التمثلات الاجتماعية للمعرفة المدرسية لدى التلاميذ الذين تظهرلديهم أعراض الانقطاع عن الدراسة

Social representations of school knowledge in pupils who show symptoms of drop_out

بن ملوكة شهيناز

جامعة عبد الحميد بن باديس -مستغانم-الجزائر، benmeloukachahineze@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2017/07/05 تاريخ القبول: 2020/12/30 تاريخ النشر: 2020/12/31

الملخص:

تناولت الدراسة الحالية موضوع التمثلات الاجتماعية للمعرفة المدرسية لدى التلاميذ الذين تظهر لديهم أعراض الانقطاع عن الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من 264 تلميذا من ثانويات في كل من ولاية وهران وولاية مستغانم، بهدف التعرف على تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية ودور هذه المتمثلات في توجيه سلوك التلميذ نحو الانقطاع عن الدراسة، الى جانب التعرف على أوجه هذه التمثلات.

الكلمات المفتاحية: التمثلات الاجتماعية؛ المعرفة المدرسية؛ الانقطاع عن الدراسة.

Abstract

The current study addressed the social representations of school knowledge among pupils who show symptoms of drop-out, the sample of the study consisted of 264 pupils from secondary schools in Oran and Mostaganem provinces.

The study aimed to identifying the pupils' representations of the subject of school knowledge and the role of these figures in guiding the student's behavior towards dropping out of school, as well as identifying the aspects of these representations.

Keywords: social representations; school knowledge; drop-out.

* المؤلف المرسل. بن ملوكة شهيناز الإيميل: benmeloukachhineze@yahoo.fr

المقدمة:

شكلت تمثلات التلاميذ محور انشغال الكثير من الباحثين في أوروبا وأمريكا الشمالية، حيث تم التركيز على دراسة هذه التمثلات في علاقتها بالغايات والأهداف التربوية العامة. ولقد كان مجال الرياضيات منطلق هذه الاهتمامات في دراسة نوفاك(1983) تبعه مجال الفيزياء في دراسة جوشورا و ديبا (1993) و دراسة فينوا (1996) حول تأثير تمثلات التلاميذ على استيعاب العلاقات بين الأحجام الفيزيائية ووظيفة الزمن وهي دراسات أبرزت دور التمثلات في تطوير عملية الاستيعاب عند التلميذ نتيجة تطور مصطلح التمثلات الاجتماعية في كل من أعمال موسكوفسي ،و.دواز و ب.بالموري.

ليتحول بذلك مجال التربية إلى موضوع للتمثلات الاجتماعية هذا ما عبر عنه جيلي في قوله "لقد عملت التمثلات الاجتماعية على لفت الانتباه نحو الأحداث التربوية و إبراز دور هذه الدلالات الاجتماعية في فهم ما يحدث في المجال التربوي(Gilly.m.1989.p.372).."فمقاربة التمثلات الاجتماعية تلائم تماما دراسة الإشكالات المطروحة في الساحة التربوية حسب روكت في قوله بأنه مجال متشعب التخصصات و أرضية تتبلور فوقها التمثلات.

ولأن المدرسة في قلب الديناميكية الاجتماعية والسياسية مما يجعل منها مجال خصب لمقاربة التمثلات الاجتماعية لما تقدمه من توضيحات حول المعنى الذي يوليه الفاعلين التربوين في تفسير المشاكل التي تعاني منها المدرسة مثل الفشل المدرسي، التسرب المدرسي، عدم المساواة في التوجيه والانقطاع المدرسي، هذا الأخير الذي يعتبر أكبر مشاكل القطاع التربوي الجزائري لما ينجم عنه من هدر بشري واقتصادي يعود بالضرر على كل من التلميذ، الأسرة والمجتمع. هذا ما تعبر عنه المؤشرات الإحصائية، ففي الطور الثانوي فان نسبة الانقطاع في التعليم الثانوي لسنة (1996-1995) قدرت ب6.33%أي ما يعادل 237546 تلميذ،وفي سنة الدراسية(2012-2013) قدرت ب.7.35% أي ما يعادل 301289 تلميذ*.

وهي مؤشرات لها انعكاسات واضحة في تطور حجم الخسائر المادية،حيث أنه في السنوات الاخيرة سجلت خسائر مادية أكبر من السنوات السابقة التي قدرت في سنة 2011 ب 59921349.66ألف دينار في سنة 2013/2012.ب44380775.76 الف دينار* .

من هذه المنطلقات النظرية و الإحصائية فإن هذا البحث يهدف الى دراسة التمثلات الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية عند تلاميذ السنة الثانية ثانوي الذين تظهر لديهم أعراض الانقطاع عن الدراسة (الانخفاض المفاجئ أو التدريجي للنتائج الدراسية، غياب الدافعية، التغيب عن الدروس، مشاكل علائقية مع الاساتذة.....).من خلال التعرف على المعنى الذي يوليه التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية بتبني مقاربة التمثلات الاجتماعية لإبراز إلى أي مدى يمكن لهذه التمثلات أن تساهم في صياغة و توجيه سلوك التلميذ نحو الإنقطاع عن الدراسة.

1. الاشكالية:

عرف سيرج موسكوفيسي التمثلات الاجتماعية في مقدمة كتابة -التحليل النفسي صورته وجمهوره- (1961) على أنها: "شكل خاص من المعرفة و مجموعة من القوانين العلمية المنظمة وهي إحدى العمليات النفسية التي بفضلها يستطيع الأفراد جعل الواقع النفسي والاجتماعي مفهوما واضحا (Moliner, 1996 : p51)".

كما يعرفها على أنها عمليات مستقلة ترتكز على سيرورتين أساسيتين:

السيرورة الإدراكية أو الحسية والسيرورة التجديدية.

فالسيرورة الحسية تسمح لنا بإدراك وتسجيل الموضوع، أما السيرورة التجديدية فتعمل على إعادة صياغة وتنظيم كل ما هو مدرك.

" تمثل موضوع أو شيء معين أو وضعية معينة، لا يحدث بشكل تكراري بسيط، وليس مجرد انعكاس داخلي لواقع خارجي، ولا نسخة مطابقة لكل ما يحدث خارج العقل. وإنما التمثل هو إعادة بناء وتعديل النص كله" (Moscovici,s.1976 : p 56). الان تلاميذ س.موسكوفيسي .S.Moscoviciوجدوا أنفسهم أمام مجال واسع، بخصوبة مضامينه وغموض حدوده، هذا ما عبر عنه و دواز في قوله بأن" التمثلات الاجتماعية تشمل أداة عمل من الصعب التحكم فيها و بالرغم من ذلك توجد أعمال حول التمثلات الاجتماعية تتسم بالغنى والاختلاف"(Doise. W, 1986 : p83)، كما تعرف د.جودلي التمثلات الإجتماعية على أنها شكل من أشكال المعرفة، متطورة اجتماعيا ومشتركة لها هدف عملي، تساهم في تشكيل واقع عام لأي تجمع اجتماعي " (Jodelet. D, 1989 : p43)

ومما يمكن استخلاصه أن تعدد التعريفات حول التمثلات الاجتماعية وإختلافها يعود أصلا لتعدد الباحثين وتوجهاتهم وكذا إلى المقاربات المعتمدة، الأمر الذي أدى بـ سعدي لحلوS.Lahlouإلى اعتبار أن هذه التعريفات النظرية ما هي إلا جملة من التمثلات لموضوع التمثلات الاجتماعية. (Lahlou. s, 1995: p53)

كما تأكدت أهمية التمثلاتفي سيرورة التعلم من خلال مجموعة من الأبحاث. يقولجيوردان Giordan(1987) في هذا الإطار أن تمثلات التلاميذ تحظى بأهمية مركزية في عملية التعلم، لأنها تساهم في إنشاء العلاقات وتوطيدها بين المعلومات التي يتوفر عليها الفرد (المكتسبات القبلية) وتلك التي سيتلقاها طوال حياته. فالمعارف الجديدة تبنى من خلال هذه التمثلات، كما أن تصرفاته المستقبلية ستتحدد كذلك بفعل هذه التمثلات.

هذه النظرة المتطورة التي أصبحت تحظى بها التمثلات في المجال التربوي، جعلت المهتمين بالشأن التربوي يؤكدون على أن التمثلات التلاميذ تعد عاملا حاسما في إنجاح العملية التعليمية. وبالرغم من أن هذه العملية لازال الغموض يكتنفها بسبب غياب نظرية شاملة تفسر لنا مجريات حدوثها، فإن النظرية الحديثة في مجال التمثلات تستهدف تحديد ميكانيزمات اكتساب المعارف من طرف المتعلم وذلك بجعل المعطيات التالية في الحسبان:

المخزون المعرفي: يلعب دورا هاما في إكتساب وفهم ومعالجة المعلومات الجديدة.

يصل المتعلم عن طريق مجموعة من التعديلات المتتالية إلى: تشكل تمثل تام قريب من التمثل العلمي. تُشكّل التمثلات القديمة قاعدة لاكتساب معارف جديدة، انطلاقا من التفاعل بين التمثلات القبلية والمعارف الجديدة. وان التطور يحدث نتيجة صراع بين هذين تمثلين. (Giordan etautre1987 :p80,102)

نلاحظ مما سبق أن المقاربة الديداكتيكية الحديثة تتميز بالمرونة والشمولية، مستوعبة لاختلافات المتعلمين، مرتكزة على تمثلاتهم التي تساهم في بناء المعرفة.

فتحول بذلك موضوع التربية إلى مجال لدراسة التمثلات، ومن أهم الباحثين في هذه الدراسات التي تبرز العلاقة الجدلية بين التمثلات الاجتماعية ومجال التربية هو الباحث جيليGilly."إن الهدف الأسمى لمصطلح التمثل الاجتماعي يكمن في فهم الأحداث التربوية، ولفت

الانتباه إلى دور الدلالات الاجتماعية في السير ورات التربوية ".(Gilly. M, 1989 :p372).أما Gernier وRouquette فقد أوضحا أن عملية الترسيخ تظهر بشكل جلي في الفضاء المدرسي، وأن كل ما يحدث في المجتمع من تحولات تظهر آثاره بكل جلاء في المدرسة.

فالمقاربة الشاملة Holistique للتمثلات الاجتماعية تلائم تماما دراسة الإشكالات المطروحة في الساحة التربوية، هذا ما عبر عنه كل منRouquette وGarnier إن تركيبة موضوع التربية تجعل منه مجالا متشعب التخصصات، وأرضية خصبة تتبلور فيها التمثلات على قدر التطور العلمي وعلى حسب وضع الابستمولوجي.

نستخلص من هذا كله أن أكثر من 40 سنة من الأبحاث في علم النفس الاجتماعي سمحت لنظرية التمثلات الاجتماعية أن تصبح مرجعية للكثير من الباحثين في العلوم الاجتماعية والإنسانية (التاريخ، علوم الدين، علم الاجتماع، علم الاقتصاد، علوم التربية...)، في دراساتهم للظواهر الإجتماعية وبخاصة السيرورات الملازمة للتفكير الإجتماعي، والموجه لسلوكيات الأفراد والجماعات، متحولة بذلك إلى دليل موجه للسلوكيات داخل الجماعات. هذا ما جعل من علماء النفس الاجتماعي يرون أن دراسة التمثلات الاجتماعية، تسمح لنا بالتعرف على طبيعة وكيفية وسرعة التكيف الاجتماعي المعرفي للأفراد في الوضعيات سواء منها اليومية أو الخاصة داخل المحيط الاجتماعي والإيديولوجي.

من هذه المنطلقات النظرية فإن إشكالية البحث تتمحور حول المعنى الذي يوليه التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية بمعنى التعرف على محتوى تمثلاتهم الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية،وكيفية تنظيم هذا المحتوى. وإلى أي مدى يساهم هذا المحتوى في صياغة أعراض الانقطاع عن الدراسة عند تلاميذ السنة الثانية من الطور الثانوي؟

وفي سياق التعرف على محتوى هذه التمثلات وكيفية تنظيمها عند التلاميذ اللذين تظهر لديهم أعراض الإنقطاع عن الدراسة، فإن هذه الدراسة تجيب على التساؤلات التالية:

مما تتكون تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية؟ ومما وكيف تصاغ عناصر هذه التمثلات، وكيف تساهم هذه التمثلات في توجيه سلوك التلميذ نحو الإنقطاع؟ وما هي أوجه هذه التمثلات التلاميذ على حسب درجة خطر الإنقطاع عن الدراسة؟

من هذا فإن هذه دراسة تحاول توجيه النظر إلى التلميذ كفاعل أساسي في العملية التربوية بعيدا عن خانة المتلقي السلبي فهي دراسة استكشافية للمعنى الذي يشكله التلميذ المتواجد في خطر الانقطاع.

وعلى ضوء هذه التساؤلات تمت صياغة فرضية العامة والفرضيات الجزئية بما يتناسب مع تساؤلات إشكالية.

2 - فرضيات البحث:

الفرضية العامة: إن البحث ينطلق من فرضية العمل تتمحور حول التعرف على التمثلات الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وإلى أي مدى تساهم هذه التمثلات في صياغة وتوجيه سلوكيات التلميذ نحو الإنقطاع عن الدراسة.

إن محتوى تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية تساهم في صياغة وتوجيه سلوك التلميذ نحو الانقطاع عن الدراسة.

الفرضيات الجزئية:

ف 1: إن تمثلات التلاميذ السلبية للمعرفة المدرسية تساهم في ظهور أعراض الانقطاع عن الدراسة.

ف 2:إن تمثلات التلاميذ السلبية لمستقبل حامل الشهادة تساهم في ظهور أعراض الانقطاع عن الدراسة.

-3. التعريفات الاجرائية:

التمثلات الاجتماعية: ونقصد بها مجموعة الأفكار، الصور الذهنية، الآراء والاتجاهات التي يكونها التلاميذ حول موضوع المعرفة المدرسية.

المعرفة المدرسية: يتحدد مفهوم المعرفة المدرسية كما نتبناه في هذه الدراسة بأنه مجموعة المعارف الذي يتحصل عليها من خلال المواد الموجودة في المنهاج المدرسي، على حسب تخصصات المقررة من طرف وزارة التربية.

التلميذ الثانوي: هو التلميذ يدرس في السنة الثانية من الطور الثانوي يتراوح سنه بين 15 و17 سنة، متمدرس في كل من ثانويات ولاية وهران ومستغانم وهما ولايتان ساحليتان متواجدتان في الشمال الغربي للجزائر.

الانقطاع المدرسي: تبنينا مصطلح الانقطاع المدرسي في سياق وجود تلاميذ منخرطين في النظام المدرسي والذي كان لهم مستوى دراسي جيد في الأطوار السابقة وحدث لديهم انخفاض تدريجي أو مفاجئ في مستواهم مع وجود مجموعة من الأعراض. (الغيابات المتكررة -عدم الاهتمام بالدراسة- مشاكل علائقية مع الأساتذة...) بمعنى وجود التلميذ في الثانوية مع وجود كل الأعراض التي تشير للانقطاع التدريجي.

4- منهج الدراسة:

إن شمولية موضوع التمثلات الاجتماعية وخصوصية التلاميذ المستهدفين، وضعت الباحثة أمام حقيقة عدم تفضيل منهج على آخر، مما جعل دراسة تتأرجح بين التوجه التفسيري والتوجه الفهمي مع تركيز على مسألة المعنى الذي يوليه التلميذ الذي يوجد في دائرة خطر الانقطاع عن الدراسة، مركزين بذلك على تفاصيل تجربة التلميذ وجملة الارتباطات، صور وأفكاره بخصوص موضوع المعرفة المدرسية.

هذه الغاية حددت معالم المسار الكيفي(الوصفي)/ الكمي (التفسيري)الذي لكل ما يفكر فيه ويتصرف وفقه. (Blanchet Savoi-zage2004)

هذا ما شرحه بيريس pires وبطريقة جيدة عندما اعتبر أن المقاربة الكيفية تمتاز بجودة أدواتها المستخدمة في جمع المعطيات ومرونتها في معالجة المواضيع المعقدة واحتواء المعطيات غير المتجانسة وقدراتها على الربط بين مختلف التقنيات، وبراعتها في وصف أعماق مختلف جوانب الحياة الاجتماعية وانفتاحها على الجانب التجريبي، وتسامحها في احتواء الثقل الإحصائي للمقاربة الكمية. (Pires ,A. 1997 :p 52)

5- حدود الدراسة:

حسب التقاليد المعمول بها في الدراسات العلمية يشترط أن تكون للبحث حدود إقليمية وزمنية ومادة البحث الممثلة في موضوع بحثنا لفئة التلاميذ الذي تظهر لديهم أعراض الانقطاع عن الدراسة حيث أن:

الحدود المكانية أو الإقليمية: أخذت مجالا جغرافيا نوعا ما واسعا يتمثل في ولايتين من الغرب الجزائري وهي ولاية وهران وولاية مستغانم.

الحدود البشرية: أخدنا عينة مقصودة نظرا لخصوصية أفراد العينة موضوع الدراسة الدين اشترط أن يكون:تلاميذ السنة الثانية من الطور الثانوي / تلاميذ تظهر لديهم أعراض الإنقطاع عن الدراسة.

الحدود الزمنية: بدأت الدراسة من شهر فيفري2012 إلى شهر ماي 2014.

الحدود الدراسية: انحصرت في الوقوف على تمثلات الاجتماعية للتلاميذ السنة الثانية الذي تظهر لديهم أعراض الانقطاع.

-6. اختيار وتحديد مجتمع الدراسة: لتكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة فلا بد أن تتوفر فيها كل الخصائص الموجودة في مجتمع الدراسة لهذا فإن مجتمع الدراسة يخص كل تلاميذ الذي تظهر لديهم أعراض الانقطاع عن الدراسة في كل من ولاية وهران وولاية مستغانم.

1.6. العينة:

لهذا بلغ عدد التلاميذ المشاركين في الدراسة 264 يتوزعون على الثانويات المنتقاة لكل من ولاية وهران وولاية مستغانم والجدول المسطر أدناه يوضح ذلك:

الجدول رقم 1: 154 تلميذ يتوزعون على الثانويات التابعة لولاية وهران.

دائرة	الثانوية	عدد التلاميذ	جنس	
			ذكر	أنثى
النجمة	-ثانوية النجمة	30	20	10
سيدي شحمي	-ثانوية سيدي شحمي	20	15	05
سانيا	-ثانوية الرائد فراج	14	10	04
عين البيضاء	-ثانوية عين البيضاء	15	10	05
بئر الجير	-ثانوية بئر الجير	15	08	07
قديل	-ثانوية-متقن قديل	20	12	08
بن فريحة	-ثانوية بن فريحة	15	10	05
حاسي بونيف	-ثانوية حاسي بونيف.	15	08	07
ارزيو	-ثانوية الشيخ بوعبدلي.	10	05	05

الجدول رقم2: 110تلميذ يتوزعون على الثانويات التابعة لولاية مستغانم.

دائرة	الثانوية	عدد التلاميذ	جنس	
			ذكر	أنثى
مستغانم	ثانوية5جوليا	10	06	04
مزغزان	ثانوية لطروش الجلالي	20	12	08
عين النويصي	ثانوية الاخوة والي	20	11	09
بوقيراط	ثانوية العربي عبد القادر	10	05	05
عين تادلس	ثانوية الهواري بومدين	20	13	07
منصورة	ثانوية-متقنةكروسة لسنوسي	15	10	05
عشعاشة.	ثانوية حمدي شريف عبد القادر	15	09	06

كما أن طبيعة دراسة وخصوصية التلاميذ المشاركين في البحث فرضت على الباحثة الالتزام بالدقة والوضوح في انتقاء التلاميذ واستجابة لذلك فقد حددت ثلاثة مقاييس أساسية وهي:

- هم التلاميذ مسجلين في السنة الثانية ثانوي.
- مسجلون في ثانويات القطاع العام.
- موزعون على مختلف التخصصات : رياضيات – علوم الطبيعة والحياة- المحاسبة- الآداب والفلسفة – اللغات.

7 - مراحل ورزنامة الدراسة:

مرت دراسة بعدة مراحل زمنية، وكانت انطلاقة الدراسة الميدانية بتاريخ11-02-2011 وسجلنا آخر لقاء مع الإدارة بتاريخ 12-05-2013.

1-7 الدراسة الاستطلاعية:

التي امتدت من 11-02-2011إلى غاية 10-06-2011وقد تم فيها تحقيق الأهداف التالية:

-التعرف على مجتمع الدراسة وضبط المتغيرات.

2-7الدراسة الأساسية:

التي امتدت من11-02-2012إلى غاية 10-02-2013وقد تم فيها تحقيق الأهداف التالية:

1-2-7 أهداف الدراسة الأساسية:

هو اكتشاف محتوى وبنية التمثلات الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية.

لدراسة محتوى وبنية التمثلات الاجتماعية يعمد الباحث إلى توظيف الأدوات التي تمكنه من التعرف على محتوى التمثل ووصفه وعلى طريقة تشكلها وكأنه يتعرف على الطريقة التي يتم بها تشكيل الواقع عند أفراد العينة وطريقة إدماجهم لهذا التكوين (التمثل) في نسقهم القيمي : C. Guimelli, 1995). p367-374)

مدركا بذلك العوامل الوجدانية والاجتماعية التي تؤثر في تكوين التمثلات الاجتماعي.

(D. Jodelet, 2003 : p 52). لهذه الأسباب اعتمدت الباحثة على عدة أدوات لتدعيم هذا الموقف وذلك بتبني المنهج الترابطي الذي يشمل كل منتقنية التصريح التراتيبي،المقابلة غير الموجهة و المقابلة شبه الموجهة. اختيار هذين شكلين من المقابلة يتوافق مع طبيعة الموضوع والأهداف المتوخاة من هذه الدراسة.

2-2-7 الأدوات المنهجية:

ولإتباع هذا المسار المنهجي على الباحث أن يستعين بأدوات المنهجية أكثر فاعلية لجمع محتوى وتنظيم التمثل الاجتماعي:

التصريح التراتبي:

كأداة للتعرف على النواة المركزية لموضوع المعرفة المدرسية عند التلاميذ الذين تظهر عليهم أعراض الانقطاع عن الدراسة.

إن التصريح التراتبي ' L'evocationhiérarchisée من أهم التقنيات المستخدمة في التداعي الحر (الارتباطات اللفظية) وترتكز على فكرة أساسية مفادها أن العناصر المعرفية يشار إليها بمجموعة من الكلمات أو الألفاظ المصرح بها من خلال الكلمة المثيرة، ليس من الناحية اللسانية فقط، وإنما النفسية أيضا، وهي مؤشرات توضح لنا شكل البناء المعرفي للتمثل الاجتماعي : J.C.Abric, 2003) p63)

هذه التقنية مستوحاة من أعمال فرجس .verges1992 يطلب فيها من المفحوص أن يعبر عما يفكر فيه عندما يسمع كلمة (موضوع معين) وذلك في زمنين:زمن التداعي الحر وزمن التراتيبية.

المقابلة غير الموجهة:

والتي تم استخدامها عبر مراحل دراسة من منطلق إستكشافي لجوانب الموضوع والتعرف على مختلف التطبيقات اللسانية الموظفة من طرف التلاميذ، وتحديد أهم المؤشرات التي ساعدت الباحثة على صياغة وتصميم دليل المقابلة.

هذا النوع من المقابلات يرتكز على مبادئ النظرية الروجرزية التي توفر جو ومحيطا من أربعة أبعاد:

- التقبل غير المشروط.
- الحيادية.
- الصدق.
- التعاطف.

هذا ما اكده سعدي لحلو في قوله " بان استخدام التداعي الحر في دراسة التمثلات الاجتماعية هو مسلك طبيعي وواعد(S.Lahlou, Penser Manger : p 241-244) .

هذا التصريح يتقاطع مع موقف د.ا.م.سلفانا Derosa Anna Maria Sylvana التي تؤكد أن استخدام التداعي الحر يسمح بالحصول على نتائج مهمة للتوصل إلى النواة المنظمة للعوامل الدلالية للتمثل الاجتماعي غير أن استخدام هذا المنهج بطرح مجموعة من العوائق المنهجية باعتبار أن التمثلات التي نريد دراستها هي تمثلات اجتماعية وليست تمثلات فردية (Derosa,Anna-Maria sylvana,1988: p27-50).

المقابلة النصف الموجهة:

إن تطبيق المقابلة شبه الموجهة مع التلاميذ المشاركين في دراستنا ارتبط بشكل كبير بطبيعة الموضوع وأهداف الدراسة. وذلك بتعميق الدراسة حول المعنى المشكل لتمثلات التلاميذ والذي تم التصريح به خلال المقابلات غير الموجهة. فالمقابلة شبه الموجهة كانت كمرحلة ضرورية لتدعيم وتكملة النتائج المحصل عليها من المقابلة غير الموجهة. وهذا ما فسره fortin..m.f عندما اعتبر أن اللجوء إلى المقابلة شبه الموجهة يمكن تفسيره في إرادة الباحث في فهم معنى الظاهرة من طرف الفاعلين (Fortin, M F . 1996)

.بنية دليل المقابلة: ارتكز بناء دليل المقابلة شبه الموجهة على العناصر المشكلة للإطار النظري لموضوع الدراسة وإشكالية البحث.لهذا اعتمدنا على محاور ترتكز على متغيرات الخطاب المشترك بين التلاميذ للحصول على بنية ومحتوى التمثلات الاجتماعية.

-منهجية برنامج ألزست:

من اجل تحليل تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية لقد تم استخدام برنامج الآلي يعرف ببرنامج ألزست الذي يرتكز على التحليلالإحصائي للنص.

على حسب الاسم وانطلاقا منه:

.Analyse des lexèmes co-occurrentes dans les amorcés simplifies d'un texte

ألزست Alcesteبرنامج آلي لتحليل النصوص يقترح على الباحثين في العلوم الاجتماعية المساعدة لتحليل النصوص المرقمة . خصوصية هذا البرنامج ا أنه أداة تشتمل على منهج إحصائي وله فائدة كبيرة في دراسات الاجتماعية التي تستخدم تقنية المقابلة، وهذا لا يعني أنه البرنامج الوحيد لتحليل النصوص .

.الأساس النظري لمنهج ألزست:

من أساسيات هذا المنهج هي:

- هو برنامج يوجد في السياق النموذجي للتعرف على الأبعاد الدلالية للتمثلات الاجتماعية. مما يجعل منه نظرية دلالية كمية .بإبراز البنيات التكرارية داخل النصوص.
- هي مقاربة كيفية التي تأخذ بعين الاعتبار الحضور أو الغياب لخاصية أو جملة من الخصائص في الخطاب المدروس.
- المؤشر المستخدم يعتمد على التكرار ذا طبيعة لسانية أين هذا الحساب يستخدم من خلال لوغارتمية الذي يقدم معلومات حول تكرارات من خلال الحضور والغياب مما يسمح بالإجراء المقارنات بين الملامح المعجمية القريبة من مستوى الوحدات التي توجد في السياق هذا ما يعرف بالتوزيع النسبي للتكرارات المعجمية. هذا ما يجعل من أن أصل منهج ألزست يعتمد على التوزيع السيميائي وليس اللساني

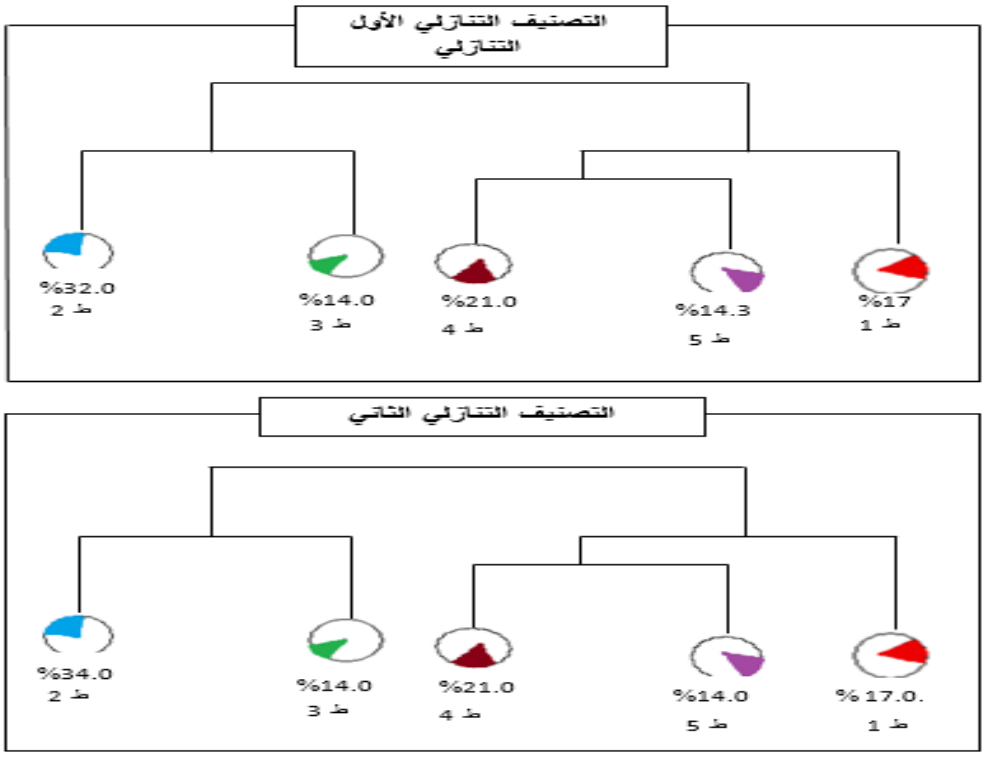
(Reinert ,M.2001..P3)

8-.عرض نتائج الدراسة:

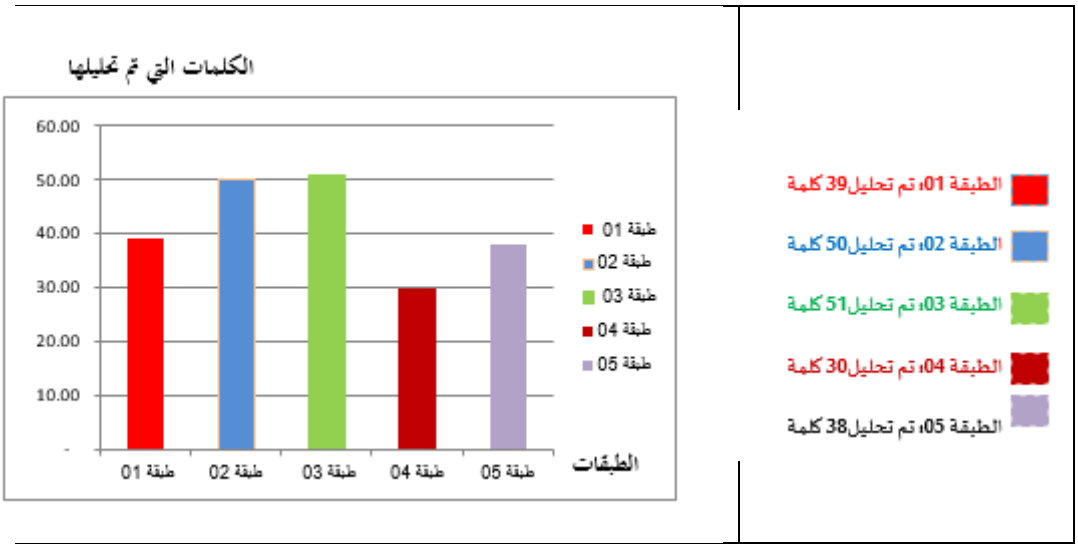
المرحلة الأولى:إن التحليل المعجمي(اللفظي) l'analyse du vocabulaire التي يقوم بها برنامج ألزست يكون من خلال الاجراءات التالية:

- التقليص-La lemmatisation الحساب الألي لحجم وحدات السياق U.C.E

وهي مرحلة يتم فيها تقسيم النص العام le découpage du texte إلى وحدات السياق. تليها مرحلة التصنيف التنازلي التراتبي من خلال تصنفين متتابعين من اجل الحصول على الطبقات الاكثر استقرارا و هو تصنيف يطبق في حالة ما يكون حجم النص العام كبير هذا مايتطابق على نص العام-محتوى المقابلات–المعرفة المدرسية- (الشكل1) الذي حجمه هو13891 ,95: ko كلمة أساسية تم فيها تحليل276كلمة و376وحدة نصية و إقصاء حوالي 143وحدة مع العلم انه يتم تحليل الكلمة في حالة تكرارها 4مرات في الوحدات النصية. (الشكل 2)



(الشكل 1) عدد الكلمات المحللة في الطبقات



(الشكل 2) عدد الكلمات المحللة في الطبقات

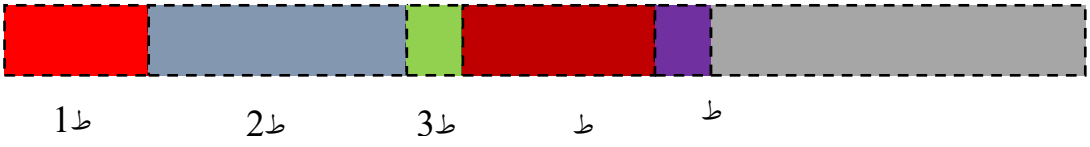
1.8. التحليل العام للمعطيات:

كما يظهر في الشكل 3 أن تم الحصول على 73%من الوحدات النصية للنصle corpus المعرفة المدرسية-التي تم تصنيفها و27%تم إقصاءها من التحليل.

الوحدات المصنفة تم توزيعها على 5 مجموعات التي سوف تطلق عليها اسم طبقةClasseمن التصريحات العامة لأفراد العينة.

أين كل طبقة يتم ترقيمها وتلوينها على حسب ترتيب ظهورها في التصنيف ثم يتم تخطيط لها باستخدام أقراص متفاوتة الحجم ومجتمعة في مستطيل الخصوصيات des rectangle" "spécificitéالذي يشير إلى حجم وأهمية كل طبقة على حدي.

الطبقات التي تم تصنيفها على النحو التالي:



(الشكل 3) مستطيل الخصوصيات

كما نلاحظ فيالشكل03 أن الطبقة 1 هي الأكثر خصوصية وتميز، هي الأولى التي تم ترسيمها في شجرة التصنيف أين المفردات هذه الطبقة هي الأكثر تجانسا، تمثل 17%من الوحدات النصية المصنفة وتتميز بكلمات مثل: ليس، مكانة، غني، فقير، أهمية، زواج...

بعدها تأتي، الطبقة 2 تمثل 34% من الوحدات النصية المصنفة المفردات هذه الطبقة هي المعرفة، التطور، العلم، الحياة، المعارف..

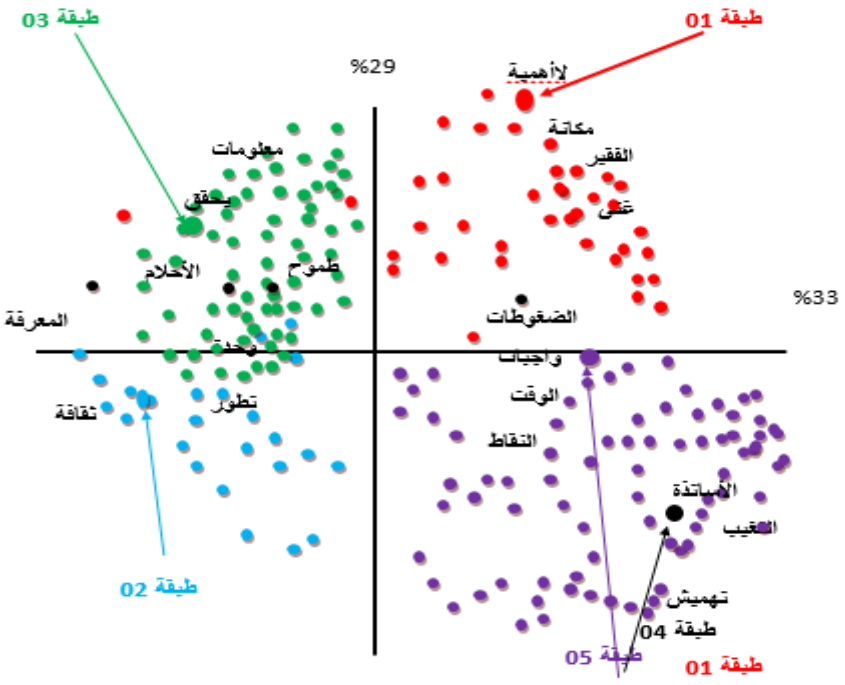
تتبعها الطبقة3التي تمثل14% من الوحدات النصية المصنفة، الكلمات التي ظهرت بشكل متكرر في هذه الطبقة هي يحقق، طموح، حلم، معلومات، بمفرده، الشهادة...

ثم تأتي الطبقة 4 التي تمثل 21% من الوحدات النصية المصنفة محددة في الكلمات مثل : الدروس، الغياب، الأساتذة، المغادرة، التهميش...

ثم الطبقة 5 التي تمثل 14% من الوحدات النصية فتظهر كما هو موضح في شكل من خلال الكلمات، لا أحب، الفروض، النقاط، الضغوطات، مضيعة للوقت.

8-2 .التحليل العاملي على أساس التصنيف الطبقي:تأتي هذه المرحلة التحليلية بعد وصف الطبقات وهو منهج إحصائي يسمح بملاحظة المحاور الأكثر بروزا وتميزا في خطابات التلاميذ بتحديد المسافات الموجودة بينهافي أشكال تخطيطية تظهر أهم المحاور في شكل مجموعة من النقاط التي هي في الأساس مجموعة من الكلمات .

بمعنى الحصول على صورة فوقية لمواقع ووضعيات كل كلمة داخل كل طبقة على حدي، كما هو موضح في الشكل التالي:



(الشكل4) التحليل العاملي للإرتباطات التو افقية.

Analyse Factorielle des correspondances en corrélation

قراءتنا لهذا الرسم البياني تساعدنا في فهم مواقع الكلمات التي تظهر في شكل نقاط أين كل نقطة تمثل الكلمة الأكثر بروزا وتكرارا في كل طبقة. تتوزع هذه النقاط (الكلمات) على تقاطع محورين أين تجمع النقاط بألوان مختلفة توضح توزيع الطبقات الخمس .

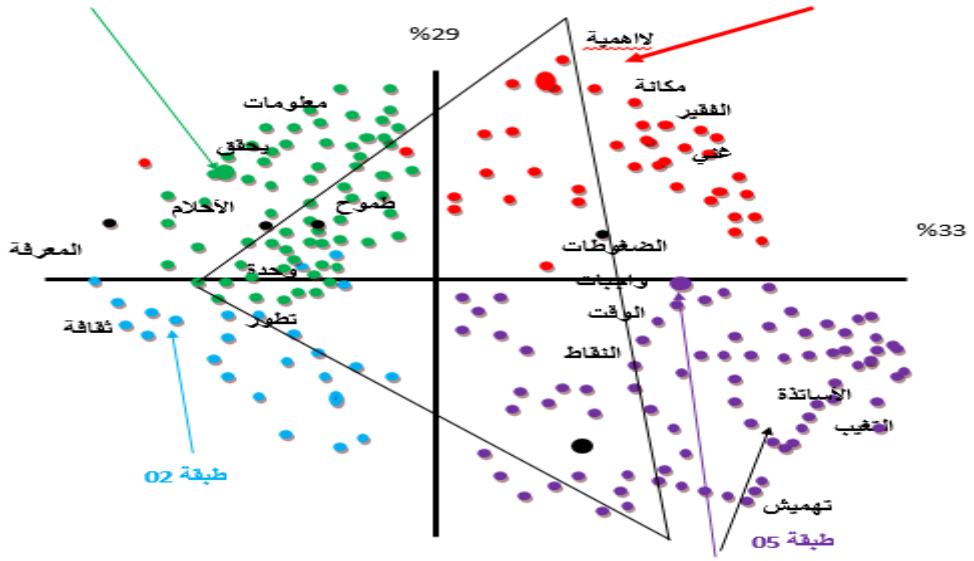
نلاحظ تجمع كلمات الطبقة -1-لا أهمية، المكانة، الفقير، الغني في الرباعي الأيمن بعيدا على تقاطع المحورين وعن الطبقات الأربعة الأخرى. وهي الكلمات الأكثر تكرارا وبروزا في هذه الطبقة مقارنة بالنقاط الحمراء الأخرى التي تم استخدامها من طرف التلاميذ ولكن ليست بنفس أهمية الكلمات التي سبق ذكرها في الطبقة -1.-

موقع الكلمات في هذا الرسم توضح لنا أن الطبقة -1-هي أكثر تميزا عن الطبقات الأخرى، على عكس ما يوجد أسفل المحور الأفقي في الرباعي الأيمن أين نلاحظ تقارب بين نقاط الطبقة -4-والطبقة -5- أين تقلص المسافة بين الكلمات الطبقة 4 و 5 مقارنة بالمسافة الموجودة بينهما وبين الطبقة -1. -

الاقتراب بين الكلمات التالية:التهميش، الضغوطات، الأساتذة والتغيب، تفسر العلاقة الموجودة بين إدراكات التلميذ لتجربته المدرسية وسلوكيات التي يتخذها لمواجهة هذه الضغوطات. تواجد كلمة "الضغوطات" على المحور الأفقي، تفسر بأن التلميذ يدرك وجوده في الثانوية من خلال قبوله أو رفضه لهذه الضغوطات التي يفرضها كل من الأساتذة والنظام المدرسي الذي يلخص وظيفة التلميذ في إنجاز الفروض والحصول على النقاط الجيدة التي تضمن البقاء في النظام.

أما عما يوجد في الرباعي الأيسر فنلاحظ أن هناك اقتراب واضح بين كلمات الطبقة 3 والطبقة 2 على المحور الأفقي وهو تداخل يوضح لنا مستوى الأهمية التي يوليها التلميذ إلى المعرفة المدرسية إذ يعتبرها أنها لا تحقق طموحهالشخصي، مما يجعله يحصرها في مجموعة من المعلومات،أو أنها ثقافة يساهم في تطوير المجتمع بعيد عن ذاتية التلميذ ومستوى طموحاته وأحلامه.

لقد حاولت الباحثة أن تربط بين الكلمات الأكثر بروزا في الطبقات الخمس كما هو موضح الرسم البياني التالي:



(الشكل 5) التحليل العاملي للارتباطات التو افقية

نلاحظ أنها تشكل مثلث يجمع بين 03 قوائم ، كل قائم يحمل مجموعة من الكلمات المحورية فنجد في قمة المثلث، المكانة ،ليس لها أهمية، فقير وهي كلمات توضح لنا أن التلميذ يعتبر أن

موضوع المعرفة المدرسية موضوع بعيد عن التلميذ الذي مكانته متدنية والتي تم التعبير عنها باستخدام كلمة .فقير .لأنه لا يملك القائم الثاني للمثلث وكلمات دلالية للطبقة الثانية -2- المتمركزة على المحور الأفقي في الرباعي الأيسر أين نجد كل المعرفة + تطور . علم هي الكلمات الأكثر تمثيلا للطبقة الثانية والتي توضح لنا أن المعرفة المدرسية هي مجموعة من المعلومات تساهم في تطوير وتظهر في عدم قدرة التلميذ على التميز بين المعرفة والعلم مما يوضح موقع الطبقة الثالثة التي تتوسط القائم الثاني والتي تظهر في كلمة " لا يحقق" الطموح والأحلام المتواجدة في مساحة المثلث.

أما عن قاعدة المثلث فنجد أنه يتشكل من علاقة بين موقعين للطبقة الرابعة والثانية والتي تجمع أن الدروس . المعرفة أو بين المعرفة . الدروس

المساحة الوسطى للمثلث تشمل مجموعة من الكلمات بين مختلف الطبقات ولكن لا تظهر إلا الكلمات الأكثر بروزا فنجد (طموح . أحلام . الواجبات) وكأنها إسقاط لصورة المعرفة المدرسية عند التلميذ بأن المعرفة لا تحقق لا طموح ولا الأحلام بمعنى أن يتحول بذلك المثلث التعلمي الذي يربط بين المعلم . التلميذ . المعرفة إلى علاقة ثلاثية بين تلميذ (فقير) . دروس (أساتذة)، معرفة (لا تحقق الطموح).

هذا ما يظهر لنا مجموعة فضاءات تتقاطع فيما بينها لتشكل المجال التمثلي للتلاميذ.

الفضاء الأول: يعبر عن الجانب الإدراكي للتلميذ والمتمركز في الطبقة الأولى.

الفضاء الثاني: يعبر عن مشاعر التلميذ والمتمركز اتجاه التجربة المدرسية بين الطبقة 4 و5

أما الفضاء المفاهيمي هو عامل أكثر ارتباط بالجانب الواقعي الاقتصادي والاجتماعي للتلميذ وهو فضاء تتقاسمه كل من الطبقة -2- و -3 -

هذا الفضاء تم التعبير عنه بخطاب واقعي يعكس تفاصيل عن تجربة التلميذ في علاقته مع المعرفة المدرسية والفاعلين المتمثلين في الأساتذة والإدارة ومع متغيرات الاجتماعية التي تحمل صور نمطية عن الشخص المتعلم والشخص الناجح فيجد معبرا عن كل هذا في خطاب جدلي تتقاطع فيه رسائل رمزية اجتماعية تجعل من التلميذ في وضعية مأزق من الصعب عليه تجاوزه أو التكيف معه، فتظهر الأعراض كإشارات معبرة عن يأس هذا التلميذ.

هده المجالات التمثيلية المكونة لمحتوى التمثلات تتقاطع ومحتوى رسومات التلاميذ هذا ما سيتم ملاحظته في المرحلة الثانية والتي خصصتها الباحثة لتحليل عينة من رسومات التلاميذ.

9- تفسير نتائج الدراسة:

9-1مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى: تمثلات التلاميذ السلبية للمعرفة المدرسية تساهم في ظهور أعراض الإنقطاع عن الدراسة.

تحليل نتائج الدراسة أظهرت ان محتوى الطبقة الأولى والطبقة الثانية هي الأكثر تميزا في مجال التمثلي للتلاميذمن منطلق التحليل التراتبي والتحليل العاملي، لاحتوائها على المفردات الأكثر تجانسا مختصرة ذلك تمثلات تلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية،

في أنها :

- المعرفة لا أهمية لها.
- المعرفة المدرسية ليس لها مكانة و لا قيمة في المجتمع.
- الفقير لا يعرف معنى المعرفة المدرسية.
- المهم أن تكون غنِيا لكي تنجح.
- كل الأمور تسير بالمحسوبية والرشوة.
- المعرفة هي العِلم الثقافة، التكنولوجيا، التطور.

هذه مؤشرات توضح أن موضوع المعرفة المدرسية ليس موضوعا مستقلا لارتباطه بعدة جوانب أخرى هذه الفكرة عبر عنها سينجري(1994) Singerie في قوله بأن الفاعل خلال وضعيات التي يتواجد فيهاينتقل من تمثل إلى آخر وحتى أنه يستخدم أكثر من تمثل في نفس الوقت، هذا ما تم ملاحظته في تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية لاحتوائه على عدة أبعاد اجتماعية- ثقافية و معرفية منها:

إدراك التلميذ لموضوع المعرفة من منطلق مستواه الاجتماعي، أين يعتبر أن وجوده كتلميذ فقير ليس له مكانة اجتماعية لا تؤهله للتعرف على المعرفة المدرسية وأن الثانوية ما هي إلا وسط لتعميق الفوارق الاجتماعية بين التلاميذ من طرف الفاعلين داخل المؤسسة التربوية وفي هذه المعاني ما يتفق مع فكرة بورديو(p.Bourdieuet p.Chamagne :p 1993)

مجموعة هذه الأراء والأحكام القيمة المشتركة بين كل أفراد العينة على أن المعرفة لا اهمية لها في شكل اتفاق ضمني يجعل من موضوع المعرفة المدرسية موضوع للتمثل الاجتماعي هذا ما يتوافق وفكرة ج.ك.ابريك عندما اعتبر أن مشاركة التمثل الاجتماعي مع أفراد الأخر ينبغي هذا مشاركتهم في مجموعة من القيم المرتبطة بموضوع التمثل.

هذه الاتفاقات الضمنية والتصريحية بين أفراد العينة تضعنا أمام حقيقة أن التمثلات الاجتماعية لموضوع المعرفة تحمل جوانب أو مساحات من الواقع الاجتماعي وفي هذه المعاني ما يتطابق مع فكرة ج.ك.ابريك(1994) بان التمثلات تعمل كسلم لقراءة وفك شفرة الواقع.

كما أنها تفسر البعد المعرفي البرغماتي للامعنى نتيجة غياب العقد الديداكتكي التي يلغي العلاقة الوجدانية بموضوع المعرفة هذا ما أكدهChevallard في أنهم تلاميذ يشعرون بالتهديد من كل شيء يحيط بهم(Chevallard, 2009).

يظهرهذا بشكل أوضح في المجال التمثلي لطبقة الثانية فيشكل مجموعة من الكلمات والمرادفات المحددة لموضوع المعرفة المدرسية (الثقافة، العلم، التطور، النجاح، التعلم، الازدهار، الحياة، المعلومات).

ما يهم في هذا الخطاب هو أنه ظهر بطريقة غير انتقائية غير دقيقة مع صعوبة في التعرف أو تحديد الأفضلية بين مختلف هذه المرادفات، فنلاحظ أن التلاميذ يجدون صعوبة في معرفة خصوصية كل كلمة على حدى مما يجعل من التلميذ يستخدمها بطريقة تبادلية معرفا لها على انها ثقافة (مجموعة من المعلومات) تطور الشعوب أو أنها مرادف لتكنولوجيا .كلها عناصر مرتبطة بتحقيق أهداف خارجة عن السياق الشخصي للتلميذ وبدون الإشارة ولو عرضا للمواد التعليمية و كأنه منفصل عن العالم الذي يحيط به وهي نتيجة تتقاطع مع فكرة ب.شارلو(1994)عندما يثير التلميذ موضوع التعلم بدون تحديد(sans modalisation) .في شكل جرد لإجابات على السؤال فقط هذا يعكس عدم قدرتهم على التفكيرفيالأبعاد الاجتماعية –السياسية –الاقتصادية- للمواد التعليمية .وانه ليس متأكد مما تقدمه المدرسة في صياغة هويته وأن وجوده كالتلميذ لا يشعره بأمن الداخلي من منطلق قول م. دفلاي بأنفكرة التحويل لا توجد عند هذا نوع من التلاميذ(Devlay,M.1996 :p124).

هذه رؤية نقدية للمعرفة المدرسية تؤكد الجزء الثاني من الفرضية وهو البعد الوظيفي للتمثلات، إذ انها تقدم للفاعل صورة برغماتية للعالم والذي يعبر عنه بشكل تصريحي خلال حياته اليومية، هذا ما كشفت عنه دراسة سعدي لحلو(1995) على أن وظيفة التمثلات الاجتماعية تعمل كخطة رئيسية يتبعها مختلف الفاعلين لتحقيق وضعية تمثلية المرجوة، من منطلق ان التمثلات مبدآ تنظيمي لكل اتجاهات الفاعل وضمان توافقها مع التوظيف الاجتماعي العام.

هذا ما يمكن ملاحظته في تصريحات التلاميذ بأن المعرفة المدرسية هي موضوع مرتبط بالمحسوبية والرشوة والممارسات السلبية للأساتذة والطاقم التربوي، الذي يحترم مكانة التلميذ على حسب الخلفية الاجتماعية للتلميذ مما يجعل من النواة المركزية للتمثلات تلاميذ تحصر المعرفة المدرسية في فكرة أن ليس لها أهمية وبالتالي لا داعي لبذل مجهود للحصول عليها.

ليصبح بذلك موضوع المعرفة المدرسية موضوع للتمثل الاجتماعي من خلال إدماجه في المعنى العام عند التلاميذ نتيجة عملية التوضيع l'objectivation بتحويل العناصر النظرية المجردة (ثقافة، تطور، علم، معلومات....) إلى صور واقعية (يمكن الحصول عليها ان توفرت بعض الشروط) (س.موسكوفسي1990) ويصبح ما هو غير قابل للشرح بديهيا، ليستعمل حسب دنيس-جودلي-كأداة لتوجيه الإدراك والأحكام على الواقع الاجتماعي متحولا بذلك من موضوع إلى أداة (س.موسكوفسي1976) نتيجة عملية الترسيخl'ancrage،في شكل نواة صورية متجانسة العناصر مدمجة في الواقع والمعنى العام (قيميلي1994).

هذه التفسيرات تضعنا أمام فكرة بأن هناك نظام مركزي تراتبي لموضوع المعرفة المدرسية، إذ تتوفر فيه حسب ج.ك.أبريك عوامل ثلاثة وهي-طبيعة موضوع التمثل – نوعية العلاقة الموجودة بين الفاعل والموضوع و-نظام القيم والمعايير المكونة للمجال الايديلوجي فنوعية الإرتباطات الموجودة بين هذه العوامل الثلاث تجعل من النواة المركزية تفعل أكثر العناصر المعيارية أو العناصر الوظيفية.

هدا ما نلاحظه في سمات اللغوية للطبقة الأولى التي ترتكز على فكرة العناصر المعيارية المرتبطة بالسلم القيمي والتي هي الأكثر نشاطا في تمثلات التلاميذ عند تعريفهم لموضوع المعرفة المدرسية بأنها موضوع ليس له أهمية ولا قيمة.

9-2مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تمثلات التلاميذ السلبية لمستقبل حامل الشهادة تساهم في ظهور أعراض الانقطاع عن الدراسة.

إن الأشكال اللغوية المكونة لطبقة الثالثة تشكل أحد العناصر المحيطية والتي تتمحور حول الصورة المستقبلية لحامل الشهادة و هي صورة سلبية تتعارض ومستوى إنتظارات وتوقعات التلميذ المنقطع وتحقيق مشروعه المستقبلي الذي هو مشروع واضح وطويل المدى بمعنى، أن التلميذ يطرح السؤال إن كان يمكن لشهادة أن تحقق ما يطمح له في مدة زمنية محددة ليظهر الجواب في انها مضيعة للوقت. هذه النتيجة تتوافق تماما مع فكرة جيلي(1989)gilly في أن كل ما كان للتلميذ مشروع متوسط المدى ويتميز بالغموض يضمن هذا استمرار التلميذ في الدراسة لأنها تحقق له الأمن والانتماء.

خاتمة:

ان تحقق فرضيات البحث تأكد لنا بان التمثلات ليس انعكاس للواقع فقط وإنما تساعدنا على فهم الطريقة التي تصاغ بها هذه التمثلات في شكل عناصر مركزية ومحيطية. تعكس تناول موضوع المعرفة المدرسية على انها موضوع معرفي له خلفية اجتماعية والاقتصادية وبنية متأصلة في الجانب الثقافي والأنثروبولوجي المرتبط بالفعل الثقافي.

هذه النتيجة تجيب على التساؤل مرة أخرى لماذا لديه هذا التمثل وكيف تمت صياغته على هذا النحو بذات؟ ربما لأن الفرد يعيش فيعالم ترتبط فيه المواضيع ببغضها البعض اين موضوع مالا معنى له إلافي علاقته مع المواضيع الأخرى تختلف عنه في الشكل وتتقاطع معها في المعنى أين المواضيع البسيطة تحمل وتخفي ورائها مواضيع أكثر تعقيدا معبرة بذلك على الانسان وطريقته في التعامل مع المحيط الذي يضطر للتعامل معه لا لشيء إلا انه من إبداعه فيبسط الاشياء المعقدة ويعقد الاشياء البسيطة ليجد نفسه في لعبة الخيارات التي تشعره بأنه قادر على التحكم في واقعه مرضيا بذلك حاجته إلى السيطرة على الامور.

قد يبدوا الأمر إنحراف عن موضوع البحث لكن نرى الأمر على عكس ذلك فالأمور كلها تتشابه، الاختلاف يوجد فقط في الشكل الظاهري للأمور فالتلميذ الذي يجد نفسه مجبرا على البقاء رافض لبقائه ما هو إلا صورة أخرى تعبر عن اضطراب اجتماعي حقيقي يواجهه لوحده. معتبرين أن ما

يعانيه ما هو إلا ظاهرة خطيرة ,و هو في الواقع ما هو التعبير عن اضطراب اعمق يتلخص في علاقة الفاعل الاجتماعي بالمعرفة بمختلف اشكالها. لتصبح بدلك ما هي إلا اداة يستخدمها التلميذ بهدف التكيف من اجل تحقيق توازنه باختيار السلوك الأكثر فعالية وملائمة مع معطيات المحيط، هدا ما أكده س .موسكوفسي في أن التمثلاتا لاجتماعية توفر لنا دليل لقراءة معطيات الواقع.

فالتلميذ الذي يعتبر أن المعرفة ما هيإلا مجموعة من المعلومات من خلالها تتطور الدول الغربية يضع ارتباطات واضحة بين المعرفة والتطور مستبعدا الجانب الذاتيالشخصي في علاقته بموضوع المعرفة مستخدما مجموعة من العناصر الواقعية وهي ان بلده ليس بلد علم وأن ما يحقق النجاح الاجتماعي ماهو إلا المال وليس الحصول على شهادة، ولكي يحافظ على وجوده في هذا الواقع عليه ان يتجنبكل ما له علاقة بالمعرفة المدرسية التي تهدد وجوده فتظهر السلوكيات الإنقطاعية كمؤشرات لحمايته من اخطار المعرفة المدرسية وهي حماية توفرها له تمثلات ه السلبية لموضوع المعرفة المدرسية. وبهذا تتدخل التمثلات لتقديم التغيرات المحتملة في ظل التغيرات التي يحدثها النظام الواقعي. هنا تصبح التمثلات حسب سعدي لحلو- اداة قوية لفهم االسلوكيات والتنبؤ بها.(S.Lahlou, 1995: p 392).

المراجع:

Abric, J.C.(2003). Méthodes d'études des représentations sociales. Ramonville. France : Ed Erès.

Bourdieu,p.,etChamagne,P .(1993). Les exclus de l'intérieur dans la misère du monde. Paris : seuil.

Chevallard.,(2009).

Derosa,A.M. sylvana.(1988).Sur l'usage des associations libre dans l'étude des représentation sociales de la maladie mentales. connexions..

.**Devlay,M**.(2011). Décrochage, rapport au savoir fondation et fondement des savoir scolaires in les lycéens décrocheurs,.

Doise, W. (1985). Représentations .sociales : définition d'un concept .connexions.

Dubreuque, D. C.(2012)., de jeu en-je , l'utilisation du dessin chez un adolescent en

Duchesse,S..(2000), (CNRS/CEV). Démarches, Formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique .Myriam, Bacihi. paris :p.u.f,

Fortin, M, F.(1996).le processus de la recherche de la conception à la réalisation,

Gilly, M.(1989). A propos de la théorie du conflit sociocognitifs et des mécanismes psychosociaux des constructions cognitives .perspectives actuelles et modèles explicatifs. Ed. construction savoirs obstacles et conflits Ottawa :ageno d'arc

Guimelli,C. c,(1994),pratique nouvelle et représentations sociales transformation des schèmes cognitifs de base dans guimelli c. structure et transformation des représentations sociales .Neuchâtel.. Delechaux et Nestlé .

Guimelli,C.,(1995). L'étude des représentations sociales. Psychologie française.

Houssay.J.,(2007).Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique .paris :p.u.f.

JanoszM,S.Fallu, M.A.Beriga.(2000). La prévention de l'abondant scolaire : facteurs de risque et efficacité du programme d'intervention dans F.Vitaro et o gugnol du prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes . Presse de l'université du Québec.

Jodelet,D.(1989). Les représentations sociales :un domaine en expansion dans représentations sociales .paris :p.u.f.

Marcelli,C..(1981). les états limites en psychiatrie . paris.puf.

Molinner,P. .(1996). image et représentation sociales..Grenoble :,p.u.de Grenoble

Internationaux de psychologies Sociale, n°28.

Moliner,P.(2000). Etudier pourquoi faire ?.Ed : représentations sociales et éducation montreal. Editions nouvelles.

Moliner,P.etAutre.(2002)**.** les représentation sociales pratique et études de terrain. .Rennes : presse universitaires de Rennes..

Moscovici, S.,(1976.) . psychanalyse son image et son public .paris :puf

Pires, A.(1997). De quelque enjeux épistémologique d'une méthodologie générale pour les sciences sociale dans poupart, deslauries et Grouse (DIR) le recherche qualificative en jeux épistémologique et méthodologique . Montréal, que bec Goclanmorin**,**

Reinet ;M. (1993)**.** .Les mondes lexicaux-et leur logique a travers l'analyse statistique d'un corpus de recit de cauchemars :.langage et société.

Reinet, M.(2001). Alceste une méthode de statistique et sémiotique d'analyse de discours .la revue française de psychiatrie .psychologie médicales.

Saadi ,L.(1995)**.** Penser manger les représentations sociales de la l'alimentation. Paris :p.u.f.

Singerie,G.(1994). Représentation sociale et projet de changement technologique en entreprise .dans .j.c. abric pratique sociales et représentations. Paris p.u.f

Sullivanne, M.,,(1998) . Analyse comparative des décrocheurs et non décrocheurs dans lesécoles secondaire de l'outorio, Toronto : service de publications des ministères de l'éducation .