

ETUDE EXPLORATOIRE DES REPRESENTATIONS SOCIALES DU « DROIT » ET DE SA PRATIQUE AU NIVEAU DE LA RESPONSABILITE ET DE LA SANCTION CHEZ DES COLLEGIENS, DES ENSEIGNANTS ET DES JURISTES

Johanne MASCLET

Face au déficit de participation démocratique constaté, à des degrés divers, dans la jeunesse des pays européens, les formes de l'éducation à la citoyenneté font l'objet d'interrogations. (Bergougnieux, 2006)

C'est pourquoi, l'enseignement de l'éducation civique est depuis peu présent à tous les niveaux du système éducatif. Ainsi, l'Education civique juridique et sociale (ECJS) est un enseignement qui fait parti désormais du programme des élèves du lycée.

Ces programmes d'ECJS ont été définis de 1997 à 2000. Bergougnieux (2006) explique que par ces programmes, l'Éducation Nationale veut répondre à deux missions qui lui sont désormais confiées. En effet, la loi du 27 octobre 1997, suspendant la conscription pour le service militaire, lui fait obligation d'assurer un enseignement des principes et de l'organisation de la défense nationale et européenne. De plus, un décret du 20 août 1998, relevant de la loi relative à la nationalité du 16 mars de la même année, lui confie une mission d'enseignement des principes fondamentaux qui régissent la nationalité française.

Par ailleurs, un arrêté de juillet 2002, précise que « Le seul savoir nouveau auquel il faut initier les élèves, grâce à l'ECJS, concerne le droit, trop ignoré de l'enseignement scolaire français. Il s'agit de faire découvrir le sens du droit, en tant que garant des libertés, et non d'enseigner le droit dans ses techniques ». En seconde, il s'agira pour les élèves de réfléchir à la citoyenneté ; en première, l'accent sera mis sur les institutions et les pratiques de la citoyenneté ; en terminale, il sera question d'étudier la citoyenneté à l'épreuve du monde contemporain.

L'enseignement de l'éducation civique a donc fait l'objet de véritables remaniements et rénovations dont l'idée majeure est de faire une formation à la responsabilité individuelle et ainsi d'éviter d'en faire une simple présentation des institutions. Dans un tel dessein, le choix du type de pédagogie est fondamental, la technique du débat argumenté à raison de deux heures par quinzaine a été ainsi requise. Ces heures sont assurées par des professeurs volontaires de différentes spécialités. L'arrêté de juillet 2002 préconise la participation d'intervenants extérieurs, témoins du champ social étudié. Dans la pratique, on note que des partenariats tendent à se multiplier avec les différents représentants des pouvoirs publics. Pour le droit en particulier, des magistrats participent de plus en plus à l'information des élèves. Les personnels de police et de gendarmerie quant à eux, sont fréquemment aujourd'hui, invités au sein des établissements scolaires, à participer aux actions pédagogiques de prévention des délinquances.

Cette méthode, basée sur l'échange et la communication n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes dans la mesure où en mettant en présence trois types de populations à savoir, des enseignants, des juristes et des lycéens, elle confronte trois types de représentations sociales. Dès lors, le risque encouru est celui d'échanges inopérants si les représentations sociales des différents groupes sont trop éloignées. En effet, dans une telle situation pédagogique s'affrontent trois types de représentations sociales, l'une experte, celle de juristes, l'autre médiatisée celle des enseignants et la dernière naïve celle des lycéens. Or, on peut penser que si la mesure de ces différences n'est pas envisagée à un moment de la démarche, c'est toute l'efficacité d'une telle pédagogie qui est menacée et par corollaire la formation des jeunes, car si l'on en croit Lehalle, Aris, Buelga et Musitu (2004), la formation fait parti de l'édification cognitive des individus et selon Kourilski (1991), elle participe à leur socialisation.

C'est sur différents points de réflexion que s'édifient notre problématique et l'étude qui s'en suit.

Dans ce cadre, nous avons mis en place différentes études confrontant des enseignants, des juristes et des élèves de classe de troisième. Nous avons fait le choix de retenir des collégiens plutôt que des lycéens dans la mesure où nous souhaitons interroger des élèves qui n'ont pas encore abordé « l'éducation civique juridique et sociale » mais qui le feront l'année suivante.

Cette étude s'est déroulée en deux temps :

Dans un premier temps c'est la question de la représentation sociale du droit qui a été envisagée. Dans un deuxième temps, une expérimentation originale et plus opérationnelle a été mis en place. L'objectif de celle-ci était d'amener les adolescents à prendre position concrètement sur le comportement de différents acteurs dans des situations diverses et de se prononcer sur la question de la responsabilité et de la sanction.

1. Contexte théorique

1.1. Les apports de la psychologie du développement

La psychologie du développement nous permet de comprendre que toute expérience de vie d'un individu a des impacts sur son développement.

Ainsi, permet-elle de prendre conscience que le rapport que l'individu entretient avec la loi n'est pas le fait du hasard, mais bien le fruit d'un processus développemental complexe.

Certes, c'est la morale qui a fait l'objet majeur de leurs préoccupations. Ainsi, selon Bariaud et Lehalle (2007) « [...] l'évolution des jugements moraux résultent d'une construction personnelle (identitaire) au travers des expériences sociales et non pas d'un apprentissage effectué sous la contrainte des autorités » (p 142). Ce dernier élément pourrait nous amener à penser que l'institution scolaire en tant qu'elle transmet de la connaissance n'aurait pas sa place dans le processus de développement moral et que seule l'expérience pourrait le permettre. Or, parmi les différents déterminants que Lehalle et al. (2004) mettent en évidence, l'un d'entre eux consiste dans la possibilité d'être informé sur la société. Dès lors, la question que l'on peut se poser est : qui peut être mieux placé que l'institution scolaire pour apporter cette information ? Lehalle et al. (2004) expliquent que « l'idée du relativisme des lois et la conception d'un contrat social amendable sont strictement « impensables » si l'on ignore tout de la manière dont les lois sont élaborées et décidées. Il est par conséquent banal de postuler que la disponibilité de l'information sur le fonctionnement de la société (information dite « civique ») puisse contribuer à l'évolution des réponses dans les dilemmes relatifs au jugement moral. Cela dit, il est beaucoup moins banal de parvenir à préciser les moyens de rendre effective cette information ». (p 307). Lehalle et al. (2004) précisent alors que : « L'institution scolaire a évidemment pour mission de réinventer des situations pédagogiques adaptées à ce domaine de connaissance ».

La psychologie du développement n'est pas la seule discipline à pressentir l'importance d'un enseignement adapté du droit dans l'enseignement. Bien des leçons sont à tirer des recherches en psychologie sociale notamment celles qui ont trait à l'influence du contexte social et sociétal.

1.2. Les apports de la psychologie sociale

Tostain (1999) défendait l'idée que le social pouvait avoir « un rôle facilitateur ou inhibiteur sur le développement moral ». Nous pensons en effet, qu'il est un facteur structurant, c'est-à-dire, qu'il participe à la construction de la socialisation juridique des individus.

1.2.1. L'influence du contexte sociétal

En étudiant les attitudes juridiques et morales des adolescents bulgares sous le régime communiste, Naoumova (1991) définit la socialisation juridique comme étant le processus par lequel les membres d'une société en apprennent les normes, valeurs et modèle de comportement. Ainsi, se développe la conscience juridique et ceci comprend selon elle, la connaissance du droit, les attitudes à l'égard du droit et le comportement dans une situation concrète liée au respect du droit. Selon elle, ce processus est vraisemblablement, le moyen essentiel de contrôle social à la disposition de la société. L'objectif est alors de produire des individus qui, se conformeront aux règles de conduites socialement prescrites mais qui, en tant que membres de la société, en feront leurs valeurs propres.

Kourilsky (1991) s'est également intéressée au phénomène de socialisation juridique. Elle le définit comme le processus par lequel le sujet intègre, les éléments fondamentaux du Droit qui régit sa société, dans son système de représentations et de connaissances. Par cette démarche, le sujet ferait sienne son identité juridique, son identité en tant que sujet du Droit et sujet de droits. Cette appropriation se produit en deux étapes. Le sujet intérioriserait d'abord les représentations dominantes du Droit dans la culture de sa société. Ensuite, il y aurait une sorte d'acculturation par le sujet des concepts juridiques. En d'autres termes, le sujet recréerait ces concepts en fonction de ses valeurs propres de manière à leur donner un sens dans sa propre culture. En résumé, le sujet joue entre la culture juridique dominante et sa propre culture. La première a trait aux normes et aux savoirs collectifs, relatifs au droit d'un pays. La seconde concerne ses propres représentations, construites à partir des savoirs et valeurs transmises par son groupe d'appartenance. Aussi, très tôt, l'enfant apprend ce qu'il a le droit de faire ou non. Ensuite, ses apports sociaux s'enrichissent et se complexifient. Ainsi, il va construire au fur et à mesure et en fonction des enseignements reçus par ses environnements familial et scolaire et par ses expériences personnelles, son système de valeurs et de représentations personnelles, celles-ci comprenant notamment celles relatives au droit.

Dans une autre recherche effectuée en France et en Pologne, Kourilsky (1991) montre une différence de conception du droit entre les jeunes de 13-14 ans français et polonais. En effet, en France, les adolescents associent en premier le droit à la « liberté », puis à « l'autorisation ». En Pologne au contraire, le droit est davantage associé à « l'autorité ». De plus, bien que dans les deux cultures, la loi soit majoritairement représentée, chez les 11-12 et 13-14 ans, comme étant impérative et s'imposant à tous, par le biais d'obligations et d'interdictions, cette représentation semble se renforcer chez les 16-18 ans polonais, alors qu'elle se modifie chez les français. Chez ces derniers, la notion de norme consentie prend le pas sur la notion de loi impérative. Cet écart pourrait s'expliquer selon Kourilsky (1991) par la différence de régime politique, la Pologne ayant connu pendant toute une période, un système politique autoritaire. Dans une étude longitudinale menée de 1993 à 2000, Kourilsky (2002) montre que le changement de contexte sociétal a d'ailleurs été une variable fondamentale dans le changement de la représentation du droit chez le citoyen russe. Ainsi, on passe d'une représentation pénaliste et répressive du droit, prédominante à une représentation plus proche de celle des français en 93. Kourilsky (2002) note un développement au cours de l'adolescence qui va dans le sens d'une conception « socialisée » et « juridicisée » de l'égalité (égalité devant la loi, égalité des droits), d'une liberté vue sous l'angle des libertés civiques (liberté d'opinion, liberté de pensée,...) et surtout de l'apparition de réflexions sur la nécessité des limites apportées à la liberté de chacun par la liberté de l'autre. L'intérêt de telles études est de montrer que l'appréhension du droit reste très liée au contexte éducatif institutionnel d'un pays, lui-même dépendant du contexte sociétal et politique de ce même pays et que ces contextes participent très activement à la structuration de la représentation sociale du droit.

1.2.2. Les représentations sociales du droit

S'intéressant aux représentations sociales de la justice pénale, Robert et Faugeron (1978), ainsi qu'Ocqueteau et Pérez Diaz (1989 b) montrent la variété des représentations sociales de la justice répressive et déterminent deux grands courants : l'un se rapproche davantage d'une philosophie humaniste et l'autre d'une philosophie de la loi et du maintien de l'ordre. Selon les auteurs, le premier courant est minoritaire dans la population française. Les sujets adhérents à cette vision sont particulièrement sensibles à la question des droits de l'homme, des libertés collectives (droit d'expression sociale et politique, droit du travail) et estiment prioritaire la lutte contre les inégalités sociales. Ils sont en général très tolérants et ils n'envisagent que peu la répression. Pour eux, les causes des comportements déviants sont essentiellement sociales et économiques. Les sujets adhérents à la philosophie de la loi et du maintien de l'ordre sont plus préoccupés par la question des mœurs. Ils se concentrent davantage sur le respect de la propriété individuelle. Le sentiment d'insécurité important qu'ils ressentent, s'associe pour eux à l'augmentation problématique de la délinquance, notamment juvénile. Cette vision les conduit à être particulièrement sceptiques sur les possibilités de réinsertion sociale des délinquants. Ceci les amène à préconiser plus de rigueur et de punitions.

Ces différents travaux qui ont utilisé la notion de représentation sociale, l'ont souvent fait sur une base très générale et banalisée de celle-ci. Or, ce concept représente un champ très important et bien circonscrit de la psychologie sociale.

2. La question de la représentation sociale du droit : une étude exploratoire chez des élèves de 3^{ème}, des enseignants et des juristes

Jodelet (1991) définit la représentation sociale de la façon suivante : « la représentation sociale est une forme de connaissance courante, dite « de sens commun ». Elle est caractérisée par les propriétés suivantes : elle est socialement élaborée et partagée, elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites et communications. Elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social ou culturel donné ». L'examen des représentations sociales peut donc s'avérer tout à fait essentiel pour appréhender et expliquer certaines pratiques sociales, mais aussi pour comprendre comment différents groupes peuvent être amenés à ne pas s'entendre sur un même objet social. Ainsi avec la volonté de nous situer dans une perspective de psychologie de l'éducation, nous avons suggéré que les adolescents, les enseignants et juristes avaient des représentations sociales du droit différentes. Cette idée nous a été suggérée par l'étude des théories du droit, qui montrent que le droit est envisagé différemment selon que l'on adhère à une vision du droit plutôt idéaliste ou positiviste.

Ces positions différentes par rapport à cet objet social « droit » peuvent poser problèmes au niveau des transmissions, notamment si l'on fait intervenir des professionnels du droit comme cela peut être préconisé notamment pour l'ECJS.

Dès lors, pour étudier ces représentations sociales du « droit », nous avons fait le choix d'utiliser la théorie du noyau central. Pour Abric (1976), la représentation fonctionne comme une entité qui est organisée autour d'un noyau central dont la fonction est structurante.

Le système central est le fondement de la structuration de la représentation. Il va jouer un rôle spécifique et fondamental, pour la gestion de la représentation.

La représentation sociale fonctionne également grâce à une seconde composante différente, mais complémentaire : le système périphérique.

Nous pouvons résumer la fonction des deux dimensions de la représentation de la façon suivante :

Le système central est :

- stable, cohérent et rigide
- lié à l'histoire du groupe.
- lié à la mémoire collective.
- « le lieu de consensus des représentations sociales » donc, il définit l'homogénéité du groupe
- résistant au changement.
- garant de la pérennité de la représentation
- peu sensible, voire insensible au contexte immédiat.

Le système périphérique est :

- souple et flexible, supporte la contradiction
- permet l'intégration des expériences et des histoires individuelles.
- supporte l'hétérogénéité et la diversité au sein du groupe.
- évolutif, adaptatif.
- sensible au contexte immédiat.

L'hypothèse posée est la suivante : de par le contexte et leur expérience sociale nous pensons que les représentations sociales du droit des enseignants, des collégiens de troisième et des juristes se distinguent tant au niveau du contenu que de la structure.

2.1. Sujets de l'étude

L'échantillon se compose de 338 sujets répartis comme suit :

Groupe d'étude	Nombre de sujets
Collégiens	196
enseignants	78
Juristes	64

La population collégienne se compose de 196 élèves de 3ème.

La population des enseignants regroupe 78 sujets, ayant au moins un enseignement en 3ème dans les collèges choisis.

La population des juristes est composée essentiellement d'étudiant de Master 2 en alternance professionnel.

2.2. Méthode

Il existe différentes techniques permettant de repérer le noyau central d'une représentation. Pour des raisons de commodité et d'efficacité une méthode d'association de mots, avec le terme « le droit » a été utilisée pour le recueil de nos données. Ensuite, il a été demandé aux sujets interrogés un travail d'ordre métacognitif sur leurs réponses. Ils ont été invités à hiérarchiser leurs réponses de 1 à 10, du terme le plus proche au terme le moins proche du mot droit (1 correspondant au terme le plus proche et 10 correspondant au terme le plus éloigné).

Concernant le traitement des résultats, la méthode rang/fréquence (Vergès 1972-Abrieu 2003) s'est imposée comme la plus évidente à mettre en œuvre en vue de montrer la diversité des Représentations sociales.

On notera que les éléments centraux de la représentation sont les éléments ayant une forte fréquence d'apparition et un rang d'importance moyen faible.

Le tableau nous permet ainsi de classer les termes du champ représentationnel de nos populations dans 4 zones différentes le noyau central, la 1ère périphérie, la zone des éléments contrastés et la 2ème périphérie

Moyenne des rangs moyens		
	< à la moyenne des rangs moyens	≥ à la moyenne des rangs moyens
≥ à la moyenne des fréquences moyennes	Noyau central	1^{ère} périphérie
Moyenne des fréquences moyennes		
< à la moyenne des fréquences moyennes	Eléments contrastés	2^{ème} périphérie

Tableau 1 Construction de la représentation

Cette technique permet d'évaluer l'existence ou non de différences entre les représentations des sujets de l'expérience.

Ensuite à l'aide de l'indice de Jaccard nous essaierons de comprendre comment se structurent ces représentations sociales

2.3. Les résultats

Nous pouvons repérer les différents éléments du champ représentationnel des élèves de 3^{ème}:

MRM 4,49	
64,3% Justice (rm 3,29)	35,7% Avocat (rm 5,09)
34,2% Droits de l'homme (rm 3,66)	34,2% Tribunal (rm 5,57)
27,6% Liberté (rm 3,13)	31,6% Juge (rm 5,21)
	30,1% Police (rm 6,42)
FM 24,9%	
23,0% Droit d'expression (rm 4,40)	24,5% Droit de vote (rm 5,25)
21,4% Droit de l'enfant (rm 4,05)	14,3% Prison (rm 8,64)
20,9 % Egalité (rm 3,59)	16,3% Politique (rm 4,53)
20,4% Lois (rm 3,88)	
19,9% Respect (rm 3,97)	
16,8% Loi (rm 2,76)	
14,3% CPE (rm 4,39)	
12,2% Règles (rm 3,46)	
11,7% Droit de la femme (rm 4,00)	

Tableau 2. Fréquence et rang moyen des mots cités par les élèves de troisième

- Le noyau central du champ représentationnel est composé des termes suivants : Justice ; droit de l'homme, liberté
- Les éléments périphériques du champ représentationnel peuvent être classés de la façon suivante :
 - 1^{ère} périphérie : Avocat, tribunal, police, juge

- zone des éléments contrastés : droit d'expression, droit de l'enfant, égalité, lois, loi, CPE, règles, droit de la femme
- 2^{ème} périphérie : droit de vote, respect, prison, politique

De la même manière que précédemment, nous pouvons repérer les différents éléments du champ représentationnel des enseignants:

MRM 4,75	
57,7% Justice (rm 3,09)	
38,5% Respect (rm 3,43)	
37,2% Devoir (rm 4,45)	32,1% Liberté (rm 5,64)
23,1% Droits de l'homme (rm 3,83)	28,2% Avocat (rm 6,00)
21,8% Lois (rm 2,53)	26,9% Juge (rm 4,86)
21,8% Loi (rm 2,59)	23,1% Code pénal (rm 4,94)
21,8% Devoirs (rm 3,59)	
FM 21%	
	19,2% Tribunal (rm 5,67)
	15,4% Interdictions (rm 8,17)
19,2% Règles (rm 4,20)	14,1% Code civil (rm 5,27)
19,2% Droits et devoirs (rm 4,13)	12,8% Autorisation (rm 7,00)
< MFM 16,7% Egalité (rm 2,85)	12,8% Etudes universitaires (rm 7,60)
15,4% Droit de l'enfant (rm 4,67)	10,3% Droit du travail (rm 5,25)
11,5% Démocratie (rm 2,44)	11,5% Sanctions (rm 5,56)
11,5% Droit de la femme (rm 2,56)	11,5% Société (rm 6,44)
	11,5% Avoir le droit (rm 6,67)

Tableau 3. Fréquence et rang moyen des mots cités par les enseignants

- Le noyau central du champ représentationnel est composé des termes suivants : justice, respect, devoir, droits de l'homme, devoirs, loi , lois
- Les éléments périphériques du champ représentationnel peuvent être classés de la façon suivante :
 - 1^{ère} périphérie : liberté, avocat, juge, code pénal
 - zone des éléments contrastés : règles, droits et devoirs, égalité, droit de l'enfant, démocratie, droit de la femme
 - 2^{ème} périphérie : tribunal, interdictions, code civil, autorisation, études de droit, droit du travail, sanctions, société, avoir le droit

De la même manière que précédemment, nous pouvons repérer les différents éléments du champ représentationnel des juristes:

MRM 5,25	
< MRM	≥ MRM
76,6% Justice (rm 2,59)	23,4% Société (rm 5,60)
40,6% Avocat (rm 4,88)	
28,1% Loi (rm 3,94)	
25,0% Tribunal (rm 3,75)	
FM 20,7%	
	18,8% Juge (rm 6,08)
15,6% Juriste (rm 3,20)	18,8% Magistrat (rm 6,75)
14,1% Règles (rm 3,89)	12,5% Lois (rm 5,88)
12,5% Liberté (rm 4,63)	12,5% Code (rm 6,13)
12,5% Equité (rm 4,88)	12,5% Jurisprudence (rm 6,88)
12,5% Défense (rm 5,00)	12,5% Contrat (rm 7,13)
12,5% Egalité (rm 5,13)	12,5% Etudes universitaires (rm 8,13)

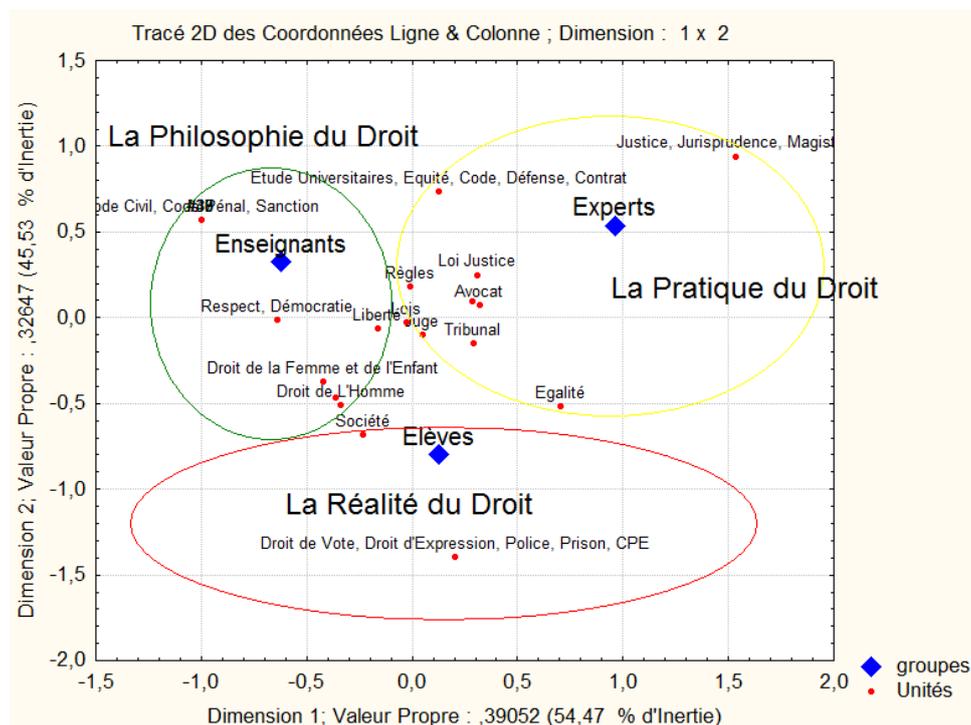
Tableau 4. Fréquence et rang moyen des mots cités par les juristes

- Le noyau central du champ représentationnel est composé des termes suivants : justice, avocat, loi, tribunal
- Les éléments périphériques du champ représentationnel peuvent être classés de la façon suivante :
 - 1^{ère} périphérie : société
 - zone des éléments contrastés : juriste, règles, liberté, équité, défense, égalité
 - 2^{ème} périphérie : juge, magistrat, lois, code, jurisprudence, contrat, études de droit

Après avoir étudié le contenu des représentations sociales du droit de nos trois populations nous avons cherché à repérer la structure des représentations.

Pour cela nous avons utilisé l'indice de Jaccard. Cette analyse construit un graphe non orienté des associations inter-unités, qui donne une image très synthétique des associations sémantiques les plus fortes.

L'analyse vise à une visualisation immédiate et en deux dimensions d'une structure sémantique complexe.



Graphique1 : Nature de la structure des représentations des différentes populations observées

Cette analyse permet de constater que les structures des champs représentationnelles de nos populations sont différentes.

Ces deux analyses permettent de dire qu'il existe des termes communs au niveau des contenus des représentations sociales du droit de nos trois populations.

Les deux populations qui ont le plus de points au niveau du contenu du champ représentationnel sont les élèves et les professeurs. 13 items sont communs à nos deux populations avec 8 de ces items qui s'organisent donc de la même manière au sein de la représentation. Nous pourrions donc entrevoir ici l'effet d'une transmission des enseignants aux élèves.

La comparaison des contenus de champs représentationnels des élèves et des juristes, montrent que 9 items sont communs. L'organisation de ces items au sein de la représentation est très différente. Seuls 2 des items communs s'organisent de la même manière. Ceci, peut s'expliquer par une pratique quasi inexistante à l'égard de l'objet de la part des élèves.

À propos du champ représentationnel des professeurs et des juristes, nous notons que 11 items sont communs et cinq des éléments communs à ces deux groupes sont organisés de la même manière au sein de la représentation. Cette proximité organisationnelle est donc plutôt faible.

L'étude de la représentation sociale des professeurs de collège montre également la complexité du contenu de celle-ci et notamment l'existence d'un noyau central certes riche, mais sans doute difficile à manier socialement.

Du point de vue de la structure leur représentation se structure autour de concepts et grands principes du droit certes, mais aussi à consonance morale tel que le respect.

Nous aurions tendance à rapprocher cette représentation sociale de la vision idéaliste du droit. Ce constat semble logique étant donné le contexte de leur exercice professionnel, à savoir établissement public, et leur formation.

L'étude portant sur la représentation sociale des juristes a permis de découvrir une représentation sociale de l'objet « droit » restreinte en termes de contenu. Cette concision du noyau central peut permettre un maniement cognitivement simple et efficace pour les individus. Du point de vue de la structure leurs représentations se structurent autour d'éléments se référant davantage à la pratique du droit.

Nous aurions tendance à rapprocher cette représentation sociale du droit des juristes, de la vision positiviste du droit.

Contrairement aux enseignants nous pensons que le contexte de l'exercice professionnel, et la formation accentuent le côté pratique de la discipline

La culture de métier comme l'entendent Gangloff et Hardy (2006) peuvent être à l'origine de telles différences. Selon ces auteurs celle-ci renvoie généralement aux normes et valeurs des individus exerçant un même métier. Si cette culture de métier peut influencer la décision d'attribution de sanction, il y a fort à parier qu'elle influe également sur les représentations sociales de l'objet droit.

Quant aux collégiens de troisième, au niveau du contenu des représentations sociales, nous avons vu qu'il existait différents points communs entre eux et leurs professeurs. Par contre, les structures sont très différenciées. Celles des élèves semblent davantage se structurer autour d'éléments constituant pour eux une réalité concrète et palpable du droit. On peut émettre l'idée que leur maturité tant au niveau social que cognitif n'étant pas achevée, cette représentation a encore de grande chance d'évoluer. En cela, l'action des professeurs et de juristes au sein des classes peut s'avérer très complémentaire pour faire évoluer le noyau central des élèves vers un système socialement utile. Encore faut-il que la collaboration se fasse sur un mode dynamique et non de juxtaposition.

Ces différents constats nous amènent à dire que le droit, en tant qu'objet social, est bien différemment perçu par nos différents groupes sociaux. C'est pourquoi, nous avons souhaité dans un deuxième temps, envisager la poursuite de l'étude sur un champ pratique. Comment ces trois populations envisagent-elles la pratique de droit et quelles peuvent être les conséquences ? Pour cela nous avons choisi d'opérationnaliser le droit, en travaillant sur deux thèmes de ce champ, à savoir la responsabilité et la sanction.

3. La question de la responsabilité et de la sanction : une étude exploratoire chez des élèves de 3^{ème}, des enseignants et des juristes

L'objectif ici, est d'apprécier les décisions de nos différents groupes dans une même situation, où il leur est demandé d'évaluer la responsabilité d'un auteur et de se prononcer sur la sanction.

L'Hypothèse est la suivante : Nous pensons que la vision des différents groupes à propos de la pratique du droit et notamment leur manière d'appréhender des questions telles que la responsabilité et la sanction se différencient. Nous inspirant des travaux de Piaget, nous avons construit un questionnaire constitué de 27 scénarii mettant en scène des adolescents. Le travail, que nous proposons se veut original dans la mesure où nous n'envisageons pas de décrypter les comportements de nos sujets du point de vue de la morale mais du point de vue du droit.

C'est pourquoi les variables mobilisées sont adaptées au contexte de l'étude.

3.1. Sujets de l'étude

Notre échantillon total testé est de 347 sujets répartis en quatre groupes.

Pour cette expérimentation, nous avons souhaité constituer deux groupes d'élèves de troisième. L'un de ces groupes est représenté par des élèves scolarisés dans des établissements en zone d'éducation prioritaire (ZEP), l'autre groupe est composé d'élèves qui ne sont pas dans des établissements en ZEP.

Nous avons souhaité voir, si le fait d'appartenir à un établissement situé en ZEP ou non serait une variable dispositionnelle qui amènerait les élèves à se prononcer différemment sur la responsabilité et la sanction.

Notre échantillon total testé est réparti de la façon suivante :

Populations	Nombres de sujets
Elèves qui sont en ZEP (Z)	122
Elèves qui ne sont pas en ZEP (C)	68
Professeurs de collège(P)	91
Juristes(EJ)	66

3.2. L'outil d'investigation

Nous sommes partis d'histoires banales de la vie quotidienne, mettant en scène des adolescents. Les scénarii ont été construits méthodiquement de façon à présenter dans un contexte de vie quotidienne, des situations dans lesquelles, on peut identifier sans ambiguïté les acteurs, l'intention de ceux-ci, les faits qui traduisent leurs comportements ainsi que les conséquences qui en découlent.

27 situations ont été construites de façon systématique selon le plan d'expérience suivant :

Atteinte	Intention	Conséquence
AV	AVNI	AVNIC-
		AVNIC+
		AVNIC++
	AVINP	AVINPC-
		AVINPC+
		AVINPC++
	AVIP	AVIPC-
		AVIPC++
		AVIPC++
AB	ABNI	ABNIC-
		ABNIC+
		ABNIC++
	ABINP	ABINPC-
		ABINPC+
		ABINPC++
	ABIP	ABIPC-
		ABIPC++
		ABIPC++
AP	APNI	APNIC-
		APNIC+
		APNIC++
	APINP	APINPC-
		APINPC+
		APINPC++
	APIP	APIPC-
		APIPC++
		APIPC++

*Tableau 5 : Plan d'expérience $Sn^*A3^*I3^*C3$*

Clé de lecture

AV= Atteinte verbale

AB= Atteinte aux biens

AP= Atteinte à la personne

NI= non intentionnelle

INP= intentionnelle non préméditée

IP= intentionnelle préméditée

C- = Conséquence jugée comme de moindre importance

C+ = Conséquence jugée d'importance notable

C++ = Conséquence jugée d'importance remarquable

3.3. Les Variables

3.3.1. Les variables indépendantes

- a) Les variables situationnelles
 - Les atteintes

Nous avons retenu la définition juridique selon laquelle l'atteinte est une action dirigée contre quelque chose ou quelqu'un par des moyens divers.

Les situations présentées ont varié en fonction de trois modalités de l'atteinte : atteinte verbale, atteinte aux biens et atteinte à la personne.

- L'intention

Nous avons retenu la définition juridique suivante : C'est la résolution intime d'agir dans un certain sens qui, en fonction du but qui la qualifie, est souvent retenue comme élément constitutif d'un acte ou fait juridique.

Trois modalités de l'intention ont été retenues dans les situations soumises à l'appréciation des élèves : absence d'intention, intention non préméditée et intention préméditée.

- Les Conséquences

Dans cette étude, les conséquences évaluées renvoient au dommage subi par la victime.

Trois modalités de conséquences ont été retenues dans les situations expérimentales : « Conséquence jugée comme de moindre importance », « Conséquence jugée d'importance notable », « Conséquence jugée d'importance remarquable ».

- b) La variable dispositionnelle : l'appartenance à un groupe

3.3.2. Les variables dépendantes

- a) La responsabilité

C'est l'obligation de répondre d'un dommage devant la justice et d'en assumer les conséquences civiles, pénales, disciplinaires.

Les sujets étaient invités à évaluer la responsabilité de l'acteur en se servant d'une échelle continue représentée par un segment de droite non gradué, allant de « pas du tout responsable » (0) à « très responsable » (10).

Les données numériques collectées, ont ensuite fait l'objet d'une analyse de variance multivariée. Ceci a permis d'étudier les effets principaux ainsi que les effets d'interaction entre les types d'atteintes, les intentions et les conséquences

- b) Pour la sanction

Pour la définir : au sens juridique, c'est une mesure justifiée par la violation d'une obligation. La sanction renvoie également à tout moyen destiné à assurer le respect et l'exécution effective d'un droit ou d'une obligation.

Pour chacune des situations deux items ont été utilisés pour évaluer la sanction.

Un premier item a consisté à demander au sujet de se prononcer sur l'opportunité de la sanction en se positionnant sur une échelle de type « oui / non ».

Pour vérifier l'impact des différentes variables indépendantes et l'effet d'appartenance au groupe sur l'attribution ou non d'une sanction, nous avons utilisé une analyse de fréquence à l'aide de la technique du tri croisé, associé à un test de Khi-deux.

Le deuxième item est une question ouverte qui donnait au sujet la possibilité de proposer une sanction qui lui paraissait appropriée à la situation exposée.

Les réponses verbales ont été collectées auprès des différents groupes puis rassemblées dans une base d'unités. Nous avons d'abord procédé à une analyse de contenu logico-sémantique (Bardin, 1977). Cette analyse a consisté à répertorier puis comptabiliser les propositions de sanction fournies par les élèves, les professeurs de collège et les juristes. Cette analyse fréquentielle simple a permis de dégager trois catégories de réponses : réparation, répression, et « autres propositions ». Puis nous avons cherché à évaluer le lien entre l'appartenance

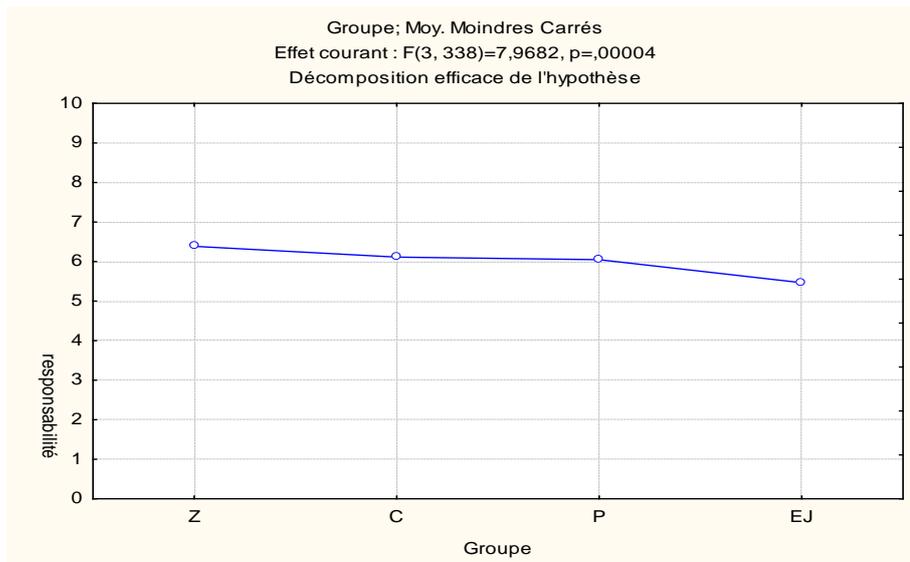
au groupe et le type de sanction proposée par les différents groupes aux différents types d'atteintes à l'aide d'un test d'association. Ce test repose sur le Khi-deux de Pearson.

3.4. Les résultats

Etant donné le schéma expérimental complexe, il est difficile de reprendre l'ensemble des résultats, seule une partie des résultats sera évoquée et plus particulièrement les résultats qui vont permettre d'ouvrir la discussion.

3.4.1. A propos de la responsabilité

La question de la responsabilité laisse tout d'abord apparaître qu'il y a un effet de l'appartenance groupale sur sa mesure.



Graphique 2 Représentation des différentes moyennes de « responsabilité » sur l'ensemble des situations pour l'ensemble des groupes

Sur l'ensemble des situations c'est le groupe des élèves scolarisés dans un établissement situé en zone d'éducation prioritaire qui obtient le score de responsabilité le plus élevé et les experts juristes les scores de responsabilité les moins élevés.

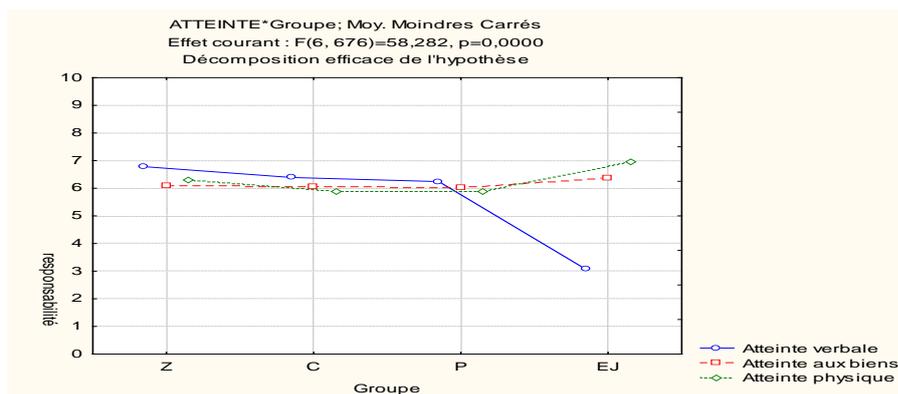
Nous remarquons également que le groupe des professeurs de collège et le groupe des élèves scolarisés dans un établissement qui n'est pas situé en zone d'éducation prioritaire ont des scores très proches.

Enfin il est important de souligner la proximité des résultats de nos différents groupes.

Cette première observation pouvait laisser envisager que nos sujets avaient finalement à propos de la responsabilité des comportements décisionnels voisins. Pourtant une étude approfondie de notre variable indépendante, montre que nos quatre échantillons de population réagissent souvent différemment.

a) L'atteinte

Le graphique 2 permet de visualiser le comportement des différents groupes par rapport aux différentes modalités de l'atteinte.



Graphique 3 Synthèses des différentes moyennes de responsabilité pour les différents groupes selon les modalités de l'atteinte

On observe sur ce graphique, qu'il y a une différence significative entre les groupes Z,C,P,EJ pour l'évaluation de la responsabilité selon les différentes modalités de la conséquence. On a : Effet courant : F(6, 676)=58.282, p=,0000

Il existe bien une différence d'évaluation de la responsabilité entre les groupes Z,C,P,EJ selon les différentes modalités de l'atteinte. Cette différence d'évaluation est significative. L'étude de l'effet de la variable « atteinte » sur l'évaluation de la responsabilité groupe par groupe (l'ensemble des graphiques n'est pas repris ici) a montré que chez les groupes d'élèves en ZEP et chez les juristes, il existe un effet significatif des modalités de l'atteinte sur l'évaluation de la responsabilité. Par contre, l'effet n'est pas significatif pour les deux autres groupes.

Ceci pourrait signifier que pour les professeurs et les groupes d'élèves qui ne sont pas en ZEP quel que soit le type d'atteinte, l'engagement de la responsabilité est le même. Ce ne serait donc pas le type d'atteinte qui aurait une importance pour ce groupe, mais bien l'atteinte en elle-même.

Pour les deux autres groupes le type d'atteinte semble influencer davantage la mesure de la responsabilité.

Ainsi pour le groupe des élèves en ZEP, l'atteinte verbale engage davantage la responsabilité que les autres types d'atteintes. Certes, il existe une proximité de résultats pour les différentes modalités de l'atteinte, mais ce groupe semble particulièrement sensible à l'atteinte verbale. Seule une étude approfondie sur ce point tel que l'entretien, permettrait de poser une véritable interprétation de ce comportement. Cependant, nous pouvons émettre l'hypothèse d'une attitude plus négative, de par une expérience plus significative avec ce type d'atteinte.

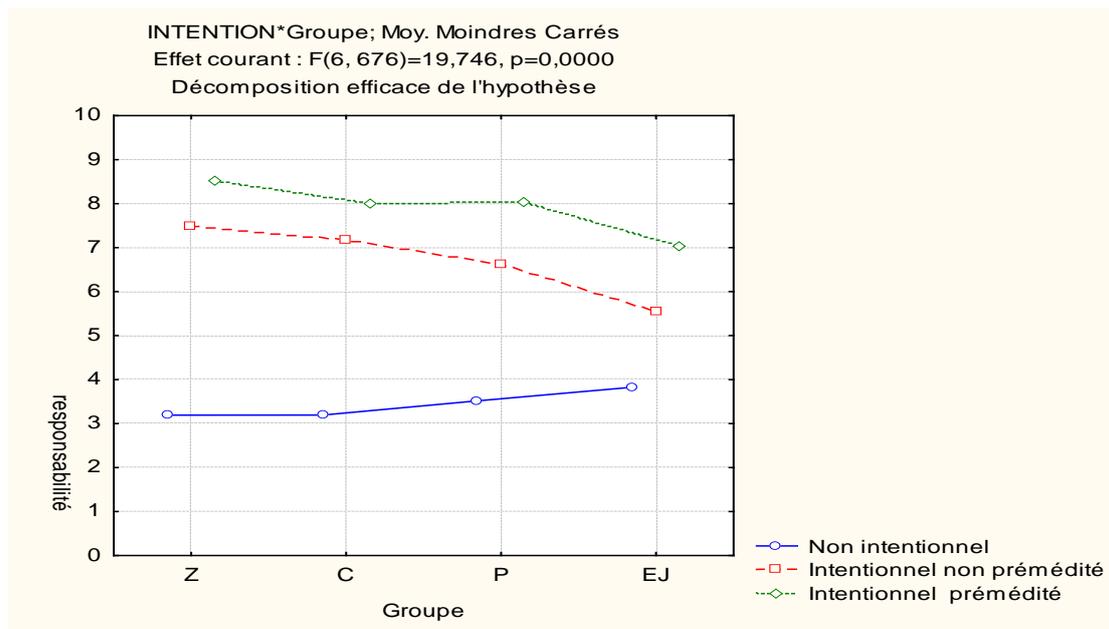
Pour les juristes, l'effet des modalités de l'atteinte est également significatif, puisqu'il existe un réel décalage entre la mesure de responsabilité pour l'atteinte verbale et celles des deux autres modalités de la variable.

A contrario, ce groupe semble donc nettement moins sensible à ce type d'atteinte. Nous faisons, ici la même remarque que précédemment, à savoir que seul l'entretien pourrait permettre de donner une interprétation juste de ce constat. Nous émettons ici l'hypothèse que le contexte dans lequel évoluent nos juristes, laisse encore aujourd'hui peu de place à ce type d'atteinte. Si notre arsenal juridique ne néglige pas que de « simples mots » puissent créer un dommage, il demeure plus simple de constater un hématome ou encore un dégât matériel sur un objet.

b) L'intention

L'étude de l'effet de la variable « intention » sur l'évaluation de la responsabilité a montré que pour tous les groupes, il y a un effet significatif des modalités de l'intention sur l'évaluation de la responsabilité (l'ensemble des graphiques n'est pas repris ici). Ceci va dans le sens des observations de Piaget (1932), et finalement l'intention semble une variable déterminante pour estimer la responsabilité d'un individu.

Le graphique 3 permet de visualiser le comportement de nos différents groupes par rapport aux différentes modalités de l'intention et voir également qu'il existe bien une différence significative d'évaluation de la responsabilité pour les différents groupes selon les différentes modalités de l'intention.



Graphique 4 Synthèses des différentes moyennes de responsabilité pour les différents groupes selon les modalités de l'intention

On observe sur ce graphique, qu'il y a une différence significative entre les groupes Z,C,P,EJ pour l'évaluation de la responsabilité selon les différentes modalités de la conséquence. On a : Effet courant : $F(6, 676)=19.7746, p=,0000$

On note pour les deux groupes d'élèves et les professeurs que l'écart entre les différentes moyennes de la responsabilité, pour la modalité « non intentionnel » et la modalité « intentionnel non prémédité » est plus grand que l'écart entre les mesures de la responsabilité concernant la modalité « intentionnel non prémédité » et la modalité « intentionnel prémédité ».

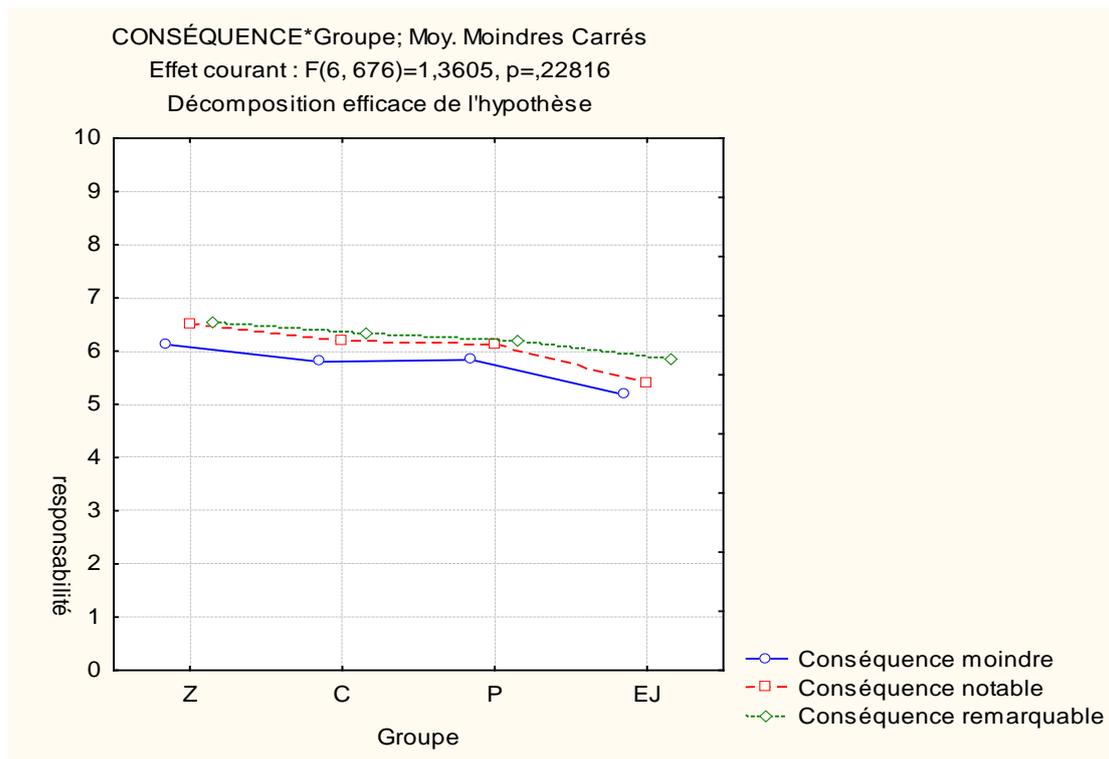
On ne fait pas la même observation pour le groupe de juristes puisque les écarts entre « non intentionnel » et « intentionnel non prémédité » est quasiment le même que celui entre « intentionnel non prémédité » et « intentionnel prémédité ».

Pour ces juristes nous voyons donc que l'intention est une variable importante pour l'évaluation de la responsabilité, Il est vrai que celle-ci est capitale pour qualifier juridiquement un acte.

c) La conséquence

L'étude de l'effet de la variable « conséquence » sur l'évaluation de la responsabilité a montré que pour les tous les groupes, il y a un effet significatif des modalités de la conséquence sur l'évaluation de la responsabilité (nous n'avons pas repris ici l'ensemble des graphiques).

La comparaison intergroupe montre que l'appartenance à un groupe ne semble pas avoir d'effet sur cette évaluation.



Graphique 5 Synthèses des différentes moyennes de responsabilité pour les différents groupes selon les modalités de la conséquence

On observe sur le graphique 5, qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes Z,C,P,EJ pour l'évaluation de la responsabilité selon les différentes modalités de la conséquence. On a : Effet courant : $F(6, 676)=1,3605, p=,22816$.

Il semblerait donc que la conséquence ait une influence sur le jugement de responsabilité. Les différents graphiques groupes par groupes (l'ensemble des graphiques n'est pas repris ici), montrent que l'effet est de faible amplitude. Nous avons pu distinguer une légère augmentation des moyennes entre les différentes modalités de la conséquence, mais il est vrai que ces moyennes varient peu entre les « conséquences moindres » et les « conséquences remarquables ».

La encore, nous pouvons nous rapprocher des travaux de Piaget (1932), la conséquence n'est pas ce qui influence le plus le jugement de responsabilité, même si l'on ne peut négliger totalement son influence.

Par ailleurs, une dernière remarque s'impose quand au comportement de nos différents groupes. On constate en effet qu'il existe pour les deux groupes d'élèves et le groupe des professeurs une quasi confusion entre les moyennes de responsabilité pour les « conséquences notables » et les « conséquences remarquables ».

Alors que, pour les juristes, même si les écarts entre les différentes modalités sont faibles, il existe une légère gradation en fonction de la gravité des conséquences.

En conclusion, concernant la responsabilité : Pour les quatre groupes, nous nous attendions à ce que la mesure de la responsabilité varie davantage en fonction de l'intention de l'auteur de l'acte qu'en fonction des conséquences de l'acte. Les résultats sont clairs. Dès que l'intention existe, les moyennes de responsabilité augmentent largement.

Concernant la conséquence, l'effet de cette variable ne peut être négligé, par contre elle reste très modérée. On note pour les juristes une légère augmentation des moyennes en fonction de l'intensité des conséquences, mais elle aussi reste très mesurée.

La comparaison intergroupe à ce niveau montre qu'il n'existe pas de différence significative entre les groupes.

Nous nous attendions également à ce que l'évaluation de la responsabilité des quatre groupes soit différente en fonction du type d'atteinte.

Nous avons vu sur l'ensemble des résultats que nos différents groupes se comportaient bien différemment par rapport à cette variable. Tout d'abord nous avons vu que pour les groupes d'élèves qui ne sont pas en ZEP et pour les professeurs, l'effet de la variable n'était pas significatif. Les moyennes entre les différentes modalités varient peu. En d'autres termes ne pourrions-nous pas dire que quel que soit le type d'atteinte, verbale, physique ou encore une atteinte aux biens, celui-ci entraîne la même responsabilité pour son auteur. Pour les deux autres

groupes l'effet de cette variable est significatif. En effet, nous avons remarqué que l'atteinte verbale pour le groupe des élèves en ZEP donnait une moyenne de responsabilité plus élevée que pour les autres modalités de l'atteinte. Par contre, nous avons vu que les juristes quant à eux attribuaient une moyenne de responsabilité largement moins élevée dans le cas d'atteinte verbale.

Par ailleurs, notre étude sur la distribution des responsabilités confirme la tendance de nos quatre groupes à se comporter différemment, même si nous avons pu mettre en évidence quelques similarités notamment entre les juristes et notre groupe d'élèves en ZEP.

Pour compléter cette approche pratique du droit, il semblait indispensable d'aborder dans cette étude la problématique de la sanction. En effet, au-delà de reconnaître une responsabilité, il est important de se demander, si nos différents groupes envisagent de sanctionner et si oui comment ?

3.4.2. Résultats à propos de la sanction

En droit la sanction peut se définir comme une mesure justifiée par la violation d'une obligation. La sanction renvoie également à tout moyen destiné à assurer le respect et l'exécution effective d'un droit ou d'une obligation.

Pour traiter de la sanction nous avons donc procédé en deux temps.

Nous avons donc, dans un premier temps cherché à voir si nos différents groupes sanctionnaient les différentes situations proposées, puis dans un deuxième temps comment ils envisageaient de le faire.

Nous proposons de commenter différents tableaux de synthèses afin de voir comment les différents groupes se comportent dans leurs décisions de sanction.

Avant de reprendre les différents tableaux, nous rappelons les codes suivants :

- AV= Atteinte verbale
- AB= Atteinte aux biens
- AP= Atteinte physique
- NI= non intentionnelle
- INP= intentionnelle non préméditée
- IP= intentionnelle préméditée
- 1= sanctionne
- 2= ne sanctionne pas
- C- = Conséquences moindres
- C+ = Conséquences notables
- C++ = Conséquences remarquables
- Groupe Z = groupe d'élèves en ZEP
- Groupe C = groupe d'élèves qui ne sont pas en ZEP
- Groupe P= groupe de professeurs de collège ; Groupe EJ= groupe d'experts juristes

a) Les atteintes verbales

AVNIC-

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	39,34%	25,37%	51,69%	18,18%
2	60,66%	74,63%	48,31%	81,82%

AVNIC+

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	36,89%	23,88%	48,31%	28,79%
2	63,11%	76,12%	51,69%	71,21%

AVNIC++

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	57,38%	38,81%	61,54%	19,70%
2	42,62%	61,19%	38,46%	80,30%

AVINPC-

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	76,23%	63,24%	78,65%	45,45%
2	23,77%	36,76%	21,35%	54,55%

AVINPC+

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	77,05%	77,94%	89,01%	27,27%
2	22,95%	22,06%	10,99%	72,73%

AVINPC++

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	67,21%	66,18%	82,02%	27,27%
2	32,79%	33,82%	17,98%	72,73%

AVIPC-

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	77,87%	70,59%	86,52%	36,36%
2	22,13%	29,41%	13,48%	63,64%

AVIPC+

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	62,30%	52,94%	93,26%	28,79%
2	37,70%	47,06%	6,74%	71,21%

AVIPC++

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	72,13%	80,88%	96,70%	36,36%
2	27,87%	19,12%	3,30%	63,64%

Tableau 6 : Comparaison intergroupe des répartitions entre sanction et non sanction pour les atteintes verbales

Clef de lecture

Ex de lecture pour AVNIC- : atteinte Verbale (AV) non intentionnelle (NI) avec conséquences moindres (C-).

Dans cette situation 18.18% du groupe des experts juristes (EJ) prend la décision de sanctionner.

39.34 % du groupe des élèves en ZEP (Z) sanctionne la situation

25.37% du groupe des élèves en non ZEP (C) sanctionne la situation

51.69% du groupe des professeurs(P) sanctionne la situation

Code sujet	AVNIC-				AVINPC-				AVIPC-			
	A	B	AU	Total	A	B	AU	Total	A	B	AU	Total
Z	34	6	82	122	26	53	43	122	35	38	49	122
%	28	5	67	100	21	44	35	100	29	31	40	100
C	11	0	57	68	11	23	34	68	16	17	35	68
%	16	0	83	100	16	34	50	100	24	25	51	100
P	19	2	70	91	33	16	42	91	48	7	36	91
%	21	2	77	100	36	18	46	100	53	8	39	100
EJ	6	0	60	66	19	0	47	66	13	0	53	66
%	9	0	91	100	29	0	72	100	20	0	80	100
	AVNIC+				AVINPC+				AVIPC+			
Z	34	3	85	122	32	35	55	122	40	18	64	122
%	28	2	70	100	26	29	45	100	33	15	52	100
C	10	2	56	68	17	18	33	68	10	10	48	68
	AVNIC-				AVINPC-				AVIPC-			
%	15	3	82	100	25	26	49	100	15	15	70	100
P	34	0	64	91	30	8	53	91	41	6	44	91
%	30	0	70	100	33	9	58	100	45	7	48	100
EJ	13	0	53	66	7	6	53	66	13	0	53	66
%	20	0	80	100	11	9	80	100	20	0	80	100
	AVNIC++				AVINPC++				AVIPC++			
Z	38	12	72	122	27	36	59	122	23	30	69	122
%	31	10	59	100	22	30	48	100	19	25	56	100
C	11	4	53	68	17	19	32	68	9	22	37	68
%	16	6	78	100	25	28	47	100	13	32	55	100
P	30	0	61	91	35	0	56	91	30	15	46	91
%	33	0	67	100	38	0	62	100	33	16	51	100
EJ	7	0	59	66	12	0	54	66	13	0	53	66
%	10	0	89	100	18	0	82	100	20	0	80	100

Tableau 7 : Distribution d'effectifs entre réparation (A), répression (B) et autres propositions (Au) pour les situations d'atteintes verbales.

Clé de lecture : Dans le cas d'une atteinte verbale non intentionnelle avec des conséquences moindres (AVNIC-), 34 sujets du groupe Z soit 28 % du groupe ont exprimé une sanction répressive.

Concernant les atteintes verbales, globalement la comparaison intergroupe laisse apparaître que les actes intentionnels prémédités sont toujours plus sanctionnés que ceux qui ne le sont pas. Du point de vue de la responsabilité, ils étaient également ceux qui entraînaient la plus forte moyenne de responsabilité.

Il a aussi été constaté que le groupe des professeurs de collège (P) est celui qui sanctionne le plus l'atteinte verbale (dans 9 cas sur 9) avec une progression en fonction de l'intention. En effet, on a pu voir que, pour une atteinte verbale ayant le même type de conséquences, le nombre de personnes qui sanctionne varie en fonction de l'intention, dans tous les cas.

Le groupe des experts juristes (EJ) est toujours celui qui sanctionne le moins et il n'existe aucune évolution particulière que ce soit en fonction de l'intention ou de la conséquence. Ce résultat n'est pas surprenant, dans la mesure où ce groupe était déjà celui qui en moyenne obtenait les moyennes de responsabilité les plus faibles.

Pour les groupes d'élèves, on remarque qu'il existe une augmentation du nombre de décisions de sanction en fonction de l'intention sauf dans le cas de conséquences notables. Au niveau de la responsabilité nous pouvions faire la même remarque. L'interprétation de ce comportement semble difficile, l'hypothèse de l'existence de variables situationnelles affectant davantage les adolescents dans le cas de l'atteinte verbale intentionnelle non préméditée avec des conséquences notables, est possible. Seul l'entretien avec plusieurs élèves auraient sans doute pu permettre, une interprétation plus circonscrite.

La comparaison du groupe d'élèves en ZEP (Z) et du groupe d'élèves en non ZEP(C) avec le groupe des professeurs de collège (P) montre que les deux premiers groupes sanctionnent moins que le troisième. Rappelons que pour ce type d'atteinte, le groupe des élèves en ZEP était celui qui attribuait le plus de responsabilité. Ceci pourrait vouloir dire que tout en considérant la responsabilité importante, certains sujets du groupe n'ont pas pour autant estimé nécessaire de sanctionner.

Pour le groupe des élèves qui ne sont pas en ZEP, celui-ci observait des moyennes assez proches, de celles des professeurs, pourtant il sanctionne nettement moins que ces derniers. Nous pouvons donc faire la même remarque que pour les élèves de ZEP : bien que considérant la responsabilité importante, certains sujets du groupe n'ont pas pour autant estimé nécessaire de sanctionner

La comparaison de ces mêmes groupes d'élèves en ZEP et non ZEP avec le groupe des experts juristes (EJ) montre à l'inverse que ces deux groupes de collégiens sanctionnent plus que ce groupe d'expert. Ce résultat n'est pas étonnant, dans la mesure où les résultats obtenus pour la responsabilité allaient déjà en ce sens.

La comparaison du groupe d'élèves en ZEP (Z) avec le groupe d'élèves en non ZEP (C) montre que dans 8 cas sur 9 le groupe ZEP (Z) sanctionne plus que le groupe des non ZEP (C).

L'ensemble des résultats confirme une fois de plus, que l'atteinte verbale trouble particulièrement nos trois groupes de non-juristes. Ce que nous apporte cette deuxième étude, c'est qu'au-delà de reconnaître une responsabilité, les professeurs expriment leur aspiration à ne pas voir ce type d'atteintes classé sans suite. Ceci se confirme avec notre deuxième étude sur la sanction. En effet, nous avons pu voir que là où les groupes d'élèves s'expriment majoritairement sur la réparation ou sur « la non sanction », les professeurs vont se prononcer également sur « la moralisation / admonestation ». Il n'est pas surprenant de trouver cette dimension « morale » exprimée par les professeurs, rappelons qu'elle était déjà présente au niveau de leur représentation sociale du droit.

Les élèves quant à eux, lorsqu'ils font le choix de sanctionner, envisagent davantage de réparer le dommage avec une tendance à la répression un peu plus forte quand l'intention existe. Ces résultats sont très intéressants au regard des travaux de Piaget (1932). En effet, comme lui, on observe que l'intention de l'auteur est davantage déterminante que la conséquence pour exprimer la nécessité de sanctionner ou pas. Par contre, nous noterons que pour ce type d'atteinte, il existe une tendance pour certains à favoriser davantage la répression plutôt que la réparation.

b) Les atteintes aux biens

ABNIC-

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	28,69%	25,37%	37,08%	54,55%
2	71,31%	74,63%	62,92%	45,45%

ABNIC+

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	42,62%	41,79%	58,24%	92,42%
2	57,38%	58,21%	41,76%	7,58%

ABNIC++

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	31,15%	22,06%	37,36%	74,24%
2	68,85%	77,94%	62,64%	25,76%

ABINPC-

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	81,97%	85,07%	94,38%	100,00%
2	18,03%	14,93%	5,62%	0,00%

ABINPC+

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	77,05%	64,71%	79,12%	72,73%
2	22,95%	35,29%	20,88%	27,27%

ABINPC++

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	80,33%	85,07%	95,51%	90,91%
2	19,67%	14,93%	4,49%	9,09%

ABIPC-

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	91,80%	83,58%	100,00%	100,00%
2	8,20%	16,42%	0,00%	0,00%

ABIPC+

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	94,26%	92,65%	97,75%	100,00%
2	5,74%	7,35%	2,25%	0,00%

ABIPC++

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	95,08%	94,12%	100,00%	100,00%
2	4,92%	5,88%	0,00%	0,00%

Tableau 8 : Comparaison intergroupe des répartitions entre sanction et non sanction pour les atteintes aux biens
Clef de lecture

Ex de lecture pour ABINPC+ : atteinte aux biens (AB) intentionnelle non prémédité (INP) avec conséquences notables (C+).

Dans cette situation 72.73% du groupe des experts juristes (EJ) prend la décision de sanctionner.

77.05% du groupe des élèves en ZEP (Z) sanctionne la situation

64.717% du groupe des élèves en non ZEP (C) sanctionne la situation

79.12% du groupe des professeurs (P) sanctionne la situation

Code sujet	ABNIC-				ABINPC-				ABIPC-			
	A	B	AU	Total	A	B	AU	Total	A	B	AU	Total
Z	30	1	91	122	94	3	25	122	99	2	21	122
%	25	1	74	100	77	2	21	100	81	2	17	100
C	16	0	52	68	55	0	13	68	53	2	13	68
%	24	0	76	100	81	0	19	100	78	3	19	100
P	31	2	58	91	79	0	12	91	87	0	4	91
%	34	2	64	100	87	0	13	100	96	0	4	100
EJ	36	0	30	66	60	0	6	66	66	0	0	66
%	55	0	45	100	91	0	9	100	100	0	0	100
	ABNIC+				ABINPC+				ABIPC+			
Z	50	1	71	122	80	11	31	122	101	4	17	122
%	41	1	58	100	66	9	25	100	83	3	14	100
C	26	2	40	68	39	3	26	68	62	0	6	68
%	38	3	59	100	57	5	38	100	91	0	9	100
P	54	0	37	91	52	9	30	91	84	2	5	91
%	59	0	41	100	57	10	33	100	92	2	6	100
EJ	55	0	11	66	48	0	18	66	54	6	6	66
%	83	0	17	100	73	0	27	100	82	9	9	100
	ABNIC++				ABINPC++				ABIPC++			
Z	39	0	83	122	86	10	26	122	88	18	16	122
%	32	0	68	100	71	21	8	100	72	15	13	100
C	11	2	55	68	52	1	15	68	52	8	8	68
%	16	3	81	100	76	2	22	100	76	12	12	100
P	29	0	62	91	53	8	30	91	62	15	14	91
%	32	0	68	100	58	9	33	100	68	17	15	100
EJ	49	0	17	66	41	6	19	66	55	5	6	66
%	74	0	26	100	62	9	29	100	83	8	9	100

Tableau 9: Distribution d'effectifs entre réparation (A), répression (B) et autres propositions (Au) pour les situations d'atteintes aux biens

Clé de lecture du tableau :

Dans le cas d'une atteinte aux biens non intentionnelle avec des conséquences moindres (ABNIC-), 1 sujet du groupe Z soit en pourcentage 1 % a exprimé une sanction de type répressive.

Concernant les atteintes aux biens, nous remarquons, que le groupe des experts juristes est celui qui va sanctionner le plus ce type d'atteinte quand il n'existe pas d'intention. Par contre quand l'intention existe, on note une certaine proximité entre les résultats du groupe des experts juristes (EJ) et des professeurs de collège (P).

On note que dans 5 cas sur 9, le groupe des experts juristes (EJ) est celui qui sanctionne le plus. Dans 2 cas sur 9 ce groupe sanctionne de la même manière que le groupe des professeurs de collège (P). Il s'agit de deux cas d'atteinte aux biens avec intention préméditée. Enfin, dans deux cas, le groupe des professeurs de collège (P) sanctionne plus que le groupe des experts juristes (EJ). Il s'agit de deux cas où l'intention existe mais sans préméditation.

De manière générale, on note que les groupes d'élèves sont les groupes qui sanctionnent le moins. Si on compare le groupe des élèves qui ne sont pas en ZEP (C) avec le groupe des professeurs de collège (P) et celui des experts juristes (EJ), il est celui qui sanctionne le moins dans les dix cas. Le groupe des élèves en ZEP (Z) sanctionne moins dans tous les cas que le groupe des professeurs de collège. Ce groupe des élèves en ZEP (Z) sanctionne également moins que le groupe des experts juristes dans 8 cas sur 9. En effet, il existe une exception dans le cas d'une atteinte aux biens intentionnelle non préméditée avec conséquences moindres.

Si on compare le groupe des élèves en ZEP (Z) avec celui des élèves qui ne sont pas en ZEP (C), on note que dans 7 cas sur 9, le groupe des élèves en ZEP est celui qui a le plus sanctionné, avec parfois très peu de différence. Nous noterons que dans deux cas d'atteintes aux biens intentionnels non préméditées le groupe des élèves qui ne sont pas en ZEP sanctionne plus que le groupe Z.

Ce qui différencie véritablement les groupes ici c'est l'intention. Pour les non juristes dans la mesure où il n'existe pas d'intention, pour de nombreux sujets, il ne doit pas y avoir de sanction. Pour les juristes, le raisonnement semble différent puisque même si il n'existe pas d'intention, la décision de sanction reste majoritaire. N'oublions pas que l'article 1382 du code civil dispose que « Tout fait quelconque de l'homme, qui cause à autrui un dommage, oblige celui par la faute duquel il est arrivé, à le réparer. » Rappelons que faute ne signifie pas intention et dans les différents cas présentés qu'il y existe ou non une intention, il y avait bien l'existence d'un dommage. La seconde étude sur la sanction confirme tout à fait cette interprétation, dans la mesure où majoritairement les juristes vont proposer une réparation des dommages.

Pour les autres groupes, nous notons également que ceux-ci vont se prononcer majoritairement sur la réparation. Dans le cas de ce type d'atteinte, on retrouve réellement les observations faites par Piaget (1932), avec le choix incontestable de réparer plutôt que de réprimer.

Une dernière remarque concerne le groupe des professeurs, on remarque ici encore, une trace de « la moralisation/ admonestation ».

c) Les atteintes physiques

APNIC-

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	4,10%	4,41%	18,68%	36,36%
2	95,90%	95,59%	81,32%	63,64%

APNIC+:

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	9,84%	10,29%	10,99%	63,64%
2	90,16%	89,71%	89,01%	36,36%

APNIC++:

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	13,93%	10,45%	14,61%	54,55%
2	86,07%	89,55%	85,39%	45,45%

APINPC-

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	63,11%	64,18%	83,52%	83,33%
2	36,89%	35,82%	16,48%	16,67%

APINPC+

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	69,67%	76,47%	86,52%	100,00%
2	30,33%	23,53%	13,48%	0,00%

APINPC++:

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	78,69%	79,10%	90,11%	100,00%
2	21,31%	20,90%	9,89%	0,00%

APIPC-

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	74,59%	70,59%	87,91%	100,00%
2	25,41%	29,41%	12,09%	0,00%

APIPC+

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	89,34%	80,88%	97,75%	90,91%
2	10,66%	19,12%	2,25%	9,09%

APIPC++

	Groupe Z	Groupe C	Groupe P	Groupe EJ
1	87,70%	89,71%	94,51%	100,00%
2	12,30%	10,29%	5,49%	0,00%

Tableau 10 : Comparaison intergroupe des répartitions entre sanction et non sanction pour les atteintes physiques

Clef de lecture

Ex de lecture pour APIPC++ : atteinte physique intentionnelle préméditée avec remarquables.

Dans cette situation 100% du groupe des experts juristes (EJ) prend la décision de sanctionner.

87.70% du groupe des élèves en ZEP (Z) sanctionne la situation

89.71% du groupe des élèves en non ZEP (C) sanctionne la situation

94.51% du groupe des professeurs (P) sanctionne la situation

Code sujet	APNIC-				APINPC-				APIPC-			
	A	B	AU	Total	A	B	AU	Total	A	B	AU	Total
Z	3	0	119	122	36	16	70	122	15	63	44	122
%	2	0	98	100	30	13	57	100	12	52	36	100
C	3	0	65	68	16	12	40	68	6	33	29	68
%	4	0	96	100	23	18	59	100	9	48	43	100
P	7	0	84	91	41	9	41	91	17	54	20	91
%	8	0	92	100	45	10	45	100	19	59	22	100
EJ	18	6	42	66	43	6	17	66	43	23	0	66
%	27	9	64	100	65	9	26	100	65	35	0	100
	APNIC+				APINPC+				APIPC+			
Z	7	1	114	122	33	32	57	122	21	76	25	122
%	6	1	93	100	27	26	47	100	17	62	21	100
C	4	1	63	68	19	24	25	68	9	43	16	68
%	6	1	93	100	28	35	37	100	13	64	23	100
P	6	0	85	91	32	12	47	91	26	47	18	91
%	7	0	93	100	35	13	52	100	28	52	20	100
EJ	24	6	36	66	54	6	6	66	37	23	6	66
%	36	9	55	100	82	9	9	100	56	35	9	100
	APNIC++				APINPC++				APIPC++			
Z	12	1	109	122	56	18	48	122	33	61	28	122
%	10	1	89	100	46	15	39	100	27	50	23	100
C	3	1	64	68	18	16	34	68	9	36	23	68
%	5	1	94	100	26	24	50	100	13	53	34	100
P	13	0	78	91	44	12	35	91	22	50	19	91
%	14	0	86	100	48	13	38	100	24	55	21	100
EJ	30	6	30	66	37	17	12	66	43	23	0	66
%	45	9	45	100	56	26	18	100	65	35	0	100

Tableau 11 : Distribution d'effectifs entre réparation (A), répression (B) et autres propositions (Au) pour les situations d'atteintes physiques

Clé de lecture du tableau :

Dans le cas d'une atteinte physique non intentionnelle avec des conséquences moindres (APNIC-), 3 sujets du groupe Z soit en pourcentage 2 % ont exprimé une sanction répressive.

Concernant les atteintes physiques, il est intéressant d'observer que le groupe des experts juristes est encore celui qui sanctionne le plus ce type d'atteinte, quand il n'existe pas d'intention. Là encore la référence à l'article 1382 peut expliquer ce constat, en effet quelle que soit l'intention le dommage existe, et donc il est nécessaire de le réparer. Nous remarquons d'ailleurs qu'au niveau des sanctions proposées, il s'agit essentiellement de la réparation. C'est sans nul doute, l'effet de la formation qui induit cependant plus que la raison sensible.

De manière générale, on note que dans 6 cas sur 9, le groupe des experts juristes est celui qui sanctionne le plus. On perçoit également dans ce groupe une légère tendance de certains sujets à s'orienter vers la répression quand il existe une intention préméditée.

Pour le groupe des professeurs, on remarque que dès qu'il n'existe pas d'intention, ceux-ci ont tendance à ne pas sanctionner, et dès qu'elle existe le nombre de professeurs qui sanctionnent tend à se rapprocher de celui des juristes. Par contre, à la différence des juristes, de nombreux enseignants sont favorables à la répression quand l'intention est préméditée. Nous avons également noté quelques expressions concernant la « moralisation /admonestation »

La comparaison des réponses du groupe d'élèves d'établissements en ZEP avec ceux du groupe d'élèves d'établissements qui ne sont pas en ZEP, montre une certaine proximité de résultats.

Pour ces groupes d'élèves, la comparaison avec le groupe des experts juristes montre que lorsqu'il n'existe pas d'intention la décision de sanction est très différente. Majoritairement, les élèves pensent qu'il ne faut pas sanctionner.

Lorsque l'intention existe mais qu'elle n'est pas préméditée, il semble difficile de dégager une tendance ferme sur le choix réparation et répression. Par contre, quand l'intention est préméditée, la répression semble être la sanction privilégiée et ici les résultats obtenus pour ce type de sanction sont assez proches de ceux des professeurs. Nous avons pu également voir que certains avaient des difficultés à formuler une sanction. Nous pouvons donc dire, que pour ce type d'atteintes, il semble exister une difficulté pour certains élèves de troisième à se positionner.

De manière générale, nous nous attendions à ce que la décision de sanctionner varie davantage en fonction de l'intention de l'auteur de l'acte qu'en fonction des conséquences de l'acte. Cependant, nous pensons observer pour le groupe des juristes plus de décisions de sanctions quand il existe de réelles conséquences et ce quelle que soit l'intention.

Nous nous attendions également, à ce que la décision de sanctionner des quatre groupes soit différente, en fonction du type d'atteinte. Nous pensions obtenir des propositions de sanction relevant majoritairement du champ de la réparation. Cependant, nous imaginions que les groupes d'élèves s'orienteraient davantage vers des solutions répressives.

L'ensemble des résultats amène un certain nombre de réflexions.

De manière générale, lorsqu'un acte est non intentionnel et quelque soit le type d'atteinte, on observe, que les élèves font le choix de la non sanction. Cependant, ceux qui font le choix inverse, se prononcent en faveur de la réparation. En revanche, on observe que la sanction est davantage exprimée, en fonction de l'intention préméditée ou non, qu'en fonction de la conséquence de l'atteinte. Cette observation va dans le sens de notre hypothèse. Etant donné l'âge de notre échantillon et comme l'avait déjà observé Piaget (1932), ce n'est pas la conséquence sur l'objet ou la personne qui amène à formuler un jugement mais bien l'intention du sujet auteur de l'atteinte. De plus, nous avons été amené à faire un constat, au niveau de notre « catégorie autre » qui comprenait à la fois la non sanction, les réponses non interprétables, mais aussi des propositions telles que la vengeance, le travail d'intérêt général, l'admonestation/ moralisation. En effet, à plusieurs reprises lorsque l'atteinte n'était pas intentionnelle, les élèves s'accordaient majoritairement sur la non sanction. Par contre, dès que l'acte devient intentionnel, cette catégorie des « propositions autres » rassemble majoritairement deux types d'attitudes : celles des élèves qui ne sanctionnent pas et celles des élèves qui évoquent la sanction, mais sans toutefois réussir à en formuler la teneur.

Quant au choix de la sanction, il nous avait semblé intéressant d'introduire une variable supplémentaire, qui est celle du type d'atteinte. Nous avons émis l'hypothèse que quelle que soit l'atteinte, celle-ci amènerait les élèves à trancher dans le sens de la réparation. L'hypothèse semble se vérifier pour des atteintes aux biens intentionnelles préméditées ou non et les élèves font majoritairement le choix d'exprimer un jugement en faveur de la réparation. Pour les atteintes verbales et physiques, la tendance générale dans le choix de la sanction semble plus difficile à définir. Les élèves des deux groupes s'expriment tant en faveur de la réparation, qu'en faveur de la répression et ce, quelque soit l'intention et les conséquences engendrées. S'agissant des atteintes physiques intentionnelles et préméditées, les élèves des deux groupes s'expriment d'ailleurs plus sur le champ de la répression. Ces résultats montrent bien l'impact du type d'atteinte sur le choix de la sanction.

Nous retrouvons donc en partie les conclusions de Piaget (1932), en y ajoutant que, l'adolescent exprime un jugement plutôt nuancé en fonction du type d'atteinte auquel, il est confronté. Cependant, nous apportons un bémol à ce constat ; en effet, en donnant la latitude aux élèves de s'exprimer sur plusieurs sanctions pour un même fait, nous aurions pu mettre en évidence que celui-ci tout en proposant une solution répressive en premier, aurait proposé également la réparation. Ce qui est une réalité juridique ; en effet, comme nous l'avons précisé plus haut, un même fait juridique peut donner naissance à deux sanctions, l'une de droit civil, l'autre de droit

pénal. Néanmoins, nous pouvons être amenés à penser que la première sanction qu'il évoque est sans doute celle qu'il estime être la plus importante pour lui.

En rapport avec les travaux de Kohlberg (1971), nous sommes tentés de dire que le stade deux est dépassé. En effet, nous avons dit qu'à ce stade l'individu ne pense plus que la punition suit automatiquement la faute, néanmoins, il continue d'affirmer que le niveau de la punition doit être fonction du dommage. Ainsi s'il reçoit un coup, il a le droit, sinon le devoir, de frapper en retour. Nous avons constaté la quasi absence de la vengeance que nous avons retenue dans notre catégorie des « propositions autres ». Par contre notre étude ne permet pas de déterminer à quel stade du niveau conventionnel ou post conventionnel, nous pourrions les situer.

Enfin, au niveau de la socialisation juridique, les seules différences que l'on constate entre les élèves des groupes Z et C concernent la distribution des sanctions en fonction des conséquences engendrées. Notamment, quand il s'agit d'atteinte physique.

Nous avons pensé que l'appartenance à des groupes scolaires différents pourrait constituer une variable active dans le phénomène « socialisation juridique ». Mais globalement, les élèves des deux groupes ont réagi de façon comparable, aux diverses situations proposées.

Cette observation ne va pas, selon nous, à l'encontre des travaux de Kourilsky (1991 ; 2002). En effet, celle-ci, avait travaillé sur des échantillons de population évoluant dans des pays au contexte politique différent. Ce qui dans notre étude n'était pas le cas, nous serions donc tenté de dire, que c'est davantage l'influence des valeurs sociétales globales, qui agit que l'environnement immédiat et notamment l'environnement « Zone d'Education Prioritaire » ou non.

Concernant les professeurs, nous avons aussi pu constater que l'intention de l'auteur influençait leur décision, mais aussi leur choix de sanction. Nous avons pu remarquer que les conséquences semblaient moins déterminantes. Dans ces choix, nous avons pu constater que certains enseignants étaient sensibles aux différents types d'atteintes. Ainsi, comparativement aux juristes, davantage de professeurs de collège estiment que ce type d'atteinte est sanctionnable. Pour ces derniers, il mérite pour certains la réparation ou encore une réprimande de la part des adultes en charge de l'éducation des élèves.

Pour les juristes, nous avons pu observer que ceux-ci étaient peu sensibles à l'atteinte verbale. Par contre, pour les deux autres types d'atteintes, ce groupe est celui qui sanctionne le plus. Comme nous l'avons envisagé ce groupe est celui qui prend le plus cette décision, même si il n'existe pas d'intention. Pour les sujets de ce groupe, dans les situations proposées, on note une tendance à orienter leur jugement vers la réparation.

4. Discussion et conclusion

Dans le contexte scolaire actuel, la mise en œuvre de dispositifs différents du modèle classique de la transmission semble difficile.

Deux motifs à cela tout d'abord, l'organisation du temps scolaire lui-même, mais aussi la compétence des enseignants. C'est pourquoi, en étudiant la représentation sociale du droit chez des collégiens, des enseignants et des juristes, mais aussi leur manière d'appréhender certaines situations problématiques, il est peut être possible d'apporter quelques éléments de réflexion supplémentaire sur le rapport au droit, de trois populations qui peuvent être amenées à se rencontrer.

Cette étude montre tout d'abord que juristes et enseignants et élèves ont des représentations sociales du droit différentes. Par ailleurs, elle montre que ces groupes peuvent avoir des sensibilités différentes sur certains types d'atteintes et particulièrement sur les atteintes verbales.

Ces constats amènent différentes réflexions à deux niveaux particulièrement :

Le premier niveau est celui de la transmission aux élèves qui posent clairement la problématique de la place des juristes dans le dispositif éducatif.

Le deuxième niveau relève davantage du champ de l'intervention des juristes dans les cas de violence scolaire.

Au premier niveau :

Cette étude plaide dans le sens d'une transmission des enseignants aux collégiens. Rappelons que bien qu'ils aient des représentations sociales du droit différentes, ces deux populations sont celles qui ont le plus d'éléments communs au niveau des contenus de leurs représentations sociales.

Par contre nous avons remarqué que les élèves et les juristes étaient les deux groupes qui avaient le moins d'éléments communs au sein de leur représentation sociale du droit.

C'est pourquoi nous sommes amenés à penser que l'intervention de juristes en classe de seconde dans le cadre de l'Education civique, juridique et sociale pourrait n'avoir aucun intérêt pour les élèves dans la mesure où les représentations sociales ont une visée d'orientation des communications.

Certains auteurs et notamment Robert (1999) qui se place plus sur le champ de la compétence plaident en ce sens. Pour ce dernier l'intervention des juristes est inutile. Il souligne d'ailleurs leur maladresse dans l'épreuve de vulgarisation du droit.

Bergougnieux en 2006 pose le problème à un autre niveau : il explique que des partenariats tendent à se développer notamment avec des professionnels du droit et évoque les difficultés à articuler des activités menées par les enseignants et les activités éducatives à portée civique menées en dehors de l'établissement.

Nous rejoignons dans les deux cas, des problématiques de représentations sociales.

L'idée de faire intervenir des juristes peut être intéressante, pour contribuer à faire évoluer les représentations sociales du droit des élèves vers une représentation qui leur soit socialement utile. Cependant ces interventions doivent faire parti d'un véritable projet pédagogique construit. Ce qui signifie en d'autre terme qu'enseignants et juristes doivent se rencontrer en amont des réunions et structurer ensemble une véritable démarche qui doit commencer par une prise de conscience qu'ils ont des représentations sociales du droit différentes tout comme les élèves.

Le second niveau de notre réflexion s'oriente maintenant vers le champ de l'intervention :

En effet, la violence qui peut revêtir des formes très diverses, amène aujourd'hui les hommes de loi à devoir intervenir en milieu scolaire.

L'une des questions que l'on peut poser est : ceux-ci y sont-ils véritablement préparés ?

En effet cette recherche au delà de mettre en évidence des représentations sociales du droit différentes, montre que les groupes se différencient, également sur la manière d'appréhender la pratique du droit, particulièrement sur les questions de responsabilité et de sanction.

Ainsi les résultats obtenus à propos de l'atteinte verbale montrent des juristes peu sensibles.

Il est vrai, que les cas d'atteinte verbale que nous avons présentés étaient très simples, il ne s'agissait ici que d'atteinte très ponctuelle ne rentrant pas dans le cadre de Bullying tel que peut le décrire Fontaine (2003).

Cependant nous avons pu observer au niveau de la responsabilité que nos groupes d'élèves et professeurs y étaient particulièrement sensibles. Nous avons pu constater chez les professeurs, les élèves qui ne sont pas en ZEP que quelque soit l'atteinte, verbale, physique ou aux biens, la responsabilité est engagée de la même manière. Quant aux élèves de ZEP, l'atteinte verbale engage plus de responsabilité que les deux autres. Par contre au niveau de la sanction, ces groupes ont quelques difficultés à définir une juste sanction et les avis des uns et des autres sur le sujet restent très partagés.

Ce constat peut s'expliquer simplement en remarquant que les contextes dans lesquels évoluent ces populations sont différents. Ainsi les problématiques d'atteinte verbale constituent sans doute une part bien maigre, des cas que le juriste a à traiter chaque jour.

Par ailleurs, il est vrai qu'il est plus complexe de constater un dommage causé par des mots que de constater un bien matériel cassé ou encore des blessures physiques.

Le phénomène de bullying qui se développe dans le milieu scolaire peut peut-être expliquer d'un autre côté la sensibilité de notre groupe d'enseignants et d'élèves aux atteintes verbales. Ainsi ces groupes au travers de notre questionnement se seraient projetés dans une situation qu'ils ont pu être amenés à vivre directement ou indirectement dans leur cadre scolaire.

Ces constats amènent à dire que sur le champ de l'intervention, si les enseignants et les collégiens ont à apprendre des juristes, à propos du droit, ces derniers pourraient également être sensibilisés aux préoccupations du monde de l'éducation. Sur ce dernier point le psychologue peut sans doute y contribuer, mais aussi être le médiateur entre ceux que les mots touchent et ceux qui ont besoin d'approfondir leur connaissance de la relation humaine.

En conclusion nous pourrions dire que la rencontre cognitive de deux mondes qui ont affaire avec l'adolescence de points de vue différents, serait à même sans doute d'apporter des réponses à la violence dans les collèges. Elle pourrait permettre aussi qu'une réelle prévention s'organise et finisse par mettre à la marge des interventions préventives aujourd'hui prévalentes, mais souvent inefficaces parce qu'ignorant la représentation de l'autre.

Références bibliographiques

Abric Jean-Claude. *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse de Doctorat de 3e cycle, Universités de Provence, 1976.

Abric Jean-Claude. *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville-Saint-Agne : ERES, 2003.

Bardin Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France, 1977.

Bariaud, Françoise et Lehalle, Henri. Evolution affective, sociale et cognitive à la période de l'adolescence, in S, Ionescu et A, Blanchet, *Psychologie de développement et de l'éducation sous la direction de J. Lautrey* (pp. 117-148), Paris : Presses Universitaires de France, 2007.

Bergougnieux Alain. L'école et l'Education civique. « Existe-t-il un modèle éducatif français ? » *La revue de l'inspection générale*, 3, 54-60, 2006.

Doise Willem et Palmonari Augusto. *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel: Delachaux et Niestle, 1986.

Fontaine Roger. *Psychologie de l'agression*, Paris : Dunod, 2003.

Gangloff Bernard. et Hardy-Massard Sandrine. Critères Attributifs de Sanction et « Culture de Métier » Approche Comparative dans la Justice Naïve Versus « Experte » *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology - 2006, Vol. 40, n° 1, 21-36. 2006.*

- Guimelli Christian. *Structures et transformation des représentations sociales. Textes de base en sciences sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994 a
- Jodelet Denise. Représentation sociale, *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse, 1991.
- Kohlberg Lawrence. From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with the study of moral development, in T.H. Mischel, *Cognitive Development and Epistemology* (pp.151-235), New-York : Academic Press, 1971.
- Kourilsky Chantal. Socialisation juridique et identité du sujet, *Droit et société, 19-1991*, 273-291, 1991.
- Kourilsky, Chantal. Le citoyen russe aujourd'hui : appartenir à la Russie et regarder l'Europe, *Droit et culture, 43, 2002/1*, 177-204, 2002.
- Légifrance, A. du 1-7- 2002. JO du 10-7-2002 Education civique, juridique et sociale en classe de seconde générale et technologique, 2002.
- Lehalle Henri, Aris Caroline, Buelga Sofia et Musitu Gonzalo. Développement socio-cognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 33(2)*, 289-314. (2004)
- Moscovici Serge. *La psychanalyse, son image et son public*, Paris: Presses Universitaires de France, 1961.
- Naoumova, Stefka. Les attitudes juridiques et morales des adolescents (dans le contexte actuel de la Bulgarie), *Droit et société, 19-1991*, 311-320, 1991
- Ocqueteau, Frédéric et Pérez-Diaz Claudine. Le regard des français sur la justice pénale : évolution des représentations, *Sociologie et Justice, 67-1*, 41-47, (1989b).
- Piaget Jean. *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris : Presses Universitaires de France, 1932.
- Robert François. La place des valeurs de la morale politique dans l'enseignement scolaire du droit in S.Solere-Queval (ed), *Les valeurs au risque de l'Ecole* (pp. 153-159). Villeneuve d'asq : Presses Universitaire du Septentrion, 1999.
- Robert Philippe et Faugeron Claude. La justice et son public. *Les représentations sociales du système pénal*, Genève : Masson et Médecine et Hygiène, 1978.
- Tostain Manuel. Psychologie, morale et culture, l'évolution de la morale de l'enfance à l'âge adulte, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1999.
- Verges Pierre. L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation, *Bulletin de psychologie, XLV, 405*, 203-209. 1972.