagogique.

2/Etant donné que l'effet de la norme sociale est déterminant dans la façon de juger et de penser il produit un autre effet qui est celui de la catégorisation sociale née elle-même de la comparaison sociale des caractéristiques au niveau intergroupe et intragroupe. C'est cette relation dialectique entre les concepts cités qui va engendrer d'autres biais endogroupes et exogroupes exprimés dans des comportements et attitudes observés dans les études des relations intergroupes. **L'assimilation** consiste à accentuer les différences intragroupes et **le contraste** sert à accentuer les différences intergroupes. Ce qu'on peut retenir particulièrement dans cette chaîne de cause à effet qui prend sa source de la catégorisation sociale (née elle-même de la comparaison sociale) que s'entrecroisent les principes qui gèrent l'identité sociale, moteur de nos comportements au niveau individuel et collectif quand les groupes se trouvent face à face.

3/les résultats de cette étude nous ont enrichi sur les stratégies identitaires que les deux groupes en présence tentent d'utiliser pour maintenir ou obtenir une identité sociale qui se trouve menacée par la conjoncture du contexte.

4/A travers les statistiques exprimant l'expression implicite de leur perception de la construction de leurs rapports, les enseignants et les élèves ont souvent réagi positivement

l'un à l'égard de l'autre pour défendre ou compenser une estime de soi identitaire basée sur la mise en valeur des qualités qu'ils pensent posséder.

5/ Quand il s'agit de juger les relations que les élèves entretiennent avec leurs enseignants, il s'est avéré que les élèves qui ont de bonnes relations avec leurs enseignants ont eu de bons résultats scolaires.

6/ Quand il s'agit de juger le savoir enseigné au lycée, les élèves et les enseignants ont émis des avis défavorables sur les programmes qu'ils trouvent archaïques et qu'ils préfèrent changer.

Synthèse générale de la recherche.

Synthèse générale de la recherche.

Il s'agit à présent de synthétiser les idées capitales auxquelles les résultats de la recherche ont abouti et ce, en se conformant à la théorie de l'identité sociale et les principes qui s'y rattachent.

1. Il existe une tendance de comparaison sociale dès que le groupe des enseignants et le groupe des élèves sont en présence.
2. Cette comparaison fait naître une catégorisation qui s'organise en deux divisions : la partition des enseignants et celle des élèves, une répartition hiérarchique où le rapport de force est en faveur des enseignants dans une représentation sociale préexistante depuis la naissance de l'école (l'effet de la norme sociale).
3. Cette catégorisation précitée induit des biais perceptifs et évaluatifs qu'utilisent les enseignants et les élèves dans leur jugement : l'assimilation, le contraste, la discrimination, l'endo-favoritisme sont les plus utilisés ici ,au niveau intergroupe et intragroupe.
4. Les deux groupes d'acteurs pédagogiques se positionnent l'un à l'égard de l'autre pour défendre, conserver ou rechercher une identité positive.
5. Ainsi le côté relationnel intergroupe contient une grande partie affective que mobilise l'identité sociale, personnelle et même professionnelle.
6. Le jugement de l'autre est influencé par les stéréotypes et les préjugés sociaux.
7. La perception des relations se fait selon le statut social et le rôle que chacun joue dans la scène sociale et scolaire.
8. On découvre donc que l'identité sociale est une grande force intérieure qui peut pousser l'individu à l'estime de soi, agir et à se comporter par rapport aux autres en présence.
9. Le rôle de l'identité est déterminant dans les représentations des rapports humains
10. Quand l'identité sociale est menacée les membres de chaque groupe (ici les enseignants ou les élèves) pourraient utiliser des stratégies identitaires et pratiquent la mobilité individuelle ou sociale permettant la compensation identitaire.
11. Le savoir dispensé au lycée est perçu comme étant trop théorique ; il nécessite une remise en question.

12. La qualité des enseignements dépend en grande partie de la qualité des rapports sociaux qui s'élaborent entre les enseignants et les élèves.

13. Plus les élèves entretiennent de bonnes relations avec leurs parents, avec leurs pairs et avec leurs enseignants plus leur intégration scolaire et sociale est réussie.

D'une façon générale les résultats de la recherche nous ont permis de conclure que de la manière de percevoir la construction des relations dépend de la façon dont chacun perçoit le soi, le construit, le modifie ou l'adapte dans le but de trouver des espaces identitaires et pouvoir ainsi sauvegarder ou acquérir une identité supérieure selon l'intérêt et la situation du moment. C'est pourquoi cette concurrence peut provoquer des tensions et des conflits en classe. Mais des variables nouvelles liées au contexte socioéconomique, comme les cours particuliers, deviennent un facteur de changement dans la façon de tisser les relations entre l'enseignant et l'élève. Les moyens technologiques et matériels peuvent bousculer les valeurs identitaires ou morales vers une position qui n'a pas encore frayé une place stable et claire dans la société algérienne. La question qui s'impose est alors la suivante : Peut-on s'attendre à un affaiblissement remarquable de valeurs disciplinaires au niveau de l'étape secondaire ? Et quels effets aura cette dégradation disciplinaire sur le climat scolaire en classe ? Nous espérons que la présente recherche pourra servir de point de départ à d'autres recherches pour éclairer davantage les lacunes du genre relationnel considéré par de nombreux travaux comme très important pour l'investissement de l'action enseigner – apprendre en lui assurant tout d'abord une atmosphère où règnera la discipline.

Conclusion générale.

Conclusion générale.

Rappelons que l'objectif principal de la présente recherche a été d'appréhender la manière dont les élèves et les enseignants perçoivent la construction de leurs relations au lycée. C'est pourquoi nous nous sommes d'abord interrogés sur les mécanismes psychosociocognitifs qui gèrent ce processus relationnel puis voir le rôle de la relation maître- élèves sur le rendement scolaire. Enfin nous avons pu proposer des idées qui pourraient contribuer à l'amélioration et le maintien de ces liens au profit d'un climat scolaire qui soit favorable à la transmission des messages pédagogiques. Il s'agit ici, d'une étude intergroupe où les élèves et les enseignants ont été considérés comme deux groupes distincts par leurs caractéristiques et leur rôle social. Elle a comme cadre de référence trois théories qui se complètent : la théorie de l'identité sociale de Tajfel (1970), la théorie de l'autocatégoriesation de Turner (1982) et la théorie des partitions sociales issue des travaux de Castel Philippe (2005). Si la première théorie explique certains comportements particuliers au niveau collectif, la seconde essaye de comprendre dans quelles conditions les individus autonomes au préalable, deviennent membres de groupe et seraient capables de se comporter collectivement en délaissant l'identité personnelle au profit d'une identité groupale. Enfin la troisième met en évidence que les individus en se comparant aux autres, doivent s'insérer dans une seule division sociale dans le but d'acquérir une identité sociale plus valorisante. Dans le présent travail, nous avons tenté d'identifier les motifs-socio cognitifs qui poussent les deux groupes de l'action pédagogique à se comporter oppositivement les uns par rapport aux autres au détriment de l'action pédagogique.

Les résultats de notre étude nous ont permis de déduire que le coté relationnel contient une grande partie affective que mobilise chez les enseignants des élèves, l'identité sociale, personnelle et même professionnelle. L'analyse nous a montré aussi que la construction des relations entre ces deux groupes fonctionne selon un processus activé par une identité catégorielle. Quand les deux groupes se rencontrent s'opère automatiquement entre eux une catégorisation qui motive leurs perceptions, leurs jugements et leurs comportements. Les résultats laissent supposer que la perception de l'élève-adolescent au lycée est influencée par diverses frustrations : monotonie, ennui, archaïsme des méthodes pédagogiques et des programmes scolaires, absence des espaces sportives et culturelles. Face aux attentes des enseignants et aux exigences parentales, les élèves doivent riposter par la désobéissance et l'agressivité .D'ou conflit et adversité en classe. C'est ce qui nous a amené à vouloir

Conclusion générale.

développer la réflexion autour de la boîte noire où se tissent les relations pour dévoiler les raisons qui sont derrière cette défaillance relationnelle très fréquentes au lycée.

Conformément aux principes de la vision identitaire l'analyse des résultats nous a permis de saisir que les liens entre les enseignants et les élèves se caractérisent par des positionnements adverses dans le but de gagner sur le plan identitaire. Ainsi chaque groupe essaye d'utiliser des stratégies identitaires en ayant recours à des biais endo-groupes qui accentuent leur tendance discriminatoire et renforcent les barrières relationnelles entre eux.

La présente étude sur les relations inter-groupales se joint aux résultats des études antérieures pour vérifier les principes mis au point par les auteurs précités de la vision identitaire dont quatre grandes idées ont été confirmés :

- L'identité sociale est une grande force qui peut permettre à l'individu une fois au sein d'un groupe d'agir et de se comporter au nom de tout le groupe.

-Dans la scène sociale (comme la scène scolaire) dès que deux groupes se distinguant par leurs caractéristiques et leur rôle social se rencontrent ils adoptent des positionnements adverses même s'ils ne se connaissent pas auparavant.

-Il s'avère ainsi que le rôle de l'identité est déterminant dans les représentations des rapports humains en général et des rapports enseignants –élèves adolescents en particulier.

-Le regard mutuel enseignant-élèves nous a permis de déduire que leurs jugements réciproques sont très souvent influencés par la recherche d'une image identitaire valorisante que chaque groupe veut posséder.

D'une façon générale les résultats de notre thèse ont révélé que les relations enseignantes élèves sont basées sur l'éternel rapport de dominance par lequel l'enseignant renforce la valeur de son statut social et professionnel. Les réactions des élèves à cette attitude des enseignants montrent que ces derniers revendiquent à leur façon leur statut. On peut comprendre ainsi que dans un monde où l'enseignant a peur de perdre son identité sociale et professionnelle, il perçoit que la solution est d'être rigide dans la plupart du temps face aux élèves qui sont contraints à le respecter. Déchirés entre les exigences scolaires et familiales, les élèves, se rendent compte que les enseignants sont mieux considérés. Ils tentent alors de former un groupe pour combler cette défaillance identitaire à l'égard de l'autre groupe. Selon

Conclusion générale.

Folkways, (1961) ce phénomène obéit à la loi de l'ethnocentrisme, une conception ancienne selon laquelle son propre groupe est le centre de tout, et tous les autres sont classés et évalués par référence à lui [...] Il ajoute : « Chaque groupe nourrit sa propre fierté et sa vanité, clame sa supériorité, et regarde avec mépris les hors-groupe. »). Toutefois, la psychologie des groupes préconise que la vie en groupe est frustrante pour ses membres car ils doivent abdiquer une partie de leurs désirs et intérêts au profit du groupe. Or ce sentiment ne peut se tourner contre le groupe d'appartenance car c'est menaçant et culpabilisant pour l'individu, elle se tournera donc vers les hors-groupes ; c'est le déplacement de l'agressivité **dont parle Berkowitz, (1962)** qui provoquerait des conflits au sein de la classe.

Cette thèse doctorale est une étude psychosociologique modeste, qui n'est en aucun cas exhaustive. Elle est du type intergroupe où nous avons tenté l'étude de la relation enseignants-élèves en les interrogeant aussi sur les programmes scolaires à travers leurs avis et jugements. Cependant le discours, le langage, les émotions, la cognition sociale... peuvent être des espaces fertiles pour mieux étudier ce thème si riche et complexe. Notre travail est sans doute limité sur le plan heuristique mais il pourrait inciter la curiosité des chercheurs qui entreprendraient d'autres travaux plus judicieux dans le domaine de la relation maître- élèves. Les chercheurs doivent explorer plus minutieusement le terrain où se tissent les relations afin de saisir d'autres déterminants psychosociaux , cognitifs ou autres qui sont à l'origine des attitudes et des actions induites dans le processus relationnel intergroupe.

Recommandations et suggestions.

Recommandations et suggestions.

La relation maître-élève est un axe très important qui suscite de nombreuses questions à traiter par les chercheurs dans le but d'améliorer le rendement scolaire. La plus part des travaux dans ce domaine ont été étudiés en abordant des points purement pédagogiques, d'autres ont essayé de s'interroger sur des sujets scolaires d'ordre psychologique et identitaire ou cognitifs. la relation maître élève est un phénomène qui touche un éventail de variables riche qui dépasse le côté pédagogique ou didactique. Il s'agit d'une thématique qui englobe à la fois l'action enseigner –apprendre et revêt le caractère affectif, cognitif et psycho-social. C'est une opération qui concerne l'enseignant, l'enseigné, des moyens et un contenu avec des objectifs à atteindre. En effet on remarque que la société et les élèves ont changé et changent avec eux les pratiques et les méthodes de motivation et d'apprentissage. Certains auteurs comme Meunier, essayent de réfléchir dans ce sillage de changement en prenant la notion d'interactivité comme clé de réussite scolaire. Il dit dans l'un de ses ouvrages : « Ce n'est plus la simple interaction, l'acte action-réaction, mais une suite d'actions, un cycle d'échanges » De nos jours la notion de l'interaction à l'école commence à constituer les sujets d'étude intéressants traitant des points méticuleux relative à la question de la compétence relationnelle au niveau des institutions scolaires. Et puisque les spécialistes admettent que l'acte d'enseigner ne peut être neutre, les nouvelles conceptions telle la théorie de l'identité sociales creusent dans tout ce qui a trait à la personnalité humaine pour essayer de fouiller dans la toile de tissage des relations entre les individus et les groupes ou entre les groupes qui se forment selon les contextes. Les enseignants et les élèves en constituent un modèle riche où l'on fait appel aux diverses conceptions (psychologiques, sociologiques cognitives, neuroscientifiques pour essayer d'expliquer les phénomènes implicites qui activent des conduites et des attitudes et des comportements dans un but d'acquérir ou de préserver ou de perfectionner l'image identitaire. Bien des études ont montré que les positionnements adoptés par l'un des acteurs sont souvent influencé par des processus affectifs et idéologiques. La tendance psychanalytique renvoie met l'accent sur des idées reçues enfouies dans l'inconscient reproduites dans l'imaginaire collectif influencent nos perceptions mutuelles de nos rapports mutuels. Ceux qui se sont intéressés à la relation maître élève explique que l'enseignant enseigne « non seulement ce qu'il sait mais aussi ce qu'il est ».Autrement dit, à travers ses activités, l'enseignant transmet une partie de sa personnalité, c'est-à-dire un ensemble de ces croyances, de ses idées, bref de sa culture.

Recommandations et suggestions.

D'ailleurs quand on est maître on aimerait bien que les élèves soient comme nous dans leurs caractères, dans leur comportement, dans leurs goûts et affinités. On comprendrait alors que c'est donc ce désir naturel qui fait que l'adulte soit ainsi disponible à fournir le savoir aux plus jeunes pour les rendre comme lui, c'est en quelque sorte pour l'enseignant une façon de dire implicitement « je vous donne ce que j'ai pour que vous soyez comme moi. » N'est-ce pas là pour le maître, une manière de se reproduire par l'intermédiaire des élèves, une manière de d'exister, **d'affirmer son identité** sous une forme plus imposante que dans les autres professions. C'est à notre sens, de cette attitude qu'adopte l'enseignant face aux élèves que réside sa facilité ou sa difficulté d'établir le processus dynamique des rapports humains et sociaux avec eux. Tous les travaux dans ce domaine montrent que la relation maître-élève influence d'une façon ou d'une autre la réussite scolaire et aussi la réussite sociale. D'ailleurs certains chercheurs comme **Pianto (2005)** affirment que les élèves ayant bénéficié d'un soutien scolaire et aussi émotionnel de la part des enseignants au cours de l'année arrivent à établir de bonnes relations avec leurs enseignants. La relation favorable est en effet un remède psychologique, contre les perturbations et les frustrations des élèves en général et des élèves en difficultés scolaires. D'autres chercheurs comme **Potvin (2000)** étudient la relation maître élève en partant des attitudes de l'enseignant. Ils relèvent que les attitudes des enseignants pendant les séances et même en dehors des cours à l'égard des élèves caractérisent le type de relation qu'ils établissent entre eux. **Wang Haertell (1994)** considère la relation maître-élève comme étant l'un des facteurs les plus déterminants sur les apprentissages, elle affecte il, chez les élèves et chez les enseignants la manière de se comporter en classe. (**Howes, (2000)** est aussi du même avis ; ils proposent justement les interactions sociales comme moyen de gestion des classes où dominent des élèves en difficultés scolaires. **Doumen et al. (2008)** souligne le danger qui peut résulter d'une mauvaise relation avec les élèves qui mène souvent à l'échec ou au décrochage scolaire. Ainsi on peut en déduire que lors de l'acte didactique, la diversité des échanges engendre un type des liens entre le maître et l'élève dont dépendrait le type du climat scolaire.

Suite à toutes les études antérieures précédentes, il s'avère dans tous les cas que créer des liens à l'école demeure un besoin fondamental pour aboutir à un bon rendement scolaire. De nombreux résultats d'études ont ainsi démontré une forte corrélation entre la relation maître-élève et la réussite sur le plan scolaire et social. A cet effet nous proposons une suite d'idées en termes de suggestions et de recommandations aux enseignants, aux responsables,

Recommandations et suggestions.

aux élèves et aux parents d'élèves. Elles pourraient être utiles dans la construction d'une relation maître-élève dans un intérêt d'efficacité pédagogique.

Nous proposons aux responsables de l'éducation et de l'enseignement de :

- 1-Multiplier les structures de formation pour les formateurs dans le domaine de l'éducation.
- 2- Proposer des lois dans le but d'améliorer la situation des enseignants sur le plan du logement et salaire.
- 3- Ouvrir un dossier où doivent être étudiés les moyens et les méthodes capables d'installer un système de valeurs, base de tout progrès social et civilisationnel.
- 4- Confectionner des programmes de formation en psychologie de l'enfant et de l'adolescent conçus pour les familles en utilisant tous les moyens étatiques ou privés.
- 5-Programmer des périodes de formation pour les familles concernant les pratiques efficaces nécessaires au suivi des enfants avant et après l'âge scolaire.
- 6-Organiser des stages de formation pour les trois cycles d'enseignement dans le domaine des pratiques enseignantes basées sur les principes modernes de l'enseignement et de l'éducation.
- 7-Créer des espaces favorables pour la communication comme moyen d'élaborer, de développer les rapports entre les élèves et les enseignants où seront pris en charge les points suivants :
 - a- Tout programme de formation doit prendre en charge l'aspect relationnel dans la partie psychopédagogique.
 - b- Tout enseignement primaire, moyen ou secondaire doit considérer que le coté affectif est aussi important que les aspects cognitif et didactique.
- 8- Les enseignants et les responsables de l'éducation doivent accorder une attention particulière à la première journée de la rentrée scolaire.
9. Les enseignants et le personnel de l'éducation doivent être convaincus pour faire en sorte que l'école soit un lieu où l'enfant trouvera du plaisir d'étudier ; un lieu sécurisant où il peut s'épanouir.

Recommandations et suggestions.

10. Nous recommandons aux enseignants et au personnel éducatif de l'école de réserver un accueil chaleureux pour l'enfant et surtout à ceux qui font leur première entrée à l'école, puisque l'école est tant attendue par le nouvel enfant comme une aventure merveilleuse qui ne doit pas se transformer en une déception précoce. (un accueil plein de sourire, de courtoisie, d'empathie qui lui donneront beaucoup de force, de courage et de confiance en soi.)

11. Que Le personnel enseignant et éducatif doit veiller aux facteurs qui pourraient entraver son élan scolaire. (Un cri, une grimace, une bousculade pourrait le déséquilibrer, le désarçonner, le dérouter de son droit chemin.)

12. Les enseignants et les responsables doivent faire en sorte que l'école doive fournir à l'élève l'espace où il se sentira heureux dans sa nouvelle vie. (L'élève doit se sentir à l'école comme dans une odyssée fantastique qui l'emportera vers la victoire. Sinon c'est le repli, l'angoisse, le dégoût de l'avenir)

13. Les enseignants doivent appliquer la méthode empathique dans un enseignement interactif.

14. Les enseignants doivent Créer des espaces de communication au niveau des établissements pour permettre à l'élève de s'exprimer, de dialoguer et d'extérioriser ses vœux.

15. Les enseignants doivent éviter la méthode traditionnelle punitive pour ne pas tomber dans le cercle vicieux : punition plus de frustration plus d'entêtement plus de désadaptation et moins d'intérêt.

16. Les enseignants et l'encadrement officiel de la tutelle doivent faire en sorte que l'école ne doive pas se figer dans sa mission traditionnelle qui est celle de transmettre des connaissances, mais il est temps dans notre pays qu'elle change de cap vers l'épanouissement et l'intelligence social.

17. Les enseignants doivent offrir la possibilité aux élèves de construire eux même leur connaissance dans une école qui leur permet de libérer leurs conflits, s'ouvrir sur le monde, et devenir des citoyens honnêtes, utiles, capables de gérer et de créer.

18. Nous suggérons aussi aux enseignants de ne pas se considérer comme de simples agents de transmission de connaissances mais aussi comme des personnes conscientes du rôle qu'ils

Recommandations et suggestions.

doivent jouer sur le plan humain et social. Ils doivent être des substituts des parents surtout dans les premiers cycles de l'enseignement et face aux élèves en difficultés d'adaptation ou des difficultés scolaires. Ils doivent accompagner l'élève pour résoudre ses problèmes éventuels.

19. Aux élèves nous suggérons de croire à la science comme moyen qui puisse contribuer à l'émancipation de l'humanité, d'apprendre à compter sur soi-même pour construire ses connaissances,

20. Les élèves doivent collaborer avec leurs enseignants qu'ils doivent respecter.

21. Les élèves doivent être disciplinés et respectueux envers les responsables et les enseignants pour assurer un climat serein favorable à l'apprentissage et à la communication.

22. De tout ce qui a été dit il ressort clairement que la réalisation des résultats scolaires de qualité exige d'abord qu'on s'occupe du souci relationnel dans nos institutions scolaires. Réussir un acte éducatif c'est avant tout réussir à établir des relations de qualité.

23. Les enseignants doivent donc réadapter leurs pratiques éducatives et trouver de nouvelles modalités de relation avec le contexte social. Le sentiment identitaire semble fortement remis en cause par rapport à la possibilité réelle de contribuer aux processus de transformation de l'école et du contexte socioculturel.

Références bibliographiques.

Références bibliographiques.

1. **Aebischer, V., & Oberlé, D. (2002).** Différenciation intergroupes et biais pro-exogroupe chez les membres d'un groupe dominant. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 54, 23–33.
2. **Aebischer, V., Oberlé, D., & Ellion, L. (2002).** Sélection scolaire et stratégies identitaires. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 31(4), 581–599.
3. **Alerby, E. (2003).** Teacher -student interaction, chapter *Educational Research*, 45(1), 17-28. <https://link.springer.com> ›
4. **Albert, S. (1977).** Temporal comparison theory. *Psychological Review*, 84(6), 485–503. 7. Alliot, L., Le Marc, M., & Lafon, J.-C. (2005
5. **Allport, G. W. (1954).** *The nature of prejudice*. Ed. Addison-Wesley.
6. **Altet, M. (1994).** Comment interagissent enseignant et élèves en classe. *Revue française de pédagogie*, n° 107, p123.139.
7. **Azzi, E.A. et Klein O. et (1998).** *Psychologie sociale et relations intergroupes*. Paris, Dunod, p.95.
8. **Autin, F. (2010).** La théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner. *Préjugés & Stéréotypes*. Retrieved February 10, 2014, from www.prejugesstereotypes.net/./autinIdentiteSociale.pdf.
9. **Autin, F. & Butera, F. (2016)** Editorial: Institutional determinants of social inequalities. *Frontiers in Psychology*, 6, <https://cerca.labo.univ-poitiers.fr> ›
10. **Badea, C., & Deschamps, J. (2009).** Perception d'homogénéité intragroupe et dynamique du statut social. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 22(2), 91–115.
11. **Badea, C., Brauer, M., & Rubin, M. (2012).** The effects of winning and losing on perceived group variability. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(5), 1094–1099. doi:10.1016/j.jesp.2012.03.006.
12. **Bègue, L. (2008).** Jeux vidéo: L'école de la violence? *Cerveau et Psycho*, 25, 28–33.

Références bibliographiques.

- 13. Baugnet, L. (2001)** Métamorphoses identitaires, Bruxelles, P.I.E.- Peter Lang S. A.
- 14. Baugnet, .L. (1998)** .L'identité social en .Paris : Dunod.
- 15. Badaea, C., & Deschamps, J. (2009).** Perception d'homogénéité intragroupe et dynamique du statut social. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 22(2), 91–115. 11.
- 16. Bellatreche, H. (2015) Maître(s) et élève(s) : entre tradition et modernité - Gerflint** Synergies Algérie n° 22 - 2015 p. 39-50 <https://gerflint.fr> › Base › Algerie22 › bellatreche
- 17. Benoît Galand, B. Philippot P. Frenay. M. (2006)** Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux* p. 57-72 <https://doi.org/10.4000/rfp.225>
- 18. Bernard, P.Y. & Michaut, C. (2014).** « Marre de l'école » : les motifs du décrochage scolaire. Notes du CREN.
- 19. Blaya ,C., (2012)** "Il n'existe pas un seul type de décrocheur"
<http://www.cafepedagogique.net> › L'expresso
- 20. Blanchet A. et Trognon. A (1994)** . La psychologie des groupes . Paris Nathan, 1994 - 127 pages.
- 21. Bret, D. (2015).** Introduction. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48, 7-18. <https://doi.org/10.3917/lsdle.483.0007>
- 22. Bourhis, R.Y., Leyens, J.P., (1999).** Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes, Lièges : Mardaga.
- 23. Boutry, Ph. (2009).** L'instituteur comme pouvoir spirituel au village. p. 77- 92
. <https://doi.org/10.4000/ccrh.3504>.
- 24. Bressoud, N. et al. (2019).** Vers une pédagogie inspirée des pratiques de psychologie positive. *Résonances* n9. Mensuel de l'Ecole valaisanne.
- 25. Bressoux, P. (2002).** Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction.
<http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.htm>,. ffedutice-00000286f

Références bibliographiques.

- 26. Brewer, M. B. (2003).** Optimal distinctiveness, social identity, and the self. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 480–491). The Guilford Press.
- 27. Brewer, M. B., & Harasty, A. S. (1996).** Seeing groups as entities: The role of perceiver motivation. In E. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Vol. 3* (pp. 347–370). New York: Guilford.
- 28. Brown, R., & Turner, J. C. (1979).** The criss cross categorization effect in intergroup discrimination. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(4), 371–383. 31.
- 29. Broussal, D. Talbot.T. (2010).** Professeur des écoles : une identité professionnelle? *Revue trimestrielle de l'Association Française des Administrateurs de l'Education*, 2010, pp.89-96. ffhal00762091f
- 30. Bruner, J. S. (1958).** Les processus de préparation à la perception. In A. Morf & J. Piaget (Eds.), *Logique et Perception*, Paris : PUF.
- 31. Bruner, J. S., & Postman, L. (1947).** Tension and tension release as organizing factors in perception. *Journal of Personality*, 15(4), 300–308.
- 32. Castel, Ph. (2007).** Catégorisation sociale stéréotypes ethniques et discours racistes. In J.-P. Pétard (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 335–392). Rosny: édition Bréal.
- 33. Castel, P., & Lacassagne, M.-F. (2011).** Contrat de communication et partitions sociales. In P. Castel, E. Salès-Wuillemin, & M.-F. Lacassagne (Eds.), *Psychologie sociale de la communication*. Paris: De Boeck
- 34. Castra, M. (2013)** « Socialisation », in Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? »
- 35. Cattonar B. (2001).** Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.. ffhalshs-00603566
- 36. Chandra, Muller.** Investing in Teaching and Learning: Dynamics of the Teacher-Student Relationship from Each Actor's Perspective, *Urban Education* 34(3):292-337 DOI:10.1177/0042085999343003

Références bibliographiques.

- 37. Codol J.-P. (1974)** L'évolution du comportement de conformité supérieure de soi chez des adolescents de 12 à 18 ans. 27-3-5 p p. 239-258. DOI : <https://doi.org/10.3406/enfan.1974.2582>
www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1974_num_27_3_2582
- 38. Colin Fraser et Henri Tajfel,(1978).** Introduction à la psychologie sociale. <<http://RePs.psychologie-sociale.org>.
- 39./Costala-F et Anne Marie(1997).** Identité sociale et dynamique représentationnelle. P.U Rennes.
- 40. Coté, N, (2012).**La-relation-eleve-enseignant-importante-pour-la-reussite-scolaire/<https://ecolebranchee.com><https://ecolebranchee.com> › Nouvelles › Actualité
- 41. Cicurel Francine (2011).** De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. p. 41-55 <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- 42. Dambrun, M., Gatto, J., & Roche, C. (2005).** L'effet du statut du groupe d'appartenance sur les attitudes ethniques implicites et explicites chez les enfants. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 67-68(3), 65–76
- 43. Davis, A. (2003).** Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development *Educational Psychologist* 38(4):207-234 DOI:10.1207/S15326985EP3804_2
- 44. Doise, W., Deschamps, J., & Meyer, G. (1979).** Accentuation des ressemblances intracatégorielles. In W. Doise (Ed.), *Expériences entre groupes* (pp. 281–292). Paris: Mouton.
- 45. Camilleri, C. (1990) et al.** *Stratégies identitaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- 46. Debarbieux, E. (1999).** *La violence dans la classe. Tome 2. Le désordre des choses*. Paris : ESF éditeur.
- 47. Deschamps, J.-C. (1979).** Différenciation catégorielle et différenciation de soi par rapport à autrui. *Recherches de Psychologie Sociale*, 1979, 1, 29–38.

Références bibliographiques.

- 48. Deschamps J.-C., Morales J. F., Paez D. et Worchel S. (Dir.) (2005).** L'identité sociale. *La construction de l'individu dans les relations entre groupes.* Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- 49. Deschamps, J.-C., & Doise, W. (1978).** Crossed category memberships in intergroup relations. In H. Tajfel (Ed.), **Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations** (pp. 141–168). London: Academic Press.
- 50. Doise, W. (1982).** L'explication en psychologie sociale. Presses Universitaires de France. In Palmonari, A. & Emiliani, F .
- 51. Doise, W., Deschamps, J., & Meyer, G. (1979).** Accentuation des ressemblances intra-catégorielles. In W. Doise (Ed.), *Expériences entre groupes* Paris : Mouton.
- 52. Dominique Bret (2015).** Pour l'Ère nouvelle *Les Sciences de l'éducation*, 2015/3 (Vol. 48), pages 7 à 18.
- 53. Drolet. (2018)** Analyse critique d'écrits scientifiques portant sur les liens entre la relation enseignant(e)-élève et l'engagement scolaire d'élèves du secondaire.<http://hdl.handle.net/11143/14464>.
- 54. Dubar, C. & Engrand, S. (1991),** « Formation continue et dynamique des identités professionnelles », in *Formation-Emploi*, n° 34, avril-juin 1991, p. 87-100. DOI : 10.3406/forem.1991.1829
- 55. Dubar, C. (2000)** La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles. 3e éd. Paris : Armand Colin, 2000, pp.31-32 Cité dans *Les 100 mots de la sociologie, identité*, Michel Castra, <https://sociologie.revues.org/1593>
- 56. Diane Galbaud, D.(2016)** .L'empathie de l'enseignant, source de réussite scolaire. *Mensuel N° 278* - <https://www.scienceshumaines.com> › l-empathie-de-l-en.
- Dubar, C.(2000).** La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. 3e éd. Paris : Armand Colin, 2000, pp.140-141, cité dans *Glissements de tâches de l'infirmier vers l'aide-soignant : le lien entre la formation initiale et le positionnement des nouveaux diplômés*, Christine Buchet-Molfessis, *Recherche en soins infirmiers*, 2008/1 (N° 92)

Références bibliographiques.

- 57. Dubet, F. (1991)** Les lycéens Paris, Seuil, <http://www.unige.ch/fapse/life> -
- 58. Elliott, J. (1991).** Recherche –action pour le changement éducatif. Open University Press, Buckingham.**Vinsonneau,G. 2002)** Culture et Comportement, Cursus, Paris : PUF.
- 59. Fallu J.S., Janos, M. (2003)** .la qualité des relations élèves enseignants à l’adolescence : un facteur de protection de l’échec scolaire .Revue de psychologie n32 in Poirier (2007)
- 60. Favre, D. (2007).** Transformer la violence des élèves. Paris : Dunod.
- 61. Fellouzis(1993).** Revue française de sociologie 34-2, pp. 199-222.
- 62. Festinger, L. (1954).** A theory of social comparison processes. Human Relations, 7(2), 117–140. doi:10.1177/001872675400700202
- 63. Frijda N. H. (1986):** The emotions. Cambridge, Cambridge University Press.
- 64. Frijda, N. H., Kuipers, P., & ter Schure, E. (1989).** Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 212–228. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.2.212>
- 65. Fortin, Bruno, (2002).** Les émotions et la santé, Psychologie Québec, 19(1), , p. 25-28.**Fischer, N-G .(2020).**Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale (2020), pages 237 à 266 Paris, Dunod, « Psycho Sup », : <https://www.cairn.info/les-concepts-fondamentaux-de-la-psychologie--9782100802036-page-237.htm>
- 66. Filloux Jean-Claude (1979).** Postic (Marcel). — La relation éducative... . In: Revue française de pédagogie, volume 49, 1979. pp. 78- 81; https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_num_49_1_2192_t1_0078_0000_2
- 67. Fortin, L. Diane M., Royer,E. et Potvin, P. (2005).** Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l’école. Volume 8, numéro 2, DOI : <https://doi.org/10.7202/1017531ar>
- 68. Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M.-F. (2011).** Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke

Références bibliographiques.

- 69. Furman, W., & Buhrmester, D. (1985).** Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016–1024. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.6.1016>
- 70. Galand, P. et al .**Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire: élèves et équipes éducatives *Revue des sciences de l'éducation* 30 (3), 465-486
- 71. GALAND B. & GREGOIRE J. (2000).** « L’impact des pratiques scolaires d’évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves ». *L’Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29, n° 3, p. 431-452.
- 72. Gaberan, P. (2003).** La relation éducative. Ramonville Saint-Agne : Eres.
- 73./Gaillard A.et all.(2013)**Représentations mentales et catégorisations (théories et methodes)Paris L’Harmattan.
- 74. Garcia-Prieto Sol & Klaus Scherer (2006).**"Connecting social identity theory to cognitive appraisal theory of emotions," [ULB Institutional Repository](https://www.repositorio.ulb.ac.be/handle/10467/14393) 2013/14393, ULB
- 75. Gaujour Karine et al. (2018).** Ennui et décrochage scolaire, Laboratoire CRSEA, C.U.C.D.B., Dijon, France pp.1-8. [https://cucdb.fr > wp-content > uploads >](https://cucdb.fr/wp-content/uploads/)
- 76. Gehlbach, Hunter,(2014)** quoted on similarity as an important lever in improving teacher-student relationships by Jessica Lahey, "Get to Know Your Teachers, Kids" *The Atlantic*,
- 77. Gerard de Vecchi.(2006)** « Favoriser la relation maître élève » Delagrave éd, ISBN.
- Gosling, P. (1996)** .leConcept de groupe *Psychologie sociale*. Ed. Paris, Broché - Théories - Psychologie Sociale
[https://www.psychologie-sociale.com > theories > 12-co..](https://www.psychologie-sociale.com/theories/12-co..)
- 78. Gilly, (1980).** Les représentations sociales dans le champ éducatif - Cairn[https://www.cairn.info > juil. 2014,\(p. 57-80\).](https://www.cairn.info/juil.2014/p_57-80)
- 79. Guillaume Gronier (2007)** Catégorisation et stéréotypes en psychologie social
<https://www.docsity.com>

Références bibliographiques.

- 80. Gohier, C. (1990)**, Le concept d'identité depuis William James. *Revue québécoise de psychologie*, 11(1)
- 81. Grand dictionnaire de psychologie** (coll.), Larousse,(1993)
- 82. Genoud, A-G. (2004)**. Perception des interactions maître-élèves.(thèse ,Université de Fribourg ,Suisse.) <https://doc.rero.ch › record › files › GenoudP>
- 83. Gentili, F. (2005)**. Comment définir l'identité professionnelle ?. Dans : , F. Gentili, *La rééducation contre l'école, tout contre: L'identité professionnelle des rééducateurs en question* (pp. 17-57). Toulouse, France : Érès.
- 84. Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007)**.Children's Drawings Provide a New Perspective on Teacher-Child Relationship Quality and School Adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 55-71. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.10.003>
- 85. Hamilton, D. L., Sherman, S. J., & Lickel, B. (1998)**. Perceiving social groups: The importance of the entitativity continuum. In C. Sedikides, J. Schopler, & C. A. Insko (Eds.), *Intergroup cognition and intergroup behaviour* (pp. 47–74). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1998)**.*Social Identifications*. London: Routledge. 122.
- 86. Hamre et al. (2013)**, Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher The Elementary School Journal , Vol. 113,(No. 4), pp. 461-487
- 87. Henricsson, L., & Rydell, A.-M. (2004)**.Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111–138. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0012>
- 88. Hogg, M. A., Abrams, D., Otten, S., & Hinkle, S. (2004)**. The social identity perspective : Intergroup relations, self-conception, and small groups. *Small Group Research*, 35(3), 246–276. doi:10.1177/1046496404263424. 123.
- 89. Hornsey, M. J. (2008)**. Social identity theory and self-categorization theory: A historical review. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 204–222. doi:10.1111/j.1751-9004.2007.00066.x. 124.
- 90. Hornsey, M. J., & Hogg, M. A. (2000)**. Assimilation and diversity: An integrative model of subgroup relations. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 143–156. 125.

Références bibliographiques.

- 91. Hornsey, M. J., & Hogg, M. A. (2000).** Subgroup relations: A comparison of mutual intergroup differentiation and common ingroup identity models of prejudice reduction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(2), 242–256. <https://doi.org/10.1177/0146167200264010>
- 92. Hornsey, M. J., & Hogg, M. A. (2000).** Assimilation and diversity: An integrative model of subgroup relations. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 143–156. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0402_03
- 93. Hornsey, M. J. (2008).** Social identity theory and self-categorization theory: A historical review. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1),. doi:10.1111/j.1751-9004.2007.00066.x.
- 94. Houssaye, J. (1989).** Le triangle pédagogique. Berne: Peter Lang. 126. Jarvie, G. (1991). Sport, racism and ethnicity. London: Falmer Pres
- 95. Huberman, M. (1993).** Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 77-85.
- 96. Huguet, M. (1987).** L'Ennui ou la douleur du temps, Paris, Éditions Masson, (Coll. « Médecine et psychothérapie »), [compte-rendu].
- 97. Jean-Baptiste Légal Sylvain Delouvé (2015).** Stéréotypes , préjugés et discrimination. Paris.Dunod.ed.
- 98. Jarlégan, A.et al. (010)** les interactions individualisées maître élèves :une comparaison entre la France et le Luxembourg , revue française de pédagogie ,n173 p 67-84. <https://doi.org/10.4000/rfp.2573>
- 99. Jeanne, Y. (2010).** Dépasser la violence des adolescents difficiles. Toulouse : Erès
- 100. Kahneman, D. (2011).** Pensée rapide et pensée lente.ed. Flammarion.
- 101. Klein O. et Azzi, (1998).** Psychologie sociale et relations intergroupes, Paris, Dunod, p. 95.

Références bibliographiques.

- 102. Kunnen Saskia E et Harke A. Bosma(2006).** Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique Translated by F. Bariaud p.183-203 <https://doi.org/10.4000/osp.1061>
- 103. Lafforgue, L.& Lurçat, L. (2007).** La débâcle à l'école. Une tragédie incomprise. Paris : De Guibert.
- 103. Lampron,J. (2010).**La relation enseignant élèves, telle perçue par les élèves. <https://archipel.uqam.ca> >
- 104. Laville C, (2000)** .De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation .Revue française de pédagogie, 2000 – JSTOR.
- 105.Leloup,S. (2004).** Le cours ennuyeux : de la différence des attentes à la déception partagée Spirale - Revue de recherches en éducation n 33 pp. 153-165 [https://www.persee.fr > doc > spira_0994-3722_2004_nu](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2004_nu)
- 106. Lemaine, G. (1974).** Social differentiation and social originality. *European Journal of Social Psychology*, 4(1), 17–52. 143. Lemaine, G. (1979). Différenciation et originalité sociale. In W. Doise & J. Deschamps (Eds.), *Expériences entre groupes* (pp. 185–219). Paris: Mouton.
- 107. Licata, L. (2007).** La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation: Le Soi, le groupe et le changement social. *Revue Électronique de Psychologie Sociale*, 1, 19–33
- 108. Lorenzi-Cioldi,(2015)** . Sois personnel et sois collectif : les sources d'un malentendu », *Terrains/Théories* mis en ligne le 23 octobre 2015, consulté le 03 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/teth/523> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/teth.523>
- 106. Lorenzi-Cioldi, F. (1998).** Group status and perceptions of homogeneity. *European Review of Social Psychology*, 9(1), 31–75. 151. Lorenzi-Cioldi, F. (2002). Les représentations des groupes dominants et dominés: Collections et agrégats. Grenoble: PUG.
- 109. Lorenzi-Cioldi. (2001).**The when and the why of how: From mental representations to social representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*. Oxford: Blackwell (pp. 217-227).

Références bibliographiques.

- 110. Lorenzi-Cioldi. (2006).** Group status and individual differentiation. In T. Postmes & J. Jetten (Eds), *Individuality and the group: Advances in social identity* (pp. 93-115). Londres: Sage.
- 111. 113. Lemire I.(2011)**L'incidence de la relation maître-élève sur la motivation d'élèves du primaire provenant de milieux défavorisés mémoire thèse.
[https://papyrus.bib.umontreal.ca > xmlui > handle](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle)
- 112. Lemaine, G. (1979).** Différenciation et originalité sociale. In W. Doise & J. Deschamps (Eds.), *Expériences entre groupes* Paris : Mouton.
- 113. Lerbet-Séréni, (1994) (1997).** La relation pédagogique. [http://archive.mcxapc.org > docs > ateliers > 6_doc1 Amour-Philia](http://archive.mcxapc.org/docs/ateliers/6_doc1_Amour-Philia). Page 5. 5. IN.
- 114. Louvet, E. & Rohmer, O. (2004).** Perception sociale et représentations sociales : deux approches complémentaires dans la compréhension des conduites sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 61, 57-61.
- 115. Le Bel (2016).** Motivation et relation maître élèves.
<http://hdl.handle.net/20.500.11794/27374>
- 116. Lecomte, J. (2012).** La bonté humaine. Altruisme, empathie, générosité. Paris : Odile Jacob.
- 117. Leyens ; Bourhis, et al. (1994).** Stéréotypes, discriminations et relations intergroupes. Bruxelles, Mardaga.
- 118. Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., Schadron, G. (1996).** Stéréotypes et cognition sociale. Liège: Mardaga.
- 119. Leyens, J.-P. et Desert, M., Croizet, J.-C. (2002).** La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité. *L'année psychologique*, n°3, p. 555-576. (3)
- 120...Lieury, A.et Fenouillet, F. (2006).** Motivation et réussite scolaire. Paris : Dunod
- 121. Lorenzi-Cioldi, F. (2002):** Les représentations des groupes dominants et dominés : collections et agrégats. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Références bibliographiques.

- 122. Lorenzi-Cioldi, F. (2002).** Les représentations des groupes dominants et dominés: Collections et agrégats. Grenoble : PUG.
- 123. Licata, L. (2007).**La théorie de l'identité sociale et la théorie de la catégorisation : Le soi, le groupe et le changement social. Revue électronique de Psychologie Sociale, n°1.
- 124. Mangin, F., Castel, P., & Lacassagne, M.-F. (2013).** Positionnements identitaires, relations intergroupes et discriminations en EPS. In «Les discriminations: le sport et l'école en question». Université de Rennes, 16 Mai 2013
- 125. Malewska-Peyre (2000).** Dynamique de l'identité, stratégies identitaires in Pluralité des cultures et dynamiques identitaires (Paris, L'Harmattan,
- 126. Mangin, F.'2015)** Florent Mangin. La co-construction des positionnements identitaires des enseignants et des élèves en EPS. Education.(Thèse), Université de Bourgogne, 2015. Français. ffNNT : 2015DIJOL004ff. fftel-01242898v2
- 127. Markus B. (1999)** .Stereotypes et rapports de domination : le biais d'homogénéité de l'exogroupe. Cerveau et psycho N° 13|<https://www.cerveauetpsycho.fr> > psychologie >.
- 128. Martinot. D. (2 008).**Le soi, les autres et la société. PUG, Grenoble.
- 129. Marwan, M. (2007).** Violences urbaines » ou révolte d'ordre « politique » <https://journals.openedition.org/socio-logos>. **Rencontre avec Marwan**
- 130. Mohamed»,** *Insaniyat / إنسانيات*[Online], 83-84 | 2019, Online since 30 April 2020, connection on 15 September 2021. URL : <http://journals.openedition.org/insaniyat/20182> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/insaniyat.20182>
- 131. Mead (1963)** L'Esprit, le Soi et la Société, Revue française de sociologie 4-4
- 132. Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003).** Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74 (4).
- 133. Merle P. (2006).**L'élève humilié, l'école un espace de non droits. Puf. France.**Montemayor R,& Gregg V. R. (1994).** Current theory and research on personal Relationship during adolescence. In R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta, *Personal Relationship during adolescence*. London : Sage Publications.

Références bibliographiques.

- 134. Merle, P. 1992** .Les lycéens de Paris. Revue française de sociologie. (Dubet, f.) -, Le Seuil, **1991**, 313 p. (L'épreuve des faits). [https://www.persee.fr > doc > rfsoc_0035-2969_1992_nu](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1992_nu).
- 135. Merle P.** Humiliation. In Le Breton D., Marcelli D., Dictionnaire Puf. France.
- 136. Moscoviciet Zavalloni (1969) M.** « The groups as Polarizer of attitudes » journal of personality and social psychology n1.
- 137. MukamureraJ. et all.(2013).** Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : le cas du québec. « recherche et formation » n74.
- 138. Moltrecht B. (2005)**Influence des enseignants sur l'estime de soi des adolescents : étude exploratoire auprès d'adolescents et de leurs enseignants <http://hdl.handle.net/1866/17094>
- 139. Messick, D. M.& Mackie, D. M. (1989).** Intergroup relations. Annual Review of Psychology, 40, 45–81
- 140. Muller, Katz et Dance (1999)** .Investing in Teaching and Learning: Dynamics of the Teacher-Student Relationship from Each Actor's PerspectiveUrban Education 34(3):292-337 DOI:10.1177/0042085999343003
- 141.Meyre, Jean-Michel.(2018).** Impact de la personnalité de l'enseignant sur le ressenti des élèves : l'assertivité socio-conative comme déterminant de la relation éducative. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2018. Français. ffNNT : 2018MON30059ff. fftel-02134573f
- 142.Osty, F. (2008).** L'identité au travail à l'épreuve de la crise. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis, M. Vasconcellos (dir), La question identitaire dans le travail et la formation (pp. 69-81). Paris : L'Harmattan.
- 143. Oakes, P. J., Turner, J. C., & Haslam, S. A. (1991).** Perceiving people as group members: The role of fit in the salience of social categorizations. British Journal of Social Psychology, 30(2), 125–144.
- 144. Obak, R. R., & Sceery, A. (1988).** Attachment in late adolescence: working models, affect regulation, and representations of self and others. Child Development.

Références bibliographiques.

- 145. Patricia Garcia-Prieto (2003)** . Experiencing Diversity, Conflict, and Emotions in Teams. *Applied Psychology* 52(3):413 - 440 DOI:10.1111/1464-0597.00142
- 146. Park, B., & Rothbart, M. (1982).** Perception of out-group homogeneity and levels of social categorization : Memory for the subordinate attributes of in-group and outgroup members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1051–1068. doi:10.1037//0022-3514.42.6.1051
- 146. Pellanda Dieci Laura Weiss Anne Monnie (2010)** .La construction et l' évolution de l'identité professionnelle en formation initiale, Université de Genève.
- 148. Perdereau, F., & Atger, F. (2002).** Evaluation de l'attachement chez l'adolescent et l'adulte. In A. Guedeney & N. Guedeney, *L'attachement. Concepts et applications*. Paris : Masson.
- 149. Pierre Rivano, P. BruM. (2001)** Les enseignants connaissent-ils le point de vue des élèves sur leur scolarité ? *JRevue française de pédagogie* Année 137 pp. 71-83
<https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2848>
- 150. Pianta, R. C. (1992).** The Student Teacher Relationship Scale. Charlottesville; University of Virginia
- 151. Pianta et al. (2004)** Teacher-Child Relationship and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review* 33(3):444-458 DOI:10.1080/02796015.2004.12086261
- 152. Poirier, M. (2007)** .La perception de l'élève de la qualité de sa relation avec l'enseignant et le risque de décrochage scolaire <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/603>
- 153. Prieto-Garcia, Patricia & Klaus Scherer, 2006.** Connecting social identity theory to cognitive appraisal theory of emotions. *ULB Institutional Repository* 2013/14393, ULB -- Université Libre de Bruxelles.
- 154. Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. & Deslandes, R. (2004).** Guide de prévention du décrochage scolaire. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- 155. Potvin, P., & Rousseau, R. (1991).** Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire. Rapport de recherche subventionné par le FCAR (EQ3562). Université du Québec à Trois-Rivières.

Références bibliographiques.

- 156. Postic, Marcel, (1979)** .La relation éducative, [compte-rendu]de Filloux Jean-Claude, dans Revue française de pédagogie, pp. 78-81 p49.
- 157. Rosch E.H. (1976)** .Classification d'objets du monde réel : origine et représentations dans la cognition", Bulletin de Psychologie, S. Ehrlich, E. Tulving (Editeurs), numéro spécial : La mémoire sémantique, p242 – 250, 1976. traduit par M. Turbiaux
Rosch (1981). Categorization of Natural Objects. in Annual Review of Psychology 32: 89-113.
- 158. Rosenthal et Jacobson (1968)**.Pygmalion à l'école. Ed. Flammarion. Paris.
- 159. Rosenberg (1979)**. Connaissance de soi et estime de soi en EPS-
<http://www.occe.coop.2007.pdf>
- 160. Rabbie, J. M., & Horwitz, M. (1969)**.Journal ; Peer Reviewed [https://fr.wikipedia.org > wiki](https://fr.wikipedia.org/wiki)
- 161. Rodriguez, N., 2014**. Identité, représentations de soi et socialisation horizontale chez les adolescentes âgées de 11 à 15 ans pratiquant l'expression de soi sur Internet. Psychologie.(Thèse Université Toulouse le Mirail - Toulouse II,). Français. FfNNT : 2014TOU20043ff. fftel-01220412f
- 162. Theis, L. (2007)**. Compte rendu de [Riopel, M.-C. (2006). Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer. Québec : Les Presses de l'Université Laval]. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 10(2), 181–182. <https://doi.org/10.7202/1018170ar>
- 163. Rousseau, Rollande Desland (2009)**. La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires in article de Nadia Journal of education McGill. . Vol. 44 N 2 . p. 193–211
- 164.165.Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1991)**. Power and status differentials in minority and majority group relations. European Journal of Social Psychology, 21(1), 1–24.
- 165. Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1987)**.Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1987). Statuts Statuts differentials in differentials in intergroup intergroup behaviour. behaviour. European Journal of Social Psychology, 17, European Journal of Social Psychology, 17, 277 -293. ,, Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971).

Références bibliographiques.

- 166. Salès-Wuillemin. (2006)**La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale. DUNOD, pp.365, 2006, PsychoSup. ffhalshs-00596051f1**195**.
- 167. Sarbin et Allen (1968).** Identité sociale et relations intergroupe. Cambridge University Press.Amazon France.Applied Psychology 52(3) 413 - 440 DOI:10.1111/1464-0597.00142.
- 168. Schadron, G., (1996).**Stéréotypes et cognition sociale. Bruxelles, Mardaga. (5)
Lippmann, W. (1922). Public opinion. New York, Harcourt & Brace.
- 169. Staats, A. W. et al(1986).**Béhaviorisme social. Brossard, Québec : Behaviora.
- 170. Simon, B., & Hamilton, D. L. (1994).** Self-stereotyping and social context: The effects of relative in-group size and in-group status. Journal of Personality and Social Psychology, 66(4), 699–711.
- 171. Storari, C., & Gilles, I. (2008).**Relations entre identité sociale et identité individuelle dans une situation de catégorisations croisées. Sciences Croisées.
- 172.Sherif, M. (1966).** In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation (pp. 71–93). Boston : Houghton Mifflin.
- 173. Sherif, C. W. Sherif. M.(1979).** Les relations intra- et intergroupes, analyse expérimentale, p.15 in Expériences entre groupes, Paris, Mouton. **Souchet Lionel,**
- 174. Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C.(1979).**Catégorisation sociale et comportement intergroupes. In W. Doise (Ed.), Expériences entre groupes (pp. 121– 149). Paris: Mouton.
- 175. Tajfel, H. (1981),** groupes humains et catégories sociales : études en psychologie sociale 2010 <<http://RePS.psychologie-sociale.org>>.
- 176. Tajfel H.,(1970)** différenciation entre les groupes sociaux: études en psychologie sociale des relations intergroupes
- 177. Tajfel, H. (1972).** La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), Introduction à la psychologie sociale (Vol. 1, pp. 272–302). Paris: Larousse.
- 178. Tajfel, H. (1978a).** Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations. London: Academic Press.

Références bibliographiques.

- 179. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979).** An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Chicago: Nelson-Hall. Bibliographie
- 180. Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986).** The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Chicago, MI: Nelson Hal.
- 181. Tajfel, H., Flament, C., Billig, M., Bundy, R.P. (1971).** Social categorization and behaviour, *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178 (traduction française in : W. Doise (1979) (Ed.). *Expériences entre groupes*, Paris : Mouton, 121-149).
- 182. Tajfel H. (2010)** .Identité sociale et relations intergroupes 2010<<http://RePS.psychologie-sociale.org>>.
- 183. Tajfel, H., Wilkes, A.L. (1963).** Classification and quantitative judgments. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114. Tajfel, H., Wilkes, A.L. (1963). Classification and quantitative judgment, *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- 184. Tajfel, H., & Wilkes, A. L. (1963).**Classification and quantitative quantitative judgement judgement. *British Journal of Psychology*, 54 *British Journal of Psychology*, 54, 101 -114.
- 185. Tap, P. (2005).** Identité et exclusion.<https://www.cairn.info> › journal-connexions-2005
- 186. Taylor, D. M., Moghaddam, F. M., Gamble, I., & Zellerer, E. (1987).**Disadvantage group responses to perceived inequality: From passive acceptance to collective action. *Journal of Social Psychology*, 127(3)
- 187. Tcherkassof, Nico H. Frijda (2014).** Les émotions : une conception relationnelle Dans l'Année psychologique /3 (Vol. 114), pages 501 à 535 <https://doi.org/10.4074/S0003503314003042>
- 188. Turner, J. C. (1985).** Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In E. J. Lawler (Ed.), *Advances in group processes: Theory and research* (pp. 77–122, Vol. 2). Greenwich, NY: JAI Press.

Références bibliographiques.

- 189. Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A., & Mcgarty, C. (1994).** Self and collective: Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454–463.
- 190. Turner, J. C. (1985).** Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In E. J. Lawler (Ed.), *Advances in group processes: Theory and research* Greenwich, NY: JAI Press.
- 191. Vocabulaire des sciences cognitives (Coll.) Puf, (1998).France.**
- 192. Vocabulaire de psychosociologie (coll.) Erès, (2002)**
- 193. Vinsonneau, G. (1997),** Inégalités sociales et procédés identitaires, Paris : Colin,
- 194. Virat, M. (2014,2016).** Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l’attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405–430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>

PARTIE DES ANNEXES.

1. Résumé en français
2. Résumé en Anglais
3. Résumé e arabe
4. Synthèse des résultats
5. Exemple du questionnaire rempli par les élèves
6. Exemple de questionnaire rempli par les enseignants
7. Version illustrative de l’outil Rep/Mut.
8. Questionnaire n2 de recherché.
9. Protocole de la préenquête.

1. Résumé

Relation maître-élèves et rendement scolaire.

La présente thèse est une étude intergroupe qui a pour objectif principal de comprendre profondément la manière dont se construisent les relations entre les enseignants et les élèves à travers leurs représentations mutuelles. Elle vise aussi de savoir si le type de leurs rapports induits par la scène scolaire produit des effets sur le rendement scolaire dans un contexte algérien. C'est en se basant sur la théorie de l'identité sociale, la théorie de la catégorisation sociale et les principes qui s'y rattachent que nous avons essayé d'interroger la dimension identitaire chez les acteurs de l'action pédagogique en tant que deux groupes distincts, chacun par ses caractéristiques propres, son rôle et sa place sociale. En effet l'analyse psychosociologique et cognitive permet d'observer des conduites et des attitudes particulières quand on leur demande de juger d'abord leur personne puis de juger l'endogroupe, et enfin l'exogroupe. Cela permet de dire que les comportements observés chez les membres des deux groupes sont les effets d'une dynamique identitaire que traduisent des raisons implicites liés à l'appartenance groupale. Pour collecter les données, on a appliqué un nouvel outil nommé « RepMut » (représentation mutuelle) conçu par le laboratoire SPMS (socio-psycho et management des sports) de l'université de Dijon et qui a été adapté à la méthode descriptive dont on s'est inspiré dans cette étude.

Notre échantillon est composé de 300 élèves et de 150 enseignants pris dans les lycées de la circonscription de la ville de Skikda. L'analyse des données a été réalisée par logiciel spécifique avec tout le protocole de calcul.

Mots clés : identité sociale - catégorisation sociale - représentations mutuelles- relations intergroupes.

2. Abstract

Teacher-pupil Relationship and School Performance

The main objective of this thesis is to understand deeply how the mutual relations among teachers and pupils are constructed through their shared representations. It also makes it possible to know whether the quality of their reports induced by the school scene affects their school performance in an Algerian school context.

Based on the theory of social identity, the theory of social categorization and the principles, that relate to it, the study questions the dimension of identity among the actors of the educational action as two distinct groups, each of which having its own characteristics, role and social position.

In fact, psychosocial and cognitive analysis makes it possible to observe particular behaviors and attitudes, when they are asked to judge their own person, to judge the in-group and finally the out-group. This allows us to say that the behaviors observed within the group members are the effects of an identity dynamic reflected by implicit reasons linked to group membership.

To collect data, we applied a new tool called "RepMut" (mutual representation) designed by the laboratory SPMS (social-psycho Sport Management) of Dijon university which was adapted to the descriptive method from which we were inspired in this study.

Our sample is made up of 300 pupils and 150 teachers taken from high schools in the district of Skikda Town. Data analysis was performed by software with the entire calculation protocol.

Keywords: social identity - social categorization - mutual representations - intergroup relations.

علاقة الاستناد-تلميذ و الأداء المدرسي

هذه الأطروحة عبارة عن دراسة بين المجموعات 'هدفها الرئيسي هو الفهم المعمق لكيفية بناء العلاقات بين المعلمين والطلاب من خلال تمثيلاتهم المتبادلة. وتهدف أيضًا إلى معرفة ما إذا كان نوع العلاقات التي تنسج بينهم لها تأثيرات على الأداء المدرسي في سياق المدرسة الجزائرية. من خلال الاعتماد على نظرية الهوية الاجتماعية، ونظرية التصنيف الاجتماعي والمبادئ المرتبطة بها، حاولنا التساؤل عن دور بُعد الهوية بين الفاعلين في العمل التربوي كمجموعتين متميزتين، لكل منهما الخصائص المميزة والدور والمكانة الاجتماعية.

في الواقع، إن التحليل النفس-الاجتماعي والمعرفي جعل من الممكن ملاحظة سلوكيات ومواقف معينة عند أعضاء المجموعتين لما يُطلب منهم أولاً الحكم على شخصهم ثانياً الحكم على مجموعة الانتماء، و أخيراً الحكم على المجموعة الخارجية. هذا ما يسمح لنا بالقول أن السلوكيات الملاحظة لديهم هي نتيجة لتأثيرات ديناميكية الهوية التي تعكسها أسباب ضمنية مرتبطة بعضوية المجموعة.

لجمع البيانات قمنا بتطبيق أداة تسمى « RepMut » (التمثيلات المتبادلة) صممها مختبر SPMS بجامعة ديجون والتي تم تكييفها مع الطريقة الوصفية التحليلية التي استعملناها في هذه الدراسة.

تتكون عينتنا من 300 طالب و150 معلماً مأخوذون من المدارس الثانوية في منطقة مدينة سكيكدة. تم إجراء تحليل البيانات بواسطة برمجية آلية خاصة بها.

الكلمات المفتاحية: الهوية الاجتماعية - التصنيف الاجتماعي - التمثيلات المتبادلة - العلاقات بين المجموعات.

4.Synthèse des résultats de la recherche.

L'analyse des résultats a pu mettre à l'évidence les points essentiels suivants :

- 1) Les élèves et les enseignants mobilisés par leur identité intergroupe affichent une tendance à adopter des positionnements souvent oppositifs.
- 2) Leurs avis respectifs sur soi, sur les membres de l'endogroupe et de l'exogroupe montrent que leurs rapports se construisent en fonction d'un intérêt identitaire subjectif instauré par la scène scolaire et sociale.
- 3) Les deux groupes de l'action pédagogique agissent l'un par rapport à l'autre en quête d'une valorisation identitaire individuelle et groupale.
- 4) Leurs conduites sont légèrement influencées par une perception préétablie en faveur des enseignants.
- 5) face aux enseignants les élèves se voyant défavorisés sur le plan de leur considération sociale utilisent des stratégies identitaires individuelles pour compenser ce déficit.
- 6) Les deux catégories jugent, d'une façon unanime le savoir dispensé au lycée trop théorique et archaïque.
- 7) Un constat s'est imposé durant l'étude nous a permis de déduire que les cours particuliers deviennent courants est en train de rapprocher les distances entre les enseignants et les élèves.

En ajustant notre constat aux réponses des élèves, On peut dire que la réalité sociale, de plus en plus matérialiste est en train de bousculer l'ancien mode relationnel basé sur le rapport de force préétabli en faveur de l'enseignant vers un autre mode de rapports où l'élève et l'enseignant peuvent se mouvoir en utilisant des stratégies identitaires adaptées à la nouvelle situation socio-économique de l'époque actuelle.

Partie annexes

5. Exemple de questionnaire rempli par les élèves.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Remplissez 5 cases dans les 10 colonnes à l'aide de vos réponses. Veuillez à remplir toutes les colonnes associées à un adjectif	Indiquez, à quel point, selon vous chaque des caractéristiques suivantes est typique ou atypique des élèves.	Indiquez, à quel point, selon vous, chaque des caractéristiques suivantes est positive ou négligable pour les élèves.	Indiquez, à quel point, selon vous, les enseignants ne sont pas du tout concernés par chacune de ces caractéristiques.	Indiquez, à quel point, selon vous les élèves sont souvent concernés par chacune de ces caractéristiques.	Indiquez à quel point selon vous, chacune de ces caractéristiques pourrait contribuer à un niveau idéal.	Indiquez à quel point vous possédez vous-même chaque des caractéristiques suivantes.	Indiquez à quel point chaque caractéristique renvoit à la capacité humaine.	Indiquez à quel point chaque caractéristique renvoit au domaine des comportements sociaux.	Indiquez à quel point chaque caractéristique renvoit au domaine des comportements académiques.
Citez les 5 adjectifs qui, pour vous caractérisent le mieux les enseignants Je pense que tous les élèves, vous sont... 1 <u>Serieux</u> 2 <u>Calmé</u> 3 <u>Exagéré</u> 4 <u>Intéressé</u> 5 <u>Rigide</u>	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ceux qui possèdent cette caractéristique sont très rares dans la société. 100 : ceux qui possèdent cette caractéristique sont très nombreux dans la société. 1 <u>12%</u> 2 <u>13%</u> 3 <u>0%</u> 4 <u>10%</u> 5 <u>16%</u>	Notez de -100 jusqu'à 100 -100 : cette caractéristique est très négative +100 : cette caractéristique est très positive 1 <u>60%</u> 2 <u>70%</u> 3 <u>-10%</u> 4 <u>-85%</u> 5 <u>-30%</u>	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : les enseignants ne sont pas du tout concernés 100 : les enseignants sont très concernés 1 <u>20%</u> 2 <u>30%</u> 3 <u>60%</u> 4 <u>50%</u> 5 <u>45%</u>	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : les élèves ne sont pas du tout concernés 100 : les élèves sont très concernés 1 <u>60%</u> 2 <u>50%</u> 3 <u>90%</u> 4 <u>80%</u> 5 <u>70%</u>	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ne contribue pas du tout au lycée idéal 100 : contribue tout à fait au lycée idéal 1 <u>100%</u> 2 <u>100%</u> 3 <u>80%</u> 4 <u>90%</u> 5 <u>50%</u>	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : je ne suis pas du tout comme ça 100 : je suis tout à fait comme ça 1 <u>100%</u> 2 <u>100%</u> 3 <u>80%</u> 4 <u>90%</u> 5 <u>50%</u>	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ce n'est pas du tout du sensibler 100 : c'est tout à fait du sensibler 1 <u>100%</u> 2 <u>100%</u> 3 <u>80%</u> 4 <u>90%</u> 5 <u>50%</u>	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ce n'est pas du tout du sensibler 100 : c'est tout à fait du sensibler 1 <u>100%</u> 2 <u>100%</u> 3 <u>80%</u> 4 <u>90%</u> 5 <u>50%</u>	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ce n'est pas du tout du sensibler 100 : c'est tout à fait du sensibler 1 <u>100%</u> 2 <u>100%</u> 3 <u>80%</u> 4 <u>90%</u> 5 <u>50%</u>
Citez les 5 adjectifs qui, pour vous, caractérisent le mieux les élèves Je pense que tous les élèves, vous sont... 1 <u>Intéressé</u> 2 <u>Très intéressé</u> 3 <u>Intéressé</u> 4 <u>Intéressé</u> 5 <u>Intéressé</u>	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ceux qui possèdent cette caractéristique sont très rares dans la société. 100 : ceux qui possèdent cette caractéristique sont très nombreux dans la société. 1 <u>100%</u> 2 <u>100%</u> 3 <u>100%</u> 4 <u>100%</u> 5 <u>100%</u>	Notez de -100 jusqu'à 100 -100 : cette caractéristique est très négative +100 : cette caractéristique est très positive 1 <u>-50%</u> 2 <u>-60%</u> 3 <u>-80%</u> 4 <u>-40%</u> 5 <u>-20%</u>	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : les enseignants ne sont pas du tout concernés 100 : les enseignants sont très concernés 1 <u>45%</u> 2 <u>50%</u> 3 <u>70%</u> 4 <u>65%</u> 5 <u>80%</u>	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : les élèves ne sont pas du tout concernés 100 : les élèves sont très concernés 1 <u>80%</u> 2 <u>60%</u> 3 <u>50%</u> 4 <u>80%</u> 5 <u>100%</u>	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ne contribue pas du tout au lycée idéal 100 : contribue tout à fait au lycée idéal 1 <u>0%</u> 2 <u>0%</u> 3 <u>0%</u> 4 <u>0%</u> 5 <u>0%</u>	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : je ne suis pas du tout comme ça 100 : je suis tout à fait comme ça 1 <u>0%</u> 2 <u>0%</u> 3 <u>0%</u> 4 <u>0%</u> 5 <u>0%</u>	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ce n'est pas du tout du sensibler 100 : c'est tout à fait du sensibler 1 <u>0%</u> 2 <u>0%</u> 3 <u>0%</u> 4 <u>0%</u> 5 <u>0%</u>	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ce n'est pas du tout du sensibler 100 : c'est tout à fait du sensibler 1 <u>0%</u> 2 <u>0%</u> 3 <u>0%</u> 4 <u>0%</u> 5 <u>0%</u>	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ce n'est pas du tout du sensibler 100 : c'est tout à fait du sensibler 1 <u>0%</u> 2 <u>0%</u> 3 <u>0%</u> 4 <u>0%</u> 5 <u>0%</u>

Score : 1300

Pensez-vous que le volume horaire hebdomadaire des élèves soit trop chargé? Oui Non

Souhaitez-vous changer des éléments du programme actuel des études? Oui Non

Questionnaire élèves

Partie annexes

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Remplissez si vous jetez les 10 cubes à moins d'un tour. Veuillez remplir toutes les colonnes écrites à un adjectif	Indiquez, à quel point, selon chacune des caractéristiques suivantes est très positive ou très négative .	Indiquez, à quel point, selon chacune des caractéristiques suivantes est très positive ou très négative .	Indiquez, à quel point, selon vous, les enseignants sont satisfaisants par chacune de ces caractéristiques.	Indiquez, à quel point, selon vous, les élèves sont satisfaisants par chacune de ces caractéristiques.	Indiquez à quel point ces caractéristiques pourrait contribuer à un très idéal .	Indiquez à quel point vous personnellement chacune de ces caractéristiques.	Indiquez à quel point chacune caractéristique renvoie à la capacité relationnelle .	Indiquez à quel point chacune caractéristique renvoie au domaine des compétences .	Indiquez à quel point chacune caractéristique renvoie au domaine des relations .
Citez les 5 adjectifs qui, pour vous caractérisent le mieux les enseignants . Je pense que les enseignants sont...	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ceux qui possèdent cette caractéristique sont tout en bas dans la société. 100 : ceux qui possèdent cette caractéristique sont tout en haut dans la société.	Notez de -100 jusqu'à 100 -100 : cette caractéristique est très négative +100 : cette caractéristique est très positive	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : les enseignants ne sont pas du tout concernés 100 : les enseignants sont tout à fait concernés	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : les élèves ne sont pas du tout concernés 100 : les élèves sont tout à fait concernés	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ne contribue pas du tout au lycée idéal 100 : contribue tout à fait au lycée idéal	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : je ne suis pas du tout comme ça 100 : je suis tout à fait comme ça	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ce n'est pas du tout du sensitif-faible 100 : c'est tout à fait du sensitif-faible	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ce n'est pas du tout du sensif-aveir 100 : c'est tout à fait du sensif-aveir	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ce n'est pas du tout du sensif-aveir 100 : c'est tout à fait du sensif-aveir
1 <i>calme</i>	12%	60%	20%	60%		100%			
2 <i>calme</i>	13%	70%	30%	50%		100%			
3 <i>exagéré</i>	10%	-10%	60%	80%		100%			
4 <i>lourd</i>	16%	-30%	45%	70%		100%			
5									
Citez les 5 adjectifs qui, pour vous caractérisent le mieux les élèves . Je pense que nous, les élèves, nous sommes...	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ceux qui possèdent cette caractéristique sont tout en bas dans la société. 100 : ceux qui possèdent cette caractéristique sont tout en haut dans la société.	Notez de -100 jusqu'à 100 -100 : cette caractéristique est très négative +100 : cette caractéristique est très positive	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : les enseignants ne sont pas du tout concernés 100 : les enseignants sont tout à fait concernés	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : les élèves ne sont pas du tout concernés 100 : les élèves sont tout à fait concernés	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ne contribue pas du tout au lycée idéal 100 : contribue tout à fait au lycée idéal	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : je ne suis pas du tout comme ça 100 : je suis tout à fait comme ça	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ce n'est pas du tout du sensif-faible 100 : c'est tout à fait du sensif-faible	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ce n'est pas du tout du sensif-aveir 100 : c'est tout à fait du sensif-aveir	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ce n'est pas du tout du sensif-aveir 100 : c'est tout à fait du sensif-aveir
1 <i>galeux</i>	100%	-50%	45%	70%		0%			
2 <i>à l'échelle</i>	100%	-60%	50%	60%		0%			
3 <i>engageant</i>	100%	-80%	70%	50%		0%			
4 <i>lourd</i>	90%	-40%	65%	80%		0%			
5 <i>mal élevé</i>	100%	-30%	80%	100%		0%			
Citez les 5 adjectifs qui, pour vous, caractérisent le mieux le sentir au lycée . Je pense que le sentir au lycée est...	Notez de -100 jusqu'à 100 -100 : cette caractéristique est très négative +100 : cette caractéristique est très positive	Notez de -100 jusqu'à 100 -100 : cette caractéristique est très négative +100 : cette caractéristique est très positive	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : les enseignants ne sont pas du tout concernés 100 : les enseignants sont tout à fait concernés	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : les élèves ne sont pas du tout concernés 100 : les élèves sont tout à fait concernés	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ne contribue pas du tout au lycée idéal 100 : contribue tout à fait au lycée idéal	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : je ne suis pas du tout comme ça 100 : je suis tout à fait comme ça	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ce n'est pas du tout du sensif-faible 100 : c'est tout à fait du sensif-faible	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ce n'est pas du tout du sensif-aveir 100 : c'est tout à fait du sensif-aveir	Notez de 0 jusqu'à 100 0 : ce n'est pas du tout du sensif-aveir 100 : c'est tout à fait du sensif-aveir
1 <i>très lourd</i>	80%	-85%				0%			
2 <i>à l'échelle</i>	60%	-50%				0%			
3 <i>pas bien engagé</i>	50%	60%				0%			
4 <i>fatigant</i>	40%	-80%				0%			
5									

Souhaitez-vous
changer des éléments du
programme actuel des
études ? Oui Non
 Pensez-vous que le volume
horaire hebdomadaire des
élèves soit trop chargé ? Oui Non
 Sexe : Male
 Age : 19 ans

Questionnaire élèves

6. Exemple de questionnaire rempli par les enseignants

		MEMODOLOGIE				
		A	B	C	D	E
1. Remplissez s'il vous plaît dans l'ordre la colonne ci-dessous puis les 4 colonnes ci-contre.						
Exo-représentation Citez les 5 adjectifs qui pour vous caractérisent le mieux les Y <i>Je trouve que les Y sont...</i>	1					
	2	[x;Y]	V[x;Y]	RY[x;Y]	RX[x;Y]	Rx[x;Y]
	3					
	4					
	5					
Endo-représentation Citez les 5 adjectifs qui pour vous caractérisent le mieux les X <i>Je trouve que les X sont...</i>	1					
	2	[x;X]	V[x;X]	RY[x;X]	RX[x;X]	Rx[x;X]
	3					
	4					
	5					
Ego-représentation Citez les 5 adjectifs qui vous caractérisent le mieux personnellement <i>Je trouve que je suis...</i>	1					
	2	[x;x]	V[x;x]	RY[x;x]	RX[x;x]	Rx[x;x]
	3					
	4					
	5					
		COLONNE				

Figure 11: Version illustrative générique d'un formulaire de papier de l'outil RepMut

Partie annexes

méthodologie		A	B	C	D	E
<p>1. Remplissez s'il vous plaît dans l'ordre la colonne ci-dessous puis les 4 colonnes ci-contre.</p>	<p>Appréciation 2. En tant qu'X, indiquez à quel point chacune des caractéristiques que vous avez choisies est un défaut ou une qualité</p>	<p>Représentativité exo-catégorielle 3. Indiquez à quel point les Y possèdent chacune de ces caractéristiques</p>	<p>Représentativité endo-catégorielle 4. Indiquez à quel point les X possèdent chacune de ces caractéristiques</p>	<p>Représentativité individuelle 5. Indiquez à quel point vous possédez vous-même personnellement chacune de ces caractéristiques</p>		
	<p>Valence des adjectifs (de -100 à +100)</p>					
<p>Exo-représentation Citez les 5 adjectifs qui pour vous caractérisent le mieux les Y <i>Je trouve que les Y sont...</i></p>	<p>1 [x; Y]</p> <p>2 V[x; Y]</p> <p>3 ---</p> <p>4 ---</p> <p>5 ---</p>	<p>1 RY[x; Y]</p> <p>2 ---</p> <p>3 ---</p> <p>4 ---</p> <p>5 ---</p>	<p>1 RX[x; Y]</p> <p>2 ---</p> <p>3 ---</p> <p>4 ---</p> <p>5 ---</p>	<p>1 Rx[x; Y]</p> <p>2 ---</p> <p>3 ---</p> <p>4 ---</p> <p>5 ---</p>		
<p>Endo-représentation Citez les 5 adjectifs qui pour vous caractérisent le mieux les X <i>Je trouve que les X sont...</i></p>	<p>1 [x; X]</p> <p>2 V[x; X]</p> <p>3 ---</p> <p>4 ---</p> <p>5 ---</p>	<p>1 RY[x; X]</p> <p>2 ---</p> <p>3 ---</p> <p>4 ---</p> <p>5 ---</p>	<p>1 RX[x; X]</p> <p>2 ---</p> <p>3 ---</p> <p>4 ---</p> <p>5 ---</p>	<p>1 Rx[x; X]</p> <p>2 ---</p> <p>3 ---</p> <p>4 ---</p> <p>5 ---</p>		
<p>Ego-représentation Citez les 5 adjectifs qui vous caractérisent le mieux personnellement <i>Je trouve que je suis...</i></p>	<p>1 [x; x]</p> <p>2 V[x; x]</p> <p>3 ---</p> <p>4 ---</p> <p>5 ---</p>	<p>1 RY[x; x]</p> <p>2 ---</p> <p>3 ---</p> <p>4 ---</p> <p>5 ---</p>	<p>1 RX[x; x]</p> <p>2 ---</p> <p>3 ---</p> <p>4 ---</p> <p>5 ---</p>	<p>1 Rx[x; x]</p> <p>2 ---</p> <p>3 ---</p> <p>4 ---</p> <p>5 ---</p>		
COLONNE	A	B	C	D	E	

Figure 11: Version illustrative générique d'un formulaire de papier de l'outil RepMut

Partie annexes

VIETNOLOGIE

		Appréciation 2. En tant qu'X, indiquez à quel point chacune des caractéristiques que vous avez choisies est un défaut ou une qualité	Représentativité exo-catégorielle 3. Indiquez à quel point les Y possèdent chacune de ces caractéristiques	Représentativité endo-catégorielle 4. Indiquez à quel point les X possèdent chacune de ces caractéristiques	Représentativité individuelle 5. Indiquez à quel point vous possédez vous- même personnellement chacune de ces caractéristiques	
						Valence des adjectifs (de -100 à +100)
1. Remplissez s'il vous plaît dans l'ordre la colonne ci-dessous puis les 4 colonnes ci- contre.						
Exo-représentation Citez les 5 adjectifs qui pour vous caractérisent le mieux les Y <i>Je trouve que les Y sont...</i>	1	[x;Y]				
	2	[x;Y]				
	3		V[x;Y]			
	4					
	5					
Endo-représentation Citez les 5 adjectifs qui pour vous caractérisent le mieux les X <i>Je trouve que les X sont...</i>	1	[x;X]				
	2	[x;X]				
	3		V[x;X]			
	4					
	5					
Ego-représentation Citez les 5 adjectifs qui vous caractérisent le mieux personnellement <i>Je trouve que je suis...</i>	1	[x;x]				
	2	[x;x]				
	3		V[x;x]			
	4					
	5					
COLONNE		A	B	C	D	E

Figure 11: Version illustrative générique d'un formulaire de papier de l'outil RepMut

Partie annexes

8. Questionnaire RepMut (représentations mutuelles) dans le cadre d'une recherche universitaire

Je vous prie de :

1- Remplir les 03 tableaux suivants sans mettre le nom.

2- Répondre aux questions posées au bas du questionnaire.

	En tant qu'élèves indiquez à quel point chacune des caractéristiques que vous avez choisies est un défaut ou une qualité. De -100 (un énorme défaut) De +100 (une énorme qualité)	Indiquez à quel point les enseignants possèdent chacune des caractéristiques : De 0 (pas du tout) à 100 (tout à fait)	Indiquez à quel point les élèves possèdent chacune des caractéristiques de 0 (pas du tout) à 100 (tout à fait)	Indiquez à quel point possédez – vous-même chacune de ces caractéristiques : De 0 (pas du tout) à 100 (tout à fait)
Citez les 05 adjectifs qui pour vous caractérisent le mieux les enseignants .Ex : les enseignants sont :	Valence (valeur) de moins -100 à 100).c'est la puissance d'attraction	Evaluation des enseignants par les élèves : De 0 à 100	Evaluation des élèves par les enseignants : De (0 à 100)	Evaluation de vous-même par vous-même : de (0 à 100)

Partie annexes

01				
02				
03				
04				
05				
Citez les adjectifs qui pour vous caractérisent le mieux les élèves. Exemple : les élèves sont :	Valence de moins - 100 à 100)	Evaluation des enseignants par les élèves : De 0 à 100	Evaluation des élèves par les enseignants : De (0 à 100)	Evaluation de vous-même par vous-même : de (0 à 100)
01				
02				
03				
04				
05				
Citez les 05 adjectifs qui pour vous caractérisent le mieux personnellement. Exemple : Personnellement je pense que je suis....	Valence de moins -100 à 100)	Evaluation des enseignants par les élèves : De 0 à 100)	Evaluation des élèves par les enseignants : De (0 à 100)	Evaluation de vous-même par vous-même : de (0 à 100)
01				

Partie annexes

02				
03				
04				
05				

1/ Vos relations sont –elles bonnes avec vos enseignants ? Oui / non / un peu / autre... (Barrez la mention inutile)

2/ Pensez-vous que les programmes que vous étudiez actuellement est : trop théorique et long / normal. (Barrez la mention inutile) 3/ Aimeriez-vous : - Changer complètement le programme / oui / non/ Changer seulement certains éléments du programme oui/ non / autre encercler la mention choisie et ajouter s'il y a lieu.- (encercler la mention choisie)

1. Protocole de la préenquête.

- Vérification de la fidélité du questionnaire conçu en français et traduit en arabe pour la passation :

La fidélité du questionnaire nommé Rep/mut (représentations mutuelles) a été originellement confectionné en langue française par l'université de Dijon. Nous avons veillé à ce qu'il soit traduit par un groupe de professeurs qui maîtrisent l'arabe et le français. Une fois étudié et révisé sur le plan sémantique et de l'adaptabilité nous l'avons d'abord passé à élèves et enseignants plus de 200 élèves et à plus de 100 enseignants à travers les lycées de la ville de Skikda en vue de vérifier si tous les items ont été compris .Vu que les enseignants concernées par la traduction étaient tous de bilingues, peu de confusions ont été relevées. Puis celles-ci ont été reformulées et redonnées à une trentaine d'enseignants et à une cinquantaine d'élèves. Ce n'est que lorsque nous étions rassurés définitivement de sa fidélité que nous décidons de procéder à sa passation finale. Ce travail nous a permis de corriger très peu de nuances que nous avons rencontrées avec les interviewés et aussi d'avoir une idée globale sur l'orientation de la recherche.

1.1. L'échantillon de la préenquête : La préenquête a été effectuée sur un échantillon aléatoire différent de celui de la recherche principale sur des élèves de niveau terminal. Ce sont les élèves et les enseignants du lycée Oussama Ben Zaid situé à la l'entrée de la ville de Skikda.

Partie annexes

Un nombre de 30 élèves (garçons et filles) âgés de 16 à 21 ans, de niveau scolaire terminale et une vingtaine d'enseignants âgés de 25 à 58 ans, ayant plus d'une année d'expérience.

Le tableau 1 : Ci-après montre les caractéristiques principales de l'échantillon relatif à la pré-enquête: (30 élèves)

Nom du lycée	Niveau scolaire	Sexe				Statut social					
		G	%	F	%	faible	%	moyen	%	haut	%
Oussama Ben Zaid	Terminal	15	50	15	50	néant	---	30	----	-----	---
									-		--

Trente (30 élèves de la classe de terminale ont été pris d'une façon aléatoire pendant une séance de permanence. Nous les avons répartis comme suit : 15 garçons et 15 filles avec un taux respectif de 50% .le tableau contient une autre variable : celle du statut social qui d'après les fiches de renseignements disponibles dans la surveillance générale, s'avère moyen pour toute la population élèves de la pré-enquête.

1.1.1. Echantillon de la pré-enquête (enseignants) : les enseignants qui travaillent avec les élèves de terminale. Leur âge varie entre 25 et 60 ans avec une ancienneté d'une année et plus. Le tableau suivant montre les caractéristiques principales de cet échantillon relatif aux enseignants au nombre de 20 enseignants :

Partie annexes

Nom du lycée	Sexe				Age		Ancienneté	
	G	%	F	%	Plus de 25ans		Plus d'une année de travail	
lycées Oussama Ben Zaid	10	50	10	50	20	100%	20	100%
Total	20 enseignants							

Tableau 2 : représente l'échantillon (enseignants) de la préenquête :

Le tableau n2 ci-dessus montre que les individus qui composent l'échantillon de la préenquête ont été choisis aléatoirement parmi les classes de terminales toutes classes confondus. 20 enseignants : 10hommes et 10 femmes, tous âgés plus de 25ans et avec plus d'une année d'expérience.

1.2. Objectif de la préenquête : l'objectif principal de la préenquête est d'abord de confirmer la fidélité, la persistance et l'efficacité du questionnaire. C'est un outil qui consiste en un recueil de questions semi ouvertes appelé RepMut et qui va être utilisé dans la collecte des réponses pour voir dans quelle mesure il peut être valable pour ce type de recherche en contexte scolaire algérien . La pré enquête nous a permis de finir les corrections du questionnaire pour qu'il soit mieux adapté à la population de recherche et de mieux cerner les divers aspects de l'étude pratique et en dernier lieu elle nous permettra de pouvoir formuler les hypothèses définitives de notre recherche. Ensuite on peut avoir une idée préliminaire sur la manière dont les acteurs de l'enseignement perçoivent mutuellement la construction de leurs relations

1.3. Les indices de la préenquête :

Partie annexes

1.3.1. La préenquête a été pour nous un moyen de détecter certains indices grâce auxquels nous nous sommes rendu compte si on est sur un chemin plus ou moins juste de la recherche. Ils nous ont servi à réajuster certains aspects de la recherche et d'avoir des idées nouvelles sur les axes les plus importants de notre démarche et s'ils sont en cohérence avec les items du questionnaire. A partir le regard réciproques des enseignants et des élèves on a pu déduire quelques indices dont on a pu déduit les idées suivantes :

1/des évaluations portant sur des caractéristiques différentes relatifs

le biais de la norme social induit par le rôle social des élèves et des enseignants est l'un des facteurs qui a apparu dans les résultats. Le tableau ci-après montre cet effet. (Conformément à la théorie de l'identité sociale).

Tableau 3 : la représentativité du statut et rôle social dans la perception de relations enseignantes élèves.

Enseignants-élèves [x;y] vs [y ;x] l'effet pré- jugement à partir du statut social.

Cible	Sources enseignants +élèves
Cibles élèves [x; y]	(M = 52.58, SD = 32.86, Mdn = 44.00)
Cibles enseignants [y ;x]	(M = 61.12, SD = 29.69, Mdn = 60.00)
Shapiro-Wilk	[x;y] (W = 0.9194, p = 0.0497) [y;x] (W = 0.9263, p = 0.0713)
Test W	(Z = 1.23, p = 0.2191, r = 0.25)

Commentaire du tableau :

Les résultats apparus dans ce tableau concernent le statut social que les deux groupes pensent posséder : cette perception mutuelle fonctionne sous l'effet du pré- jugement sur la considération de leur statut social prédéterminée par la culture sociale du milieu.

Les chiffres révèlent un effet de pré jugement (Rappelons que le pré jugement est le jugement porté partagé par deux sources différentes : les enseignants et les élèves sur une cible (groupe), les deux sont cible et source dans toutes les appréciations concernant les caractéristiques de l'un et de l'autre.

Partie annexes

il ressort des résultats que les enseignants pensent posséder un statut social supérieur à celui des élèves (M = 52.58, SD = 32.86, Mdn = 44.00) contre (M = 61.12, SD = 29.69, Mdn = 60.00)

En revanche les élèves reconnaissent cette supériorité puisqu'ils se considèrent posséder un statut social inférieur à celui des enseignants. Ainsi, si les enseignants considèrent leur supériorité sociale vis-à-vis des élèves de normal. .

Pour [x; y] $p = (0.0497)$ (W = 0.9194, et pour [y;x $p = 0.0713$] (W = 0.9263

De leur côté, les élèves font également valoir leur statut social sans pour autant nier l'existence de celui-ci chez le groupe des enseignants.

Conclusion : Chez les enseignants on relève un effet de pré jugement plus important que chez les élèves vis avis du statut social.

1.3.5. L'indice n2 : les résultats font apparaitre les biais induit par la catégorisation dans la perception de la relation enseignants élèves. (Conformément à la théorie e l'identité sociale)

Tableau n4 : l'effet de la catégorisation induit par la présence de l'autre groupe sur la perception mutuelle des relations entre le groupe des enseignants et celui des élèves :

Cible	Source Enseignants + Elèves
Cible Enseignants	(M = 60.80, SD = 19.17, Mdn = 57.00)
Cible Elèves	(M = 53.93, SD = 20.90, Mdn = 66.00)
Shapiro-Wilk	Cible Enseignants (W = 0.9186, p = 0.0002) Cible Elèves (W = 0.9775, p = 0.2314)
Test W	(Z = 1.64, p = 0.1003, r = 0.2)

Commentaire du tableau 4 :

Le tableau ci-dessus montre l'effet de catégorisation c'est dire les individus qui se voient appartenir à un groupe ont fait un classement dans le but e se distinguer de l'exogroupe. Selon la théorie l'auto catégorisation les individus de chaque groupe en opérant un classement en catégorie (la catégorie de élèves et celle des enseignants) se catégorisent eux même chacun dans ce groupe.

Partie annexes

L'analyse fait ressortir que les deux groupes de l'action pédagogiques semblent être deux pôles différents et distincts par leurs qualités et leurs défauts cela indique qu'ils possèdent des caractéristiques communes et se positionnent différemment lorsqu'on leur demande de d'évaluer ses traits. Pour les enseignants ($M = 59.09$, $SD = 25.48$, $Mdn = 62.00$) pour les élèves ($M = 53.46$, $SD = 27.32$, $Mdn = 46.00$)

1.3.6. L'indice $n3$: concerne l'effet du biais pro-endogroupe sur la représentation mutuelle des relations. Tableau n5 représente l'effet pro-endogroupe intergroupe.

Le tableau n5 : Représente l'effet du biais endogroupe sur les représentations mutuelles es relations entre les enseignants et les élèves.

(x;y) vs (y ;x)	
	Elèves+ enseignants
Effet du biais endogroupe	
Enseignants [x;y	($M = 59.09$, $SD = 25.48$, $Mdn = 62.00$)
Elèves [y ;x]	($M = 53.46$, $SD = 27.32$, $Mdn = 46.00$)
Shapiro-Wilk	[x;y] ($W = 0.9379$, $p = 0.0395$) [x;y ($W = 0.9576$, $p = 0.1689$)
Test W	($Z = 1.98$, $p = 0.0474$, $r = 0.33$)

Commentaire du tableau5 :

Dans le tableau ci-dessus on relève les enseignants jugent mieux leur groupe que les élèves apprécient leur groupe. ($M = 59.09$, $SD = 25.48$, $Mdn = 62.00$) Au contraire ils valorisent mieux les enseignants. ($M = 53.46$, $SD = 27.32$, $Mdn = 46.00$). Mais tous les deux veulent donner plus de valeur à travers la surévaluation des traits moraux .C'est une façon de se différencier de l'autre groupe tout en essayant de renforcer les liens avec les membres de son groupe. D'autres parts on peut dire que chacun cherche à adopter une attitude compétitive sur le plan des qualités qu'il essaye de mettre en valeur par rapport à l'autre. Cependant Le test de Mann- whitney et de Wilcoxon montrent que les enseignants jugent significativement mieux leur propre groupe que les élèves jugent leur propre groupe enseignants [x; y] ($W = 0.9379$, $p = 0.0395$) élèves; [y;x] ($W = 0.9576$, $p = 0.1689$); Shapiro-Wilk Test W: $Z=1.98$

Partie annexes

, $p=0.0474$, $r=0.33$. Il existe donc un effet de favoritisme d'une source envers son propre groupe) c'est ce que les théoriciens de l'identité sociale qui se penchent sur l'étude intergroupe appellent de l'endofavoritisme.

1.3.7. L'indice n4 : Concerne les avis mutuels sur le savoir dispensé au lycée.

Tableau n6 : représente les avis des deux groupes (le groupe les enseignants et celui des élèves sur le savoir dispensé au lycée.

Enseignants-élèves (x ; S) [x; s] vs [x; S]	
Source	Cible : Savoir
Elèves [x; S]	(M = 59.84, SD = 25.18, Mdn = 62.00)
Enseignants [x; S]	(M = 60.48, SD = 24.32, Mdn = 60.00)

NB : La lettre « S » dans le tableau n6 signifie le savoir dispensé au lycée.

Commentaire du tableau :

Dans le tableau ci-dessous montre que les deux groupes d'acteurs jugent le savoir dispensé au lycée de trop ancien et trop théorique. (M = 59.84, SD = 25.18, Mdn = 62.00).les enseignants a leur tour affichent la même attitude que les élèves. (M = 60.48, SD = 24.32, Mdn = 60.00).On peut se demander si un contenu archaïque peut entrainer chez les élèves de l'ennui et de la passivité chez les enseignants.

Conclusion de la pré-enquête :

Il faut rappeler que le dépouillement du questionnaire par logiciel a été fait par un calcul informatisé des réponses relatives aux deux groupes. il fait apparaitre les appréciations mutuelles des caractéristiques à travers lesquelles on peut opérer des interprétations soumises à l'analyse conformément aux principes des études intergroupes dans le cadre de la vision identitaire. Les données suivantes ont été obtenues auprès d'un effectif réduit qui concerne la pré-enquête.

Partie annexes

Notre thèse consiste à étudier la situation de la relation enseignant-élèves à travers les représentations mutuelles des acteurs de l'enseignement. Puis dans une deuxième étape il s'agit de voir quels avis ils ont sur le savoir qu'ils reçoivent dans le lycée. Cette question a été ajoutée au RepMut dans le but de voir si les programmes d'enseignement constituent un biais dans la perception des rapports entre eux. Les chiffres ont confirmé que les deux ne sont pas satisfaits de ces programmes qu'ils qualifient d'archaïques et trop théoriques. Cette perception n'est-elle pas donc influencée par le type de programmes officiels dont ils ne peuvent échapper que de subir des contraintes et de l'assimiler pour réussir si on est du genre parcoeuriste.

Ainsi, à travers la première analyse de la pré-enquête trois tendances ont été exprimées mutuellement par les deux groupes :

- Vouloir de distinguer par rapport à l'autre.
- Favoriser son groupe d'appartenance.
- S'accaparer des meilleures qualités.
- Refuser les programmes existants.

A travers la procédure appliquée et les résultats auxquels elle a abouti, on peut dire que la préenquête nous a permis de :

-Déterminer les sujets de l'échantillon, de la connaître plus et de s'en familiariser

-Déterminer le choix du type de l'échantillon

-Savoir si les principes de la vision identitaire sont applicables à notre étude.

-D'avoir une première idée sur la perception des relations intergroupes dans l'institution scolaire.

-Savoir si l'outil Choisi est valable et dans quelle mesure il peut être adaptable au type de notre étude.

-Formuler les hypothèses de la recherche en se rendant compte de tous ses aspects.