

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
PAIX-TRAVAIL-PATRIE

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES,

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

RESEARCH AND DOCTORAL
TRAINING UNIT FOR THE SOCIAL
SCIENCES

**JEUX VIDEO D'ACTION ET DÉVELOPPEMENT DE
L'AGRESSION CHEZ LES ENFANTS CAMEROUNAIS
AGÉS DE 9 À 12 ANS**

*Mémoire rédigé et soutenu le 26 Juillet 2023 en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Psychologie*

Spécialité : Psychologie du Développement

Par

Christian NNOUK OWUNDI

Licencié en Psychologie

10L290

Jury

Président : Adrien Edouard MVESSOMBA ; Professeur

Rapporteur : Léonard NGUIMFACK ; Professeur

Examineur : Pangrace NGONO OSSANGO ; Chargé de cours



Juillet 2023

SOMMAIRE

DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES ANNEXES.....	vii
Résumé.....	viii
Abstract	ix
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	4
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	5
CHAPITRE 2: REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	23
CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE DE RÉFÉRENCE.....	71
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	89
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE	90
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	103
CHAPITRE 6 : SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	123
CONCLUSION	132
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	135
ANNEXES	i

A ma mère

GUILINGON A RIBAMA Gisèle qui n'a jamais cessé de m'encourager à
continuer mes études.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a bénéficié des appuis divers de certaines personnes à qui nous témoignons toute notre gratitude. Nos remerciements vont à l'endroit du Professeur Nguimfack Léonard, Professeur Titulaire, qui a accepté de diriger ce travail. Nous le remercions infiniment pour ses conseils et sa rigueur qui nous ont permis d'avoir une connaissance approfondie de notre travail.

A l'ensemble du personnel enseignant du Département de Psychologie de l'Université de Yaoundé 1 pour leur encadrement et leur suivi tout au long de notre cursus académique.

Ce mémoire n'aurait pas été complété sans la contribution de mes camarades de classe, en particulier ceux de la branche psychologie du développement et psychopathologie et clinique. Leurs commentaires ont ajouté un plus à ce travail. Mais nous voudrions distinguer et exprimer nos remerciements à Nancy Friede Ngo Nyemb, Manuella Mekountchou, Shela Ndzerem, Steve Innocent Emini Eko pour leur aide à travers la documentation qui a permis de réaliser ce travail et leur lecture continuelle de celui-ci du début à la fin.

Nous sommes également reconnaissants aux membres de la famille Ribama dont l'incroyable soutien a permis de réaliser ce mémoire. Un merci particulier à notre mère Gisèle Guilingon A Ribama pour le soutien moral, matériel et financier.

A mes amis Romain Sohnbet, Christelle Colombe Tchouasseu, Jean Christian Ndzomo Edjogo, Steve Wambilo Mbollo, Hugues Kévin Mbollo, Donald Bodo, Boris Balthazar Mendouga, Nadège Kenmogne, Jude Lobga, Ngui Bertrand, Franklin Tchoutezo Feugap et à Monsieur et Madame Soume pour leurs encouragements et l'aide matériel.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

MINAS : Ministère des Affaires Sociales
TNS : Taylor Nelson Sofres
COVID-19 : Corona Disease 2019
CD : Compact Disc (disque compact)
ROM : Read Only Memory (mémoire morte)
DVD : Digital Versatile Disc (disque numérique polyvalent)
ONU : Organisation des Nations Unies
VIH : Virus Immuno Defiscience Humaine
SIDA : Syndrome d'Immuno Défiscience Acquise
PDP : Program Data Processor
SEGA : Service Game
3D : Trois Dimensions
PCW : Personnal Computer Word
US : United States
RPG : Role Playing Game (jeu de role)
GTA : Grand Theft Auto
HDMI : High-Definition Multimedia Interface
IBM : International Business Corporation
ATI : Array Technologies Incorporated
SIS : Silicon Integrated Systems
SPSS : Statistical Package for the Social Science
Jeu 4X : Jeu d'Exploration, Expansion, Exploitation et Extermination
DDR : Double Data Rate
FIFA : Fédération Internationale De Football Association
AQ : Agression Questionnary
AMA : American Medical Association
APA : American Psychological Association
PC : Personnal computer

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 : les types d'agression	38
Tableau 4.1 : plan expérimental	97
Tableau 5.1 : Contexte (compétitif Vs ludique), temps (long Vs court), jeux vidéo violents et développement de l'agression	106
Tableau 5.2 : Contexte, temps, jeux vidéo très violents et développement de l'agression....	109
Tableau 5.3 : Répartition du niveau d'agressivité en fonction de l'âge.....	111
Tableau 5.4 : Répartition du niveau d'agression des participants en fonction de leur classe.....	115
Tableau 5.5: Répartition des participants en fonctions du score d'agression et de la condition expérimentale.....	117
Tableau 5.6 : Moyennes du niveau d'agression des participants.....	119
Tableau 5.7 : Résultats du test t pour échantillons indépendants appliqué à notre première hypothèse opérationnelle.....	121
Tableau 5.8 : Moyennes du niveau d'agression des participants.....	123
Tableau 5.9 : Résultat du test t pour échantillon indépendant appliqué à notre deuxième hypothèse opérationnelle.....	125

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 : la réciprocité causale triadique.....	81
--	----

LISTE DES ANNEXES

ANNEXES 1 : QUESTIONNAIRE D'AGRESSION (de BUSS et PERRY).....	160
ANNEXE 2 : SDAS	162
ANNEXE 3 : ATTESTATION DE RECHERCHE.....	164
ANNEXE 4 : AUTORISATION DE RECHERCHE AU CETIC.....	165
ANNEXE 5 : AUTORISATION DES PARENTS.....	166

Résumé

Ces dernières années, les conduites agressives des enfants et des adolescents ont été un sujet préoccupant tant pour les acteurs de l'éducation que pour la sécurité nationale. Pour le père de la psychanalyse (Freud, 1905) et certains théoriciens de la psychologie sociale et du développement (Dollard et al., 1939 ; Bègue, 2015 ; Clément & Demont, 2008 ; Tremblay, 2008), la frustration et l'influence de la famille, l'école et les pairs seraient les principaux facteurs de développement de l'agression chez l'enfant. Or, nous avons constaté que certains enfants issus de « familles stables » et fréquentant des écoles de qualité présentaient des comportements agressifs amplifiés par rapport à d'autres. Ce qui nous a dirigé vers d'autres facteurs, notamment les facteurs situationnels tels que les jeux vidéo d'action. Notre objectif dès lors était d'examiner l'influence des jeux vidéo d'action effectués en contexte compétitif que ludique, sur le développement de l'agression chez les enfants camerounais.

Afin de mener cette recherche à bien, nous avons effectué une expérience auprès d'un échantillon constitué de 49 enfants âgés de 9 à 12 ans. À l'aide du questionnaire d'agression (Buss & Perry, 1992), de la grille d'analyse Social Dysfunction and Aggression Scale (Wistedt et al., 1990), et des informations générales sur les participants, nous avons pu collecter nos données. Les résultats obtenus à partir de cette expérience ont été analysés à l'aide du *t* de Student, permettant de comparer une moyenne à une valeur donnée, et par extension deux moyennes. Ces résultats montrent que les jeux vidéo violents entraînent une augmentation significative de l'agressivité chez les enfants lorsqu'ils jouent en contexte compétitif qu'en contexte ludique dans une période de temps longue (1^{ère} hypothèse) ; Les jeux vidéo très violents entraînent une augmentation plus significative de l'agressivité chez les enfants lorsqu'ils jouent en contexte compétitif qu'en contexte ludique dans une période de temps longue (2^{ème} hypothèse). Ces résultats en générale vont dans le sens de notre hypothèse générale et pourront permettre aux pouvoirs publics, aux éducateurs et aux parents de prendre des mesures afin de surveiller les jeux vidéo auxquels les enfants ont accès, en tenant compte du contexte dans lequel ils les jouent.

Mots clés : préadolescence, jeux vidéo d'action, développement de l'agression.

Abstract

In recent years, the aggressive behaviors of children and adolescents have been a concern for both education and national security. For the father of psychoanalysis (Freud, 1905) and some theorists of social psychology and development (dollar et al., 1939, Struck, 2015, Clément & Demont, 2008, Tremblay, 2008), frustration and The influence of the family, school and peers would be the main factors for the development of aggression in children. However, we found that some children from "stable families" and attending schools of qualities had aggressive amplified behaviors compared to others. Which directed us to other factors, including the situation factors such as video action games. Our goal was to examine the influence of video games made in a competitive context, on the development of aggression in Cameroonian children.

In order to carry out this search, we have experienced a sample consisting of 49 children aged 9 to 12. Using the Aggression Questionnaire (Buss and Perry, 1992), the Social Analysis Grid Dysfunction and Aggression Squale (wistedt et al, 1990), and general information about participants, we were able to collect our data. The results obtained from this experiment have been analyzed using the Student T, to compare an average to a given value, and by extension two average. These results show violent video games result in a significant increase in child aggression in children when they play in competitive context than a playful context in a long period of time (1st hypothesis); Very violent video games lead to a more significant increase in childhood aggressiveness when they play in competitive context than in a playful context in a long period of time (2nd hypothesis). These in general results go in line with our general hypothesis and will be able to allow public authorities, educators and parents to take steps to monitor video games that children have access, taking into account the context in which they play them.

Key words : Preteen, action video games, development of aggression

INTRODUCTION

La société moderne tolère de plus en plus mal les effets de nombreuses conduites telles que les incivilités et violences caractérisées, dont le dénominateur commun semble être la « tendance agressive » de ceux qui s'y livrent. Les médias nourrissent le débat, les experts des diverses disciplines sont sollicités pour expliquer l'ampleur et le sens d'un phénomène qui dérange. Puisqu'après tout, l'agression est en chacun de nous, elle s'installe dès la naissance, pose ses bases durant l'enfance pour ensuite évoluer et se manifester sous diverses formes durant notre vie. Dans le monde, on observe une augmentation des conflits qui sont moins meurtriers mais durent plus longtemps. Dans certaines régions, les homicides sont plus fréquents et les actes de violence s'appuyant sur le genre augmentent. En Afrique subsaharienne la violence est endémique, avec des guerres fréquentes et la délinquance juvénile. Les manifestations de l'agression sont considérablement plus communes dans les pays en voie de développement que dans les pays développés. Le plus haut taux de mort violent se trouve en Afrique et en Amérique latine.

Au Cameroun, en plus des guerres, on observe une augmentation inquiétante des agressions à travers la criminalité et la délinquance. Selon le bilan statistique de la DGSN (2017), le nombre d'individus transféré en justice est passé de 6025 pour l'année 2012 à 12894 en 2016. Le phénomène touche aussi la jeunesse camerounaise, avec des cas d'agressions que l'on rencontre en milieu scolaire. Selon Essomba (2021), au cours de l'année scolaire 2020-2021, dans deux établissements publics de la ville de Yaoundé, 1244 élèves ont été traduits au conseil de discipline, on y décompte 76 grossesses précoces, 69 violences physiques, 10 déviances sexuelles et 20 célébrations de baptême (bizutage). Des constats qui ont tiré la sonnette d'alarme du ministère des affaires sociales (MINAS). Cette situation sécuritaire reste une préoccupation majeure du pouvoir public. Les sciences sociales en général et la psychologie du développement en particulier s'intéressent également aux conduites agressives dans leur dimension développementale.

Les facteurs liés à l'environnement sont les principales causes du développement de l'agression avec notamment, la frustration (Freud, 1905 ; Dollar et al, 1939), l'influence des pairs et l'école (Bègue, 2015 ; Clément & Demont, 2008 ; Tremblay, 2008) etc. Cependant, notre attention s'est portée sur les facteurs situationnels tels que les médias, plus précisément les jeux vidéo d'action, car dans notre contexte actuel, et avec leur progression, on constate que les enfants sont de plus en plus en interaction avec les jeux vidéo au détriment des jeux traditionnels. De même, plusieurs travaux ont déjà été initiés dans ce sillage (Anderson et al., 2007 ; Barlett et al., 2008 ; Barlett & Rodeheffer, 2009 ; Ballard et al., 2006 ; Hasan et al.,

2013 ; Barlett & Rodeheffer, 2009 ; Fanti et al., 2009 ; Carnagey et al., 2007 ; Mullin & Linz, 1995 ; Polman et al., 2008 ; Shibuya et al., 2008 ; Irwin & Gross, 1995). Ces travaux ont permis de montrer que les enfants, particulièrement les adolescents sont exposés au jeux vidéo et ont une propension pour les jeux vidéo à thème de violence. Ce qui les pousse à reproduire consciemment ou inconsciemment les comportements transmis par ces jeux vidéo. Comme l'explique les tenants de la théorie de l'apprentissage, le comportement d'agression ne nécessite pas une explication spécifique mais est acquis, maintenu et actualisé au même titre que la plupart des comportements sociaux (Bègue, 2015, p. 68). Ce qui nous a conduit à formuler notre sujet ainsi qu'il suit : « Jeux vidéo d'action et développement de l'agression chez les enfants camerounais âgés de 9 à 12 ans ».

Notre travail est subdivisé en deux parties : un cadre théorique composé de trois chapitres (problématique de l'étude, revue de la littérature et théories de références) et un cadre méthodologique et opératoire constitué également de trois chapitres (méthodologie, présentation, analyse des résultats et discussion).

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre premier constitue la base de structure d'un travail de recherche. Il permet de faire une précision sur les éléments fondamentaux d'une recherche. Il sera question dans ce chapitre, de nous attarder tout d'abord sur le contexte de cette étude, puis sur la position et la formulation du problème. Nous procéderons ensuite à la formulation de la question de recherche ainsi que l'hypothèse, nous énoncerons les objectifs de l'étude, nous préciserons l'intérêt et la délimitation de l'étude, et nous terminerons par une clarification des concepts clés de cette étude.

1.1. Contexte et justification de l'étude

Définie selon le Grand dictionnaire de la psychologie (1999) comme un comportement adopté avec l'intention de faire mal à autrui physiquement ou psychologiquement, l'agression est présente partout dans le monde et nous concerne tous. Brundtland (2002) disait : «La violence est omniprésente dans la vie de bien des gens dans le monde, et elle nous concerne tous à divers degrés. Beaucoup se protègent en verrouillant leur porte et leurs fenêtres et en évitant les endroits dangereux. Pour d'autres, il n'y a pas de fuite possible. La menace de la violence est derrière ces portes, cachée aux regards extérieurs. Et le moindre aspect de la vie de ceux qui vivent au milieu de guerres et de conflits est imprégné de violence ». Si l'on parcourt les 5600 dernières années, les preuves de belligérance humaine sont nombreuses. Il y aurait eu environ 1500 conflits guerriers dans le monde, soit une moyenne de 2,7 par an (Bègue, 2015, p.1). D'après Sluka (1992), entre 1945 et 1985, on a comptabilisé 150 guerres et seulement 26 jours de paix. L'anthropologue Keeley (2009), a mené trois enquêtes indépendantes à l'échelon planétaire sur des échantillons représentatifs des sociétés tribales et étatiques. Les résultats de ces enquêtes indiquent que les formes extrêmes d'agression et les conflits armés touchent 90 à 95% des sociétés humaines connues. En d'autres termes, il n'y a aucune espèce de primates chez laquelle l'agression serait inexistante (Wrangham & Peterson, 1996).

En 2020, selon un groupe de chercheurs nommé « *recherche sur les causes de la guerre* » de l'université de Hambourg, l'Afrique est le continent qui bat le record mondial de guerre (Quenum, 2020). Une dizaine de conflits armés anciens ou nouveaux se déroulent sur ce continent, ce qui fait de lui la région du monde la plus touchée en 2020. Ce groupe existe depuis plus de trente ans et examine l'évolution des conflits armés dans le monde. D'après eux l'Afrique subsaharienne enregistre dix situations de guerre, l'Afrique du nord et l'Asie centrale concentrent neufs conflits armés. Il y en a huit en Asie, un en Amérique latine et un en Europe. En Afrique, le Mali, Le Burkina Faso, le Niger, le Nigéria, le Tchad et le Cameroun sont touchés par des conflits armés dont la source est souvent communautaire. À ce propos Wolfgang Schreiber (2020), membre de ce groupe de recherche, explique que « souvent il y a une communauté qui se sent désavantagée et en plus il y a le facteur de l'organisation de lutte au nom de cette communauté ». En d'autres termes, ces conflits naissent de la frustration causée par le désavantage social ressenti par des individus. À cela, Schreiber (2020) ajoute comme autre source de conflit, le contrôle des ressources naturelles dans la mesure où elles permettent de s'enrichir.

Au Cameroun, en plus des guerres, on observe une augmentation inquiétante des agressions à travers la criminalité et la délinquance ces dernières années. Selon l'Annuaire statistique du Cameroun (2017, p. 172), le nombre d'individus transféré en justice est passé de 6025 pour l'année 2012 à 12894 en 2016. En ce qui concerne les infractions (vols et recels, escroqueries et filouteries, abus de confiance et faux, incendies volontaires, vols avec port d'arme à feu et agressions dans les taxis, braquages de domiciles et société de commerce, Cambriolage, Vols de véhicules, Blanchiment d'argent) elles sont quittées de 29632 en 2012 à 53142 en 2016. Pour ce qui est des atteintes corporelles (homicides volontaires, homicides intentionnels, coups et blessures volontaires, morts-blessures accidentelles, suicides, Rixes sur la voie publique) elles sont passées de 6084 en 2012 contre 11944 en 2016.

Cette augmentation de l'agression au Cameroun devient inquiétante en ce sens qu'elle touche aussi le milieu scolaire. Rappelons que la violence en milieu scolaire est un problème mondial dont les conséquences sont préjudiciables aux enfants mais aussi à l'ensemble de la société. De nos jours, il suffit d'allumer la télévision, ou d'être connecté à un réseau social, pour être choqué par le niveau extrême de violence rencontrée dans les établissements académiques. L'un des cas les plus récents est le drame survenu au Lycée classique de Nkolbisson à Yaoundé, un élève inscrit en classe de 4ème a ôté la vie de son professeur de mathématique en pleine exercice de ses fonctions (Essomba, 2021). « Au Cameroun plusieurs établissements sollicitent au quotidien l'expertise de la Compagnie spécialisée chargée de la sécurisation des établissements scolaires et universitaires pour endiguer les violences et assurer la prévention. » (Ngapout, 2021). La famille et les paires sont généralement pointés comme causes de cette évolution de l'agression en milieu scolaire. Bebga (2017) ajoute à cela le fait que la télévision, les nouvelles technologies de l'information et de la communication se sont transformées en des mondes virtuels véhiculant une hygiène de vie et une façon de vivre pour le moins contestable et favorisant par-là même toutes sortes de déviances ; à ceci s'ajoute le manque d'orientation des jeunes et enfants camerounais. Parmi ces nouvelles technologies de l'information et de la communication, les médias plus précisément les jeux vidéo sont celles qui gagnent de plus en plus le terrain dans le quotidien des jeunes camerounais.

Dans la société moderne actuelle, les progrès scientifiques, informatiques et la technologie ont permis aux jeux de connaître une évolution dans le temps et dans l'espace. C'est ainsi qu'est née une nouvelle génération de jeux appelée « jeux vidéo ».

De manière simple, le « jeu vidéo » est un type de jeu sous forme de logiciel nécessitant généralement une console de jeu, un téléphone ou un ordinateur, joué sur un écran, et dans lequel les joueurs interagissent dans un environnement virtuel via des accessoires comme une manette ou un clavier. Ce type de jeu dont nous pouvons remonter l'origine au début des années 1980, occupe de nos jours une place importante dans la société. Ils constituent l'un des passe-temps préférés des jeunes, avec notamment internet et la télévision. Selon une étude réalisée par TNS Sofres (2014), sur un échantillon représentatif de 2800 français, âgés de 6 à 65 ans dont 2000 individus de 15 à 65 ans et 800 enfants de 6 à 14 ans, sur leur pratique en consommation de jeux au cours des six mois précédents l'enquête, nous savons que : plus de 7 français sur 10 jouent au jeux vidéo, soient 33,9 millions de personnes (55,1% d'homme et 44,9 % de femmes). En d'autres termes 71,2 % des français jouent aux jeux vidéo. C'est chez les 10 à 14 ans que la proportion de joueurs est la plus élevée (89,1%), mais en valeur absolue, les adultes sont plus nombreux à jouer que les enfants. L'étude arrive à un âge moyen de 31.5 ans. Cet écart s'explique par le fait que l'étude intègre les enfants de 6 à 10 ans (qui sont 77,4% à jouer aux jeux vidéo). Comme autres informations, l'enquête révèle que les genres préférés des joueurs hommes sont le football (85,4%), les jeux de tir (79,7%) et les jeux de voiture (76%). Les sondées donnent davantage les jeux musicaux (58,9%), les jeux pour enfants et famille (58,3 %) et les jeux sociaux (53,4%).

Plus récemment, les usages du jeu vidéo se sont amplifiés de manière exponentielle, avec plus de 35 millions de joueurs en France. En effet, selon le *Rapport concernant la pratique compétitive du jeux vidéo (e-sport)* (2016), le secteur du jeu vidéo est aujourd'hui mature dans ce pays: 34,6 millions de français ont une pratique vidéoludique, dont 51 % jouent à des jeux payants. La France est le 7ème marché mondial en valeur (2,7 milliard de dollars en 2014), et le 3ème marché européen. Les taux de croissance sont modérés : 3,8 % par an en moyenne sur la période 2012-2015. S'agissant plus particulièrement de la pratique compétitive du jeu vidéo, elle est en pleine expansion. Entre 4,5 et 7 millions de français ont une affinité forte avec les compétitions de jeux vidéo, et environ 850 000 français seraient des joueurs de jeux vidéo compétitifs. La taille du marché mondial de l'e-sport serait de l'ordre de 600 millions de dollars, avec des taux de croissance annuels de l'ordre de 30 % par an. Le nombre de compétitions et les enjeux financiers (prize pools) de ces compétitions sont en croissance encore plus rapide (un doublement de ces indicateurs aurait été constaté entre 2014 et 2015). Les lieux et instants de pratique vidéoludique apparaissent ubiquitaires et illimités, qu'il s'agisse des synchronies collectives, adeptes du Massively Multiplayer Online Role

Playing Game (MMOPRPG), ou des interstices ludiques individuels improvisés dans les transports en commun ou au moyen d'un simple téléphone (Bègue, 2015, P.100). Selon *Le Parisien* (2021), le marché mondial des jeux vidéo représente plus de 300 milliards de dollars de recette au niveau mondial et voit sa croissance dopée par l'impact de la pandémie Covid-19. L'industrie vidéoludique pèse dorénavant plus lourd que celle de la musique et du cinéma combinée avec la Chine, le Japon, Le Royaume-Uni et les Etats-Unis à la tête du marché. Sur ces 300 milliards, l'Afrique représente 2 milliards d'après le site jesuisungameur.com. Un chiffre qui n'est pas négligeable car ce marché est en plein essor sur le continent. Ceci s'explique par le dynamisme des segments de marché du jeu vidéo en ligne et du jeu sur téléphone mobile. On comprend ici que tout le monde peut facilement avoir accès à cette nouvelle génération de jeux.

Sur le classement 2017 des 100 plus grands pays consommateurs de jeux vidéo, l'Afrique n'est représentée que par sept pays : l'Egypte (41ème), le Nigéria (45ème), l'Afrique du Sud (54ème), le Maroc (59ème), le Kenya (87ème) et la Tunisie (89ème). Dans une interview de Guilleux (2017), selon le Président de Kiro'o Games (studio qui a créé en 2016 le premier jeu vidéo 100% camerounais) Olivier Madiba, en Afrique « le jeu vidéo a franchi un cap en production et en consommation ». D'après lui, les jeux vidéo ont passé un cap sur le continent africain en termes de production, du fait qu'il y'ait des studios de réalisation de jeux vidéo au Nigéria, en Afrique du Sud qui émergent, mais aussi en termes de consommation. Avec la pénétration des smartphones, la pratique des jeux vidéo en Afrique est devenu un phénomène social, culturel accepté. D'après lui « le jeu vidéo en Afrique est dans cette mutation-là. Et sur dix à vingt ans, ça va être très intéressant de voir ce qu'il devient ». En ce qui concerne le Cameroun en termes de jeux vidéo, les plateformes que l'on retrouve le plus sont les PC et les smartphones. Toutefois, il est difficile de fournir des chiffres car il existe très peu d'études de marchés et des données statistiques relatives aux ventes de jeux vidéo au Cameroun. Toutes ces données montrent la place qu'occupent les jeux vidéo tant sur le plan individuel, social, qu'économique.

Il faut noter que si les jeux vidéo ont autant de succès, c'est à cause des thèmes sur lesquels les développeurs se centrent et aussi de la technologie qui rapproche l'univers vidéoludique de la réalité. Si l'on se réfère aux analyses de contenu des jeux vidéo commercialisés, la violence constitue le thème principal de plus de la moitié des grands titres ayant le plus grand succès commercial (Anderson et al., 2007). Ces jeux à Caractère violent

sont appelés Jeux d'action (Vaquer, 2008). Avec l'apparition de plus en plus réaliste de sang à l'écran, les jeux vidéo permettent d'intensifier significativement le retentissement émotionnel des scènes « agies » par le joueur (Bègue, 2015, P.100). En d'autres termes, le fait que le joueur perçoit du sang pendant le jeu amplifie ses émotions vis-à-vis du jeu. Une étude menée à l'université de l'Iowa par Barlett a démontré que lorsque l'option « sang » était enclenchée durant le jeu Mortal Kombat (option qui permet de voir le sang couler lorsque les ennemis sont abattus), la pression sanguine du joueur augmentait, preuve d'une augmentation de l'éveil physiologique (Barlett et al., 2008 ; Barlett & Rodeheffer, 2009). La présence de l'hémoglobine avait aussi pour conséquence d'intensifier les pensées agressives du joueur à l'issue du jeu. En d'autres termes, jouer aux jeux vidéo à caractère violent inhibe la sensibilité du joueur, ce qui le rend plus agressif.

Ce phénomène a été mainte fois observé dans le cas de la télévision (Mullin & Linz, 1995). Le potentiel agressogène du jeu vidéo serait supérieur à la télévision : lorsqu'est comparé le niveau de conduite aggressive après avoir joué à un jeu vidéo violent, à celui après avoir simplement regardé l'écran d'une personne en train de jouer, le niveau de conduite aggressive est supérieur pour le joueur que pour le témoin (Polman et al., 2008). Le phénomène de désensibilisation est aussi constaté au moyen de mesures de potentiel évoqué (Bartholow et al., 2006). L'immersion dans le jeu est accentuée par l'identification à l'avatar manipulé par le joueur : lorsque des participants à un jeu de boxe sont invités, avant la partie, à personnaliser leur avatar en faisant en sorte qu'il leur ressemble, l'on observe chez ceux-ci une augmentation de leur conduite aggressive immédiatement après le jeu, en comparaison de personnes qui n'ont pas eu pour instruction de le personnaliser (Fischer et al., 2010). L'attractivité de l'avatar produit des résultats analogues : les effets agressogènes sont supérieurs lorsque le perpétreur de la violence est doté de qualité esthétiques (Shibuya et al., 2008).

Avec ces chiffres et ces travaux, il est clair que la société moderne accorde une grande importance aux jeux vidéo et aussi une grande partie de son temps. Et pourtant, selon Bartholow et al., (2006) à plus long termes les jeux vidéo ont des effets non négligeables sur les joueurs. À travers leurs travaux ils ont montré que les joueurs réguliers apparaissaient désensibilisés aux images de violence qu'on leur projetait, et que ces personnes se montraient plus agressives dans un test de conduites agressives proposé juste après. Ils ajoutent que de tels effets sont indépendants du tempérament initial (plus ou moins agressif) de la personne.

Au Cameroun, les jeux vidéo les plus consommés sont des jeux à thèmes de violence tels que: The King of fighters, Grand Theft Auto, The God of War, need for Speed, Call of duty (aulech, 2018). Mais également sur des thèmes tels que la guerre, la lutte de rue et la criminalité. Étant donné que l'enfant de la société moderne camerounaise évolue dans un milieu stimulé en permanence par cette nouvelle génération de jeux (smartphones, ordinateurs et téléviseurs), qui pourrait amplifier son agression, nous nous proposons d'étudier le développement de l'agression de l'enfant camerounais de 9 à 12 ans en relation avec les jeux vidéo d'actions.

1.2. Formulation du problème et question de recherche

Les études sur le développement de l'agression occupent une grande place dans les études en psychologie, vu que « depuis plus d'un demi-siècle, de nombreuses recherches ont été entreprises et dont les objectifs étaient d'identifier les conditions favorisantes ou freinant l'apparition des conduites agressives » (Bègue, 2015). Les enfants sont sujets de douleurs et d'humiliations résultantes de l'agression, qui affecte leur personnalité, et leurs perspectives d'avenir. Comme l'a souligné Winnicott (1989), ce qui pose problème c'est que, l'agressivité vise autrui pour le nuire, le contraindre et l'humilier. Surtout dans une société en proie à de nouvelles technologies qui influencent le comportement.

Plusieurs travaux ont permis d'expliquer le développement de l'agression chez l'enfant. La théorie de la frustration-agression inspirée par Freud (1905) et développée par Dollard et al. (1939), a été acceptée par un grand nombre de psychologues, appliquée à l'interprétation de nombreux comportements sociaux, et soumise à des vérifications expérimentales afin d'expliquer les réactions d'agression chez l'enfant et l'adulte. D'après cette théorie, l'agressivité est la « réaction primordiale » qui apparaît toutes les fois que le comportement obéissant au principe du plaisir se trouve bloqué (Delay & Pichot, 1962). En d'autres termes toutes les agressions seraient la conséquence d'une expérience frustrante, et toute frustration (définie comme une action empêchant l'individu d'atteindre un but qu'il s'est fixé) engendrerait une agression. L'agression est dirigée contre l'objet du monde extérieur perçu comme l'agent de la frustration. Cette théorie permet de mettre en avant les facteurs pouvant influencer le développement de l'agression chez l'enfant. L'un des intérêts les plus importants dans l'étude de la frustration chez l'enfant est qu'elle y est relativement facile à observer, car elle est très souvent provoquée par les interdictions des parents, ou par des conflits simples avec les membres de la fratrie ou d'autres enfants, et la réaction a généralement un caractère

immédiat et typique (Delay & Pichot, 1962). Cette réaction immédiate est la colère, qui est une émotion déclenchée chez l'enfant par une situation frustrante ; l'enfant crie, pleure, trépigne, voire dans des cas extrêmes se roule par terre. L'agression s'intrique souvent avec la colère et la prolonge. Elle peut être évidente, et se manifester sous forme physique contre les objets ou les autres enfants à l'origine de la frustration ou bien si l'agent frustrant ne peut être attaqué, elle est déplacée (Delay & Pichot, 1962). A mesure que l'enfant grandit, les réactions immédiates à la frustration perdent en fréquence et en intensité. Cette évolution est sous l'influence de la maturation, qui tend à élever le seuil de tolérance, et de l'éducation. Celle-ci interdit en principe les réactions inadaptées, mais ces interdictions seront de sévérité variable. Ainsi, les réactions de colère et d'agression directe seront généralement condamnées par les parents. Jusque-là nous pouvons dire que l'agression est une sorte de pulsion déclenché par les frustrations du milieu, qui, avec le temps seront assimilées par l'individu et seront plus contrôlées.

Clément et Demont (2008) dans la même lancée que Dollar et ses collaborateurs, pousseront les études plus loin en élaborant une évolution chronologique de l'agression allant de la petite enfance (0 à 6 mois) jusqu'à l'adolescence. D'après leur étude, au fur et à mesure que l'enfant grandit, il présente des habiletés plus importantes à la résolution de conflits et fait preuve de davantage d'autocontrôle. Ainsi les comportements d'agression, hors de la famille, concernent une faible proportion des adolescents. Cette pensée est corroborée par celle de Tremblay (2008), pour qui non seulement les conduites agressives n'augmenteraient pas avec l'âge mais elles diminueraient pour la plupart des jeunes qui apprendraient, en quelque sorte, à faire usage d'autres méthodes de communication et d'influence en grandissant. À travers ses travaux sur le développement de l'agression physique, il a observé que la fréquence des agressions physiques tend plutôt à diminuer entre l'entrée à l'école primaire et la fin du secondaire. Ces résultats l'amèneront à conclure : « plutôt que d'apprendre à recourir à l'agression physique par l'intermédiaire de leur environnement, les enfants apprennent à ne pas recourir à l'agression physique grâce à divers types d'interactions avec leur environnement » (Tremblay, 2008).

Bien que ces théories décrivent le développement de l'agression jusqu'à l'adolescence elles présentent plusieurs limites sur le maintien des comportements agressifs. Ce qui nous a pousser à prendre pour théorie de référence la théorie de l'apprentissage sociale de Bandura.

Certaines théories comme la théorie sociocognitive de Bandura (1986) expliquent mieux le développement de l'agression chez les enfants durant cette période. Notons tout d'abord que pour les tenants de théorie de l'apprentissage social comme lui, le comportement d'agression ne nécessite pas une explication spécifique mais est acquis, maintenu et actualisé. D'après ses travaux, les principaux mécanismes de l'apprentissage de l'agression impliquent l'observation des conduites d'autrui ainsi que leur conséquence. L'acquisition de comportements agressifs est stimulée par l'environnement comme tout apprentissage. Le sujet acquiert de nouveaux schèmes de comportement d'agression par l'intermédiaire de l'observation de modèle et des résultantes du comportement pour ces modèles. Il ajoute qu'un modèle sera d'autant plus influent que le sujet sera récompensé pour l'attention qu'il lui portera, que le comportement du modèle sera saillant et ressortira clairement, que les conséquences du comportement seront favorables au modèle, qu'il sera jugé attractif, qu'il présentera des similitudes avec l'observateur et qu'il sera dans le champ des compétences de l'observateur d'imiter ce comportement. Dans ce même sens, Bègue (2015, p. 72) précise, qu'il n'est pas nécessaire que le modèle soit en chair et en os. Cependant des observations empiriques (menées lors de notre stage de vacances aux manèges situés au palais des congrès de Yaoundé) de certains enfants qui jouent constamment aux jeux vidéo d'action nous ont permis de constater qu'après chaque partie de jeu, certains avaient tendance à reproduire ou à vouloir reproduire que cela soit bien ou mal, en acte et en paroles, sur les objets ou autrui, ce qu'ils avaient vu et fait dans le jeu, et aussi que ces comportements seraient plus significatifs chez ceux qui jouaient en compétition que ceux qui jouaient pour s'amuser. La théorie de Bandura n'explique pas toujours les différences du développement de l'agression entre les enfants de la même famille, la même école, ou de la même société. Pour être plus précis, elles ne montrent pas clairement pourquoi l'agression augmenterait chez certains enfants avec l'âge et chez d'autres elle diminuerait. Ces théories semblent avoir négliger certains facteurs tels que les facteurs situationnels comme les médias plus précisément les jeux vidéo, dans lesquels **l'enfant n'est pas un simple observateur mais aussi un acteur**. D'où notre motivation de mener une étude auprès des enfants âgés de 9 à 12 ans jouant à des jeux vidéo d'action en vue de comprendre ce qui peut expliquer le développement de l'agression observée chez ces derniers.

Dans la même perspective des réflexions de cet auteur, notre étude s'intéresse à l'étude des jeux vidéo d'action et le développement de l'agression chez les enfants d'âge scolaire du Cameroun.

Notre étude a pour ambition d'examiner les effets des pratiques de jeux vidéo d'action dans le développement des conduites agressives chez l'enfant en période de préadolescence. Vu qu'on estime que l'évolution de l'agression de nos jours pourrait être davantage influencé par la pratique de certains jeux comme les jeux vidéo d'action pendant l'âge allant de 9 à 12 ans, et non pas toujours par la frustration générée par certains conflits intrapsychiques et les membres de la société comme le prétendent certains théoriciens de l'enfant. Nous avons choisi comme cadre de référence, la théorie sociocognitive de Bandura (1986), dans la mesure où l'approche du jeu du point de vue de l'apprentissage permet d'avoir une interprétation dynamique du point de vue développemental. Ainsi, notre étude prend corps sur la base des constats faits et du cadre de référence évoqué.

1.3. Question de recherche

A partir des idées précédemment exposées, nous nous sommes posés la question de recherche suivante : *Les jeux vidéo d'action effectués en contexte compétitif que ludique influencent-ils le développement de l'agression chez les enfants âgés de 9 à 12 ans au Cameroun ?*

1.4. Hypothèses de l'étude

1.4.1. Hypothèse Générale

Afin de répondre à notre question principale de recherche nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : *les jeux vidéo d'action effectués en contexte compétitif que ludique influencent le développement de l'agression chez les enfants âgés de 9 à 12 ans au Cameroun*. En référence à l'opérationnalisation dont nous avons fait mention au niveau des questions de recherche, nous avons pu formuler deux hypothèses spécifiques.

1.4.2. Hypothèses spécifiques

Pour ce qui est des hypothèses spécifiques nous avons :

- *Les jeux vidéo violents entraînent une augmentation significative de l'agression chez les enfants lorsqu'ils jouent en contexte compétitif qu'en contexte ludique dans une période de temps longue.*

- *Les jeux vidéo très violents entraînent une augmentation plus significative de l'agression chez les enfants lorsqu'ils jouent en contexte compétitif qu'en contexte ludique dans une période de temps longue.*

1.5. OBJECTIF DE L'ÉTUDE

1.5.1. Objectif générale

Notre étude a pour objectif d'examiner l'influence des jeux vidéo d'action effectués en contexte compétitif que ludique sur le développement de l'agression chez les enfants âgés de 9 à 12 ans au Cameroun.

1.5.2. Objectif spécifique

Afin de vérifier cette influence des jeux vidéo d'action sur le développement des enfants âgés de 9 à 12 ans au Cameroun, nous nous sommes proposés deux objectifs spécifiques :

- Étudier l'influence des jeux vidéo violent effectués en contexte compétitif que ludique, sur le développement de l'agression des enfants âgés de 9 à 12 ans au Cameroun.
- Étudier l'influence des jeux vidéo très violent effectués en contexte compétitif que ludique, sur le développement de l'agression des enfants âgés de 9 à 12 ans au Cameroun.

1.6. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

L'importance de cette étude se situe sur trois principaux niveaux : niveau théorique, niveau méthodologique et niveau social.

1.6.1. Niveau théorique

Cette étude porte sur le développement de l'agression des enfants pendant la période de la préadolescence. Ceci relève du domaine socio-affectif du développement de l'individu. En mettant cet aspect du développement en rapport avec le facteur de jeux vidéo d'action, cela permet de donner une autre orientation à la théorie de l'apprentissage sociale et à la théorie sociocognitive de Bandura. Sur le plan théorique, cette recherche permet de mettre plusieurs facteurs en relation, et de déterminer d'autres facteurs explicatifs des conduites agressives. Notre étude permet donc de mettre en rapport, les médias précisément les jeux vidéo d'action avec l'agression et d'y apporter une interprétation de la théorie de

l'apprentissage sociale et de la théorie sociocognitive. Selon Stassen (2012, p. 3) la psychologie du développement étudie de manière scientifique « les caractéristiques changeants et immuables du cours de la vie ». Ses objectifs sont : décrire les aspects stables et changeants chez les individus de la conception jusqu'à la mort ; expliquer les mécanismes et transformations sous-jacents ; prédire des interventions, au besoin, pour favoriser le développement le plus normal possible. Cette étude nous permettra donc de décrire les aspects changeants et stables de l'agression chez les enfants âgés de 9 à 12 ans ; tout comme elle permettra de décrire les mécanismes de transformation sous-jacents au développement de l'agression lorsque l'enfant joue à un jeu vidéo d'action, afin de prédire les interventions qui favoriseront un développement normal et plus harmonieux de l'enfant dans une société stimulée en permanence par les médias.

1.6.2. Niveau méthodologique

En ce qui concerne le niveau méthodologique, cette étude nous permettra d'approfondir nos connaissances des méthodes utilisées en psychologie du développement comme l'expérimentation afin de les mettre en pratique et de vérifier leur efficacité dans le contexte camerounais qui est le nôtre. Elle nous permettra d'examiner les effets des jeux vidéo d'action et de les comparer dans différentes situations. Elle nous permettra aussi de ressortir et de comprendre les mécanismes qui entrent en jeu durant les pratiques de jeu vidéo et aussi les conséquences de ces pratiques.

1.6.3. Niveau social

L'intérêt social de cette étude se situe sur plusieurs niveaux : pour les parents, les enseignants ou éducateurs et pour la justice.

En ce qui concerne les parents, cette étude leur permettra de comprendre l'importance de l'impact des jeux vidéo dans le développement de leurs enfants et aussi d'autres facteurs situationnels. Ceci leur permettra aussi de se renseigner sur les jeux auxquels jouent leurs enfants et de savoir si leur contenu est adapté à leur âge et à leur développement. De plus, cette étude pourra informer les enfants sur les risques liés aux jeux vidéo et des contenus inappropriés tels que des contenus illustrant la violence, afin de les protéger.

Pour ce qui est des enseignants, cette étude leur permettra d'avoir des connaissances supplémentaires et des outils pour comprendre le média, pour initier au numérique et pour

apprendre par les médias. Elle leur permettra de comprendre et d'appliquer les modèles théoriques de l'apprentissage social et le modèle sociocognitif de Bandura afin d'aider les enfants et les parents. Elle leur permettra d'élaborer des approches pouvant utiliser les jeux vidéo comme des support d'apprentissage afin de développer des compétences dans le langage oral ou écrit, des compétences en mathématique, et de comprendre des événements ou période historiques.

Au niveau de la justice, elle permettra aux autorités compétentes de mettre un accent sur les types et qualités de jeux vidéo importés et autorisés dans le pays. Elle leur permettra de prendre conscience d'une nécessité de surveiller les salles de jeux et de respecter les tranches d'âges. Ceci afin de limiter la délinquance et les agressions dans les établissements scolaires ou dans nos quartiers.

1.7.DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Notre étude est circonscrite sur trois aspects : thématique, théorique et géographique.

1.7.1. Délimitation théorique

Du point de vue thématique et théorique, nous avons choisi la préadolescence du fait qu'elle soit une période située entre 8 et 12 ans et aussi parce qu'elle est une période débarrassée des préoccupations hostiles et sexuelles de la petite enfance, de l'adolescence, et est réservée aux apprentissages scolaires. Durant cette période le développement physique, intellectuel et affectif est intense et harmonieux. De plus, c'est une période durant laquelle l'attention de l'enfant est plus centré sur les apprentissages. Cette période malgré son calme peut être considérée comme favorable à une augmentation de l'agression. Comme fondement théorique, nous avons choisis ici la théorie de l'apprentissage social ou théorie sociocognitive de Bandura (1986), qui s'intéressent à l'acquisition et au développement de l'agression. Cette théorie est un modèle prévisionnel et sociocognitif utilisé pour prédire et expliquer le comportement humain dans des contextes spécifiques et pour montrer l'influence des jeux vidéo dans le développement des conduites agressives.

1.7.2. Délimitation géographique

Au plan géographique, notre étude s'est déroulée au quartier Ngoa-Ekelle, plus précisément dans l'enceinte du Collège d'Enseignement Technique et Commerciale (CETIC). L'un des plus prestigieux établissements scolaires publics du Cameroun et où on y retrouve

une salle d'informatique et de technologie adapté pour notre recherche. Nous avons choisi ce quartier parce qu'il regroupe tous les ressortissants des différentes régions du pays et aussi parce qu'il regroupe plusieurs écoles du primaire et du secondaire, avec des salles accessibles et aménagés pour faciliter une étude comme la nôtre. Notre population est constituée des préadolescents dudit quartier plus spécifiquement ceux âgés de 8 à 12 ans.

1.8. DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS

1.8.1. Jeu

Etymologiquement, « jeu » du latin familier *jocus* signifie « plaisanterie, badinage ». Le mot jeu, associé aux termes de récréation, divertissement, rend bien compte du sens commun, mais aussi du sens premier que lui donnent les psychologues (Ricaud-Droisy H., Safont-Mottay C., Oubrayrie-Roussel N., 2013, p. 95). Si le mot jeu s'applique à une multitude d'activités, il caractérise essentiellement la capacité à s'abstraire un instant de la réalité, à s'engager dans un espace de liberté.

Selon le Vocabulaire de la Psychologie (1968, p. 232), le jeu est une activité conforme à des règles conventionnelles, qui impliquent parfois une part plus ou moins importante de chance, de hasard, sans rendement réel, mais où chaque joueur cherche à « gagner » de quelque nature que soit le gain. Le jeu chez l'enfant est :

- une activité consistant en une assimilation qui fonctionne pour elle-même, sans aucun effort d'accommodation.
- activité consistant dans la reproduction d'actions actuellement inutiles, mais qui dans le passé de l'histoire de l'humanité, ont été des travaux.
- activité destinée à utiliser le reste de l'énergie dépensé à exécuter un travail.
- une activité mettant en jeu une fonction sans qu'une fin particulière soit poursuivie et permettant à l'enfant de réaliser son Moi quand il ne peut le faire par une activité sérieuse (Claparède, 1920).
- une activité autotélique, s'opposant au travail, où la fin est extérieure à l'activité.
- Activité inférieure non adaptée au réel comme l'est le travail.

Nous notons aussi des définitions d'autres psychologues tels que :

- « Mode d'activité polymorphe observable avec une fréquence d'autant plus grande qu'on s'élève dans l'échelle animale et tenant d'autant plus de place dans la vie d'un individu que celui-ci est jeune » (Cocquery, 2007, p.497).
- « Activité spontanée particulière de l'enfant intervenant dans l'édification de la personnalité » (Lafon, 1987, p.605).
- « Activité agréable, s'opposant au travail » (Cousinet, 1967, p.242)

De ces définitions, il ressort de manière simple que le jeu est une activité agréable, de divertissement, qui est différent du travail. En d'autres termes, l'enfant qui joue est innocent, il ne joue pas pour travailler, ni pour apprendre ni pour le plaisir seul. Il joue pour jouer.

1.8.2. Jeu vidéo

Encore appelé videogame, le jeu vidéo selon le Vocabulaire du jeu vidéo (2012, p.165) est une œuvre audiovisuelle et ludique dont le contenu est programmé et diffusé sur un support de stockage qui en permet l'affichage sur un écran, où le joueur contrôle l'action qui s'y déroule, à l'aide d'un périphérique de jeu, dans le but de divertissement ou de compétition.

A noter que :

- Il s'agit en fait d'un environnement informatique (monde virtuel) qui reproduit sur un écran vidéo (ou autre) un jeu dont les règles ont été programmées.
- Les jeux vidéo sont diffusés sur différents supports de stockage (cartes, cartouches, disquettes, disque dur, mini-CD, CD-ROM, DVD-ROM, etc.).
- Il existe différents types de jeux vidéo : les jeux d'action, les jeux d'aventure, les jeux de stratégie, les jeux de rôle, les jeux de simulation, etc. Un même jeu peut appartenir à plusieurs genres vidéoludiques à la fois. On parle alors de chevauchement.
- Logiquement, on peut dire qu'un jeu vidéo est un jeu se déroulant sur un écran vidéo. Ainsi, le terme jeu vidéo fût d'abord utilisé pour désigner les jeux sur consoles, car cette dernière est alors connectée sur un téléviseur (écran vidéo), au lieu d'avoir son propre

moniteur, comme c'est le cas pour les ordinateurs. Aujourd'hui son utilisation s'est généralisée.

- Le nom vidéo s'accorde au pluriel (des vidéos). Toutefois, il demeure invariable lorsqu'il est employé comme un adjectif, en apposition à un autre nom (des jeux vidéo).
- En anglais, la graphie videogame est aussi utilisée.

1.8.3. Jeu vidéo d'action

Selon le Vocabulaire du jeu vidéo (2012, p.93), le jeu d'action est un jeu vidéo dont la jouabilité est basée sur des interactions en temps réel et qui fait appel à l'habileté et aux réflexes du joueur. Il faut noter que : que les jeux de combat, les jeux de tir, et les jeux de plateforme font partie de la famille des jeux d'action.

1.8.4. Développement

Selon le Dictionnaire de psychologie (2009, p.206) le développement est une notion très générale qui désigne l'ensemble des processus de transformation qui affectent soit les organismes vivants, soit les institutions humaines, ou encore leurs différentes propriétés. Généralement, ce terme est porteur de connotations continuistes et finalistes, et est par conséquent proche de celui d'évolution ; le développement conduit l'entité concernée d'un état initial réputé simple ou primitif à un état final estimé comme plus complexe, plus stable ou alors définitif.

1.8.5. Agression

Selon le Dictionnaire de Psychologie (2010), le terme d'agression n'a pas d'acception homogène. Les principales positions sont en désaccord concernant sa définition. La position behavioriste la considère comme tout comportement qui blesse ou porte préjudice à autrui, la position néobehavioriste quant à elle la définit comme une intention de blesser ou de porter préjudice à autrui, enfin la position cognitiviste qui considère comme agressif un comportement s'il est à la fois intentionnel et représente une violation de la norme qui régit la situation dans laquelle il se produit.

Pour Baron et Richardson (1994), l'agression peut se définir comme un « comportement destiné à blesser intentionnellement un individu, ce dernier étant motivé à en éviter les effets supposés aversifs ».

Selon le Grand dictionnaire de la psychologie (1999, p.29), c'est un « comportement adopté avec l'intention de faire mal à autrui, physiquement ou psychologiquement ».

On parle parfois indistinctement d'agression, de violence, de colère, d'hostilité et d'agressivité. Les chercheurs préfèrent distinguer ces termes pour obtenir davantage de précision. La violence se limite à l'agression physique. La colère implique surtout une tonalité émotionnelle qui peut mener à un comportement d'agression. L'hostilité correspond plutôt à la composante attitudinale de l'agression. L'agressivité, quant à elle désigne la personnalité d'un individu qui a l'habitude de se comporter de manière agressive.

Dans le cadre de notre travail, la définition que nous avons retenue est celle du Grand dictionnaire de la psychologie (1999).

1.8.6. Préadolescence

Selon Walter Bettschart (1994, p.11), la préadolescence est une étape angoissante de par la transformation corporelle et la prise de conscience de l'autonomie psychique, féconde de par la découverte d'un nouveau monde et un moment de deuil suite à la perte de l'enfance.

Pour Nathalie Anton (2017, p.2), cette période se situe entre 9 et 12 ans. En d'autres mot nous pouvons la considérer comme une période de transition entre l'enfance et l'adolescence. Elle est la tranche d'âge de notre recherche.

Ce chapitre premier a permis de présenter les éléments qui constituent les fondements de notre recherche. Nous avons fait un constat empirique qui a permis de présenter la situation de l'agression dans le monde et précisément au Cameroun. De là, l'interrogation de savoir pourquoi malgré que certains enfants qui grandissent dans des « familles stables » et partent dans des écoles de qualité, sont plus agressifs que d'autres. Ce constat empirique a conduit à un constat théorique qui met en évidence la théorie sociocognitive de Bandura, qui explique les principaux mécanismes de l'apprentissage de l'agression impliquent l'observation des conduites d'autrui ainsi que leurs conséquences. De ce constat théorique, nous avons formulé une hypothèse articulée autour des jeux vidéo d'action effectués en contexte compétitif que ludique, comme facteurs influençant le développement de l'agression chez les enfants camerounais âgé de 9 à 12 ans. Après la présentation des deux constats, nous avons formulé un problème de recherche, les questions de recherche, des hypothèses de recherche, sans oublier la délimitation de l'étude.

CHAPITRE 2: REVUE DE LA LITTÉRATURE

L'objectif de ce chapitre deuxième est de présenter les principaux travaux effectués sur notre thématique. Il s'agit en fait de ceux concernant l'agression, les jeux vidéo, et la préadolescence.

2.1. État des lieux sur le concept d'agression

L'agression est un concept universel et vaste. Dans cette partie nous parlerons de ces manifestations dans le monde, en Afrique et au Cameroun. Ensuite nous ressortirons ses typologies, son développement d'après certains auteurs, pour terminer par ses modèles explicatifs.

2.1.1. Conflit et violence dans le monde

D'après le *Rapport des Nations Unies de 2020*, depuis sa création, les conflits sont moins meurtriers mais durent plus longtemps. Ils opposent la plupart du temps des groupes internes plutôt que des nations. Les homicides sont plus fréquents dans plusieurs régions du monde et les actes de violence s'appuyant sur le genre augmentent. Nous pouvons expliquer ce phénomène à travers plusieurs facteurs : le prolongement des conflits ; criminalité organisée et violence domestique ; l'extrémisme violent ; les nouvelles technologies.

2.1.1.1. Prolongement et augmentation des Conflits

Selon les Nations unies (2020), à l'échelle mondiale, le nombre absolu de victimes des guerres n'a cessé de diminuer depuis 1946. Malgré cela on observe un accroissement des conflits et de la violence. La plupart des conflits actuels opposent des groupes internes tels que des milices politiques, des bandes criminelles ou des groupes terroristes internationaux. Comme principales causes à ses conflits et violence, les nations unies cite : les tensions régionales non résolues, l'effondrement de l'état de droit, l'absence d'institution étatique, les activités lucratives illicites et la pénurie des ressources, tout cela aggravée par les changements de climat.

En 2016, le nombre de pays en proie à des conflits violents n'avait pas connu un pic aussi élevé depuis près de 30 ans. Ce phénomène est dû à la fragmentation des conflits. Nous pouvons prendre comme exemple, la prolifération des groupes armés impliqués dans la guerre civile en Syrie, qui se comptent aujourd'hui par milliers alors qu'on en dénombrerait huit au déclenchement. En plus de cela il faut noter que les modes de résolution classique sont inadaptés aux conflits actuels qui sont plus longs et plus meurtriers. La cause principale de cette inadaptation est la régionalisation des conflits par laquelle les problèmes politique, socioéconomiques, et militaires s'entremêlent par-delà les frontières et s'alimentent mutuellement. Comme exemple nous avons la guerre au Yémen.

2.1.1.2. Criminalité organisée et violence domestique

D'après les Nations Unies (2020), à l'époque actuelle, les victimes de la criminalité sont supérieures à celles des conflits armés. En 2017, on compte près d'un demi-million de personnes victimes d'homicide contre 89 000 personnes tuées dans les conflits armés et 19 000 victimes d'attentats terroristes. Si les homicides continuent avec cette croissance actuelle de 4%, l'une des cibles du développement durable des Nations Unies, à savoir réduire nettement, partout dans le monde, toutes les formes de violence et les taux de mortalité qui y sont associés, ne pourra pas être atteint d'ici 2030.

La criminalité organisée et la violence de bandes diffère selon les régions. Elles sont plus fréquentes en Amérique. Ces derniers représentent 37% du taux mondial de criminalité, alors que sa population représente 13% de la population mondiale. L'instabilité politique est à l'origine de cette criminalité organisée, ajoutons à cela les attaques ciblées contre la police, les femmes, les journalistes et les migrants. Au cours des dernières années plus de la moitié de la population mondiale a vécu directement ou de près une situation de violence politiques graves.

En ce qui concerne les femmes et les filles, l'endroit le plus dangereux demeure le domicile. En 2017, 58% des homicides de femmes avaient été commis par un conjoint ou un parent, contre 47% en 2012. Ce sont les femmes qui subissent le plus souvent cette violence mortelle, dont l'origine se trouve souvent dans les préjugés misogynes et les inégalités qui persistent partout dans le monde en particulier dans les pays sous développé.

2.1.1.3. Extrémisme violent

Malgré sa propagation dans le monde, le terrorisme a connu une baisse considérable ces dernières années. À l'échelle mondiale son nombre de victime a chuté pour la troisième année consécutive en 2018 et s'élevait à moins de 19 000 personnes. Les attentats sont moins meurtriers grâce aux mesures de lutte antiterroriste prises par les autorités, à la coordination régionale et internationale et aux programmes de prévention et de lutte contre l'extrémisme violent. Les conflits restent la première cause du terrorisme : plus de 99% des victimes du terrorisme meurent dans des pays exposés à un conflit violent ou à des niveaux élevés de terrorisme politique. La majorité des attentats ont lieu au Moyen-Orient, en Afrique du Nord, en Afrique sub-saharienne, en Afghanistan, en Iraq, au Nigéria, en Somalie et en Syrie.

Dans les pays jouissant d'un niveau élevé de développement économique, l'aliénation sociale, l'absence de perspective économique et l'implication de l'Etat dans un conflit externe sont les principales causes de l'activité terroriste. En Europe occidentale, le nombre de victimes du terrorisme a chuté mais le nombre d'actes terroristes a augmenté. Par exemple ces dernières années on a constaté une augmentation des attentats commis par des nationalistes blancs ou des islamophobes.

2.1.1.4. Les nouvelles technologies

Les progrès technologiques ont complètement changé l'essence des conflits. Les progrès de l'intelligence artificielle et de l'apprentissage automatique refaçonneront le danger que posent les facteurs étatiques et non étatiques. Grâce à l'intelligence artificielle les cybers attaques, les attaques physiques et biologique deviennent plus efficaces, puisqu'elles deviennent plus précises et difficilement traçable. Grâce à l'intelligence artificielle l'exécution des attaques est plus simple, du fait que l'intervention humaine n'est plus nécessaire sur le site d'attaque. De même, l'évolution de l'intelligence artificielle et de l'impression 3D pourraient faciliter les attaques biologiques grâce à l'automatisation de la conception et de la production des armes associées à leur développement. L'objectif des attaques biologiques est de tuer, endommager ou blesser des êtres vivants à l'aide des substances toxiques ou en répandant des maladies.

L'intelligence artificielle a aussi permis d'élaborer des armes létaux et autonomes. Des armes pouvant verrouiller et attaquer une cible spécifique sans intervention humaine, la responsabilité de la vie et de la mort est dès lors transférée depuis des systèmes moraux humains à des systèmes de données, dénués de toute forme de compassion ou de repère moral. Grâce à cette intelligence artificielle, certains individus malveillants peuvent aussi utiliser l'apprentissage profond et fabriquer des « deepfakes », en d'autres termes des vidéos authentiques en apparences dans lesquelles on peut voir une personne tenir des propos qu'elle n'a en fait jamais prononcés. Les « deepfakes » peuvent contribuer à la diffusion de fausses informations, aux divisions et à l'instabilité politique.

Malgré toutes les menaces citées ci-dessus, la plus prédominante reste celle des cybers attaques. Selon l'entreprise IBM, le nombre de cyber attaques a doublé au cours des six premiers mois de 2019 par rapport au dernier semestre de 2018. Elles visaient principalement des fabricants, des sociétés pétrolières et gazières et des établissements d'enseignement. Les

propriétaires d'infrastructures critiques sont particulièrement exposés à ce risque. Les acteurs malveillants cherchent toujours à s'attaquer aux tours de contrôle des aéroports, aux centrales nucléaires, aux hôpitaux et aux barrages. Au cours de l'année 2019, il a été dénombré une centaine d'attaques de ce genre, qui auraient pu mettre en danger la paix et la sécurité internationales. Ce qui entraînerait de vastes dégâts matériels et de nombreuses pertes en vies humaines. D'autres nouvelles technologies numériques aident aussi les acteurs non étatiques à concurrencer avec les Etats. Les groupes extrémistes peuvent utiliser les médias comme internet pour s'adresser au grand public, pour des recrutements, des incitations, et de la propagande. Ils peuvent aussi se servir de ces technologies numériques pour obtenir des armes et procéder à des transferts de fonds non réglementés (rapport de l'ONU, 2020).

2.1.1.5. La menace nucléaire

Le fait que les armes nucléaires existent encore à l'heure actuelle met plus que jamais en danger l'humanité. Même si leur quantité a considérablement chuté (passant de 60 000 pendant la guerre froide à environ 14 000 aujourd'hui), le nombre de pays qui y ont désormais accès a augmenté, tandis que les relations entre les Etats dotés de l'arme nucléaire se dégradent et que les dissensions au sujet du rythme et de l'ampleur du désarmement s'exacerbent.

De ce qui précède, par rapport à la violence et aux conflits, le monde d'aujourd'hui est globalement bien plus sûr mais la nature de la menace a énormément évolué. Aux menaces nouvelles, plus complexe et plus sophistiquées, il faut apporter des solutions novatrices et audacieuses.

2.1.2. L'agression en Afrique

2.1.2.1. Agression et société

Les études sur l'agressivité en Afrique, de manière générale, sont qualifiées d'endémique selon Abega (2003). D'après lui, les études sur la violence et l'agressivité en Afrique se multiplient, avec parfois des ambitions très larges. Les explications du phénomène diffèrent d'un auteur à l'autre. Lee (2000), la rattache au degré de cohésion à l'intérieur d'une communauté, Roscoe (1996), aux bénéfices qu'elle procure et à la personne humaine. Newbury (1998) quant à lui lie par exemple le génocide rwandais à l'ethnicité, aux intérêts matériels, aux conditions écologiques et au genre.

Abega (2003), s'est basé sur les travaux de terrain pour ressortir ses thèses. Il montre que l'endémicité de l'agressivité en Afrique est une notion liée au temps et à l'espace, car elle se répète, se perpétue, mais aussi se répand, envahissant un pays, traversant les frontières, embrassant plusieurs couches sociales. Il pense que le conflit est au centre de la structure, qu'il est présent dans toutes les sociétés, et celles-ci en tiennent compte en jouant ou en le provoquant à travers une théâtralisation ou des rituels. Ces dernières permettent ainsi de prévenir ou de régler le conflit. Le deuil, le mariage, et d'autres rites de passage, qui sont des moments de reformulation sociale donnent ainsi lieu à une intense théâtralisation du conflit. De même, il pense que le conflit apparaît quand s'écartent des intérêts dans le même champ. Il a été analysé selon deux orientations : l'une conservatrice ; l'autre, plus transformatrice. Pour Mary Douglas (1966) lorsque certaines catégories sociales situées dans les interstices hors structures menacent de disloquer celle-ci, elles sont accusées de sorcellerie, ce qui permet de les sanctionner et de régler par ce biais la menace.

Ouamba (2002), quant à lui, pense que l'agressivité peut naître des chocs des groupes sociaux, d'une défaillance de l'arbitrage ou peut faire partie de la raison d'être d'un groupe social donné. Selon lui les mutations non préparées et la désorganisation sociale peut conduire à l'impasse. Le manque de repère ou d'une assurance pour un avenir pousse de manière inéluctable les forces vives d'une société vers le désarroi et angoisse qui sont des limons fertiles à l'agression. Il ajoute aussi que la démission de l'état dans ses fonctions régaliennes que sont surtout la sécurité, la justice, la protection de la liberté et des droits des citoyens ainsi que la bonne gouvernance place les populations dans une situation de violence.

2.1.2.2. L'agression chez les enfants en Afrique

Selon Duque et Restrepo (2012), les manifestations de l'agressivité sont considérablement plus communes dans les pays en voie de développement que dans les pays développés. Les plus hauts taux de morts violentes au monde se trouvent en Afrique et en Amérique latine. Selon ces chercheurs, on observe aussi des problèmes d'agressivité et de comportement dès l'enfance dans les pays pauvres comme l'Égypte. Raison pour laquelle on constate l'importance d'offrir des programmes de prévention de la violence dans les pays en développement. Aussi bien dans les pays développés que dans les pays en voie de développement, il a été documenté que l'agressivité précoce est un prédicteur de criminalité et de violence pendant la jeunesse et l'âge adulte. Pour ces chercheurs c'est aussi un prédicteur d'autres comportements qui assombrissent la vie sociale et personnelle, comme l'abus de

drogues, l'alcoolisme, la piètre réussite scolaire, le tabagisme, les relations sexuelles non protégées, les grossesses à l'adolescence, la violence familiale et les problèmes au travail. Ces comportements à risque tendent à se manifester en grappe chez certains individus et peuvent être considérés comme des comorbidités ayant des causes communes.

Les comportements mentionnés précédemment constituent des facteurs à risque pour la vie personnelle et sociale et sont associés à plusieurs causes de maladie, d'invalidité et de décès dans les pays en voie de développement. Ces causes incluent les morts violentes, les blessures, la violence interpersonnelle, les accidents de la route, plusieurs types de cancer, les maladies du poumon, les maladies transmissibles sexuellement et le VIH/SIDA. Ces chercheurs présentent une autre association importante qui est la relation entre l'agressivité précoce, d'une part, et les problèmes d'apprentissage et le décrochage scolaire, d'autre part (Duque et Restrepo, 2012). Ces conséquences entravent le développement personnel et social et nuisent à l'atteinte de l'objectif du Millénaire pour le développement (de l'ONU) selon lequel les enfants du monde devraient tous compléter au moins une éducation primaire. Ainsi, certaines causes communes permettent d'expliquer à la fois le comportement des jeunes enfants, leur capacité d'apprentissage et l'état de leur santé plus tard au cours de la vie.

Pour Duque et Restrepo (2002), ces causes profondes incluent, de façon très significative, l'iniquité sociale, qui est paradoxalement plus prévalent dans les pays pauvres que dans les pays riches ; le type d'éducation et de parentage et la relation des enfants avec leurs parents ; l'environnement physique, social et économique du quartier ou du milieu dans lequel vit l'enfant. Il y a une forte probabilité que les enfants soumis à un stress social et familial en subissent de sérieuses conséquences tout au long de leur vie (par exemple problèmes d'apprentissage, de productivité économique, de santé et réduction de l'espérance de vie).

Malgré que des problèmes de comportement prédominent chez les enfants des pays en voie de développement et que les facteurs de risque y sont nombreux, très peu d'études provenant de ces pays ont évalué l'efficacité des programmes de prévention précoce ciblant les comportements à risque (Duque et Restrepo, 2002).

2.1.3. L'agression au Cameroun

2.1.3.1. Présentation générale de l'agressivité au Cameroun

Au Cameroun la plupart des études sur l'agressivité sont fournies par les recherches dans le contexte sécuritaire. Selon l'Annuaire Statistique du Cameroun (2017), depuis 2015 le contexte sécuritaire du Cameroun a été marqué par la mutation des modes opératoires du groupe terroriste Boko Haram et des nouvelles formes de criminalités telles que la cyber criminalité, la corruption, le vol de véhicule, la criminalité violente (criminalité liée à la violence et aux agressions) etc. Cette situation sécuritaire reste une préoccupation majeure du pouvoir public. Ainsi, la gendarmerie nationale, la sureté nationale et les autres forces régulières soutenues par le concours salué des populations, luttent au quotidien contre la grande criminalité, le grand banditisme et la violence afin que toute population résidente vive paisiblement et vaque aisément à leurs diverses activités.

2.1.3.2. Les infractions

Par rapport aux familles d'infractions traitées par la police, on observe que les cas d'atteintes aux biens sont les plus réguliers dans la plupart des régions du Cameroun, comme les cas de « vols et recels », « abus de confiance et faux » et « escroquerie et filouterie ». Une hausse de ses infractions a été enregistrée par la police de l'année 2015 à 2016. Les cas de « vols et recels » sont passés de 16290 à 18144 cas et les « abus de confiance et faux » de 4108 à 23275 cas sur la même période. Au niveau de la Gendarmerie Nationale, ces infractions ont aussi connu une hausse de 2013 à 2014. Sur la même période, les cas de « vols et recels », « d'escroquerie et filouterie » et « d'abus de confiance et faux » sont passés respectivement de 10540 à 11674 cas, de 3344 à 3875 cas et de 5157 à 6301 cas.

2.1.3.3. Atteintes aux mœurs

En ce qui concerne les atteintes aux mœurs, elles sont essentiellement constituées d'enlèvement des mineurs, d'outrages, des viols et d'autres atteintes aux mœurs. En 2014, la Gendarmerie Nationale a recensé 1397 cas d'atteintes aux mœurs ainsi réparties 302 cas (21,6%) d'enlèvement des mineurs et de 632 cas d'outrages (45,2%), 463 cas de viols (33,1%). La Police quant à elle, a enregistré en 2016, 1347 cas d'atteintes aux mœurs ainsi réparties 572 cas (42%) d'enlèvement des mineurs et de 265 cas d'outrages (20%), 164 cas de viols (12%) et 346 cas (26%) d'autres atteintes aux mœurs.

2.1.3.4. Criminalité émergente

Parlant des criminalités émergentes traitées par la Gendarmerie Nationale, elles ont connu une augmentation entre 2013 et 2014, en passant de 174 cas à 286 cas. Parmi elles, on a les activités des coupeurs de route, les actes de cybercriminalité, les attaques maritimes et les actes de terrorisme dont respectivement 36, 0%, 9,0%, 3,0% et 52,5% ont été enregistrés en 2014. Il ressort que les auteurs de la criminalité sont dans la plupart des cas les hommes. En 2015, 1407 hommes ont été enregistrés comme auteurs de quelques crimes spécifiques contre 397 femmes. Au niveau des victimes, il s'avère que ce sont les femmes qui sont les plus victimes. D'où le recensement de la police en 2015, de 780 femmes, 672 hommes et 386 enfants victimes de ces crimes spécifiques.

2.1.3.5. L'Agressivité chez les enfants et Adolescents au Cameroun

Il s'agira d'aborder dans cette partie la question de l'agressivité au Cameroun à travers la délinquance juvénile en général et la violence en milieu scolaire en particulier.

2.1.3.5.1. La Délinquance Juvénile au Cameroun

La délinquance juvénile est l'un des symptômes les plus palpables des crises généralisées que traversent nos pays. Le Cameroun à l'instar des autres pays en développement, a été confronté au problème d'insécurité suite à la situation de crise (Kubwimana, 1996). Selon cette dernière, l'étude de la délinquance juvénile mène nécessairement à l'analyse de l'évolution de la prise en charge de la jeunesse à travers les structures de socialisation traditionnelles comme modernes.

Dans la société traditionnelle, la prise en charge de l'enfant reposait sur le groupe familial qui le conduisait à sa maturité en veillant à son intégration harmonieuse dans la société. Aussi, si la délinquance juvénile n'était pas une préoccupation dans la société traditionnelle, c'était sans doute dû au fait que l'individu était éduqué dans la participation par l'exemple et sous la vigilance de toute la communauté. Aujourd'hui, une observation quotidienne de notre société en pleine essor permet de constater que la famille ne semble plus avoir les moyens d'encadrer les jeunes. Les personnes chargées de l'encadrement familial de la jeunesse ne sont pas suffisamment préparées ou ne semblent pas aptes à lui donner une éducation favorable à son épanouissement dans un monde en perpétuel changement. La rupture dans la continuité entre l'éducation en famille et l'éducation à l'école, et la crise économique particulièrement grave dans notre pays, sont entre autres avancé comme

explication à ces phénomènes (Kubwimana, 1996). La délinquance juvénile étant une déviation sociale, entraîne évidemment des conséquences néfastes pour la société. Pour Kubwimana (1996), elle se manifeste par :

- La pratique du vol, classée le plus souvent en tête des délits ;
- Le vagabondage, qui représente dans certains pays un délit sanctionné couramment ;
- Les coups et blessures, délits très fréquents, souvent réglés à l'amiable dans nos sociétés africaines ;

D'autres délits tels que les jeux de hasards, l'ivresse sont évoqués, ainsi que la consommation de drogues ou la prostitution des jeunes filles. Les recherches de Kubwimana (1996) ont également montré qu'au Cameroun, les jeunes délinquants sont de nature désinvoltes, violents, vicieux et provocateurs. Ces jeunes agressifs ont un comportement antisocial. Ils s'opposent aux tentatives de récupérations, ils méprisent l'autorité, ont des tendances à la destruction des biens et des personnes. Ils passent du désir à l'acte sans inquiétude ni remords. Leurs actions peuvent aller des simples larcins à des homicides. Ces enfants ont des règles et des valeurs s'opposant à celles reconnues et promues par la société. Ils ont leur monde à part avec leurs lois et leur langage. Ils refusent la société, ses normes et ses valeurs. Selon Mucchielli (1986), les délinquants manifestent « ... une certaine aversion pour la vie socialisée régulière capable de se dérouler sans conflit avec l'autorité ; socialité insuffisante ou socialité inacceptée... ».

2.1.3.5.2. L'agression en milieu scolaire

Les années 2000 sont les témoins privilégiés d'une recrudescence de la violence qui touche la société dans son ensemble. Et très récemment, de 2010 à aujourd'hui, ce phénomène a pris de l'ampleur et tant à s'enraciner dans l'univers scolaire. Le monde de l'école est, à n'en point douter aujourd'hui, un terrain favorable à une violence plurielle (Eye, 2017). Selon ce dernier, en Afrique, plus précisément au Cameroun, beaucoup d'institution scolaires sont la proie de cette accentuation de la violence qui même, pour certains cas, est légitimé à l'extrême, structurée à l'extrême, structurée en système et faisant intrinsèquement partie des mœurs. Il continue en disant que la violence scolaire est à la fois le fruit et la graine de la violence sociétale. En d'autres termes, elle est en même temps l'effet et la cause d'une violence à une plus grande échelle. Pour lui, il y a une grande corrélation entre la famille, la société et l'école au point où leurs interactions positives et négatives comme la violence s'en

voient partagées, transmises. C'est ce qu'on appelle en psychologie sociale l'unité symbiotique de tout le fait social. C'est ce qui fait que la cause d'un acte dans un niveau structurel inférieur du système est l'effet d'un autre acte à un niveau différent et supérieur du même système. Dans ce cas, l'école ne peut qu'être alors le miroir de la famille et de la société. S'il y a violence dans l'école, c'est le fait du trop-plein de violence dans la société elle-même puisque les sujets de l'école sont des sujets sociaux. C'est du moins ce qu'en pensent les auteurs Mbonji Edjenguèlè et Edongo Ntede (2015) dans leur ouvrage commun *La violence scolaire au Cameroun* dans lequel ils affirment que la violence dans la société et à l'école fait l'objet de quête de sens et d'étiologie. Pour eux, elle est due à la dégradation du lien social, frustration inhérente aux inégalités, contestation du discours hégémonique de l'enseignant et des pratiques pédagogiques à violences éducatives autrefois tolérées parce qu'initiatiques.

Selon U-report Cameroun, (2016), l'agressivité se manifeste généralement en milieu scolaire sous trois formes :

- L'agressivité entre élèves : c'est la forme la plus récurrente elle s'assimile à une violence externe, hors des salles de classes ou même de l'établissement dans des endroits non surveillés. Les victimes ici sont généralement des enfants réputés « intello », « chétif », « timide », d'une « origine sociale » ou d'un « quartier » différent. Au programme, brimade, injures, intimidations, agression physique, rejet, rackets. Globalement, les élèves vivent un véritable enfer dans les cours de récréation et dans les salles de classe.
- L'agressivité des enseignants contre les élèves : elle est dans la majorité des cas une violence physique et psychique (cynisme, remarque désobligeantes ou dégradantes etc.). En Afrique en générale et au Cameroun en particulier, les enseignants pour la plupart des cas utilisent le fouet pour se faire entendre et surtout pour se faire comprendre. Pour une leçon pas assimilée, pour une règle non respectée, pour avoir bavardé en salle, pour être arrivé en retard... sont là des raisons avancées pour porter atteinte à l'intégrité physique des enfants dans le primaire et au secondaire.
- L'agressivité liée aux limites du système éducatif : cette forme de violence est immanente aux insuffisances du système scolaire. Le malaise dans nos écoles (absence de structures d'encadrement pour enfants troublés du comportement, des enfants avec des difficultés d'apprentissage, nombre pléthorique des enfants dans une salle de

classe, encadrement peut satisfaisant etc.) sont aussi d'autres formes et sources d'agression dans nos écoles.

Cette agressivité entraîne de ce fait des conséquences psychologiques, physiques, comportementales, cognitives et ou scolaires.

2.1.4. Les types d'agression

Plusieurs formes d'agression ont été recensé, formes allant de l'homicide à la simple remarque sarcastique. Pour classer ses différents comportements, Buss A. (1961) a défini trois dimensions caractérisant l'agression :

- Une dimension physique-verbale (dans laquelle l'agression est exprimée par des gestes ou des paroles) ;
- Une dimension active-passive (qui correspond à une action positive que l'individu omet volontairement de réaliser) ;
- Une dimension directe-indirecte (dans laquelle la victime est physiquement présente ou absente).

La conciliation de ses trois dimensions donne place à huit types d'agression qui présentent une classification assez exhaustive des comportements susceptible d'être identifiés comme agressif (voir le tableau ci-dessous).

Tableau 2.1 : les types d'agression

ACTIVE	Physique	Directe	Attaquer quelqu'un en utilisant une partie du corps (pieds, dent) ou une arme (couteau, pistolet).
		Indirecte	Voler ou endommager des biens, piéger quelqu'un, engager un assassin.
	Verbale	Directe	Critiquer, désobliger, maudire, menacer quelqu'un.

		Indirecte	Propager des rumeurs concernant quelqu'un.
PA SSIVE	Physique	Directe	Empêcher quelqu'un d'atteindre son but.
		Indirecte	Refuser de s'engager dans une activité, d'exécuter une tâche.
	Verbale	Directe	Refuser de parler à quelqu'un, de répondre aux questions.
		Indirecte	Refuser d'acquiescer, de défendre quelqu'un lorsqu'il est injustement mis en cause.

2.1.5. Développement de l'agression.

Plusieurs auteurs en psychologie ont étudié le développement de l'agression. Dans cette partie, nous vous présenterons le développement de l'agression du point de vue psychanalytique d'après Golse et Domance (2007), ensuite selon Clément et Demont (2008), et enfin selon Bègue (2015).

2.1.5.1. Développement de l'agressivité du point de vue psychanalytique et éthologique

L'agressivité chez l'enfant est un comportement extrêmement commun ce qui rend difficile l'établissement de la limite entre ses manifestations normales et pathologiques. Toutefois la psychanalyse a valorisé l'agressivité dans les différentes étapes de l'évolution de l'enfant en mettant l'accent sur le jeu complexe de son union et de sa désunion avec la sexualité (Golse & Domance, 2007, p. 227).

Dans leur ouvrage intitulé le développement affectif et intellectuel de l'enfant, Golse et Domance (2007), se sont proposé de présenter les différents points de vue des psychanalystes sur le développement de l'agressivité infantile en suivant la chronologie à partir de quatre grandes étapes. Le terme « étapes » est utilisé ici, car l'agressivité peut être repérée dans les diverses théories, au cours des mêmes étapes du développement mais à des

âges sensiblement variables selon les auteurs. D'un point de vue très générale, nous pouvons dire que deux types d'agressivité ont été classiquement reconnus et décrits : il s'agit de l'agressivité endogène ou constitutive, et l'agressivité exogène ou réactionnelle (Golse & Domance, 2007, p. 227). Ces dernières interviendront au court des différentes étapes qui suivront.

1ère étape : Dans cette première étape il est question de l'origine de l'agressivité. Pour Golse et Domance (2007, p. 228), le concept de pulsion de mort (Thanatos, par opposition à Eros, instinct de vie) introduit par Freud en 1920 dans *Au-delà du principe de plaisir*, reste une des notions les plus polémique. D'après la théorie freudienne l'agressivité serait innée chez les êtres humains. Ces auteurs pensent qu'« en localisant la pulsion de mort à l'origine, au sein de l'être humain, et en faisant de l'auto-agression le principe même de l'agressivité, Freud a donné une dimension totalement nouvelle à cette notion jusque-là circonscrite à un mode de relation » (Golse & Domance, 2007 p. 228).

Pour eux, c'est sur l'idée d'un conflit dès l'origine entre pulsion de vie et pulsion de mort que Klein a élaboré son système. Klein (1974) pense que la dualité originelle des sentiments d'amour et de haine va placer l'enfant dans des états d'angoisse extrême. Cela se traduira par des fantasmes de destruction tels que le besoin de mordre, de dévorer, etc. (stade sadique-oral). L'agressivité chez Klein comme chez Freud, est donc perçue comme une force radicalement désorganisatrice et morcelant.

Cependant, de nombreux psychanalystes n'ont pas approuvé ce concept d'instinct de mort. Winnicott l'a catégoriquement rebutée en arguant que des contraires comme la vie et la mort n'ont aucun sens durant la période prénatale ; toutefois son idée d'une pulsion libidinale primitive destructrice (« vengeance primitive ») en est très proche (Golse & Domance 2007, p. 228).

Kris, Hartmann et Loewenstein (1947) cité par Golse et domance (2007, p. 228) se sont également opposés à Freud sur ce terrain, considérant que l'agressivité, loin d'être une force destructrice attirant l'être humain vers un retour au néant, était liée au contraire à la préservation de l'individu (comme chez l'animal d'ailleurs où la survie de l'espèce est déterminée par l'agressivité instinctive). Ces auteurs évoquent, eux l'idée d'un courant libre agressif (et libidinal) présent dès la naissance et fonctionnant comme une énergie indépendante.

2ème étape : Après la naissance, l'agressivité de l'enfant est liée à sa motricité. Pour Spitz (1968), l'activité motrice du nourrisson est l'expression de ses pulsions agressives, qui le conduiront de la passivité à l'activité dirigée. Il continue en avançant l'idée selon laquelle, la collaboration entre pulsions agressives et libidinales joue un grand rôle dans la formation des relations objectales et donc, dans l'émergence du Moi : « la capacité de tolérer la frustration a renforcé le fonctionnement du principe de réalité et d'organisation de la pensée » (Spitz, 1968, p. 62 cité par Golse & Domance, 2007, p. 228-229).

Pour Winnicott (1971) également, l'agressivité et l'activité motrice à cette période sont presque pareils, ce qui explique le fait que l'agression soit qualifiée d'innée. Durant la première année, celle-ci est traduite comme une réaction aux frustrations engendrées par l'environnement : il s'agit ici de l'agressivité exogène ou réactionnelle (citée plus haut) décrite par Freud. Lorsque cette agressivité est assumée puis contrôlée, elle donne accès au principe de réalité. En d'autres termes, pour Winnicott, l'agressivité est à l'origine du principe de réalité. D'après lui, ce sont les racines de la motricité qui donnent naissance au sentiment de réalité. L'agressivité aurait donc pour conséquence l'émergence du processus de distinction Moi/non Moi. Contrairement à la théorie freudienne, les travaux de Winnicott octroient à l'agressivité une valeur positive et structurante (Golse & Domance, 2007, P. 228-229).

Pour Klein, le dilemme frustration/gratification serait à l'origine des sentiments ambivalents chez l'enfant. Pour cette dernière, la mère est objet d'amour et de haine en même temps. Elle s'accorde donc avec Winnicott et Spitz que la motricité permet l'intégration du Moi et conduit au principe de réalité (Golse & Domance, 2007, P. 228-229).

3ème étape : Dans une troisième étape de la vie de l'enfant, après que l'objet relationnelle soit suffisamment différencié et que le Moi soit formé, la manifestation d'agressivité entraîne l'apparition de la culpabilité (Golse & Domance, 2007, P. 229). Pour les partisans de Klein, c'est la crainte de détruire par ses fantasmes l'objet aimé qui plongera le nourrisson dans un sentiment de culpabilité. Ce qui par la suite engendrera l'apparition d'un mécanisme de réparation (mécanisme issu de la victoire de l'instinct de vie sur l'instinct de mort). Cette étape correspond chez Winnicott (1971) au « stade du souci et de l'inquiétude » : une partie de l'agressivité se transforme en chagrin et en culpabilité ; mais si l'enfant transcende normalement cette culpabilité, cette agressivité laissera place aux fonctions sociales (Golse & Domance, 2007, P. 229).

Ainsi, durant cette période de la vie, l'enfant ayant acquis une certaine autonomie motrice parfois dangereuse aux yeux de l'entourage se verra soumis à des interdictions et des règles qui feront obstacle à sa volonté d'explorer, de manipuler, de découvrir etc. Ce qui va générer à nouveau une agressivité en réponse à ces interdits. Spitz et A. Freud ont spécifiquement décrit cette période où le « non » prohibitif suscite une poussée agressive de la part du Ça qui par la suite va investir la trace mnémonique de la prohibition dans le Moi. Comme mécanisme de défense, l'enfant utilisera l'identification à l'agresseur (A. Freud, 1936/1993), encore appelé « identification au frustrateur » (Spitz, 1968). Il faut ajouter que ce « non » repris par l'enfant à son compte constitue également une première abstraction qui donne accès à la sémantique et donc au langage (Golse & Domance, 2007, p. 229-230). Pourtant, Spitz précise que le caractère même de toute abstraction est la preuve du déplacement de l'énergie agressive. « A l'aide d'une manœuvre agressive du psychisme, le sujet détache de ce qu'il perçoit certains éléments et il en forme une synthèse qui servira de symbole ou de concept » (Spitz, 1968, p.76 cité par Golse & Domance, 2007, P. 229).

4ème étape : Pour Golse et Domance (2007, p. 230), à partir de la deuxième année, l'enfant accède à une nouvelle étape critique de ses relations avec l'objet maternelle lorsqu'intervient l'apprentissage de la propreté. Ce stade « sadique-anal » de la théorie classique a été repris par bon nombre d'auteurs.

Les zones des sensations érogènes agréables sont aussi le siège des sensations qui accompagnent les pulsions destructrices et les fantasmes cruels. « Les matières fécales sont considérées comme des objets détruits par l'élimination (ou comme des objets destructeurs chez Klein), et la rétention est souvent utilisée comme une forme de refus empreint d'agressivité » (Golse & Domance, 2007, p. 230). On sait donc qu'à cette époque, l'agressivité est particulièrement prédominante, accompagnant l'émergence du Surmoi (intérieurisation des interdits parentaux et retournement de l'agression sur soi-même) et l'avènement du complexe d'Œdipe (hostilité envers le parent rival). Mahler a notamment mis l'accent sur la valeur constructive de l'agressivité à cette phase anale en opposition avec les aspects négativistes (revendication de l'autonomie par le « Non ») de la phase précédente (Golse & Domance, 2007, P. 230).

Dans la théorie kleinienne, il existe un lien étroit entre instinct de mort et Surmoi précoce ; la première manifestation de celui-ci provenant du sentiment de culpabilité engendré par les fantasmes destructeurs. Dans les travaux de Hartmann, Kris et Loewenstein (1947),

c'est la capacité de neutraliser les énergies agressives (sublimation, « désagressivation ») qui joue un rôle important dans la consolidation du Surmoi. La « désagressivation » constitue dans le cadre de cette théorie, l'une des deux conditions fondamentales de la formation d'une relation d'objet permanente, la capacité à tolérer la frustration étant la seconde (Golse & Domance, 2007, p. 230).

Par la suite, l'agressivité continuera dans son rôle de structuration, de construction et d'affirmation du Moi tout au long de l'enfance puis de l'adolescence. Particulièrement à la puberté où la réactivation de la problématique œdipienne avec la culpabilité qui s'en suit provoquent une nouvelle flambée pulsionnelle. L'agressivité se manifestera par les conflits avec l'entourage et le rejet des valeurs, propre à la « crise d'originalité juvénile » (Golse & Domance, 2007, P. 230).

En somme, nous pouvons résumer l'ensemble des pensées exposées en dégagant les trois objectifs centraux de l'agressivité chez l'enfant en développement : premièrement, la coexistence de pulsions de vie et de pulsions de mort évoque l'idée d'une agressivité « pour exister », ensuite cette agressivité a pour but de démontrer que l'objet résiste aux tendances destructrices et donc qu'il « existe » ; enfin à partir de la période œdipienne, l'objectif de l'agressivité est principalement identificatoire (Golse & Domance, 2007, p. 231).

2.1.5.2. Développement de l'agression selon Clément et Demont (2008)

Dans cette partie nous présenterons l'évolution du comportement d'agression selon Clément et Demont (2008). Ce développement va de l'enfance jusqu'à l'adolescence.

❖ La petite enfance de 6 à 36 mois.

Ces deux auteurs s'accordent avec Montagner (1988), qu'il y a une compétence précoce à régler les conflits sans agression ouverte, en d'autres termes sans contact corporel physiquement dommageable ou inducteur de détresse. Par exemple dans les compétitions pour les objets et l'occupation des lieux, on observe le plus souvent un ensemble de comportements qui ont une forte probabilité de canaliser les conflits. Il s'agit notamment de sollicitations, d'offrandes, de menaces, de détournement de la tête, du buste ou du corps tout entier, les retraits et la fuite. Pour dire simplement, dans la plupart des cas, les agressions sont encore peu fréquentes, peu appuyées et non répétées. Ces comportements sont concomitants de la saisie d'objets. C'est entre 15 et 20 mois que les agressions deviennent majoritaires par

rapport aux menaces et offrandes. D'après ces auteurs il s'agirait d'un phénomène transitoire ; l'enfant maîtriserait de mieux en mieux la marche et rencontrerait et/ou créerait davantage de situations conflictuelles.

❖ **L'enfance moyenne**

De 2 à 4 ans : Pour ces auteurs lorsque les enfants sont irrités ou frustrés, ils sont plus enclins à lancer des objets ou à frapper les autres. De cette façon l'agression physique serait à son maximum alors que l'agression verbale, relativement rare à 2 ans, s'accroît avec les aptitudes linguistiques (railleries, injures, etc.). Ceci peut s'observer à la fois dans le comportement vis-à-vis des pairs et des parents. L'agression dans cette période est majoritairement une agression instrumentale.

De 4 à 8 ans : D'après ces deux auteurs, à cette période l'agressivité physique décline et l'agression verbale devient le mode d'agression dominant. Elle se présente sous la forme d'agression hostile que l'on repère le plus souvent après un conflit avec les pairs.

À l'adolescence : À cette période, les adolescents vont rejoindre des groupes de pairs avec lesquels ils ont de fortes affinités. De plus, ils présentent des habiletés plus importantes à la résolution de conflits et font preuve d'autocontrôle. Ainsi les comportements d'agression, hors de la famille, concernent une faible proportion des adolescents. En revanche, une augmentation du nombre de conflits avec les parents est fréquemment repérée. Ces conflits concernent le plus souvent la vie quotidienne (règles de vie, choix de vêtements, coupe de cheveux, tâches ménagères, sorties, résultats scolaires, ...). Cette augmentation de conflit ne conduit que rarement à une détérioration catastrophique des relations parents-enfants. Ils participent au processus d'individuation à l'adolescence.

2.1.5.3. Développement de l'agression durant la petite enfance selon Bègue (2015)

A travers différents travaux et recherches, Bègue a pu élaborer et décrire le développement de l'agressivité durant la petite enfance en fonction de différents contextes.

2.1.5.3.1. Colères et agression enfantines

Selon Sternberg et Campos (1990), dès 3 mois, la reconnaissance sur le visage de l'adulte d'une émotion liée à l'agression serait un précurseur du comportement agressif chez

le bébé : la colère. La seconde moitié de sa première année, entre quatre et sept mois, l'enfant exprime lui-même de la colère en réponse à la frustration.

Par la suite, Bègue (2015) continue en disant que la colère enfantine se manifeste en fonction de l'âge par les pleurs et des actes tels que les trépignements, coups de pieds et projection d'objets, par exemples. Les actes d'agression s'accroissent graduellement jusqu'à 24 mois avec la marche. A deux ans, un quart des interactions sociales de l'enfant est agressif. Pour ce qui est de l'agression instrumentale (pousser les autres pour obtenir quelque chose), 30% des parents rapportent ce comportement chez leurs enfants de 14 mois, tandis que c'est le cas de 60 à 75 % d'entre eux à 30 mois. A 17 mois, 5% des garçons et 1% des filles manifestent fréquemment des conduites agressives, et cette différence demeure constante à 29 mois (Baillargeon et *al.*, 2007, cité par Bègue, 2015). En outre durant la seconde et la troisième année, Bègue stipule que les formes d'agressions se diversifient proportionnellement à la maturation de la coordination motrice, et leur fréquence diminue. Les conduites agressives apparaissent pendant les conflits avec les pairs à travers l'usage de la force physique (pousser, frapper, donner des coups de pieds), avec des différences déjà perceptibles entre garçons et filles (moins de violence physique de la part des filles, qui vont user d'agression verbale et relationnelle comme l'exclusion). Progressivement, les conduites d'agression déclinent ensuite avec l'âge, bien que celle qui persistent soient souvent plus violentes (Bègue, 2015, p. 33).

2.1.6. Théories et modèles explicatifs de l'agression

2.1.6.1. Modèles instinctuels de l'agression

D'après les modèles instinctuels, les tendances qui activent le comportement se situent au niveau intrapsychique. Ce qui suppose que des impulsions agressives seraient spontanément générées par l'organisme et auraient une fonction de protection et d'affirmation par rapport à l'entourage. Deux principaux courants instinctuels se différencie par la fonction qu'ils attribuent à l'agression. Pour la psychanalyse, l'agressivité assure la fonction de régulation interne à l'individu, alors que pour l'éthologie et les tenants de l'approche évolutionniste, l'agressivité permet d'assurer la vie sociale et l'évolution de l'espèce (Bègue, 2015, p. 51).

2.1.6.2. L'approche psychanalytique

Pour cette approche, il faut noter que le principal théoricien est Freud. Ce dernier a élaboré deux modèles successifs de l'agression : le premier, en 1905 la concevait comme une réponse aux frustrations empêchant la satisfaction de désirs libidinaux. Par la suite, dans *Malaise dans la civilisation* (1929), il a exposé ce qu'il désignait comme un instinct de mort (Thanatos) complémentaire d'Eros (instinct de vie) et dont le but final était l'autodestruction de l'individu. D'après Freud, face à l'énergie libidinale, l'énergie propre à l'instinct de mort serait dirigée vers autrui sous forme d'agression, et permettrait alors à l'individu sa propre survie à travers autrui. De nos jours, l'idée d'instinct de mort ne paraît plus crédible ni scientifiquement utile pour comprendre les conduites agressives. Quoique plusieurs mécanismes ou phénomènes liés à l'agression soient en apparence proche de certains concepts freudiens (déplacements, frustration-agression, narcissisme, imputation d'hostilité), leur compréhension contemporaine ne tient pas compte de la psychanalyse. L'approche freudienne ne fournit plus actuellement de l'aide à la recherche scientifique sur l'agression, vu qu'il est impossible de procéder à un test empirique de ses principales hypothèses (Bègue, 2015, p. 51).

2.1.6.3. La théorie de la frustration-agression

En 1939, cinq chercheurs de l'université de Yale, Dollard, Doob, Miller, Mowrer et Sears, ont publié un ouvrage intitulé *Frustration and aggression* (frustration et agression). D'après eux « *la survenue d'un comportement agressif présuppose toujours l'existence de la frustration et, inversement, que la frustration mène toujours à une forme d'agression* » (p. 1). La relation qui existe entre la frustration et l'agression est une relation linéaire, l'intensité de l'agression étant proportionnelle à la frustration. L'étendue de la frustration découlerait de l'importance pour le sujet de l'activité bloquée et de l'intensité de ce blocage. Notons que la cible privilégiée de l'agression est la source de l'agression. Des recherches ont confirmé qu'à la suite d'une frustration, des sujets s'engageaient régulièrement dans des conduites d'agression et que ces agressions étaient plus intenses ou plus violentes, qu'elles soient dirigées directement vers un agent frustrateur, vers d'autres individus, ou vers des objets.

2.1.6.4. Les modèles éthologiques et la psychologie évolutionniste

Pour Lorenz 1969, l'agression n'a en elle-même rien de pathologique ou de « mauvais », mais elle est un « instinct » qui, comme beaucoup d'autres, aide à la survie des espèces. Cet

instinct aurait subi des changements au cours de l'évolution du fait de ses nombreuses fonctions adaptatives notamment la dispersion des populations animales sur une aire géographique afin d'assurer au maximum les ressources alimentaires, facilitation de la reproduction, sélection des meilleurs et établissement des hiérarchies nécessaires dans toutes sociétés. D'après lui, des schémas de comportements seraient liés à un potentiel énergétique spécifique et interne produit naturellement par l'organisme. Cette énergie s'accumulerait régulièrement, et l'agression serait provoquée par des stimuli extérieurs. L'expression et la force de l'agression chez l'homme comme chez l'animal seraient proportionnelles à la quantité d'énergie accumulée et de la présence et de l'importance des stimuli déclencheurs dans l'environnement immédiat de l'organisme. Plus la quantité d'énergie accumulée augmenterait, plus faible serait le stimulus permettant de déclencher le comportement. En d'autres termes, ce modèle (encore appelé modèle hydraulique) permet d'expliquer comment l'accumulation importante d'énergie, provoquerait des agressions spontanées dites dysfonctionnelles. Des inhibitions limiteraient ou empêcheraient l'agression dysfonctionnelle, notamment le comportement de soumission et les manifestations de douleurs de la part de la victime. Selon Lorenz, deux facteurs jouent un rôle dans la régularité particulière de l'agressivité chez l'humain. Premièrement l'homme en tant qu'agresseur développe des armes sophistiquées dont il peut ne pas voir les effets sur la victime, et deuxièmement, en tant que victime ne s'engage que rarement dans les actes d'apaisements régulateurs.

2.2. État des lieux sur les jeux vidéo

Les jeux vidéo constituent une catégorie de jeux très particulière. Cette catégorie est née grâce au progrès de la science et de la technologie. Ces jeux occupent une place importante dans notre société moderne. Afin de mieux les comprendre, nous parlerons de leur histoire, leur commercialisation et leur typologie. Ensuite nous nous concentrerons sur leur mécanismes de « mise en jeu du corps », pour terminer avec leurs fonctions et leurs effets sur les joueurs.

2.2.1. Histoire des Jeux vidéo

Riche depuis plus de soixante années d'évolution dans le domaine du matériel et du logiciel, des publics comme des pratiques, l'histoire du jeu vidéo va dans le même sens que celle de l'informatique et des télécommunications, invitant à penser la rencontre d'une offre abondante, de la demande et de la réception, depuis l'époque des publics pionniers jusqu'à la consommation de masse (Schafer & Thierry, 2012).

Selon ces derniers, du point de vue historiographique, comme l'histoire d'internet, celle des jeux vidéo a été à l'origine engagée par des amateurs passionnés. Elle est de ce fait encore largement autoréférentielle et internaliste, sa spécificité étant cependant de célébrer moins les « pères fondateurs » que les objets eux-mêmes. Pour eux, cette histoire techniciste se structure sous forme de chronologie, au fil des générations de « hardware » et de « software ». Néanmoins l'histoire du jeu vidéo implique, autant que d'autres innovations et industries culturelles, un examen qui la positionne dans le champ de l'histoire des médias et de la communication et prenne en compte toute sa complexité. Etant au carrefour de plusieurs champs disciplinaires, comme l'illustre la diversité des tendances à l'œuvre dans les jeunes game studies (sciences du jeu), « elle invite l'historien à une analyse globale, croisant l'histoire des techniques et de l'innovation, l'histoire économique, sociale et culturelle » (Schafer et Thierry, 2012).

Jusqu'aux années 1990, les jeux vidéo échappent largement aux analyses académiques. À cette époque il est difficile de déterminer avec certitude le périmètre du vidéo ludisme (Schafer et Thierry, 2012). L'origine même du « jeu vidéo » est disputée. L'allemand Ralph Baer, Alexander Douglas et son jeu de morpion Oxo (1952) à Cambridge ou encore Willy Higinbotham avec Tennis for Two (1958) se partagent le statut de créateur du jeu vidéo. Selon Schafer et Thierry (2012), c'est entre 1950 et 1960 qu'apparaît le détournement et le bricolage des ordinateurs utilisés dans les laboratoires universitaires à des fins de jeu. C'est l'exemple des étudiants du MIT (Massachusetts Institute of Technology) qui ont élaboré Space War en 1961 sur l'écran rond du célèbre PDP-11 de Digital Equipment Corporation (DEC) (Kent, 2001). Même si à cette époque le principe du jeu interactif est né, il n'est pas encore devenu un produit commercial.

2.2.2. La commercialisation du jeu vidéo

Après une première période où concepteurs et utilisateurs se confondent, le jeu vidéo devient un produit commercial et rencontre le succès en 1972 avec Pong de Nolan Bushnell (Lowood, 2009). Les espaces de la pratique sont déjà délimités : le jeu vidéo pénètre, dans la lignée des jeux pour adolescents, à travers les salles d'arcade aux côtés des Air Hockeys et autres billards électroniques, ou dans le salon familial, grâce à la télévision comme support graphique avec les consoles. Même si les ordinateurs peuvent supporter des jeux, leur faible généralisation rend encore leur usage marginal dans les années 1970, avant l'essor des années 1980, posant la question de la concurrence entre deux types de matériel et de fonctionnalités.

Le passage des jeux sur borne d'arcade dans des salles dédiées, des bars ou des centres commerciaux, à l'entrée en force du jeu dans l'espace domestique (sans qu'une pratique n'élimine la précédente) ne se fera pas sans entrer en compétition avec la musique (du juke-box au transistor et au baladeur), le cinéma (des nickelodeons et des projections dans les foires ou les grands magasins Dufayel à Paris au Home Cinema) ou le téléphone (des cabines publiques au portable) (Schafer & Thierry, 2012). Entre utilisation collective et appropriation privée et individuelle, il incite à repenser l'histoire du jeu vidéo dans une chronologie globale des médias, moins autocentrée, pour souligner les croisements mais aussi les spécificités de son développement.

Dès les années 1970, le jeu vidéo s'oriente vers une nouvelle direction, liée à une commercialisation massive et une diversification qui voit apparaître des classifications de genres pérennes (jeux d'aventure, de simulation, de stratégie), correspondant aux attentes d'un public encore majoritairement adolescent et masculin (Schafer & Thierry, 2012). Au début, le monde des passionnés se contente d'une offre limitée et de l'émerveillement technique, avant la structuration d'une offre puissante visant la segmentation, pour séduire des catégories de consommateurs toujours plus variées. De cette façon, le jeu Pac-Man en 1980 réussit à dépasser le cercle des joueurs avertis pour devenir un phénomène social et commercial, ouvrant la voie à des produits dérivés, une série télévisée, et renouvelant un design et un genre sur borne d'arcade dominé par des jeux de tirs (Asteroids, Space Invaders) ou des dérivés de Pong (Schafer & Thierry, 2012).

Alors qu'au début des années 1980 survient une crise brutale au sein du marché du jeu vidéo, divisé entre de multiples offres concurrentes et animé par une industrie qui « marche en rang dispersé » (Lafrance, 2006), les entreprises ont des difficultés pour concevoir des standards (jeux de référence). Les jeux proposés sur ordinateurs (Amstrad, Atari, Commodore, etc.) tendent alors à s'imposer dans un secteur dominé auparavant par les consoles (Cohen, 1984). S'en suit d'une évolution des supports de jeux et du retour de l'innovation que vient la reprise, notamment marquée par la réussite de Nintendo (Sheff, 1999), ancienne entreprise japonaise ayant construit son succès initial sur les cartes à jouer et qui saisit le virage du jeu électronique puis de la console, ou de nouveaux entrants comme Sega (Inoue, 2010). Porté par la baisse des prix des micro-processeurs, mais aussi par l'évolution des usages de consommation et leur prise en compte par les industriels, le jeu vidéo devient un loisir de masse. En conséquence, « il n'échappe pas à l'apparition d'un "star

system” qui ne repose plus sur la starlette hollywoodienne, mais sur des acteurs de pixels aux succès planétaires : Donkey Kong et Mario chez Nintendo, Sonic le hérisson chez son rival Sega » (Schafer & Thierry, 2012).

À cette époque, d’après Schafer et Thierry (2012), la guerre entre les deux géants du marché est encore amplifiée par la sortie de la Gameboy en 1989, à laquelle Sega répond par la Game Gear en 1990 ; deux consoles portables qui vont initier le vidéo ludisme dans l’ère de la mobilité, réinventée aujourd’hui par les casual games sur smartphones. Le monde des jeux vidéo va connaître un véritable essor. « En vingt ans, les générations de consoles de jeux se succèdent à un rythme soutenu, dans une course à la puissance et à l’ergonomie, offrant des sensations et fonctionnalités nouvelles, et s’appuyant de plus en plus sur quelques jeux blockbusters, arguments centraux dans la promotion de la console » (Schafer & Thierry, 2012).

2.2.3. Les innovations du jeu vidéo

A partir des années 2000 le rapport au jeu vidéo se modifie, permettant l’apparition d’univers persistants et d’usages massivement multi-joueurs grâce à la convergence avec Internet. Les développeurs américains, un temps éclipsés par « l’empire du pixel levant », font un retour en force, notamment Electronic Arts et Blizzard avec World of Warcraft (2004). Le développement des supports, jusqu’au jeu dématérialisé, implique une évolution des manières de jouer, mais aussi une tension régulière dans la course à l’innovation, également présente dans l’élaboration des jeux (perspective isométrique, 3D, etc.), entre de véritables empires des technologies et de la communication. Ils sont capables de mettre en scène la réalisation et la sortie de leurs nouveaux produits, comme l’a fait Microsoft avec le système Kinect sur Xbox 360, qui, quatre ans après la Wii, donnent accès à de nouvelles perspectives dans le changement du rapport homme/machine et de l’interactivité, et met la reconnaissance du mouvement des corps à la portée du grand public (Schafer & Thierry, 2012). En maintenant 60 ans, le jeu vidéo a joui d’une évolution incroyable sur tous les plans.

2.2.4. Le marché du jeu vidéo dans le monde

D’après Simon (2012) le sous-secteur de l’industrie (équipements et logiciels) des jeux vidéo est l’un des plus évolutif du secteur des médias et des loisirs auquel il se rattache. Il est garant d’une grande partie de sa croissance. Depuis son émergence à l’orée des années 1970, ce secteur a évolué régulièrement pour atteindre plus de 52 milliards US de chiffre d’affaires

en 2009, soit plus de deux fois, par exemple, le chiffre d'affaires réuni de l'industrie du disque la même année (23 milliards) (PCW, 2011). En 2012, le marché mondial du jeu vidéo s'élève à 53.3 milliards (63,3 milliards de dollars US), contre 51.1 milliards (60,7milliards de dollars US) en 2011 (Michaud, 2012). Selon le rapport de Super data (2019), en 2018 ce secteur a produit un chiffre d'affaire allant jusqu'à 120 milliards de dollars, dont les trois principaux pôles de consommation sont l'Asie (54,3 milliards), l'Amérique du Nord (14,8 milliards) et l'Europe (11 milliards). Dans l'ensemble, les jeux mobiles restent les plus populaires (51% des ventes dans le monde), suivi des jeux sur PC (30%) et console (11%).

Cette industrie d'équipement et de logiciel de jeux vidéo est non seulement une industrie de croissance mais participe, directement ou indirectement, aux marchés mondiaux de technologie dont PC, téléphones mobiles en particulier « smartphones » et des tablettes (Simon, 2012). Son développement favorise le déploiement et l'adoption des réseaux haut débit puis à très haut débit. Il en résulte d'importants transferts de technologies vers d'autres secteurs. Sa valeur économique s'affirme pour la croissance, pour la formation de valeur ajoutée et l'emploi. Pour les seuls États-Unis en 2009, ce secteur employait 32 000 personnes mais contribuait à l'emploi de 120 000 personnes selon l'étude de l'association professionnelle des jeux vidéo (ESA, 2010).

2.2.5. Le marché des jeux vidéo en Afrique

Le marché du jeu vidéo en Afrique est encore embryonnaire en Afrique. D'après les données du cabinet Price Waterhouse and Cooper (PWC) c'est la Zone MENA (Moyen-Orient et Afrique du Nord) qui est la plus dynamique représentant 442 millions d'euros de chiffre d'affaire en 2012 (Checola, 2013). L'Afrique du Sud constitue aussi l'un des débouchés importants, avec un marché estimé à 204 millions d'euros de chiffres d'affaire en 2012 avec 3.5 millions de joueurs. En 2013, ce marché a enregistré une croissance de 8,2% en Afrique, révèle le cabinet Price Waterhouse and Cooper (PWC), dans un rapport publié en 2014.

Une croissance qui fait de l'industrie du jeu vidéo, la deuxième industrie numérique, derrière Internet, qui affiche une croissance de 9% en Afrique. De même, prévoit l'étude, en 2018, 27% des revenus du monde des jeux vidéo proviendront de la distribution digitale, remplaçant les supports physiques par du contenu téléchargeable.

Selon Vicki Myburgh du bureau sud-africain de PWC « Les jeux vidéo ont réussi une transition formidable dans le monde du digital en Afrique, et ce principalement grâce à la popularité du Mobile Gaming (jeux sur mobiles) mais aussi grâce au potentiel non négligeable que représente la distribution digitale des jeux pour consoles ».

PWC est une multinationale spécialisée dans l'audit, l'assurance, et l'imposition. Il est installé dans 157 pays, parmi lesquels le Cameroun. Au cours de l'exercice 2013, le cabinet a enregistré des revenus globaux d'environ 32,1 milliards de dollars (plus de 16 399 milliards de FCFA).

2.2.6. Typologie des Jeux vidéo

L'appartenance d'un jeu vidéo à un type particulier est essentiellement fondée sur son game play, c'est-à-dire l'ensemble de ses caractéristiques ludiques. Lorsque deux jeux vidéo présentent un game play similaire, alors ils peuvent appartenir à un type de jeu identique. Néanmoins d'autres critères permettent de les classer, à l'instar du degré d'implication corporelle ou niveau de participation du corps pendant une partie de jeu. Dans cette partie nous présenterons deux grandes typologies de jeux vidéo : la première sera centrée sur le Game play des jeux, et la seconde sera basée sur le degré d'implication corporelle du joueur.

2.2.6.1. Selon les thèmes et le Game play

Il s'agit ici d'une classification subjective, élaborée à la fois par les éditeurs mais également par les joueurs. C'est pour cette raison que certains jeux proposent des caractéristiques qui leur permettent de transcender un type de jeu précis et d'en chevaucher d'autres. Ceci explique d'ailleurs l'absence d'une classification officielle et consensuelle à l'échelle mondiale. Face à la diversification des types de jeux vidéo au cours des années 1990, plusieurs typologies vont voir le jour durant cette période (Bruno, 1993 ; Le Diberder, 1998). Actuellement, il n'existe pas de nomenclature officielle qui recouvre l'ensemble des genres vidéoludiques. Toutefois, la typologie proposée ci-après témoigne de la grande diversité des jeux vidéo, des univers convoqués, ou des profils de joueurs sollicités par les éditeurs :

- Les jeux d'action, regroupés en sous-genres : beat them all, combat, plates-formes, shoot them up, tir objectif, tir subjectif, tir tactique. Ce type de jeu est extrêmement large et recouvre une multitude de sous-genres. Leur game play fait essentiellement appel à l'habileté,

la dextérité et la rapidité du joueur. Ces jeux se déroulent généralement dans un contexte de temps réel, où le joueur avance au rythme de l'action qui se déroule sous ses yeux.

- Les jeux d'aventure, regroupés en sous-genres : aventure graphique, fiction interactive, simulation de drague, Visual Novell. Ce type de jeu se caractérise par un game play fortement orienté par la résolution d'énigmes, le recours aux dialogues et à l'exploration minutieuse d'un univers afin de parvenir à terminer le jeu. Les jeux d'aventure sont scénarisés et leur déroulement s'inscrit dans un schéma narratif similaire à celui d'un film ou d'un ouvrage.

- Les jeux d'action-aventure, regroupés en sous-genres : GTA-like, infiltration, survival horror. Ce type de jeu mêle étroitement les caractéristiques du jeu d'action avec celles du jeu d'aventure. L'alternance entre des moments d'exploration, de combat, puis d'investigation et enfin de résolution de problèmes, est recherchée par les éditeurs de ce type de jeu. Parvenir au dosage idéal de ces différentes quêtes correspondrait à la définition d'un jeu de bonne qualité.

- Les jeux de rôle, regroupés en sous-genres : action-RPG, MMORPG Massively Multiplayer Online Role Playing Game (jeux de rôle en ligne massivement multi-joueurs), Multi-user dungeon, Rogue-like, Tactical RPG. Le jeu de rôle est la transposition numérique du jeu de rôle traditionnel, dit « sur table ». Le joueur incarne un personnage qui évolue dans un environnement spécifique et doit effectuer une quête principale. La caractéristique première du jeu de rôle est de proposer au joueur l'évolution de son personnage au fur et à mesure que l'histoire avance. Ainsi, chaque nouvelle épreuve remportée au cours du jeu permet au personnage d'évoluer grâce à un système de points. Ces évolutions affectent les pouvoirs et facultés du personnage ou son armement.

- Les jeux de réflexion, regroupés en sous-genres : jeux de labyrinthes, jeux d'objets cachés, jeux de puzzle, concernent des jeux qui requièrent de la logique et de la réflexion. Il s'agit souvent de l'adaptation de jeux traditionnels sous forme numérique, mais on retrouve également des jeux originaux. Les énigmes, les labyrinthes et les casse-têtes y sont fortement représentés et incitent le joueur à réfléchir pour libérer un passage, ouvrir une porte ou résoudre un problème.

- Les jeux de simulation, regroupés en sous-genres : animal de compagnie virtuel, jeux de gestion, God game, jeu d'élevage, simulation de véhicule. Ce type de jeux propose au joueur de simuler virtuellement un événement donné. Il peut s'agir de gérer une économie, conduire un avion de ligne ou un véhicule de combat. Leur fonction est moins ludique que symbolique d'un apprentissage destiné à se rapprocher au plus près de conditions réelles. Les joueurs recherchent essentiellement à se procurer des sensations proches de la réalité, sans pour autant courir les risques inhérents à ces pratiques (perte d'argent dans le cas d'un jeu de simulation économique ou accident dans le cas d'un jeu de simulation d'hélicoptère, etc.).

- Les jeux de stratégie, regroupés en sous-genres : jeu 4X, jeu d'artillerie, stratégie en temps réel, stratégie au tour par tour. À l'instar de leur version réelle, les jeux de stratégie virtuels reposent sur des objectifs similaires. Accroître son territoire, détruire ses ennemis ou faire prospérer une armée sont généralement les buts à atteindre. Les jeux de stratégie font plus généralement référence aux jeux de guerre traditionnels, disputés sur plateau et appelés wargames. Ils reposent sur la réflexion du joueur et sa capacité à faire les bons choix afin d'avancer.

- Autres types de jeux : casse-briques, combat motorisé, course, rythme, Party game, sport. Cette dernière catégorie, principalement basée sur l'action, comprend notamment tous les jeux dont le déroulement a lieu dans un cadre sportif. Y sont également classés les célèbres casse-briques, jeux vidéo de première génération mais aussi les jeux où le joueur s'implique physiquement dans la partie. C'est le cas avec des jeux de type DDR (Dance Revolution), où il s'agit de reproduire des pas de danse sur un tapis numérique qui enregistre les capacités du joueur à évoluer au rythme de la musique proposée par la machine. Ce type de jeu est décliné dans une version de maîtrise des instruments de musique. Enfin, le serious game vient compléter cette classification, en imposant l'idée que le jeu puisse devenir sérieux, c'est-à-dire participer à l'accompagnement de l'apprentissage dans un contexte ludique. Certains préfèrent le terme de jeux utiles en insistant davantage sur l'aspect formateur ou informatif du jeu, plus que sur l'aspect ludique.

2.2.6.2. Selon le degré d'implication corporelle du joueur

Cette classification est celles de Besombes et al. (2016). D'après eux, en fonction du degré d'implication corporelle du joueur, nous avons deux catégories de jeu : les jeux vidéo « non-moteurs » et les jeux vidéo « moteurs ».

❖ Les Jeux vidéo « non moteurs »

Besombes et al. (2016), les définissent comme des jeux dont la résolution ne nécessite pas, de la part du joueur, de développer des compétences motrices optimisées. D'après ces chercheurs, ces jeux ne font pas appel à la maîtrise du corps ou des doigts du joueur et n'exigent pas son habileté avec les contrôleurs de jeu. La motricité ici n'est pas importante dans la réalisation de la tâche à accomplir. C'est l'exemple de l'adaptation en jeu vidéo des jeux de plateau ou de cartes déjà existants, comme les échecs, le solitaire ou le tarots « virtuels » ; mais également de jeux vidéo de logique et de réflexion comme Candy Crush, de jeux de stratégie au tour par tour comme Civilisation, etc.

❖ Les Jeux vidéo « moteurs »

Les jeux vidéo « moteurs », contrairement aux précédents, nécessite la mise en place d'une motricité performante de la part du joueur. Sa dextérité et son habileté sur les contrôleurs de jeu vont alors grandement influencer sa victoire, ou sa défaite dans la partie. Une majorité de jeux vidéo, malgré les thématiques variées, repose sur la faculté du joueur à réaliser des actions précises et rythmées sur les touches du clavier, de la souris ou de la manette. Que ce soient Tetris, Pong, Pac-Man, Mario, Street Fighters, Counter-Strike ou bien encore FIFA, les jeux vidéo « moteurs » ont en commun d'exiger du joueur qu'il soit concentré, vigilant et réactif, qu'il développe des compétences motrice digitales extrêmement fine et précise pour pouvoir espérer l'emporter sur le programme informatique ou sur un autre adversaire réel.

Cette « mise en jeu » du corps semble encore plus manifeste avec les consoles à détection de mouvements les plus récentes comme la Wii de Nintendo, la Kinect de Microsoft, ou la Move de Sony, avec lesquelles le corps du joueur remplace la manette, les personnages virtuels à l'écran reproduisant instantanément les mouvement et déplacements corporels du joueur, comme une ombre humaine se reflétant sur le sol (Bordes et al., 2007). « Dans les jeux vidéo "moteurs", ce n'est donc pas tant le corps que l'efficacité motrice du joueur qui est le support de la pratique » (Besombes et al., 2016).

2.2.7. Les Mécanismes de « mise en jeu » du corps

Selon Besombes et al. (2016, p. 51) Selon Lorsqu'un individu joue, ce dernier est impliqué dans toute la complexité de ses dimensions biologiques, psychologiques et sociales.

Engageant son corps tout entier dans la pratique du jeu vidéo. Il est stimulé au niveau de son attention, de ses perceptions, et de ses actions ainsi qu'au niveau de son investissement intellectuel, cognitif et émotionnel. Ce phénomène d'immersion est alors rendu possible par les sensations induites par les images, les sons et parfois les vibrations de la manette, qui participent à la fusion éphémère d'un ressenti bien « réel » en interaction avec le monde virtuel. Comme le dit Triclot (2011, p.19) : « lorsque nous jouons, nous ne nous situons ni tout à fait en nous-même, ni tout à fait à l'écran, mais dans une zone intermédiaire, un entre-deux. ». L'expérience vidéoludique est un état à mi-chemin entre le joueur et la machine, entre l'inconscient moteur (Parlebas, 1999) et le corps conscient. Le joueur profite alors des objets matériels comme support d'une forme d'expérience instrumentée afin d'atteindre cet état altéré et second d'immersion. La totalité du corps du joueur est en effet dans l'action, en contact avec les objets matériels du dispositif du jeu qui le soutiennent (clavier, souris, manettes, joysticks, écrans, micros, fauteuil...) et les personnes qui peuvent l'entourer. Ce lien entre le corps et la culture matérielle est central dans la pratique vidéoludique, Taylor (2011), à ce propos, parle de Body-Technology Assemblage. Les perceptions visuelles, tactiles et auditives du jeu, donnent alors au joueur des sensations auxquelles il répond par des comportements moteurs sur les périphériques de contrôle : pression sur les touches de la manette ou du clavier et/ou déplacement de la souris. Le joueur fait corps avec les différents éléments sensori-affectivo-moteurs de son environnement, et finit par s'identifier totalement aux mouvements du personnage virtuel qu'il incarne à l'écran. Le joueur n'a alors plus l'impression de contrôler ses doigts, mais bien le personnage virtuel lui-même : lorsqu'il fait sauter l'avatar qu'il contrôle à l'écran, il ne pense pas à appuyer sur les touches le lui permettant, il « saute ». Il est alors capable de ressentir les caractéristiques physiques du personnage qu'il incarne : la voiture virtuelle cabossée ou l'avatar blessé au combat lui paraîtront particulièrement difficiles à manier. Cette projection des sensations du joueur dans l'univers virtuel peut s'expliquer par ce que Warnier (1999) nomme l'incorporation de la dynamique des objets.

Le corps perceptif du joueur apparaît comme « élastique » et s'étend jusque dans les contrôleurs de jeu, avec lesquels il développe des automatismes moteurs (Parlebas, 1999). Cette extension du schéma corporel jusque dans les périphériques de contrôle a « pour résultat une grande économie d'énergie et une capacité à agir longtemps sans fatigue » (Warnier, 1999, p. 12). Dès lors, à partir d'un certain niveau d'expertise, grandement lié à l'apprentissage par répétition, le niveau de conscience réflexive diminue et le joueur oublie

ses doigts pour déporter ses sensations et son attention sur le personnage virtuel qu'il incarne, à l'instar de l'automobiliste qui ne pense plus à appuyer sur les pédales, à passer les vitesses et à tourner son volant pour libérer son attention sur la route qu'il parcourt. Clavier, souris, manettes ou joysticks apparaissent alors comme des « orthèses » sensorielles, non pas du corps organique du joueur, mais de son corps perceptif.

2.2.8. Les niveau de travail psychique

Pour Leroux (2008, p. 133-134) le jeux vidéo fait intervenir plusieurs niveaux de travail : celui de la mise en forme de ce qui est perçu, celui de la mise en sens, et enfin celui de la conflictualisation inconsciente, chacun facilitant ou pas les autres types de travail.

D'après lui, en se référant au modèle construit par Lavalée (1994), qui montre comment tout stimulus visuel prend forme et sens au travers de différentes opérations parmi lesquelles la projection et l'introjection, le premier niveau concerne plus spécifiquement le traitement du matériau visuel du jeu vidéo. Dans un premier temps, l'image formée sur la rétine se met directement en contact avec les représentations de chose inconscientes, éveillant et créant des réseaux associatifs qui sont projetés sur l'image perçue. Le sens se forme ici : « L'image perçue optiquement est alors « lue » sélectivement grâce à la grille de lecture fournie par les représentations projetées : la perception est symbolisée ». Elle peut alors être introjectée dans le moi où elle est disponible pour la mise en mots. La boucle projecto-introjective se fait en appui et en rebond d'un écran psychique, héritage de l'intériorisation du visage maternel.

Le second niveau est celui de la mise en récit. Chaque joueur produit au cours du jeu un flux narratif sur le mode du « il se passerait... ». Les processus secondaires entrent ici davantage en jeu et la qualité de la narration produite dépendra beaucoup des capacités individuelles de symbolisation de chacun. Le plaisir éprouvé est ici beaucoup moins tributaire du monde du processus primaire ; il est plus filtré, plus massif et parfois même s'y oppose. Ainsi, la répétition qui pouvait bien être supportée au niveau précédent et même être source de plaisir, est vécue ici comme une gêne. Ce niveau est celui dans lequel le joueur se pense comme agissant : « J'ouvre cette porte, j'envoie cette unité. »

Le dernier niveau est celui du fantasme individuel, dont le jeu vidéo est finalement un « donné-à-voir ». Le jeu vidéo donne à voir « Soi » en relation avec les autres ou un environnement dans une mise en scène mettant en jeu le désir et ses interdits. Le jeu vidéo se

rapproche ici du rêve, avec cette distinction, de taille, qu'il est d'abord un objet externe. En d'autres termes tout un travail de symbolisation, mettant en jeu des opérations de condensation, de déplacement et de censure, a été produit avant que le joueur ne l'investisse, et qui donne sa forme finale, acceptable par la culture. Autrement dit, se trouvent là, déjà représentées, des manifestations pulsionnelles, agressives, érotiques ou narcissiques, que le joueur se réapproprie en fonction de ses propres conflits inconscients : on ne joue pas sans raisons préconscientes et inconscientes au soldat à Mogadiscio, à l'entraîneur d'une équipe de football, au propriétaire d'une compagnie de chemin de fer, ou à être une fourmilière. De cette manière, dans la manipulation d'un autre Soi se trouvent rejoués des fantasmes ayant trait à la bisexualité, à l'identité, via les mécanismes d'identification projective.

2.2.9. Les fonctions des jeux vidéo

Le jeu vidéo assure les différentes fonctions du jeu (Winnicott, 1942). Il procure des sensations plaisantes, permet d'exprimer de l'agressivité en toute sécurité, de maîtriser des angoisses diverses (séparation, castration, chute sans fin), d'accroître son expérience, d'établir des contacts sociaux, d'intégrer sa personnalité et de communiquer avec les autres.

2.2.9.1. Jouer pour exprimer de l'agressivité

L'agressivité présente dans certains jeux vidéo lui vaut sa plus grande part. Il s'agit souvent d'agresser l'autre, de s'assurer de la maîtrise de son territoire pour l'asservir ou le spolier, quand ce n'est pas son élimination pure et simple qui est visée. Les joueurs font toujours preuve d'inventivité pour exprimer leur sadisme : on laissera le personnage se noyer, par exemple, ou encore on le soumettra à des contraintes de l'environnement qui le feront souffrir puis périr. Ce qui est important ici, c'est de pouvoir donner libre cours à son agressivité sans craindre la moindre rétorsion de l'environnement. La sauvegarde permet de se garder sauf de tout danger, le chargement permet de retrouver une situation précédente, les différents dégâts occasionnés sur l'environnement (murs, mobiliers, arbres) sont sans conséquences pour le déroulement ultérieur du jeu.

2.2.9.2. Jouer pour maîtriser l'angoisse

Le jeu vidéo est un bon dérivatif à l'angoisse. Le côté répétitif de certaines séquences de jeu, la focalisation sur les objectifs du jeu maintiennent la pensée dans un cadre qui lui évite de rencontrer des points d'angoisse. Deux cas de figure peuvent se présenter. Dans le

premier, le joueur joue et rejoue des séquences de jeu qui provoquent chez lui une angoisse inconsciente ou préconsciente afin de s'assurer une meilleure liaison avec des représentations. Les thèmes de chute, de noyade, de brûlure, les environnements de guerre sont ici mis à contribution. Dans le second cas de figure, ce ne sont pas les représentations qui sont recherchées mais l'auto-sensualité liée à la répétition

2.2.9.3. Jouer pour accroître son expérience

Le jeu vidéo permet de vivre des expériences précieuses et bien réelles. L'important est de pouvoir les vivre. Le jeu vidéo est là, comme d'autres éléments de la culture, comme les livres, la musique ou le cinéma qui sont des facteurs de développement de la personnalité, en donnant des repères identificatoires, en présentant des situations agressives ou érotiques, en proposant des normes et/ou des valeurs...

2.2.9.4. Jouer pour établir des contacts sociaux

Les jeux vidéo permettent d'établir des contacts sociaux en fournissant des types de relation à l'autre et à l'environnement, en permettant des identifications entre joueurs qui se perçoivent comme membres d'une grande communauté. Cela est particulièrement sensible dans les MMO (massivement multi-joueurs) où chaque joueur incarne un personnage spécialisé dans un type d'action (soigner, lancer des sorts offensifs ou défensifs, attaquer). Les joueurs, par leur style de jeu, expérimentent ainsi différents rôles avec les autres et avec l'environnement.

2.2.9.5. Le jeu vidéo comme médiation

Le jeu vidéo s'offre comme médiation et ce à plusieurs niveaux. Il est d'abord une médiation entre un sujet et une culture. Les thèmes proposés par les jeux vidéo sont ceux qui travaillent une culture à un moment de son histoire. Ainsi la Seconde Guerre mondiale reste l'époque la plus explorée. Il est ensuite une médiation entre plusieurs sujets en ce sens que l'expérience du jeu vidéo fait l'objet de discours, de conflits, de transmissions, dans les cours de récréation ou dans les familles. Il est enfin une médiation intra-personnelle en ce sens que les choix de jeux (ou de type de jeu) de chacun répond aussi à une économie psychique inconsciente. À l'intérieur de chaque jeu, chaque joueur isole des moments, des « phrases », il extrait des punctums, « ce qui reste de l'image lorsque je ferme les yeux », disait Barthes (s.d.). Le jeu vidéo mêle trois espaces : celui de l'ici-et-maintenant du jeu proprement dit, l'espace psychique du joueur, et l'espace de jeu qui comprend à la fois les périphériques de

jeu (manettes, joystick, clavier) et l'interface de jeu. L'expérience vidéoludique articule ces trois espaces en les nouant à un quatrième, la culture, qui sert de méta-cadre. Les jeux sont inscrits dans une société, aux prises avec sa culture et son histoire. Ils donnent à jouer avec des éléments qui sont valorisés ou dévalorisés dans la culture. En référence aux travaux de Daniel Stern (2004), je propose d'appeler ludo-paysage cette configuration complexe qui mêle un dispositif informatique, des éléments de la culture, et l'espace interne de chacun, sensible aux aléas de sa météo personnelle. Ce ludo-paysage offre une profondeur de champ plus ou moins grande en fonction des interactions entre ce que le jeu vidéo propose et le travail psychique suscité chez le joueur (angoisses et nécessaires symbolisations pour que les images prennent forme et sens).

2.2.9.6. Jeux vidéo comme outil thérapeutique

Le jeu vidéo peut offrir des intéressants dans le cadre d'une psychothérapie psychanalytique en ce sens qu'il peut servir d'« objet de relation » (Gimenez, 2002) entre le thérapeute et le patient. Il offre au thérapeute comme au patient un espace de travail dans lequel les processus psychiques du patient peuvent être approchés. Cela est particulièrement utile dans le cadre de psychothérapies d'adolescents qui démarrent d'emblée sur un transfert négatif ou qui butent sur une inhibition que rien n'a pu lever. Il arrive assez souvent que ces adolescents soient également des amateurs de jeu vidéo. La proposition de parler de cet aspect de leur vie n'est pas sans comporter une part de séduction, le thérapeute se présentant alors comme celui auquel on peut parler de choses qui suscitent généralement chez les parents plus d'indifférence ou d'agacement que d'intérêt.

2.2.10. L'impact des jeux vidéo sur les conduites agressives

2.2.10.1. Les effets de la violence contenue dans les jeux vidéo

Les jeux vidéo les plus consommés sont les jeux mettant en scène la violence. Si l'on se réfère aux analyses de contenu des jeux vidéo commercialisés, la violence constitue le thème principal de plus de la moitié des titres ayant le plus grand succès commercial (Anderson et al., 2007). Selon ces auteurs, même certains gouvernements distribuent les jeux vidéo violent, c'est le cas de l'armée américaine. La présence de plus en plus réaliste du sang à l'écran permet d'identifier significativement le retentissement émotionnel des scènes « agies » par le joueur (Bègue, 2015, P. 100). Par exemple, une étude menée à l'université d'Iowa par Christophe Barlett a démontré que lorsque l'option « sang » était enclenchée durant le jeu Mortal Kombat (option qui permet de voir le sang couler lorsque des ennemis sont abattus), la

pression sanguine du joueur augmentait, preuve d'une augmentation de l'éveil physiologique (Barlett et al., 2008 ; Barlett & Rodeheffer, 2009). Ces auteurs ont montré que le fait de jouer aux jeux vidéo violents augmente les pensées agressives, les sentiments agressifs et l'excitation physiologique. D'autres recherches ont dévoilé des indices de corrélation entre l'activité physiologique des joueurs et le contenu des jeux vidéo. Des travaux sur les mesures diagnostiques appuyées sur le rythme ou la cohérence cardiaque (Ballard & al., 2006 ; Hasan & al., 2013) indique que la violence virtuelle affecte la physiologie du joueur (Barlett & Rodeheffer, 2009 ; Fanti et al., 2009). L'expérience répétée de ces processus biologique face à des scènes violentes fait l'objet d'une habitude et d'une généralisation dont les effets perdurent. Ainsi la réponse physiologique décroît en intensité après répétition des séquences de jeu pour s'appliquer également à des contenus extra-ludiques : en comparaison avec des personnes qui jouent à des jeux sans contenus violents mais de difficultés et d'intérêt équivalents, celles qui ont été (aléatoirement) affectées dans une condition expérimentale où elles évoluent quelques minutes dans un jeu à caractère violent présentent ensuite une atténuation de leur réactivité physiologique bien après le jeu, confrontés à des scènes de violences réelles (devant des agressions par armes blanches, armes à feu ou bagarres), ce qui caractérise un phénomène de désensibilisation (Carnagey & al., 2007). Ce phénomène a été maintes fois observé dans le cas de la télévision (Mullin & Linz, 1995). Le potentiel agressogène du jeu vidéo serait supérieur à la télévision : lorsqu'est comparé le niveau de conduites agressives après avoir joué à un jeu violent à celui après avoir simplement regardé l'écran d'une personne en train de jouer, le niveau de conduites agressives est supérieur pour le joueur que pour le témoin (Polman & al., 2008). Il faut aussi noter que l'attractivité de l'avatar du joueur augmente les conduites agressives du joueur après le jeu. En d'autres termes les effets agressogènes du jeu vidéo sont supérieurs lorsque le perpétrateur est doté de qualités esthétiques (Shibuya & al., 2008).

2.2.10.2. Influences du contexte, des processus cognitifs et comportementaux

Selon Bègue (2015, P. 101), « l'induction d'émotion par le jeu vidéo s'accompagne de représentations cognitives qu'il est également pertinent de mentionner, dans la mesure où la chronicisation des conséquences du jeu est médiatisée par l'effet de leur contenu sur les structures cognitives de l'individu ». En d'autres termes les jeux vidéo sont soigneusement élaborés pour susciter des émotions chez les joueurs et affecter les processus cognitifs et du traitement de l'information. Plusieurs dimensions de la cognition interviennent notamment le jugement (Lee & al., 2010), la mémoire (Bösche, 2010). C'est dans cette même lancée que

Anderson et al. (2010), stipulent que les jeux vidéo violents ont une incidence sur le comportement agressif, les cognitions agressives, les affects agressifs, l'éveil physiologique, la désensibilisation à la violence réelle, l'empathie et les comportements prosociaux.

Les travaux sur les processus automatiques à l'œuvre dans le comportement social portent sur les mécanismes explicatifs de l'influence inconsciente, qui se fondent sur des processus rapides, efficaces et exigeant peu de ressources attentionnelles. Afin d'analyser ces processus, on utilise souvent une procédure d'amorçage sémantique, qui consiste à présenter brièvement une amorce (images, mots...) et à mesurer l'influence de celle-ci sur les perceptions et/ou conduites de l'individu (Bègue, 2015, p.77).

Selon Bègue (2015), Pour ce qui est des variables de la personnalité, s'il est avéré que l'effet de la pratique du jeu vidéo ne se limite pas à certains profils psychologiques ou à certains niveaux de pratiques préalables de jeu, les différences individuelles jouent un rôle significatif à trois niveaux :

- Elles orientent les préférences ludiques (les personnes agressives préfèrent jouer à des jeux violents ; Bègue, 2015, p. 104).
- Elles influencent la manière de jouer (face à un jeu à caractère violent, il a été démontré que des personnes ayant des traits agressifs chroniques le sont davantage dans le jeu ; Bègue, 2008, p. 104).
- Elles potentialisent l'effet des jeux violents dans la vie réelle de manière différenciée (le plus souvent, les personnalités agressives sont plus influencées dans le sens d'une augmentation des conduites violentes ; Bègue, 2015, p. 104).

2.2.10.3. Les effets prolongés des jeux vidéo

À court termes, les effets des jeux vidéo impliquent fondamentalement l'amorçage de concepts agressifs, l'activation physiologique, et l'imitation (Bègue, 2015, p. 105). Il continue en disant que les effets à long termes quant à eux, concernent les croyances et les attitudes agressives ainsi que les schémas de perception et d'attentes agressives. Ainsi, pour lui, le comportement agressif est davantage justifié, le registre d'agression apparaîtra automatiquement en cas de conflit, et des intentions hostiles sont fréquemment attribuées à autrui lorsqu'une situation ambivalente se présente.

2.2.10.4. Les effets de la télévision et des jeux vidéo sur l'agressivité

Les scènes de violence télévisuelle ont un effet sur l'agressivité, selon diverses instances comme l'AMA, l'APA ou, en France, le rapport de Kriegel, commandé par le ministre de la culture et de la communication en 2003, visant à évaluer diverses propositions aux représentations violentes à la télévision (Bègue, 2003 ; Desmurget, 2011). Selon les spécialistes du comportement agressif, l'effet des jeux vidéo serait plus influent que celui de la télévision. Les mécanismes comme l'identification à l'agresseur y seraient plus forte, dans la mesure où c'est le joueur qui contrôle ses actions (Bègue, 2015, P. 106). Comme pour n'importe quel apprentissage, il a été montré que lorsqu'on jouait chaque jour, l'effet sur l'agressivité était plus important que lorsque l'on jouait moins souvent, pour une même durée globale de jeu. Enfin, lorsqu'est comparé le niveau de conduites agressives après avoir joué à un jeu violent ou après avoir simplement regardé l'écran d'une personne qui est en train de jouer, le niveau de conduites agressives est supérieur chez le joueur que chez le témoin (Polman & al., 2008, p. 256-264).

2.3. État des lieux sur la préadolescence

Si le concept d'« adolescence » existe depuis la fin du XIII^e siècle, le terme « préadolescence » est apparu à la fin des années 1950. En 1955 Nabokov crée le « buzz » avec son roman « Lolita ». Sulfureux et très critiqué à l'époque pour son contenu de thèmes comme la pédophilie et l'inceste, cet ouvrage pressentait des grands changements à venir dans les mentalités, comme cette accélération sociétale qui pousse les enfants très tôt vers l'adolescence. Une nouvelle période de transition s'est ouverte pour une catégorie de la population qui ne peut être considérée comme des enfants, mais pas encore comme des adolescents (Revol, 2017). Cette période est située classiquement entre 8 et 13 ans, en d'autres mots avant l'orage hormonal et les modifications physiologiques de la puberté. L'entrée au collège sert de cadre à l'enfant. Ce dernier n'accède pas encore à l'autonomie mais pour la première fois il fait un certain nombre d'activités seul (Revol, 2017).

Durant cette période plusieurs dimensions du développement entrent en jeu et connaissent des changements : la représentation de soi ; le développement émotionnel ; le développement de la personnalité ; la relation entre l'enfant et sa famille ; le développement socioaffectif ; ainsi que l'agressivité.

2.3.1. L'évolution de la représentation de soi

Durant la période préscolaire la conception de soi de l'enfant était simple : il se décrivait en termes concrets et selon un seul point de vue. À l'âge scolaire, apparaissent les notions de soi réel et du soi idéal. Le soi réel représente ce qu'une personne est réellement, tandis que le soi idéal correspond à ce que la personne voudrait être. L'acquisition de la différence entre ses deux notions permet à l'enfant de prendre conscience de la distance qui le sépare de son idéal ou de son objectif. Les jugements que l'enfant porte sur lui-même deviennent plus réaliste et plus nuancés. Lorsqu'il y'a un écart important entre le soi réel et le soi idéal, cela prédit habituellement un signe de maturité. Car en évaluant la différence entre le soi réel et le soi idéal, l'enfant peut établir des objectifs plus élevés qui contribueront à son développement. Le soi idéal qui occupe une place majeure dans la notion de soi, est nettement influencé par les normes sociales. Car, les jugements que les enfants portent sur eux-mêmes sont fondés par les normes transmises dans leur famille et leur communauté (Papalia & Martorell, 2018, p. 271). Par exemple, dans certains milieux l'aspect physique d'un individu est souvent favorisé et dans d'autres se sont les capacités intellectuelles.

Le soutien social que l'enfant reçoit de son entourage lui fournit des messages importants. Par exemple, les gens de son entourage sont-ils attentifs à lui ? le traitent-ils comme une personne qui a de la valeur à leurs yeux, qui a des choses intéressantes à dire ? si l'enfant ressent qu'il occupe une place particulière dans l'esprit des personnes importante dans sa vie, il se sentira valorisé. De fait, un enfant qui n'est pas soutenu dans ses perceptions par les messages de son entourage aura des difficultés à développer une estime de soi élevé. Par contre, la présence de ce soutien accentue alors son estime de soi qui représente un gage de développement sain pour l'enfant (Duclos, 2010). L'estime de soi détermine un développement psychologique sain pour l'enfant à cet âge. Cependant, nous ne pouvons parler de son développement sans aborder le développement émotionnel de l'enfant qui en est un facteur important.

2.3.2. Le développement émotionnel

Plus les enfants grandissent, plus ils sont conscients de leurs émotions et de celles des autres. Par conséquent ils peuvent adapter leurs réactions émotionnelles aux situations dans lesquelles ils se trouvent. Ils peuvent expérimenter des émotions plus complexes comme la fierté, la honte, et la culpabilité. Vers l'âge de sept ou huit ans, cette perception devient particulièrement aiguë, les enfants de cet âge savent très bien faire la différence entre la

culpabilité et la honte. Notons aussi qu'à cet âge l'enfant est capable de verbaliser des émotions contradictoires, ce qui représente une nouvelle habileté émotionnelle (Papalia & Martorell, 2018, p. 271).

Une autre dimension du développement émotionnel est le contrôle des émotions négatives. Les enfants d'âge scolaire sont petit à petit capable de comprendre ce qui les met en colère, les rend triste et leur fait peur, ainsi que la réaction des autres à ces émotions. Ils font aussi la distinction entre ressentir une émotion et l'exprimer : en prenant conscience des normes culturelles qui régissent l'expression des émotions, ils apprennent à se comporter selon les attentes de leur milieu (Cole & al., 2002). En plus de cela les enfants à cet âge accèdent à l'autorégulation émotionnelle. Définie comme la capacité d'établir ses propres limites et ses émotions (Pascal, 2009), l'autorégulation émotionnelle nécessite d'une volonté pour contrôler ses émotions, son attention et son comportement. Ceux qui ont une faible volonté de contrôle ont tendance à se mettre visiblement en colère et à être frustrés lorsqu'on les interrompt ou qu'on les empêche de faire ce qu'ils veulent. Par contre ceux qui ont une forte volonté de contrôler peuvent repousser leur impulsion de manifester une émotion négative dans un moment inapproprié. Cette capacité de contrôler ses émotions, qui influe sur l'adaptation de l'enfant, est souvent liée au tempérament, mais elle augmente généralement avec l'âge (Papalia & Martorell, 2018, p. 272).

2.3.3. Le développement de la personnalité

Dans cette partie nous allons examiner le développement de l'enfant à cette période à partir de deux théories : la théorie psychosexuelle de Freud et la théorie psychosociale d'Erikson.

2.3.3.1. La théorie psychosexuelle de Freud

Notons tout d'abord que chez Freud la préadolescence correspond à la période de latence qui débute entre 7 et 8 ans et va jusqu'à 12 ans (Golse, 2007). D'après Freud, après la tempête provoquée par le complexe d'Œdipe du stade phallique (troisième stades psychosexuel), au cours de laquelle l'enfant vit beaucoup d'anxiété et d'émotions intenses, survient la période de latence. Cette période se différencie des stades par l'absence d'investissement de l'enfant dans une zone érogène particulière, d'où son nom de « période » plutôt que de « stade ». Selon Freud il s'agit d'une période de repos pendant laquelle l'enfant se détourne des préoccupations d'ordre sexuel. Si l'enfant a résolu son complexe d'Œdipe en

s'identifiant au parent de même sexe, il bénéficie à ce moment d'un Surmoi qui le rend plus conscient des règles sociales, règles qu'il choisit désormais de suivre volontairement. L'identification peut en outre avantager la motivation scolaire de l'enfant, puisque celui-ci voudra suivre les traces de ses parents. La période de latence se définit par le développement de compétences intellectuelles et d'habiletés sociales largement présentes dans le contexte scolaire (Papalia & Martorell, 2018, p. 273). La puberté marque la fin de la période de latence, et l'entrée de l'enfant dans le dernier stade psychosexuel de Freud, le stade génital, autour de 12 ans. À cet âge, l'enfant acquiert la maturité sexuelle, c'est-à-dire la capacité d'avoir des relations sexuelles procréatrices (Papalia & Martorell, 2018, p. 272).

2.3.3.2. La théorie psychosociale d'Erikson.

Erikson comme Freud reconnaît que la préadolescence est une période plus calme sur le plan affectif. Lui aussi met l'accent sur la maîtrise d'habiletés qui serviront à l'enfant dans un contexte scolaire. Chez Erikson cette période correspond à la quatrième crise nommée travail versus infériorité. Pendant cette période l'enfant doit faire des apprentissages et des tâches qui sont requises dans la société d'appartenance et doit fournir un travail productif. Par exemple c'est à cette période que les enfants apprennent à lire, à écrire, à compter et utiliser un ordinateur. Ils apprennent aussi à jouer en équipe et peuvent développer des talents artistiques (Papalia & Martorell, 2018, p. 274).

D'après Erikson, si l'enfant résout cette crise, il développe une force adaptative particulière : la compétence, en d'autres termes c'est le sentiment de pouvoir maîtriser et accomplir des tâches qui lui incombent. En faisant des comparaisons entre ses propres compétences et celles de ses pairs, l'enfant va alors acquérir une meilleure connaissance de lui-même et des limites. C'est le juste équilibre entre les deux pôles (travail et infériorité) qui va favoriser le développement d'une saine personnalité. En effet l'enfant doit être conscient de la possibilité de l'échec. Le sentiment d'infériorité ressenti par l'enfant ici ne s'avère donc pas obligatoirement négatif, car il l'aide à développer un concept de soi plus réaliste. Néanmoins, si l'enfant est constamment écrasé par un sentiment d'infériorité, il tend alors à être incompétent et à ne plus avoir de motivation pour le travail et l'apprentissage. L'enfant risque même de régresser à une crise antérieure et perdre le sens de l'initiative. À l'opposé un enfant trop axé sur la performance et la perfection peut devenir un bourreau de travail ou ne pas tolérer l'échec (Papalia & Martorell, 2018, p. 274).

À cette période les parents influencent fortement le sentiment de compétence d'un enfant. Par exemple, dans une étude longitudinale portant sur 514 enfants américains de classe moyenne, les croyances des parents au sujet des compétences de leurs enfants en mathématique et en sport étaient fortement associées aux croyances des enfants sur leurs propres compétences (Fredrick & Eccles, 2002).

2.3.4. Le développement social

2.3.4.1. Développement des relations avec la famille

L'enfant pendant la préadolescence consacre désormais plus de temps qu'auparavant à l'école et aux activités organisées en d'autres termes il possède une vie qui lui est propre. Cependant les relations avec sa famille demeurent une partie très importante de sa vie. Dès lors, pour comprendre ce qu'il vit, il faut analyser le climat et la structure particulière de son environnement familial et garder dans l'esprit que cet environnement familial est aussi sous l'influence des facteurs externes (Papalia & Martorell, 2018, p. 275). Selon Bronfenbrenner (2001) de nombreux éléments (comme les revenus des parents, leur scolarité, le quartier qu'ils habitent, la qualité des services qui y sont offerts, etc.) situés à différents niveaux systémiques ont une incidence sur la famille, et par conséquent influencent le développement des enfants qui y grandissent.

❖ La corégulation et la discipline

Selon Papalia et Martorell (2018, p. 276), « la corégulation représente le mécanisme par lequel les parents et l'enfant partagent désormais le pouvoir : les parents supervisent le comportement général de l'enfant et ce dernier fait montre d'autorégulation. ». Au fur et à mesure que les enfants grandissent et deviennent autonomes, il s'effectue un changement de pouvoir : le contrôle des comportements passe graduellement des parents à l'enfant. En effet lorsqu'ils sont bébés, ils n'ont pas beaucoup à dire sur ce qui leur arrive : ils sont exposés à ce à quoi leurs parents choisissent de les exposer et expérimentent ce dont leurs parents décident qu'ils expérimentent. À partir de la préadolescence, les enfants commencent à vouloir vivre certains types d'expériences, demandent des repas particuliers, négocient pour avoir ce qu'ils désirent et communiquent à leurs parents leurs besoins. Le pouvoir social devient plus équitable entre parents et enfants (Papalia & Martorell, 2018, p. 276).

Les interventions des parents peuvent alors devenir rares. L'enfant étant apte à exercer un meilleur contrôle sur lui-même. Par exemple, il peut choisir ses vêtements, l'heure à

laquelle il fait ses devoirs, les activités parascolaires qu'il voudrait mener. Ainsi, les parents n'interviennent directement que lorsque c'est nécessaire, puisque la maturité de l'enfant sera favorisée s'ils lui permettent de réfléchir par lui-même et de mettre en pratique son propre jugement. Les enfants tendent plus à se conformer aux désirs des parents lorsqu'ils se rendent compte que ceux-ci sont équitables et se préoccupent de leur bien-être (Papalia & Martorell, 2018, p. 276).

La façon dont les parents et les enfants gèrent leur conflit peut être importante que la résolution elle-même. Puisqu'un conflit familial peut se révéler plus constructif s'il aide l'enfant à apprendre quelles sont les stratégies efficaces pour résoudre un problème, et comprendre que des règles sont nécessaires pour vivre en société (Eisenberg, 1996).

❖ La relations avec les frères et sœurs

Dans certaines communautés des régions pauvres comme certaines régions isolées d'Asie, d'Afrique, d'Amérique centrale et du Sud, les aînés ont un rôle important, défini culturellement. Par exemple, ils apprennent aux plus jeunes comment trouver du bois pour le feu, comment s'occuper des animaux et cultiver la terre. Ces jeunes intériorisent progressivement les valeurs de leur communauté (respecter les aînés et mettre le bien-être collectif au-dessus du bien-être individuel). Par opposition, dans les sociétés industrialisées, comme le Canada ou les États-Unis, les parents prennent la peine de ne pas « embêter » les plus âgés avec les soins quotidiens des plus jeunes. Les aînés transmettent quand même un savoir à leurs jeunes frères et sœurs, mais cela survient généralement d'une manière informelle, et non comme un élément établi du système social (Cicirelli, 1994).

Notons ici que les frères et sœurs s'influencent les uns les autres, non seulement de façon directe, par leurs interactions quotidiennes, mais aussi indirectement, par l'entremise de leurs relations respectives avec leurs parents. Ainsi, la manière dont les parents éduquent l'aîné influencera sur les attentes et la façon dont ils vont traiter un enfant plus jeune (Brody et al., 2004). Réciproquement, les modèles de comportement qu'un enfant met en place avec ses parents auront un impact dans les comportements qu'il établit avec ses frères et sœurs (Papalia & Martorell, 2018, p. 276). Par exemple lors d'une étude menée sur des familles anglaises, on a ainsi montré que lorsque la relation parent-enfant était chaleureuse et affectueuse, les frères et sœurs avaient tendance à entretenir eux aussi des relations positives ;

à l'inverse, quand la relation parent-enfant n'était pas harmonieuse, les conflits entre les enfants s'avéraient plus nombreux (Pike & al., 2005).

Les relations entre frères et sœurs peuvent se révéler être un laboratoire pour l'apprentissage de la résolution de conflits. En effet, les frères et sœurs sont plus motivés à se réconcilier après une querelle parce qu'ils savent qu'ils vont continuer à se côtoyer chaque jour. Ils apprennent ainsi qu'exprimer de la colère ne met pas fin à leur relation. Par exemple on a noté que les enfants d'une même famille se disputent plus fréquemment lorsqu'ils sont de même sexe, et que deux frères se querellent davantage que n'importe quelle autre combinaison (Cicirelli, 1994).

❖ La préadolescence dans une famille monoparentale

La famille monoparentale comporte plusieurs causes : le divorce, une séparation, une incarcération, un décès, et aussi le fait que le parent soit célibataire. Cependant, plusieurs enfants qui vivent dans une famille monoparentale cohabitent avec le nouveau conjoint du parent dans les cas de divorce. Il est aussi possible qu'en cas de garde partagée les enfants passent du temps dans une famille monoparentale et l'autre dans la famille recomposée. Notons aussi que la plupart des familles monoparentales a une femme à leur tête. Ce sont généralement des femmes des milieux défavorisés (Papalia & Martorell, 2018, p. 279).

A cause de tous les changements et transitions résultants de la famille monoparentale (cohabitation avec de nouveaux conjoints ou avec les grands-parents, une présence accrue de colocataires, etc.), les déménagements sont courants et suscitent d'autres formes d'adaptation pour les enfants. Ainsi les enfants de familles monoparentales courent des risques de présenter des problèmes d'agressivité, de provocation, d'hyperactivité, d'échecs scolaire, de problèmes relationnels et de délinquance (Ambert, 2006). Les études menées sur ce thème n'ont pas encore assez exploré les mécanismes et compétences particuliers que les enfants élevés dans de telles conditions peuvent développer. Aussi même si le tableau peut sembler négatif, il faut noter que plusieurs enfants s'en sortent très bien (Papalia & Martorell, 2018, p. 280).

2.3.4.2. Le développement des relations avec les pairs

L'être humain est un être social, et chacune de ses relations avec les autres auront une influence sur celui qu'il deviendra. Au début de sa vie, ses besoins relationnels se manifestent par l'attachement aux parents, mais à mesure qu'il grandit, ses relations se dirigent vers les

pairs et prennent de la valeur (Papalia & Martorell, 2018, p. 282). Les groupes se forment naturellement entre les enfants de même quartier ou de même école. Les enfants de ses groupes proviennent habituellement d'un milieu socio démographique semblable, et ont sensiblement le même sexe (Papalia & Martorell, 2018, p. 282).

À cette période de la vie, l'enfant bénéficie de la présence des paires. En côtoyant les pairs à cet âge, l'enfant découvre de nouvelles perspectives qui contribuent à l'apparition chez lui de jugements indépendants de ceux de sa famille. Il peut donc confronter ses propres valeurs à celles de ses pairs et décider lesquelles il s'appropriera. Cette comparaison avec d'autres enfants du même âge lui permet aussi de juger ses propres capacités de façon réaliste et d'acquérir une perception plus claire de sa propre efficacité (Bandura, 1994). Le groupe de pairs joue le rôle de mini société dans laquelle les enfants apprennent à adapter leurs besoins et leurs désirs à ceux des autres, ainsi qu'à reconnaître les moments où ils doivent se conformer et ceux où ils doivent rester fermes. Le groupe de pairs procure aussi à l'enfant la sécurité émotionnelle. Par exemple pour un enfant il est rassurant de se rendre compte qu'il n'est pas seul à développer des idées qui pourraient choquer. De plus les groupe de pairs de sexes semblables peuvent aider les enfants à apprendre des comportements appropriés à leur genre et à intégrer à leur concept de soi les rôles sexuels (Papalia & Martorell, 2018, p. 282). Par exemple une recherche menée sur des enfants de 8 à 11 ans a démontré que la conviction d'être conforme à son genre et d'être satisfait de ce genre augmenterait l'estime de soi et le sentiment de bien-être (Yunger et al., 2004).

Cependant il faut noter que le groupe de pairs peut avoir aussi une influence négative. Il peut par exemple renforcer les préjugés. De cette manière, le sentiment d'appartenance présent au sein d'un groupe d'enfants a parfois pour effet d'amplifier les attitudes négatives envers les personnes ne faisant pas partie de ce groupe. Ces préjugés sont généralement orientés vers des enfants d'ethnies différentes de celle de la majorité et avoir à long terme des répercussions sur ceux qui en sont l'objet (Papalia & Martorell, 2018). Le groupe de pairs peut être perçu comme une lame à double tranchant.

Malgré que le groupe de pairs soit à l'origine d'actions constructives, les préadolescents peuvent paraître particulièrement influençables par rapport à la pression de conformité que celui-ci exerce. De cette façon, c'est habituellement en compagnie de leurs camarades que les enfants commencent à fumer et à boire, à commettre des vols à l'étalage et acquérir d'autres comportements antisociaux. Évidemment, pour ces enfants, comme pour les

adultes d'ailleurs, une certaine conformité au groupe fait partie d'une saine adaptation, et le conformisme n'est malsain que s'il devient destructif ou s'il entraîne l'enfant à aller à l'encontre de son propre jugement (Dishion & Tipsord, 2011).

2.3.4.3. L'agression à la préadolescence

Durant cette période les conduites agressives diminuent graduellement, et les enfants deviennent moins égocentriques, plus empathiques, plus coopératifs et plus aptes à communiquer. Ils sont capables de se mettre à la place de l'autre et comprendre ses motivations et son aptes à trouver des moyens positifs de s'affirmer. Néanmoins un petit nombre d'enfants n'apprennent pas à maîtriser leur agressivité à l'égard des autres (Papalia & Martorell, 2018, p. 285). Et pour comprendre cela il faudrait connaître qui sont ces enfants et quels sont les facteurs associés à leurs comportements agressifs.

2.3.4.3.1. Les formes d'agressivité à la préadolescence

À l'âge scolaire l'agressivité change chez les enfants qui continuaient à manifester une forte propension. Leur agressivité instrumentale typique devient moins fréquente. Cependant même si l'agressivité s'atténue dans l'ensemble, l'agressivité hostile, qui a pour but de blesser quelqu'un, devient plus fréquent et se présente souvent sous forme verbale plutôt que physique. Les garçons ici vont manifester plus de comportements agressifs direct que les filles (Papalia & Martorell, 2018, p. 282). Toutefois, en ce qui concerne les agressions indirectes (exclure quelqu'un, répandre des rumeurs sur son compte, etc.), on observe peu de différences entre les genres, ce qui contredit le portrait courant selon lequel l'agression indirecte est une forme d'agression à prédominance féminine (Card & al., 2008).

Les enfants agressifs ne sont pas populaires, et tendent à éprouver des problèmes psychologiques et interpersonnels. Savoir si leurs problèmes interpersonnels proviennent de leur agressivité ou si c'est l'inverse n'a pas encore été clarifié. Les enfants très agressifs s'entraînent les uns sur les autres à commettre des actes blâmables par la société. Par conséquent, les enfants à la préadolescence qui sont physiquement agressifs courent des risques de sombrer dans la délinquance à l'adolescence (Broidy et al., 2003).

❖ Selon l'évaluation cognitive de l'information

Selon les tenants de psychologie cognitive une explication sur ce qui pourraient pousser un préadolescent à agir agressivement proviendrait de la façon dont ceux-ci traitent

l'information sociale, en d'autres termes à quelles caractéristiques de l'environnement ils portent attention et comment ils les interprètent (Papalia & Martorell, 2018, p. 286). Par exemple l'agressivité hostile se manifeste lorsqu'un enfant placé en rang est poussé accidentellement par un autre, qu'il se retourne et pousse son camarade encore plus fort, croyant que la première poussée était volontaire. Cette réaction agressive est souvent typique des enfants présentant un biais d'attribution hostile, une interprétation cognitive négative des comportements venant des autres. Ces enfants pensent que les autres leur veulent du mal et réagissent donc vigoureusement en se défendant contre ses attaques. Ce biais d'attribution hostile commence à être plus fréquent à l'âge de 6-12 ans. Les enfants qui veulent avoir le dessus et être maître de leur environnement sont particulièrement sensibles à tout ce qui peut menacer leur recherche de pouvoir. Ils perçoivent ces menaces comme un comportement hostile dirigé contre eux et réagissent alors par l'agressivité (Oriobo de Castro et al., 2002 ; Papalia & Martorell, 2018). Les enfants rejetés ou victimes d'une discipline très autoritaire réagissent de la même manière (Coie et Dodge, 1998).

Les adultes sont importants ici car ils peuvent aider ces enfants à freiner leur agressivité en leur faisant reconnaître les indices de colère et à leur apprenant des méthodes pour gérer cette colère. Par exemples, des enfants d'une école de New York ayant été soumis à un programme de résolution de conflits qui impliquait des discussions en groupe et des jeux de rôle ont démontré par la suite moins de biais d'attribution hostile, moins d'agressivité, moins de problèmes de comportement et plus de réponses efficaces aux situations sociales que les enfants qui n'avaient pas participé à un tel programme (Aber & al., 2003).

❖ La violence dans les jeux vidéo à la préadolescence

Notons tout d'abord que dans les sociétés industrialisées comme celles des états unis, plus de 90% des enfants jouent à des jeux vidéo, et les enfants de moins de 8 ans consacrent en moyenne 2 heures 51 minutes par jours à ces jeux, que ce soit sur une console de jeu, un ordinateur ou une tablette. Ce taux monte à 97% si l'on se limite seulement au adolescents (Rideout, 2013 ; Papalia & Martorell, 2018). Plus de 85% des jeux vidéo présent sur le marché contiennent une forme ou une autre de violence ; ce qui amènent les parents et les éducateurs à se préoccuper de plus en plus de l'influence de ces jeux sur le comportement des jeunes qui les utilisent (Papalia & Martorell, 2018, p. 286).

Une méta-analyse menée en 2010 aux États-Unis a conclu que l'exposition aux jeux vidéo violents est un facteur de risque important qui augmente les comportements agressifs et qui diminue l'empathie et les comportements prosociaux (Anderson & al., 2010). D'un autre côté, des scientifiques de l'Université de Grenoble, qui ont travaillé en collaboration avec des chercheurs d'Allemagne et de l'État de l'Ohio aux États-Unis, ont étudié les effets à long terme des jeux vidéo violents. Ils ont conclu que plus les jeunes jouaient à de tels jeux, plus leurs pensées hostiles et leurs conduites agressives augmentaient (Hollingdale & Greitemeyer, 2014).

Pour comprendre ses effets des jeux vidéo, des études longitudinales ont démontré que l'exposition des enfants à la violence augmente les risques d'effets à long terme fondés sur l'apprentissage par observation et sur la désensibilisation qui se produisent automatiquement chez les enfants. Si l'exposition à la violence conduit à l'agressivité, c'est possiblement parce qu'elle fournit une excitation viscérale sans présenter les coûts humains qui en découlent et qu'elle pousse les enfants à considérer l'agression comme acceptable. Les enfants qui voient les héros ou les méchants atteindre leurs objectifs au moyen de la violence sont enclins à conclure que la force est une bonne façon de mettre fin à des problèmes ou des conflits. Ils considèrent donc la violence comme un mal nécessaire et sont moins susceptibles d'intervenir lorsqu'ils en sont témoins. De plus, leur manière de percevoir ce qui est violent ou non change. Lorsqu'on doit tuer constamment les personnages des jeux vidéo, la mort devient quelque chose d'anodin (Greitemeyer, 2014).

À long terme les jeux vidéo violent contribuent au changement de la personnalité, des attitudes et des valeurs des joueurs, peu importe le genre, ce qui les rend plus rebelles et les pousse davantage à la recherche de sensations fortes (Papalia & Martorell, 2018, p. 287).

❖ L'intimidation et le taxage

L'agression prend la forme d'intimidation lorsqu'elle est délibérée et orientée de façon répétée vers une même cible qui, le plus souvent, est vulnérable, faible et sans défense. L'intimidation peut avoir plusieurs formes. Elle peut être physique (frapper, pousser une personne, abîmer ou prendre des objets personnels), verbale (insulter ou menacer quelqu'un) relationnelle ou émotionnelle (isoler quelqu'un, l'humilier ou parler dans son dos). Le taxage quant à lui, est une forme d'intimidation accompagnée d'un vol. Avec l'avènement des nouvelles technologies de l'information, la cyber intimidation est l'une des formes les plus

répandue d'agression à la préadolescence. Elle consiste à diffuser des commentaires négatifs ou des photos dénigrantes sur un site Internet. L'utilisation régulier des réseaux sociaux, des messages texte et des courriels a ouvert de nouvelles avenues pour les intimidateurs en leur donnant accès à des victimes hors de la protection de la famille et de la communauté.

L'intimidation peut résulter d'un penchant génétique envers l'agressivité, combiné à des influences environnementales telles que des parents coercitifs et des amis délinquants. Les intimidateurs, de même que les victimes, sont plus souvent des garçons, et ils ont tendance à utiliser une agression physique et directe, alors que l'intimidation féminine cible généralement d'autres filles en utilisant une agression relationnelle (Berger, 2007). Les intimidateurs autant que les victimes présentent des lacunes sur le plan des habiletés sociales de résolution de problèmes, et ceux qui éprouvent aussi des difficultés scolaires sont plus susceptibles d'être intimidateurs que victimes (Cook et al., 2010).

Ce chapitre deuxième s'est proposé de présenter les principaux travaux effectués sur les concepts de base de notre recherche. concernant l'agression, nous l'avont présenté de manière globale ensuite nous avons parlé des types d'agression, de ses différents modèles développementaux et de ses modèles explicatifs. Nous avons aussi présenté les jeux vidéo à travers leur histoire, leur rentabilité économique, leur typologie, leurs mécanismes de « mise en corps », leurs fonctions et leurs effets sur les joueurs. Enfin nous avons terminé avec la préadolescence en l'abordant à travers plusieurs dimensions du développement parmi lesquelles : la représentation de soi ; le développement émotionnel ; le développement de la personnalité ; la relation entre l'enfant et sa famille ; le développement socioaffectif ; ainsi que l'agressivité.

CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre il sera question d'une part de faire une analyse de la théorie de l'apprentissage social de Bandura, afin de comprendre l'acquisition des conduites agressives. D'autre part d'examiner la théorie sociocognitive de Bandura, qui n'est qu'une autre version plus élaborée de la théorie de l'apprentissage sociale.

3.1. Origines de la théorie de l'apprentissage social

Le concept « d'apprentissage social » a été développé par le psychologue behavioriste américain Clark L. Hull dans les années 1930 à l'Institut des Relations Humaines de Yale. A cette époque où le behaviorisme prévalait, Hull avait pour objectif d'expliquer les problèmes du développement social et de la personnalité par ce concept, un sujet qui était au cœur des théories psychodynamiques.

Pour Bandura (1973), les théories behavioristes comme le conditionnement opérant, ne pouvaient expliquer à elles seules la complexité des processus d'apprentissage de l'être humain. C'est pour cette raison qu'il s'éloigna ainsi du behaviorisme pour devenir le précurseur de la psychologie sociale. Il reprit cependant le terme « apprentissage social » pour qualifier ses travaux de 1952 à 1977. À son arrivé à l'université de Stanford, des recherches étaient constamment centrées sur les antécédents familiaux du comportement social et de l'apprentissage par identification. Bandura et Walters, son premier étudiant de doctorat, commencèrent des études de terrain sur l'apprentissage social et l'agression. Leur but était de proposer des explications au comportement antisocial de garçons issus de familles « sans problèmes » de zones résidentielles, allant au-delà des démonstrations mécanistes selon lesquelles les comportements à problèmes sont la conséquence de la pluralité de conditions d'existence adverses. Car, si l'on savait déjà que la majorité des comportements déviants ont pour cause les circonstances socio-économiques difficiles, on sait aujourd'hui que l'inverse de la relation est loin de toujours se révéler aussi vraie. La plupart des enfants de milieux défavorisés deviennent des adultes équilibrés, de la même manière que de nombreux cas de déviance sociale ou de violence familiale, civile ou conjugale, sont le fait d'adultes nés de familles « normales » et de milieux économiques favorisés. D'où l'importance de faire des études sur les conditions du fonctionnement humain optimal, en particulier dans la mesure où les prédictions sociologiques se révèlent inversées. En éclairant avec un demi-siècle d'avance les pistes d'une « psychologie positive », Bandura ouvrait la voie à de multiples découvertes fertiles aujourd'hui admises, de la résilience à la bientraitance. Cette série de découvertes le conduisit, au cours de la première partie de sa profession, vers un plan de recherches de laboratoire sur les déterminants et les mécanismes de l'apprentissage social, par observation et l'influence des processus de « modelage » ou « vicariants » (Carré, 2004, p 16).

Ses premiers travaux se sont focalisés sur le rôle prééminent du modelage social dans la motivation, la pensée et l'action humaines. À cette période, les psychologues mettaient

l'accent sur l'étude de l'apprentissage vu à travers les conséquences des actions du sujet. Bandura prouve que le processus « trivial et risqué » d'apprentissage par essais et erreurs est souvent rendu superflu par le « court-circuit » du modelage social des connaissances et des compétences montrées par des modèles variés. Il précise en quoi le modelage est différent de la simple imitation des réponses : en retirant les principes sous-jacents au style comportemental du modèle, les gens produisent de nouveaux modèles comportementaux proches de ces styles, mais qui vont-au-delà de ce qui a simplement été vu ou entendu. Il montre encore qu'en plus de permettre l'acquisition d'une nouvelle compétence, le modelage influence la motivation en introduisant progressivement dans l'esprit des attentes de résultat nouvelles et généralement supérieures. Ce processus peut encore entraîner des choix émotionnels ou des changements de systèmes de valeurs à travers l'observation des expressions affectives des autres. Il ajoute également que même la créativité contient une bonne dose de modelage : l'innovation passe par la synthèse de découvertes préexistantes ou l'ajout de nouveaux éléments à une réalité antérieure. Les modèles influents peuvent ainsi provoquer le développement de la créativité en donnant l'exemple de la diversité des approches synthétisées et en ouvrant de nouvelles perspectives qui viennent affaiblir les tournures d'esprit conventionnelles. De nos jours, l'importance de ces recherches initiales apparaît fortement à l'heure des progrès révolutionnaires des technologies de la communication : le modelage symbolique devient rapidement l'outil-clé de la diffusion sociale des idées, des valeurs et des styles de comportement à l'échelle planétaire. Constatant l'amplification du pouvoir de l'environnement symbolique sur la vie des gens (en particulier du fait du phénomène Internet), Bandura a entrepris d'étendre ses analyses aux modalités planétaires de modelage symbolique et à l'étendue de leurs effets sociaux sur des domaines variés : contrôle des naissances, désengagement moral, SIDA, etc. (Carré, 2004, p 17-18).

3.2. La théorie de l'apprentissage sociale

Dans son ouvrage *L'apprentissage social*, Bandura a développé sa théorie de l'apprentissage social en essayant de donner un cadrage unifié pour l'analyse de la pensée et du comportement. De manière claire, cette théorie propose d'élargir le cadre théorique du behaviorisme en ce qui concerne les questions de la régulation des comportements humains et de l'acquisition des compétences, jugés trop restreint selon lui. Sa théorie repose sur trois piliers théoriques fondamentaux : « les processus vicariants », « les processus symboliques » et « les processus autorégulateurs » (Carré, 2004, p 22).

3.2.1. Les processus vicariants

Pour Bandura, la majorité des apprentissages sociaux ont une base vicariante : en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux. Pour Raynal et Rieunier (1998), il s'agit d'un apprentissage par observation puis reconstruction. Ils citent entre autres un proverbe africain : « Si tu es dans un village inconnu, avant de danser, regarde donc comment dansent les autres. » (Pédagogie : dictionnaire des concepts clés). La pensée, les émotions, les comportements humains peuvent être influencés par l'observation, c'est dans ce sens que Bandura s'oppose au béhaviorisme de l'époque. En effet, les études de Bandura et de Walters (Carré, 2004) sur l'agressivité des adolescents issus des quartiers favorisés, avaient prouvé que le comportement de jeunes hyper agressifs était modelé sur celui des parents. Dans l'exemple de la poupée Bobo, un groupe d'adultes s'adonnaient à des comportements agressifs envers un mannequin de clown gonflable. Il était comparé à un groupe témoin où il n'y avait pas eu d'agression, les enfants qui avaient observé les comportements violents les reproduisaient, voire improvisaient d'autres gestes. Ce travail montrait que l'apprentissage vicariant allait-au-delà de la simple imitation, de plus ce modelage avait fréquemment lieu en l'absence de tout renforcement. Il était donc possible d'apprendre en l'absence de récompense et de punition (Guerrin, 2012, p 109).

Les facteurs nécessaires au modelage sont : l'attention, la mémorisation, les processus de reproduction du comportement et la motivation.

- L'attention dépend à la fois du modèle (attractivité, originalité, valeur affective fonctionnelle ou sociale) et de l'observateur (son état physique et psychique, ses attentes, sa motivation).
- La mémorisation repose sur la mise en jeu des lois de la mémorisation, à travers les fonctions de stockage (imagé ou verbal), par l'encodage symbolique, l'organisation cognitive du matériau à mémoriser et les processus de rappel.
- La reproduction du comportement « modelé » dépend des capacités physiques et cognitives des personnes, de la qualité d'auto-observation du sujet lors de ses tentatives de reproduction de l'action observée et de la précision de la correction des feed-back enregistrés lors des tentatives.
- La motivation est nécessaire durant tout le processus de modelage.

Carré (2004), nous rappelle « qu'aujourd'hui plus encore qu'à l'époque de sa découverte, la théorie de l'apprentissage social par effet vicariant de l'observation de modèles présentés par les médias, se révèle d'une pertinence remarquable ». Elle éclaire un article publié en 2000 parlant du massacre à l'école de Littleton en 1999 aux Etats-Unis par deux adolescents. Elle établit de façon rigoureuse et prouvée, en laboratoire et situation réelle, que la pratique de jeux vidéo violents augmente la fréquence des comportements violents à courts et à longs termes.

3.2.2. Les processus symboliques

La théorie de l'apprentissage social de Bandura repose sur le constat de l'extraordinaire capacité des humains à utiliser des symboles pour se représenter le monde, analyser ses expériences, communiquer, créer, anticiper et évaluer ses propres actions. En ce sens, Bandura est reconnu comme un précurseur de la psychologie cognitive (Guerrin, 2004, p 109).

3.2.3. Les processus autorégulateurs

Bandura met en évidence le rôle de l'action propre du sujet dans ce qu'il appellera plus tard : l'agentivité humaine : « Toute action comporte parmi ses déterminants les influences produites par le sujet lui-même. » (Carré, 2004, p.23). En d'autres termes, pour Bandura, l'individu n'est pas passif. L'homme ne se contente pas de subir ou de s'adapter à son environnement ou à son contexte social et il n'est pas non plus l'objet impuissant d'un conditionnement biologique ou de pulsions inconscientes qui seraient archaïques. Bien au contraire, l'homme a la « capacité à se diriger lui-même ». L'homme est un agent actif en interaction dynamique avec les facteurs groupaux, socio-structurels, contextuels, microsociaux, etc... Etant un agent autodirigé, l'homme a ainsi la capacité de « participer à la motivation, à la guidance et à la régulation de ses actions ».

À travers l'auto-observation et l'évaluation de leurs résultats en regard de leurs standards de réussite, puis par la comparaison cognitive et la correction des lignes d'action, les personnes peuvent intervenir sur la motivation, la pensée et l'action. Elles engagent généralement des actions censées d'avoir pour effet la satisfaction et l'estime de soi, et évitent de s'engager dans des cours d'actions susceptibles de générer mal-être ou mépris de soi. À partir de ce point de départ commun, l'autorégulation commence par l'anticipation des résultats matériels, symboliques et sociaux, mais elle s'applique aussi à l'auto-évaluation des

résultats, à partir des standards personnels progressivement élaborés depuis les résultats obtenus (Carré, 2004, p 27).

3.3. La théorie sociocognitive

Selon Carré (2004, p 18), l'évolution du travail théorique de Bandura des années 70 et 80 l'ont conduit à renoncer progressivement le cadre dit « apprentissage social » pour celui de la théorie sociocognitive, largement développée. D'après Guerrin (2012, p 109), C'est une psychologie sociale dans la mesure où elle accorde de l'importance aux interactions qui relient la personne, son comportement et son environnement. Elle est également une psychologie cognitive parce qu'elle accorde un rôle central aux phénomènes cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et le changement humain. D'où l'expression théorie sociocognitive. D'après cette théorie, « les sujets sociaux ne sont pas des organismes réactifs formatés par ses contingences socio psychologiques ou dominés par des pulsions dissimulées au plus profond de leur psyché. Ils sont disposés à s'auto organiser, à se comporter de façon proactive, à activer des mécanismes d'auto réflexion et d'autorégulation ». (Carré, 2007).

La théorie sociocognitive regroupe ainsi les notions « d'agentivité », « de réciprocité causale triadique » et « d'auto-efficacité ».

3.3.1. La notion d'« agentivité »

À partir des années 70, Bandura commence à loger l'ensemble de son travail théorique sous l'étendard de l'agentivité, cette capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions. La théorie sociocognitive ressortira trois modalités différentes de l'agentivité : elle pourra être l'effet direct de l'intervention de la personne, ou agir au moyen d'une « procuration » qui amène le sujet à compter sur l'intervention d'autres pour atteindre les résultats désirés, ou encore collective, quand on cherche à parvenir à ses fins par la coordination et l'interdépendance des efforts d'un groupe (Carré, 2004, p.31).

De ce point de vue, la perspective choisie et mise à l'épreuve de multiples recherches empiriques conçoit le sujet social comme un agent proactif, avec des capacités d'auto-organisation, d'autoréflexion et d'autorégulation, et non plus façonné par des influences environnementales, sociologiques ou inconscientes qui le dépasseraient, comme dans les grandes théories antérieures. Il n'est pas pour autant étudié en tant qu'acteur autonome et tout-

puissant, échappant aux contingences des contextes sociaux et écologiques dans lesquels il évolue. Pour Bandura et ses collaborateurs, le fonctionnement humain est le résultat de l'interaction dynamique entre trois grands facteurs : personnels, comportementaux et environnementaux. Par sa modélisation de la « causalité triadique réciproque », la théorie sociocognitive élabore une représentation ouverte du fonctionnement humain, échappant aux conceptions binaires et aux interactionnismes simplistes. Dans cette vision, à la fois acteurs de leur devenir et reliés à leurs contextes sociaux et physiques d'existence, les êtres humains sont les coproducteurs de leurs vies (Carré, 2004, p 31).

La théorie sociocognitive conçue par Bandura et ses collaborateurs à partir de 1977, admet la puissance des effets du renforcement sur le comportement, mais n'en conclut pas que le comportement serait une réponse automatique à l'action de l'environnement, ainsi que le voudrait une conception behavioriste canonique. En effet, pour Bandura, ce sont bien les cognitions (représentations, pensées, prises de conscience, etc.) qui occupent la place majeure de médiation entre l'action de l'environnement et les « réponses » comportementales. L'histoire des renforcements de la personne n'a donc pas de conséquence directe sur celle-ci : ce sont les anticipations de l'individu, filtrées par la mémoire, les interprétations personnelles et toutes sortes de biais et de reconstructions personnelles qui changent l'expérience « brute » de l'environnement pour produire un comportement donné. Dans ce cadre, la personne est un sujet qui étudie activement l'information qui lui parvient et produit des attentes relativement aux autres et à des choses, plutôt qu'un acteur réagissant automatiquement à des contingences de renforcement.

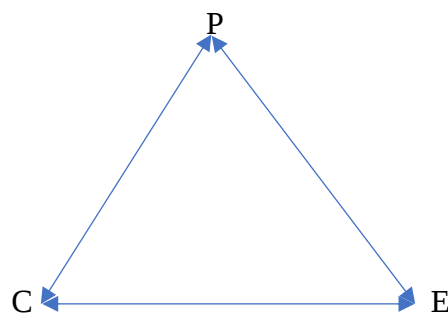
La psychologie sociocognitive s'inscrit donc dans les théories du soi, étant donné que, comme l'écrit Bandura : « Les processus du soi commencent à traverser des domaines divers de la psychologie, car la plupart des influences externes affectent le fonctionnement humain à travers des processus intermédiaires du soi et non directement. Le système de soi est donc au cœur même des processus de causalité. Pour citer quelques exemples, ces facteurs personnels sont très largement impliqués dans la régulation des processus attentionnels, le traitement schématique de l'expérience, la reconstruction et la représentation en mémoire, la motivation d'origine cognitive, l'activation de l'émotion, le fonctionnement psychobiologique et l'efficacité avec laquelle les compétences cognitives et comportementales sont mises en jeu dans les transactions quotidiennes ». En ce sens, la théorie sociocognitive s'établit bien dans

la perspective de l'émergence d'une agentivité interactive par opposition aux paradigmes de l'action autonome ou de la réactivité mécanique (Carré, 2004, p 32).

3.3.2. La réciprocité causale triadique

Classiquement, le comportement humain s'explique à travers un système de causalités binaire, unidirectionnel. Les conduites sont généralement perçues comme étant sous l'influence de forces de la situation (par exemple avec le behaviorisme) ou pilotées par des dispositions internes inconscientes (comme en psychanalyse ou dans certaines sociologies structuralistes). D'après la théorie sociocognitive, le fonctionnement psychologique est examiné à travers une causalité réciproque triple, à travers un modèle dit « triadique ». Ici, Trois séries de facteurs interagissent deux à deux. Nous avons les facteurs internes à la personne (P) qui représentent les événements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet ; en particulier les perceptions personnelles d'efficacité (ou de compétence), les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même. Ensuite nous avons les déterminants du comportement (C) qui décrivent les patterns d'actions effectivement réalisées et les schémas comportementaux. Enfin les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne aux comportements représentent le déterminant environnemental (E). Le sens du modèle nécessite que les trois facteurs agissent selon des combinaisons variables, à travers une causalité généralement bidirectionnelle, et dans des proportions différentes selon les situations de vie (Carré, 2004, p. 32-33).

Figure 3.1 : la réciprocité causale triadique



P = Personne

C = Comportement

E = Environnement

3.3.2.1. La relation P-C « Personne-Comportement »

L'analyse de la relation entre facteurs personnels et comportementaux est aujourd'hui devenue l'objet habituel de la psychologie cognitive, après avoir été celui de la psychologie expérimentale classique (et de la psychanalyse, si l'on intègre dans le facteur personnel les dimensions inconscientes de la vie mentale). Sur le segment ci-dessus $P \rightarrow C$, on cherche d'abord à savoir comment les conceptions et croyances personnelles, les perceptions de soi, les aspirations et les intentions façonnent et orientent les comportements. Par exemple, c'est dans ces circonstances que l'on pourra analyser l'influence de sa conception de soi en tant qu'apprenant, de ses attitudes vis-à-vis du savoir et de l'apprentissage sur les comportements effectifs d'engagement dans des parcours de formation. Les influences extrinsèques sur la personne de ses actions, ses affects et cognitions, seront analysés sur le segment $C \rightarrow P$. En suivant le même exemple, c'est ici que se localise l'étude des auto-réactions et des auto-évaluations du sujet en formation quant aux expériences qu'il/elle vit ou a vécu dans un cadre éducatif. Comme dans l'ensemble du système, ces causalités sont dites réciproques, en d'autres termes elles interagissent en permanence, si ce n'est de façon simultanée.

3.3.2.2. Relation E-P « environnement-personne »

L'interaction entre la personne et son environnement est classiquement le domaine de la psychologie sociale. Dans un premier sens dans le segment $E \rightarrow P$, on cherchera à mieux comprendre l'action de l'environnement sur les conceptions personnelles, à travers les mécanismes de la persuasion, du modelage, de l'instruction, et les effets des feed-back environnementaux sur les processus affectifs et cognitifs (attitudes, motivation, mémorisation, émotion, etc.). Inversement, le segment $P \rightarrow E$, moins étudié, démontre les effets de la perception du sujet par l'environnement. En effet, notre simple présence suscite chez les autres, tout un ensemble de réactions diverses liées à nos caractéristiques physiques (âge, genre, origine ethnique, taille, traits) ou statutaires (fonction officielle, niveau hiérarchique, prestige, pouvoir, etc.), avant même d'avoir eu l'occasion de nous exprimer ou d'agir. Par la suite, les réactions sociales ainsi suscitées sont enregistrées et agissent à leur tour sur les conceptions que nous nous faisons de nous-mêmes, en renforçant ou en affaiblissant les biais environnementaux initiaux. De ce point de vue, comme le souligne Bandura, on peut transformer son environnement par la pensée (Carré, 2004, p. 35-36).

3.3.2.3. La relation E-C « Environnement-Comportement »

De tous les segments du modèle triadique, c'est cette interaction qui a été la plus analysée dans l'histoire de la psychologie, en particulier à travers les théorisations behavioristes, éthologiques, ou celle de la psychologie de l'environnement. En particulier, la psychologie sociale expérimentale du XXème siècle a largement étudié l'impact des modifications situationnelles sur les comportements de conformisme, d'altruisme ou d'agression qui s'illustrent à travers le segment $E \rightarrow C$. Inversement, il est trivial de noter combien, dans la vie quotidienne, nous transformons couramment nos environnements par nos conduites $C \rightarrow E$, en agissant sur les personnes et les choses qui nous entourent avec le but conscient ou non de les transformer. Notre action sur l'environnement, à son tour, produit des effets sur notre comportement, en un processus de causalité circulaire, comme par exemple quand un comportement agressif vis-à-vis d'autrui conduit à une escalade de violence par le jeu de l'action et de la rétroaction entre le comportement du sujet (C) et les réactions qu'il suscite dans son environnement (E). Mais cette relation bidirectionnelle implique également l'intervention des cognitions dans le cadre du système triadique. De cette manière, les réactions (C) aux actes d'autrui (E) sont déterminées non seulement en fonction des exigences de réaction « automatique » à la situation, mais également en fonction d'un jugement personnel (P) quant aux conséquences du comportement suscité par l'environnement. En agissant, les personnes forment des représentations anticipatrices des conséquences de leurs actions qui codéterminent leurs réponses. L'anticipation est une sorte de médiation cognitive entre le comportement personnel et l'environnement. Comme le souligne Bandura, elle peut amplifier, transformer ou annuler les effets proximaux de l'action. Par exemple, dans le cas de la formation, un sujet réagira ou non à une sollicitation de l'environnement (formateur, pairs) en fonction de la probabilité qu'il accorde à cette réaction anticipée d'aboutir à une issue satisfaisante, en particulier sur le plan de sa perception de ses propres compétences et de son estime de soi (Carré, 2004, p 36 à 37).

Dans sa forme la plus exhaustive, le modèle de causalité triadique réciproque saisira les cycles vertueux et vicieux qui s'installent, pour le meilleur et pour le pire, dans de multiples sphères de la vie psychologique et sociale, de la performance sportive à la récurrence toxicomaniaque, de la dégradation de la vie affective au triomphe professionnel. Par un phénomène de causalité circulaire triadique, les facteurs entreront en relation réciproque dans une dynamique auto-entretenu qui pourra mener aux plus grands succès comme aux échecs les plus catastrophiques. Des causes historiques ou biographiques engendrent ainsi des

attentes envers des personnes ou des objets sous forme de dispositions préalables à l'action : méfiance, sympathie, disponibilité, etc. Ces dispositions à leur tour jouent un rôle dans l'adoption de styles de comportement donnés lors de la rencontre avec la personne ou l'objet concerné : ouverture, chaleur, amabilité ou au contraire réserve, prudence, agressivité. Ces comportements créent en retour des réactions de l'environnement qui viennent généralement renforcer les prédispositions initiales. La boucle est bouclée : on parlera alors de prophétie autoréalisatrice, ou de relation confirmatoire. Chez Bandura, ce scénario s'inscrit dans un cas de figure, certes spectaculaire, mais récurrent, de causalité triadique réciproque (Carré, 2004, p. 37-38).

Le plus intéressant, dans cette triangulation dont nous n'avons pas fini d'épuiser les ressources explicatives et prédictives, est sans doute que si la circularité ascendante ou descendante est souvent implacablement « efficace », les modalités d'interaction des facteurs peuvent se développer d'un cas à l'autre. Un cycle vertueux pourra s'enclencher à partir d'un premier comportement performant (C), ou d'un compliment initial indépendant de l'action (E), voire d'une image solidement construite par l'environnement sur le mode persuasif (P). Inversement, un cycle vicieux pourra partir d'une remarque maladroite au mauvais moment (E), de l'échec dans une opération importante (C) ou d'une caractéristique personnelle fortement inscrite dans le concept de soi (P). Dans les trois cas, le double caractère interactif et triadique du modèle permettra d'analyser les processus qui conduisent au mode de fonctionnement observé (Carré, 2004, p. 38). De manière simple, le modèle triadique peut servir de support afin d'analyser, d'expliquer et de prédire des échecs et des réussites dans les différentes interactions de l'individu.

3.3.3. La notion d'auto-efficacité

Selon Bandura (2010), les individus, architectes partiels de leur propre destinée, contribuent causalement à leur fonctionnement psychosocial par des mécanismes d'agentivité personnelle dont le plus important et le plus répandu est la croyance d'efficacité personnelle.

Depuis la fin des années 70, Bandura a dirigé son programme de recherche, à partir des travaux sur le modelage et les processus d'autorégulation, vers la question centrale des contributions causales des sujets sociaux eux-mêmes à leurs propres pensées, motivations et actions. C'est là la genèse de la problématique de l'agentivité humaine, qui est au cœur de l'itinéraire scientifique de l'auteur d'après Carré (2004).

Durant ses nombreuses expérimentations et investigations des mécanismes de résorption des dysfonctionnements phobiques par le modelage et l'expérience de maîtrise, il avait été progressivement persuadé de l'importance des preuves démontrant la place majeure des perceptions personnelles d'efficacité dans le changement comportemental et cognitif eu égard à l'objet menaçant. D'après lui, Les personnes concernées avaient, semble-t-il par le moyen de l'expérience de maîtrise, profondément modifié le système de croyances qu'elles avaient quant à leurs capacités de contrôler d'autres aspects de leurs existences. Ce qui a poussé son travail scientifique vers l'analyse de la pensée autoréflexive et de sa place dans le fonctionnement psychologique, en parallèle avec la poursuite de ses recherches sur l'apprentissage vicariant, l'agression, l'autorégulation, la psychothérapie, dans le cadre de sa construction d'une théorie sociocognitive intégrative (Carré, 2004, p.40-41).

Pour Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle ou « auto-efficacité » est le vecteur le plus puissant, dans l'ensemble des capacités autoréflexives qui régissent les actions, les affects et les motivations humaines. Selon lui, il est le fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humaines. « L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (human agency). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés » (Bandura, 2010).

Le Concept de « self-efficacy » de la théorie sociocognitive est également reliée à d'autres concepts connexes avec lesquels elle est souvent perçue comme interchangeable : sentiment d'efficacité personnelle, perception ou sentiment de compétence. Cependant, on pourra constater que, contrairement à cette dernière notion généralement utilisée pour décrire une perception globale de sa propre compétence, la notion d'auto-efficacité est utilisée par Bandura pour faire référence à des jugements spécifiques à des situations particulières. Ces jugements personnels sont transportés par le sujet sur ses propres capacités d'action sur soi-même (croyances en ses compétences au changement et au développement personnel) et le monde physique et humain (croyances en ses capacités à intervenir sur les autres ou les choses), toujours en référence à une catégorie spécifique de tâches ou d'opérations. Par exemple on parlera plutôt de sentiment d'efficacité personnelle en tennis que dans le domaine global des performances sportives (Carré, 2004, p.41).

L'auto-efficacité est aussi reliée à d'autres concepts motivationnels comme la formation de buts et de standards personnels, les attentes de résultats et les attributions causales, avec lesquels elle entre en interaction dans le déclenchement, l'orientation, l'intensité et la persistance du comportement. Cependant, les études semblent démontrer la prévalence ou l'antériorité du sentiment d'efficacité personnelle sur ces autres facteurs de motivation. Il faut noter que le sentiment d'efficacité peut être individuel ou collectif : dans le cadre sociocognitif, les gens sont avant tout perçus comme des sujets sociaux, qu'il serait absurde de séparer de leurs contextes physique et humain d'existence. Ils interagissent dans la réalisation de buts communs, partagent des conceptions des autres et des choses qui les entourent, élaborent ensemble projets, programmes d'action et ambitions. L'efficacité collective, illustre les croyances construites par des groupes sociaux relativement à leurs capacités à réaliser certaines actions ensemble. Cette extension conceptuelle a permis la mise à l'épreuve de la pertinence théorique et la validité empirique de la notion d'auto-efficacité au sein des cultures individualistes et communautaires. L'étude du thème de l'auto-efficacité dans un contexte de changement sociétal planétaire, à donner l'occasion à la publication d'un ouvrage collectif, dirigé par Bandura, intitulé *L'auto-efficacité dans des sociétés en mutation*. La problématique sociale du sentiment d'efficacité personnelle y est abordée de front (Carré, 2004, p 42). Pour mieux comprendre cette notion il est important de s'attarder sur ces sources et ses effets.

3.3.3.1. Les sources de l'auto-efficacité

D'après Bandura (Carré, 2004, p 42), les jugements d'auto-efficacité personnelle se construiraient à partir de quatre sources d'apprentissage : l'expérience vécue, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état émotionnel ou physiologique.

- L'expérience vécue serait la première source du sentiment d'efficacité : généralement, les succès et les échecs entraînent respectivement une augmentation ou une diminution du sentiment de sa propre efficacité. Toutefois, la relation n'est pas directe : les sujets produisent des inférences à partir de ce qui leur arrive, en fonction de leurs attentes de résultats, de leurs convictions personnelles, de leur évaluation de la difficulté du problème à résoudre, de la quantité d'effort nécessaire ou de l'aide qui leur semble disponible. L'ensemble de ces facteurs contribue à une lecture de la réussite ou de l'échec qui, à son tour, entraîne le renforcement ou l'affaiblissement des perceptions d'auto-efficacité. Par exemple, un succès obtenu facilement, sans effort, n'entraînera pas nécessairement d'amélioration du

sentiment d'efficacité personnelle. Inversement, un échec vécu dans une situation particulièrement difficile ne sera pas nécessairement porteur d'une dégradation de ce même sentiment.

- L'expérience vicariante en plus de l'expérience vécue, peut affecter les perceptions d'efficacité, sous certaines conditions liées à la fois au modèle et à l'observateur. De cette manière, le fait d'observer un partenaire jugé de compétence égale en train de réussir une action amènera le sujet à se sentir lui-même capable d'en faire autant. Inversement, les difficultés vécues par des pairs pourront affecter négativement les perceptions d'auto-efficacité du sujet. On remarquera également que l'expérience vicariante a d'autant plus d'effet sur les perceptions d'efficacité du sujet lorsque celui-ci a peu d'expérience de la tâche à réaliser.

- La persuasion verbale peut entraîner ou non chez le sujet une conviction sur ses propres (in)compétences que l'autre (parent, enseignant, manager, etc.) cherche à instaurer chez lui. Cette persuasion extérieure verbale ne semble se révéler efficace qu'à la condition qu'elle soit émise par une personne crédible aux yeux du sujet, qu'elle soit réaliste et suivie d'une mise en œuvre dans l'expérience réelle.

- L'état physiologique manifestant une forme d'émotion peut induire des perceptions d'auto-efficacité favorables ou défavorables, particulièrement en situation d'apprentissage, et a fortiori en situation de test. Ainsi, des paumes moites et une gorge sèche peuvent être vécues comme des signaux avant-coureurs d'échec et, partant, affecter négativement l'impression que le sujet va réussir la tâche à exécuter. Inversement, un état émotionnel euphorique traduit par une accélération du rythme cardiaque et des tremblements d'excitation peut « doper » le sentiment d'efficacité personnelle en engageant à l'action réussie, par exemple dans le cas de performances sportives.

Notons que les deux dernières sources d'élaboration et de transformation du sentiment d'efficacité ont été mises à jour, mais elles semblent avoir une portée moindre que les deux premières (Carré, 2004).

3.3.3.2. Les effets de l'auto-efficacité

Les perceptions d'auto-efficacité joueront un rôle dans de multiples occasions de la vie quotidienne. D'abord à l'occasion du choix des conduites à tenir : devant des options

concurrentes, nous aurons tendance à éviter les tâches et les situations auxquelles nous nous jugeons incapable à faire face, tandis que nous rechercherons celles que nous estimons à la hauteur de nos capacités telles que nous nous les représentons via notre sentiment d'efficacité personnelle dans le contexte considéré. Que l'on pense à l'impact de cette donnée en termes non seulement de gestion de son propre itinéraire de formation et de qualification, mais plus largement dans l'ensemble de la conduite de sa carrière... Les personnes possédant un sentiment d'efficacité personnelle professionnel élevé tendront à se fixer des objectifs plus élevés, toutes choses égales par ailleurs. Les perceptions d'efficacité interviennent aussi de façon puissante dans la régulation et la persistance des efforts en cours d'action, par exemple dans le cas des apprentissages, et plus précisément en situation d'évaluation. Le sentiment d'efficacité est en effet fortement corrélé à l'usage de l'autorégulation des apprentissages et de la métacognition. Enfin, les jugements d'auto-efficacité sont étroitement corrélés à des expériences émotionnelles fortes, négatives ou positives, qui agissent à leur tour à la fois sur la réalisation de la tâche, donc sur la performance finale, et sur le sentiment d'auto-efficacité lui-même, par une boucle de rétroaction classique dans la théorie sociocognitive (Carré, 2004).

3.4. Les champs d'application de la théorie sociocognitive.

La théorie sociocognitive de Bandura est utilisée dans plusieurs domaines à travers l'auto-efficacité ou sentiment d'efficacité personnelle. Ce dernier a un effet important dans la vie, car il est utilisé dans de multiples domaines comme : l'éducation, la santé, la psychothérapie, le travail, le sport (Guerrin, 2012, p 112). Nous nous attarderons ici sur l'éducation et la santé.

3.4.1. L'éducation

D'après Albert Bandura (2010), la transition historique de l'ère industrielle à celle de l'information, a de lourdes conséquences sur le système éducatif. Dans le passé, les jeunes avec un niveau scolaire limité trouvaient des emplois industriels avec de bons salaires même lorsque ces derniers n'exigeaient que des compétences cognitives minimales. Aujourd'hui la reconnaissance passe désormais par des rôles professionnels plus complexes. En outre, les changements sociaux et technologiques rapides imposent aux individus de nouvelles capacités ou leur adaptation pour éviter l'obsolescence. Les établissements scolaires doivent de ce fait enseigner aux apprenants comment s'éduquer eux-mêmes tout au long de la vie pour s'auto renouveler. Les technologies de l'information sont en train de transformer l'entreprise

éducative elle-même, une grande partie de l'apprentissage aura lieu hors de l'école. Cependant, si les technologies éducatives peuvent accomplir beaucoup, elles ne peuvent pas tout accomplir. Les enfants ont besoin de professeurs pour les aider à construire leur sentiment d'efficacité, à cultiver leurs aspirations et à trouver le sens et la direction de leurs objectifs pour qu'ils s'éduquent eux-mêmes dans différents domaines durant toute leur vie (Guerrin, 2012, p 112).

Pour Guerrin (2012, p. 112), les croyances d'efficacité opèrent comme d'importants contributeurs au développement des compétences cognitives conduisant au succès scolaire par trois principaux moyens :

- La croyance des élèves en leur efficacité à réguler avec efficacité leurs activités d'apprentissage, celle des enseignants d'être efficaces pour encourager et favoriser les apprentissages de leurs élèves, le sentiment collectif de l'équipe éducative que leur école est efficace pour faire progresser les élèves.

- Le sentiment d'efficacité personnelle cognitive des élèves met en exergue le fait que les enfants ayant le même niveau de capacités cognitives obtiennent des performances intellectuelles différentes selon l'intensité de leur efficacité perçue et que l'efficacité personnelle perçue constitue une meilleure valeur prédictive de la performance intellectuelle que les compétences seules. On peut rendre aisé le développement de l'efficacité cognitive personnelle en fixant des objectifs à l'élève : un but à long terme qui donne l'orientation et une série de sous-objectifs proximaux qui maintiennent la motivation et permettent d'acquérir un sentiment progressif d'efficacité personnelle.

- L'efficacité perçue des enseignants (Bandura, 2010). Elle détermine en partie la manière dont ils organisent leurs activités pédagogiques et influencent les évaluations que font les élèves de leurs propres capacités intellectuelles, ceci d'autant plus que l'élève est jeune. Les enseignants avec un sentiment élevé d'efficacité personnelle pensent qu'il est possible d'apprendre aux élèves en difficulté par de l'ingéniosité et un effort supplémentaire. Ils peuvent également demander le soutien de la famille et vaincre les influences contraires du voisinage. Les enseignants avec un faible sentiment d'efficacité pédagogique estiment qu'ils ne peuvent pas faire grand-chose si les élèves ne sont pas motivés et s'ils n'ont pas le soutien par leur famille et leur voisinage.

Pour Bandura (cité par Carré, 2004), les enseignants qui ont un faible sentiment d'efficacité pédagogique sont généralement enclin à des problèmes en classe, stressés et énervés par la mauvaise conduite des élèves. Ils se concentrent plus sur la matière enseignée que sur la formation des élèves et utilisent des récompenses extrinsèques et des sanctions pour amener les élèves à étudier. Ils ne choisiraient pas le métier d'enseignant s'ils pouvaient recommencer. Or utiliser des méthodes coercitives pour que les choses soient faites favorise la dévalorisation des élèves (Guerrin, 2012, p.112).

3.4.2. La Santé

Dans le domaine de la santé, le concept de l'agentivité humaine est essentiel. La santé des individus dépend d'abord d'eux-mêmes, avant d'être entre celles des médecins. En d'autres termes La santé est largement déterminée par les habitudes de vie et les conditions environnementales. Le sentiment d'efficacité incite les individus à changer leurs habitudes, influence la façon dont ils envisagent leur motivation à changer, à persévérer dans l'effort pour la réussite, à continuer en cas d'échec et à conserver leurs bonnes habitudes. Mais personne n'est totalement protégé de périodes d'inefficacité, de découragement et d'absence d'objectifs ; un profond sentiment d'inefficacité personnelle à produire des bons résultats rendant l'existence agréable est le facteur central de la dépression (Bandura, 2010). Ce dernier considère que « Le traitement efficace de la dépression nécessite que les patients s'engagent dans des styles capacitants de pensée et dans des activités de maîtrise qui contrecarrent l'auto dévalorisation et le sentiment d'impuissance ». Citant les travaux de différents auteurs, Bandura (2010, p.516) affirme que « Les individus bénéficiant de la thérapie sociocognitive maintiennent mieux leur amélioration que ceux traités par les antidépresseurs seuls qui risquent bien plus de rechuter à l'arrêt du traitement » (Bandura, 2010).

Dans ce chapitre troisième, nous avons adapté la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1976) à l'explication de l'influence du développement de l'agression. Nous avons pu montrer que sur le plan théorique si l'on adopte les postulats de la théorie de l'apprentissage sociale au développement de l'agression, il apparaît que l'exposition à des modèles produisait auprès des observateurs, des changements cognitifs, motivationnels et comportementaux significatifs. Et si on va plus loin avec le modèle triadique de la théorie sociocognitive (Carré, 2004) qui est une amélioration de la théorie de l'apprentissage sociale, il apparaît que soit c'est la personne qui influence le comportement comportement agressif, soit c'est l'environnement qui influence le comportement comportement agressif.

Cette partie a permis de présenter et de définir les concepts de l'étude et de la situer dans un contexte théorique pour comprendre les mécanismes de développement de l'agression. Il sera désormais question dans la section qui suit de poser les jalons méthodologiques de la recherche afin d'aboutir aux résultats et à leur discussion.

**DEUXIÈME PARTIE : CADRE
MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE**

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre traite de la méthodologie. D'après Mucchielli (cité par Fernandez & Catteuw, 2001), la méthodologie est la réflexion préalable sur la méthode qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche. Elle doit être suffisamment détaillée pour permettre à d'autres chercheurs de répliquer l'étude si besoin se pose. Il sera donc question pour nous tout au long de ce chapitre, de retracer et de justifier la démarche méthodologique à travers la présentation et la justification du site de l'étude, des participants, des variables, de la méthode de recherche, de la technique de collecte de données, de l'instrument de collecte de données et de la technique d'analyse des résultats.

4.1. Site de l'étude

Lorsqu'on parle du site de l'étude, on fait allusion au contexte spatial dans lequel va se dérouler la recherche (Amin, 2005). En d'autres termes, il s'agit du lieu précis dans lequel va se dérouler la collecte des données. Notre collecte de données s'est déroulée à Yaoundé au lieu-dit Ngoa-Ekellé, et l'expérience s'est effectuée plus précisément au sein du Collège d'enseignement technique, industriel et commercial (CETIC) de Ngoa-Ekellé.

4.1.1. Justification du choix du site de l'étude

Le CETIC de Ngoa-Ekellé a été retenu pour plusieurs raisons :

- C'est un établissement abritant de nombreuses infrastructures modernes et des laboratoire. ;
- Il est situé au cœur du quartier Ngoa-Ekelle qui a une population assez dense et par la même occasion de nombreux enfants répondant aux caractéristiques recherchées ;
- La proximité géographique et le temps imparti pour cette recherche.

4.1.2. Présentation du site collège d'enseignement technique industriel et comptable (CETIC DE NGOA-ÉKELÉ)

Ngoa-Ekélé est un quartier du Cameroun situé dans la région du centre, le département du Mfoundi, dans l'arrondissement de Yaoundé III. Il est limitrophe des quartiers Olezoa au sud, Mvolyé à l'ouest et Melen au nord. Il est séparé à l'est du centre administratif par la vallée de la mort ou Nkol Nguet. C'est un quartier construit sur une ligne de crête qui culmine à 793 mètres, c'est « le Plateau Atemengue » (Essono, 2016, P.521).

En ce qui concerne le CETIC de Ngoa-Ekelle, il a été créé en 1954, il est dans la région du centre, département du Mfoundi, Yaoundé III plus précisément dans le quartier Ngoa-Ekelle. et est situé au grand carrefour qui est en face du Lycée Leclerc. Il compte plus d'une dizaine de filières comme la fabrication mécanique, l'électricité automobile, la réparation automobile, la gestion comptable et administrative etc. Il comporte plusieurs salles de classes, salles d'informatiques et des laboratoires.

4.2. Procédure et critères de sélection des participants

Pour cette étude, nous avons travaillé sur les enfants des deux sexes dont l'âge moyen est de 12 ans. Cette tranche d'âge se réfère à la période de préadolescence qui se situe de 9 à 12

ans. Nous avons choisi cette tranche d'âge parce qu'elle est considérée comme une période sans conflit intrapsychique, et est marquée par des apprentissages (Revol, 2016). Les participants concernés sont des jeunes ayant déjà eu à jouer à un jeu vidéo.

Pour sélectionner ces participants, nous avons recouru à la technique d'échantillonnage par tirage aléatoire ou randomisation. D'une part parce que la formation d'un échantillon représentatif d'une population de référence consiste en un tirage au sort qui présuppose que chaque sujet a la même probabilité d'être sélectionné. D'autre part, parce que la constitution des échantillons par tirage au sort permet de maintenir les facteurs de confusions constants, évite les biais, et permet une interprétation plus fine des résultats (Rude & Retel, 2000, p.92)

Cependant, tous les sujets de cette tranche d'âge ne peuvent pas participer à l'étude en raison d'un certain nombre de conditions que l'on a appelé critères de sélection.

4.2.1. Critères de sélection

Selon le dictionnaire Larousse (2013), un critère est un « principe, point de repère auquel on se réfère pour énoncer une proposition, émettre un jugement, distinguer, et classer les objets, les notions ». Autrement dit, c'est un ensemble de principes, de caractéristiques sur lesquels on s'appuie pour retenir ou éliminer les sujets dans une étude. Il s'agit des critères d'inclusion et des critères d'exclusion

4.2.1.1. Critères d'inclusion

Ce sont les principes qui nous permettent de retenir les sujets qui participeront à l'étude. Ainsi, pour participer à cette recherche, il faut :

- Avoir le consentement d'un ou des deux parents de l'enfant ;
- Bien s'exprimer en langue française ou anglaise ;
- Avoir une connaissance basique des jeux vidéo ;
- Être un enfant âgé de 9 à 12 ans. C'est dans cette tranche d'âge que se situe la période de latence de Freud, et le stade catégoriel de Wallon (1941). C'est aussi dans cette tranche d'âge que débute l'adolescence. Elle se caractérise par une réorientation centrifuge, c'est-à-dire qu'à cette période, les activités de l'enfant sont orientées vers le monde extérieur et les choses de l'activité psychologique (Wallon, 1941). Ce nouveau stade correspond aussi, au plan de l'organisation sociale (à travers les jeux de groupe, l'utilisation des outils de communication, etc.), à la période de la scolarité

primaire, dont il reçoit l'influence et subit les exigences (Wallon, 1941). La préadolescence qui est une étape angoissante marqué par la transformation corporelle et la prise de conscience de l'autonomie psychique, féconde de part la découverte d'un nouveau monde.

- Accepté et se montrer disposer pour les séances de jeux.

4.2.1.2. Critères de non inclusion

La définition des critères d'inclusion a induit ceux de non inclusion suivant :

- Avoir moins de 9 ans ou plus de 12 ans ;
- Ne pas avoir reçu la permission des parents ;
- Ne comprendre ni la langue française ni la langue anglaise ;
- Ne parler ni la langue française ni la langue anglaise ;
- Avoir refusé les enregistrements vidéo ;
- Ne connaît pas jouer au jeu vidéo.

4.2.2. Procédure de sélection des participants

La sélection des participants pour cette étude s'est faite de façon aléatoire. La première étape a été de coller les affiches et de partager les tracs aux parents et enfants rencontrés dans le quartier de Ngoa-Ekellé. Le jour du rendez-vous, après avoir reçu les participants et nous être présenté, nous leur avons donné une fiche à remplir par les parents afin d'obtenir leur approbation pour la participation de leur enfant à notre recherche. Cela a été fait parce que la tranche d'âge étudiée est mineure et nous devons respecter les règles d'éthique universelle. La seconde étape a été de convier les participants au CETIC de Ngoa-Ekellé plus précisément dans la salle d'informatique et de récupérer l'autorisation obtenue des parents pour la participation de leur enfant à notre étude, il va s'en dire que ceux n'ayant pas reçu l'accord d'un de leur parent était renvoyé chez eux. La dernière étape a été de leur faire passer le questionnaire d'agression afin de déterminer ceux qui savaient lire et par la suite, ils étaient amenés à jouer certains jeux choisis au préalable par nous, afin de vérifier qu'ils avaient une connaissance basique des jeux vidéo. Tout cela s'est fait de manière successive durant la période allant du 07 au 09 juillet 2021 en fonction de l'effectif d'enfant qui se présentait.

A l'issue de cette phase d'administration, et de jeux, 49 sujets ont été retenu pour faire l'objet d'une réidentification. Cette deuxième identification consiste à se rassurer que les informations fournies par ces répondants correspondent à leurs caractéristiques. Par la suite, nous avons attribué un code à chaque préadolescent et nous avons programmé les séances de jeux.

A l'issue de cette journée, puisque nous étions soumis aux critères d'exclusion, nous avons eu à éliminer deux participants.

4.3. Type de recherche

Pour notre étude, nous avons opté pour la recherche quantitative. Ce choix n'est pas fortuit, il répond à une certaine logique ; celle qui voudrait qu'il ait une congruence entre les aspects théoriques et les stratégies opératoires notamment le recueil des données empiriques. La démarche quantitative dans cette recherche se justifie par la conformité à l'approche dominante dans la littérature au sujet du développement de l'agression chez les enfants. En effet, de nombreux travaux ont mesuré les conduites agressives et leurs mobiles explicatifs à partir des questionnaires, et des grilles d'analyses (Irwin & Gross, 1995 ; Gentile, Lynch, Linder & Walsh, 2004 ; Moller et krahé 2009, Werner, Günter & Rudolph, 2008 ; Pahlavan, Drozda-Senkowska, Michelot, 2007).

Dans l'étude quantitative que nous avons choisie, notre recherche s'est orientée vers les types descriptifs et causaux. Descriptif car elle permet de décrire et de mettre en évidence les effets des jeux vidéo d'action sur le développement de l'agression chez l'enfant. Causal car elle examine l'effet probable des jeux vidéo sur le développement de l'agression chez les enfants.

4.4. Variables de l'étude

La présente recherche met en évidence deux type de variables : l'une dite indépendante et l'autre dite dépendante.

4.4.1. Variable indépendante

Dans cette recherche, nous avons retenu trois variables indépendantes qui sont en interaction l'une avec l'autre.

- La première variable indépendante renvoie aux jeux vidéo d'action (J). C'est un facteur indépendant à deux modalités : jeu vidéo violent (Jv) versus jeu vidéo très violent (Jtv).
- La seconde variable indépendante renvoie au contexte (C). C'est un facteur indépendant à deux modalités : contexte compétitif (Cc) versus contexte ludique (Cl).

- La dernière variable indépendante renvoie au temps (T). C'est un facteur indépendant à deux modalités : temps long (Tl) versus temps court (Tc)

4.4.2. Variable dépendante

Dans les travaux que nous avons présentés en amont, l'agression a été mesuré soit par les études descriptives notamment les recherches longitudinales, les enquêtes de victimisation, les observations participantes etc. ; soit par les trois principales mesures expérimentales (technique de Buss, procédure de Taylor, paradigme d'agression par soustraction de point) ; soit par la recherche expérimentale. En ce qui nous concerne, dans cette étude on utilisera la recherche expérimentale pour observer le développement de l'agression qui sera mesuré grâce à la version française du questionnaire d'agression de Buss et Perry (1992) à travers quatre niveaux : colère, hostilité, agression physique et agression verbale.

4.5. Plan expérimental

Les variables que nous avons présentées plus haut, nous ont permis de bâtir le plan expérimental. Ce plan croise toutes nos variables indépendantes entre elles ce qui nous permettra plus tard de montrer l'interaction que l'une a sur l'autre. Pour rendre ce plan plus explicite, nous l'avons présenté dans le tableau suivant :

Tableau 4.1 : plan expérimental

Modalités		Jv	Jtv
Cl	Tc	Cl*Tc*Jv	Cl*Tc*Jtv
Cc	Tl	Cc*Tl*Jv	Cc*Tl*Jtv

- J : jeu vidéo ; Jv = jeu vidéo violent ; Jtv = jeu vidéo très violent
- C : contexte ; Cc = contexte compétitif ; Cc = contexte ludique
- T : temps ; Tl = temps long ; Tc = temps court

Le plan expérimental présenté plus haut, va nous permettre de ressortir de manière précise nos hypothèses opérationnelles.

4.6. Hypothèses de l'étude

Pour cette étude réalisée auprès des participants âgés de 9 à 12 ans, nous avons une hypothèse générale et deux hypothèses opérationnelles.

4.6.1. Hypothèse générale

L'analyse de la littérature existante nous amène à des hypothèses différentes en ce qui concerne les effets éventuels de ces facteurs situationnels sur les réactions émotionnelles mesurées à l'aide du questionnaire d'agression. L'hypothèse générale que nous avons formulée est la suivante : les jeux vidéo d'action effectués en contexte compétitif que ludique influencent le développement de l'agression chez les enfants âgés de 9 à 12 ans au Cameroun.

4.6.2. Hypothèses opérationnelles

Les hypothèses opérationnelles ont été élaboré à partir des différents facteurs explicatifs (jeu vidéo violent, jeu vidéo très violent, temps de jeu) des jeux vidéo. L'analyse de nos différentes variables tel que détaillé plus haut et la présentation du plan expérimental, nous a permis de formuler deux hypothèses opérationnelles.

HO₁ : *Les jeux vidéo violents entraînent une augmentation significative de l'agression chez les enfants lorsqu'ils jouent en contexte compétitif qu'en contexte ludique dans une période de temps longue.*

HO₂ : *Les jeux vidéo très violents entraînent une augmentation plus significative de l'agression chez les enfants lorsqu'ils jouent en contexte compétitif qu'en contexte ludique dans une période de temps longue.*

4.7. Collecte des données

Dans cette articulation, il sera question de présenter l'instrument de collecte des données de notre recherche, la logique de son choix, de sa validation et de sa passation.

4.7.1. Choix de l'instrument de collecte des données

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi d'utiliser le questionnaire. Il est l'instrument par excellence de collecte de donnée. Nous nous sommes appuyés sur les travaux de Delhomme et Meyer (2003) pour qui « le questionnaire est la technique la plus coutumière dans les recherches en psychologie sociale » (p. 197). Cet instrument a des avantages tels que : l'anonymat des participants, la possibilité d'aborder à la fois et la facilité de traitement des informations recueillies. C'est une série de questions standardisées destinées à planifier et à faciliter le recueil des informations. Le questionnaire s'impose pour ses vertus pragmatiques comme la rapidité d'administration et l'accès quasi immédiat aux calculs. Il permet de

recueillir les informations auprès d'un grand nombre de participants et facilite aussi les traitements statistiques. Dans le cadre de notre étude, nous avons eu à utiliser le questionnaire que nous allons présenter par la suite.

4.7.1.1. Le questionnaire d'agression (AQ) de Buss et Perry (1992)

Le questionnaire d'agression élaboré par Buss et Perry (1992), a pour objectif de mesurer l'agression. Il est composé de vingt-neuf items qui mesurent quatre aspects de l'agression : l'agression physique (AP items 1, 5, 9, 13, 17, 21, 24, 26, 28) ; l'agression verbale (VA items 2, 6, 10, 14, 18) ; la colère (A items 3, 7, 11, 15, 19, 22, 29) ; l'hostilité (H items 4, 8, 12, 16, 20, 23, 25, 27). L'AQ a été développé à partir d'un ensemble de cinquante-deux articles, dont beaucoup proviennent de l'inventaire original de l'hostilité, au moyen d'une analyse factorielle en composantes principales et d'une analyse factorielle de confirmation. L'instrument permet d'évaluer non seulement le degré d'agressivité d'une personne en utilisant les scores totaux, mais aussi la manière dont cette agressivité se manifeste.

4.7.1.2. La grille d'analyse SDAS

La grille d'analyse dont nous nous sommes servis dans cette étude est le SDAS (Social Dysfonction and Agression Squalé). Le SDAS de Wistedt et al. (1990) est une échelle observatrice qui mesure la gravité d'un comportement agressif réel. Il se compose de neuf (9) éléments mesurant l'agressivité extérieur et de deux (2) éléments mesurant l'agressivité intérieure. La fiabilité inter-observateur du SDAS a été jugée adéquate en termes de coefficient intra-classe. Celle que nous avons utilisé est celle revisitée par Lyasse-Sanchez (2002), qui compte seize (16) items. Dans le cadre de cette recherche nous avons retenu huit (08) éléments des seize (16) : irritabilité (I), négativisme (N), agitation (A), retrait social (RS), perturbation des conduites sociales (PCS), agressivité verbale non orienté (AVNO), agressivité verbale orienté (AVO) et enfin violence physique des pairs (VPP).

4.7.2. Pré-test et validation du questionnaire

Le questionnaire AQ que nous avons choisi d'utiliser est un questionnaire qui a été établi par Buss et Perry en 1992. Ayant été utilisé la plupart du temps en contexte occidental, il est impératif de s'assurer que ce dernier est bien compréhensible (sans ambiguïté) par notre population et qu'il répond effectivement aux problèmes que pose notre recherche. Pour cela, une vérification est nécessaire. Nous avons fait un prétest du questionnaire de Buss et Perry

auprès de 20 participants âgé de 9 à 12 ans dans la ville de Yaoundé plus précisément au quartier dit Ngoa-Ekellé. Le prétest a eu lieu du 07 au 12 juillet 2021. A son terme, on s'est rendu compte que les participants ont répondu à toutes les questions et respectaient les consignes assignées à chaque rubrique. De plus, ils ont mentionné que le questionnaire était rédigé dans un langage qui leur est familier. Toutefois, près de 15 participants ont souligné leur difficulté à la compréhension de deux (02) items. Items 6 : j'ai de la difficulté à contrôler mon tempérament, nous l'avons reformulé comme suit : j'ai de la difficulté à contrôler mon caractère ; items 27 : certains de mes amis pensent que je suis impulsif (ve) ; nous l'avons reformulé comme suit : certains de mes amis pensent que j'agis sans réfléchir.

4.7.3. Méthode et procédure

4.7.3.1. Méthode

La méthode utilisée ici est la méthode expérimentale. La caractéristique essentielle de cette méthode est qu'elle permet de mettre en évidence des relations de causalités entre les événements (Sockeel & Anceaux, 2014, p.30).

La méthode expérimentale est celle qui emploie la démarche définie par Claude Bernard (1856), c'est-à-dire « ... consiste à collecter des faits par l'observation, pour en extraire des hypothèses qui vont ensuite être soumises à vérification ». Ce qui fait sa particularité, c'est le souci primordial d'apporter la preuve et de valider de manière empirique et systématique les systèmes théoriques par les biais des hypothèses (Sockeel & Anceaux, 2014, p.30). En quelques mots d'après l'astronome Lalande (cité par Rey, 1990) la méthode expérimentale est : « celle qui consiste dans l'observation, la classification, l'hypothèse et la vérification par des expériences ».

Jeux vidéo utilisés

Ici nous avons sélectionné deux jeux d'action très populaires : Injustice God among us et Mortal Kombat 9.

❖ Injustice God among

Il s'agit d'un jeu vidéo de combat développé par NetherRealm Studios, le studio de développement anciennement connu sous le nom de Midway Games Chicago. Il a été édité par la Warner Bros. Interactive Entertainment le 19 avril 2013 sur Playstation 3, Xbox 360,

Wii U et PC le 29 Novembre 2013. Il existe aussi des versions pour smartphones. Plusieurs personnages issus des différents univers appartenant à l'entreprise américaine éditrice de bande dessinée *DC Comics* sont réunis pour se confronter. Les déplacements s'effectuent dans un système en deux dimensions, tout en gardant un environnement et des personnages modélisés en trois dimensions certains éléments du décor peuvent être utilisés comme arme contre son adversaire.

❖ Mortal Kombat 9 (MK 9)

C'est un jeu vidéo de combat 2D développé par NetherRealm Studios. Le moteur de jeu est une version mise à jour de l'Unreal Engine 3. Le jeu est sorti le 19 avril 2011 sur PS3 et Xbox 360 puis sur PlayStation Vita le 3 mai 2012 en France (1er mai en Amérique du Nord). Le jeu adopte un game play (système de jeu) en deux dimensions, c'est-à-dire que le joueur ne peut que se déplacer de gauche à droite dans un espace horizontal restreint, tout en apportant des graphismes haute définition en trois dimensions pour les personnages et les décors. Son système de contrôle est à cinq boutons : deux boutons pour les poings, deux boutons pour les pieds et, autre particularité par rapport aux autres jeux vidéo de combat, un bouton pour la garde.

Consoles de jeux

Comme console de jeu, nous avons la *Xbox 360* et la *Playstation 3*. La PlayStation 3 (officiellement abrégée PS3) est une console de jeu vidéo de septième génération commercialisée par Sony. Elle est sortie le 11 novembre 2006 au Japon, le 17 novembre 2006 en Amérique du Nord et le 23 mars 2007 en Europe. Elle est le successeur de la PlayStation 2, et concurrence la Xbox 360 de Microsoft ainsi que la Wii de Nintendo. Elle s'inscrit dans l'ère de la télévision à haute définition. Elle intègre un lecteur *Blu-ray* et une connectique *HDMI*.

La Xbox 360 quant à elle est une console de jeu développée par Microsoft, en coopération avec IBM, ATI Technologies, Samsung et SIS. Elle est le successeur de la Xbox. Trois modèles de la console se distinguent : le modèle initial qui est celui utilisé pour notre expérience est d'abord commercialisé aux Etats-Unis le 22 Novembre 2005, la version légère et silencieuse appelée Xbox 360 S commercialisée le 16 juillet 2010 en Europe, et la troisième version, la Xbox 360 E commercialisée en 2013.

La particularité de ces deux consoles de jeux est que leurs manettes sont sans fil et reliées à la console à travers le Bluetooth.

4.7.3.2. Procédure

Lors du recrutement, l'expérimentateur sollicitait la collaboration des participants pour un tournoi de jeu vidéo afin de l'aider dans ses recherches futures. L'expérience s'est déroulée sur quatre (04) jours, un jour pour chaque condition expérimentale. L'expérience s'est déroulée au CETIC de Ngoa-Ekelle où deux salles avaient été louées pour cet effet. La première salle était utilisée pour l'accueil des participants et leurs parents ou tuteurs, ainsi que pour le remplissage du questionnaire. La deuxième était celle destinée aux parties de jeu. Elle était constituée de :

- Deux écrans plasma,
- Deux tables bancs pour les joueurs,
- D'une table banc à distance pour l'observateur.

L'expérience avait 4 étapes :

- Présentation de la consigne aux participants
- Séance de jeu par les participants
- Passation du questionnaire d'agression par les participants
- attentes des participants dans une zone d'attente.

Les deux premiers jours étaient consacrés à la première phase de l'expérience qui consistait à jouer au jeu violent. Le premier jour après avoir reçu les participants (accompagnés de leurs parents ou tuteurs) dans la salle d'informatique du CETIC de Ngoa-Ekelle, l'expérimentateur et les personnes qui l'accompagnent se présentent ; il leur annonce le programme que nous leur avons concocté pour la journée, notamment qu'il allait tout d'abord jouer de manière individuel durant 8 minutes (les 3 premières minutes étant réservées pour expliquer au participant le mode d'utilisation des manettes et les 5 autres minutes pour jouer), ensuite qu'ils allaient passer le questionnaire, enfin qu'ils allaient attendre dans une zone « d'attente ». Avant le début de l'expérimentation, la consigne leur était donné de jouer pour s'amuser ; nous prenions deux participants au hasard et nous les installions devant un téléviseur chacun et au coin de la pièce, il y avait un observateur à leur insu. Les minutes terminées, on leur remettait le questionnaire, un crayon à bille et un sous-main. La passation

du questionnaire terminé, ils étaient installés dans une zone « d'attente » située non loin des salles.

Le deuxième jour, après avoir reçu les participants dans la salle prévue à cet effet, il leur a été donné la consigne qu'ils allaient participer à un tournoi de jeu à élimination directe, où un participant se mesurait à un autre. Nous prenions quatre (04) participants au hasard que nous installions deux par deux devant le téléviseur pour jouer pendant 13 minutes (les 3 premières minutes étant réservées pour expliquer au participant le mode d'utilisation des manettes et les 10 autres minutes pour jouer). Les minutes de jeu terminées, on leur faisait passer le questionnaire. puis ils attendaient le prochain tour dans une zone « d'attente » située non loin des salles.

Les deux derniers jours étaient consacrés à la deuxième phase de l'expérience qui consistait à jouer au jeu vidéo très violent. La procédure utilisée pendant cette phase était la même que celle de la phase précédente. À la fin de l'expérience, nous faisons un débriefing qui consistait à dévoiler aux participants les objectifs et les hypothèses réels de notre recherche pour plus de transparence et pour clôturer la séance, nous leur donnions de l'eau et des friandises.

4.7.4. Difficultés rencontrées

La principale difficulté lors de la collecte des données concerne le niveau intellectuel des participants. En effet, pour une bonne compréhension du questionnaire, il fallait avoir un certain niveau intellectuel. Une autre difficulté était de convaincre les parents pour avoir l'autorisation de travailler avec leurs enfants car, beaucoup de préjugés et de faits réels alimentent leur jugement. Également, il s'est avéré difficile de contrôler tous ces jeunes, car comme on le sait, la tranche d'âge choisie est difficile à appréhender.

4.8. Outil de traitement statistique des données

La collecte des données terminée, nous avons utilisé le logiciel SPSS version 18 comme outil de traitement statistique. Ce logiciel nous a permis de faire deux types d'analyse (l'analyse descriptive et l'analyse inférentielle). En référence aux objectifs et hypothèses de cette recherche, qui tentent de trouver le lien de causalité qui existe entre l'augmentation de l'agression et les jeux vidéo à travers le temps passé à jouer ces jeux, nous avons constitué des groupes par randomisation ou tirage aléatoire. Ce choix se justifie par le fait que nous

voulions que chaque sujet ait la probabilité d'être sélectionné, également, la constitution des échantillons par tirage au sort nous a permis de maintenir les facteurs de confusion constant, d'éviter le biais et de permettre une interprétation plus fine des résultats. Les groupes que nous avons constitués ont un effectif inférieur à 30 individus raison pour laquelle nous avons opté d'utiliser pour l'analyse inférentiel le test du t de student qui permet de comparer une moyenne observée à une moyenne théorique dans le cas de petits échantillons comme le nôtre.

4.8.1. Test t de student

Selon Bonnet et Rouanet (2009, p. 707) le T de de Student est un test de signification mis au point par Student en 1908, permettant de comparer une moyenne à une valeur donnée, et par extension deux moyenne. La statistique de Student peut s'obtenir en divisant l'écart entre la moyenne observée ($\bar{x}$) et la valeur donnée (μ_0) par estimation de l'écartype $s/\sqrt{n}$. Par la suite Fisher pour des raisons de commodité de construction de tables, a proposé la formule actuelle utilisée :

$$t = \frac{\bar{x} - \mu_0}{s/\sqrt{n}}$$

Pour ce qui est de notre recherche, la valeur calculée de t (fournie par les logiciels d'analyse statistique SPSS) doit être confrontée à celle de la table de la loi de Student afin de pouvoir effectivement rejeter ou accepter empiriquement l'hypothèse nulle d'égalité des moyennes. Les fonctions statistiques proposées par SPSS permettent deux lectures du test z : soit en termes de valeur critique, soit en termes de seuil de signification statistique. Dans le cadre de cette recherche, nous lirons le test t en termes de signification statistique.

CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Le présent chapitre se propose de donner une présentation claire, précise et concise des résultats de notre étude qui portait sur les jeux vidéo d'action et le développement de l'agression chez les enfants. Les données qui font l'objet d'un traitement dans ce chapitre ont été recueillies à partir de notre questionnaire d'agression adapté au contexte camerounais et font l'objet de deux types d'analyses : une analyse descriptive et une analyse inférentielle. Dans le premier type d'analyse, l'objectif est de décrire la relation entre les variables mis en jeu. Dans le second type, il est question de vérifier les hypothèses que nous avons formulées.

5.1. Analyse descriptive

L'objectif de cette analyse est de donner la physionomie des résultats de l'étude. Nous avons opté de faire cette présentation à l'aide des tableaux ; car nous estimons que c'est l'un des meilleurs moyens qui offre le plus de visibilité et de clarté à la compréhension de nos résultats et non pas parce que nous avons sous-estimé les autres formes de présentation des résultats habituellement utilisées dans une analyse descriptive (figure, histogramme, courbe, camembert...). Nous allons tour à tour présenter le niveau d'agression en fonction des différentes conditions expérimentales, en fonction de la classe fréquentée et en fonction de l'âge.

5.1.1. Contexte compétitif, temps long, jeux vidéo violents (Cc*TI*Jv) Vs Contexte ludique, temps court, jeux vidéo violents (Cl*Tc*Jv) et développement de l'agression

Le niveau d'agression a été présenté en fonction du contexte (compétitif Vs ludique), du temps (long Vs court) et des jeux vidéo violents. Les résultats sont contenus dans le tableau ci-dessous

Tableau 5.1 : Contexte (compétitif Vs ludique), temps (long Vs court), jeux vidéo violents et développement de l'agression

Items	Cc*TI*Jv	Cl*Tc*Jv
Il m'arrive parfois d'être incapable de contrôler mon envie de frapper quelqu'un ;	2,793103	2,517241
J'ai déjà été tellement furieux (se) que j'ai brisé des choses ;	2,965517	2,896552
Si la provocation est suffisante, je peux frapper quelqu'un ;	2,103448	2,793103
Si quelqu'un me frappe, je frappe à mon tour ;	2,758621	2,551724
Je n'arrive pas à trouver une bonne raison pour frapper quelqu'un ;	3,1	2,448276
Je me bagarre un peu plus souvent que la moyenne des gens ;	2,241379	2,310345
Si je dois avoir recours à la violence pour protéger mes droits, je le ferai ;	2,62069	1,517241
Il y a des gens qui m'ont tellement provoquée qu'on en est venu à la bagarre ;	2,517241	2,241379
J'ai déjà menacé des gens ;	2,586207	2,517241
Agression physique	2,7870	2,2533
Lorsque je suis en désaccord avec mes ami(e)s, je leur dis ouvertement	3,172414	1,827586
Mes ami(e)s me disent que je suis argumentateur(trice) ;	3,413793	1,965517
Je suis souvent en désaccord avec les gens ;	2,482759	2,034483
Lorsque les gens m'énervent, je peux leur dire ce que je pense d'eux ;	2,517241	1,62069
Je ne peux résister à l'argumentation lorsque les gens sont en désaccord avec moi ;	2,655172	1,551724

Agression verbale	2,9667	1,8080
Je m'emporte rapidement mais je me calme rapidement ;	2,655172	1,896552
J'ai de la difficulté à contrôler mon tempérament ;	2,37931	1,482759
Lorsque je suis frustrée, je montre mon irritation ;	3,344828	1,344828
Je me sens parfois comme un bâton de dynamite prêt à exploser ;	3,206897	1,310345
Je suis une personne d'humeur égale ;	2,62069	1,344828
Certains de mes ami(e)s pensent que je suis impulsif(ive) ;	3,241379	1,310345
Il m'arrive quelques fois de perdre la tête sans bonne raison ;	3,413793	1,344828
Colère	2,8690	2, 3600
Lorsque les gens sont particulièrement gentils, je doute de ce qu'ils veulent ;	3,172414	2,517241
Je sens quelques fois que les gens rient de moi dans mon dos ;	2,793103	2,896552
Je suis quelques fois envahi(e) par la jalousie ;	2,965517	2,793103
Je sens quelques fois que la vie m'a traité(e) injustement ;	2,103448	2,551724
Les autres personnes semblent toujours être les « chanceux » ;	2,758621	2,448276
Je suspecte les étrangers qui sont très gentils ;	3,05	2,310345
Je me demande quelques fois pourquoi je suis si amer(ère) envers les choses ;	1,241379	1,517241
Je sais que des « ami(e)s » parlent de moi dans mon dos ;	3,62069	2,241379
Hostilité	3,0260	2,1850

Le tableau ci-dessus présente l'évolution de l'agression en fonction des situations contexte compétitif temps long | jeux vidéo violents ($Cc*Ti*Jv$) et contexte ludique temps court jeux vidéo violents ($Cc*Tc*Jv$) auxquelles ont été affectés les participants ; obtenue grâce aux moyennes du niveau de chaque dimension du questionnaire d'agression. Nous pouvons constater que le niveau d'agression dans la condition contexte compétitif temps long jeux vidéo violent est plus élevé que celui de la condition contexte ludique temps court jeux vidéo violent. En ce qui concerne l'agression physique, il apparaît que son niveau est plus élevé en contexte compétitif temps long jeux vidéo violents qu'en contexte ludique temps court jeux vidéo violent ($M_{CcTiJv} = 2,78 > M_{CiTcJv} = 2,25$). En d'autres termes, les participants en situation contexte compétitif temps long jeux vidéo violents avouent plus que les participants du contexte ludique temps court jeux vidéo violent qu'ils ont été tellement furieux qu'ils ont brisé des choses ($M_{CcTiJv} = 2,96 > M_{CiTcJv} = 2,89$), si quelqu'un les frappe, ils frappent à leur tour ($M_{CcTiJv} = 2,75 > M_{CiTcJv} = 2,55$), s'ils doivent avoir recours à la violence ils le feront ($M_{CcTiJv} = 2,62 > M_{CiTcJv} = 1,51$), qu'ils n'arrivent pas à trouver une bonne raison pour frapper quelqu'un ($M_{CcTiJv} = 3,10 > M_{CiTcJv} = 2,44$). Quant à l'agression verbale, il apparaît que son niveau est plus élevé en contexte compétitif temps long jeux vidéo violents qu'en contexte ludique temps court jeux vidéo violents ($M_{CcTiJv} = 2,96 > M_{CiTcJv} = 1,80$). Pour être plus précis, les participants en situation contexte compétitif temps long jeux vidéo

violents avouent plus que les participants du contexte ludique temps court jeux vidéo violent que, lorsqu'ils sont en désaccord avec leurs ami(e)s, ils le leurs disent ouvertement ($M_{CcTlJv} = 3,17 > M_{ClTcJv} = 1,82$), qu'ils sont souvent en désaccord avec les gens ($M_{CcTlJv} = 2,48 > M_{ClTcJv} = 2,03$), leurs ami (es) leurs disent qu'ils sont argumentateur (trice) ($M_{CcTlJv} = 3,41 > M_{ClTcJv} = 1,96$). De même dans la dimension colère, on constate que son niveau est plus élevé en contexte compétitif temps long jeux vidéo violents qu'en contexte ludique temps court jeux vidéo violents ($M_{CcTlJv} = 2,86 > M_{ClTcJv} = 2,36$). Ceci voudrait dire que les participants en situation contexte compétitif temps long jeux vidéo violents avouent plus que les participants du contexte ludique temps court jeux vidéo violent que lorsqu'ils sont frustrés, ils montrent leur irritation ($M_{CcTlJv} = 3,34 > M_{ClTcJv} = 1,34$), ils se sentent parfois comme un bâton de dynamite prêt à exploser ($M_{CcTlJv} = 3,20 > M_{ClTcJv} = 1,31$), certains de ses ami(es) pensent qu'ils sont impulsifs ($M_{CcTlJv} = 3,24 > M_{ClTcJv} = 1,31$). Enfin, avec la dimension hostilité, il apparait que son niveau est plus élevé en contexte compétitif temps long jeux vidéo violents qu'en contexte ludique temps court jeux vidéo violents ($M_{CcTlJv} = 3,02 > M_{ClTcJv} = 2,18$). Pour dire que les participants en situation contexte compétitif temps long jeux vidéo violents avouent plus que les participants du contexte ludique temps court jeux vidéo violent que, lorsque les gens sont particulièrement gentils, ils doutent de ce qu'ils veulent ($M_{CcTlJv} = 3,17 > M_{ClTcJv} = 2,51$), ils suspectent les étrangers qui sont très gentils ($M_{CcTlJv} = 3,05 > M_{ClTcJv} = 2,31$), ils savent que les « ami (es) » parlent d'eux dans leur dos ($M_{CcTlJv} = 3,62 > M_{ClTcJv} = 2,24$).

Items	Cc*TI*Jtv	Cl*Tc*Jtv
Il m'arrive parfois d'être incapable de contrôler mon envie de frapper quelqu'un ;	2,125	2,25
J'ai déjà été tellement furieux (se) que j'ai brisé des choses ;	3,25	2,15
Si la provocation est suffisante, je peux frapper quelqu'un ;	2,125	2,08
Si quelqu'un me frappe, je frappe à mon tour ;	3,75	2,25
Je n'arrive pas à trouver une bonne raison pour frapper quelqu'un ;	3,375	2,02
Je me bagarre un peu plus souvent que la moyenne des gens ;	2,51	1,875
Si je dois avoir recours à la violence pour protéger mes droits, je le ferai ;	3,15	1,375
Il y a des gens qui m'ont tellement provoquée qu'on en est venu à la bagarre ;	2,875	1,875
J'ai déjà menacé des gens ;	2,53	1,875
Agression physique	2,7870	2,2533
Lorsque je suis en désaccord avec mes ami(e)s, je leur dis ouvertement	3,06	1,75
Mes ami(e)s me disent que je suis argumentateur(trice) ;	3,53	1,5
Je suis souvent en désaccord avec les gens ;	2,52	1,625
Lorsque les gens m'énervent, je peux leur dire ce que je pense d'eux ;	3,125	1,23
Je ne peux résister à l'argumentation lorsque les gens sont en désaccord avec moi ;	3,875	1,31
Agression verbale	3,2583	2,0320

Je m'emporte rapidement mais je me calme rapidement ;	3,75	1,625
J'ai de la difficulté à contrôler mon tempérament ;	2,875	1,5
Lorsque je suis frustrée, je montre mon irritation ;	3,03	1,5
Je me sens parfois comme un bâton de dynamite prêt à exploser ;	3,52	1,375
Je suis une personne d'humeur égale ;	3,25	2,25
Certains de mes ami(e)s pensent que je suis impulsif(ive) ;	3,625	2,22
Il m'arrive quelques fois de perdre la tête sans bonne raison ;	2,25	2,09
Colère	3,0298	2,3886
Lorsque les gens sont particulièrement gentils, je doute de ce qu'ils veulent ;	2,75	2,27
Je sens quelques fois que les gens rient de moi dans mon dos ;	2,125	2,23
Je suis quelques fois envahi(e) par la jalousie ;	3,25	2,09
Je sens quelques fois que la vie m'a traité(e) injustement ;	2,125	2,25
Les autres personnes semblent toujours être les « chanceux » ;	3,75	2,04
Je suspecte les étrangers qui sont très gentils ;	3,375	1,875
Je me demande quelques fois pourquoi je suis si amer(ère) envers les choses ;	1,5	1,375
Je sais que des « ami(e)s » parlent de moi dans mon dos ;	2,75	1,875
Hostilité	3,4063	1,6650

5.1.2. Contexte compétitif, temps long, jeux vidéo très violents (Cc*TI*Jtv) Vs Contexte ludique, temps court, jeux vidéo très violents (CI*Tc*Jtv) et développement de l'agression

Le niveau d'agression a été présenté en fonction du contexte (compétitif Vs ludique), du temps (long Vs court) et des jeux vidéo très violents. Les résultats sont contenus dans le tableau ci-dessous.

Tableau 5.2 : Contexte, temps, jeux vidéo très violents et développement de l'agressivité

Avec les valeurs $p = 0.005$

Le tableau ci-dessus (tableau 5.2) présente les moyennes de chaque item et de chaque dimension de l'agression obtenu grâce au questionnaire d'agression. Celle-ci permet d'entrevoir l'évolution de l'agression en fonction des situations contexte compétitif temps long jeux vidéo très violents (Cc*TI*Jtv) et contexte ludique temps court jeux vidéo très violents (Cc*Tc*Jtv) auxquelles ont été affectés les participants. Nous pouvons donc constater que, le niveau d'agression dans la condition contexte compétitif temps long jeux vidéo très violent est plus élevé que celui de la condition contexte ludique temps court jeux vidéo très violent. Pour être plus précis, en ce qui concerne l'agression physique, il apparaît que son niveau est plus élevé en contexte compétitif temps long jeux vidéo très violents qu'en contexte ludique temps court jeux vidéo très violent ($M_{CcTIJv} = 2,78 > M_{CITcJv} = 2,25$). En d'autres termes, les participants en situation contexte compétitif temps long jeux vidéo très

violents avouent plus que les participants du contexte ludique temps court jeux vidéo très violent qu'ils ont été tellement furieux qu'ils ont brisé des choses ($M_{CCTIJV} = 3,25 > M_{CITcJv} = 2,15$), si quelqu'un les frappe, ils frappent à leur tour ($M_{CCTIJV} = 3,75 > M_{CITcJv} = 2,25$), s'ils doivent avoir recours à la violence ils le feront ($M_{CCTIJV} = 3,15 > M_{CITcJv} = 1,37$), qu'ils n'arrivent pas à trouver une bonne raison pour frapper quelqu'un ($M_{CCTIJV} = 3,37 > M_{CITcJv} = 2,02$). Quant à l'agression verbale, il apparaît que son niveau est plus élevé en contexte compétitif temps long jeux vidéo très violents qu'en contexte ludique temps court jeux vidéo très violents ($M_{CCTIJV} = 3,25 > M_{CITcJv} = 2,03$). Pour être plus précis, les participants en situation contexte compétitif temps long jeux vidéo très violents avouent plus que les participants du contexte ludique temps court jeux vidéo très violent que, lorsqu'ils sont en désaccord avec leurs ami(e)s, ils le leurs disent ouvertement ($M_{CCTIJV} = 3,06 > M_{CITcJv} = 1,75$), qu'ils sont souvent en désaccord avec les gens ($M_{CCTIJV} = 2,52 > M_{CITcJv} = 1,62$), leurs ami (es) leurs disent qu'ils sont argumentateur (trice) ($M_{CCTIJV} = 3,53 > M_{CITcJv} = 1,05$). De même dans la dimension colère, on constate que son niveau est plus élevé en contexte compétitif temps long jeux vidéo très violents qu'en contexte ludique temps court jeux vidéo très violents ($M_{CCTIJV} = 3,02 > M_{CITcJv} = 2,38$). Ceci voudrait dire que les participants en situation contexte compétitif temps long jeux vidéo très violents avouent plus que les participants du contexte ludique temps court jeux vidéo très violent que lorsqu'ils sont frustrés, ils montrent leur irritation ($M_{CCTIJV} = 3,03 > M_{CITcJv} = 1,05$), ils se sentent parfois comme un bâton de dynamite prêt à exploser ($M_{CCTIJV} = 3,52 > M_{CITcJv} = 1,37$), certains de leurs ami (es) pensent qu'ils sont impulsifs ($M_{CCTIJV} = 3,62 > M_{CITcJv} = 2,22$). Enfin, avec la dimension hostilité, il apparaît que son niveau est plus élevé en contexte compétitif temps long jeux vidéo très violents qu'en contexte ludique temps court jeux vidéo très violents ($M_{CCTIJV} = 3,40 > M_{CITcJv} = 1,66$). Pour dire que les participants en situation contexte compétitif temps long jeux vidéo très violents avouent plus que les participants du contexte ludique temps court jeux vidéo très violent que, lorsque les gens sont particulièrement gentils, ils doutent de ce qu'ils veulent ($M_{CCTIJV} = 2,75 > M_{CITcJv} = 2,27$), ils suspectent les étrangers qui sont très gentils ($M_{CCTIJV} = 3,37 > M_{CITcJv} = 1,67$), ils savent que les « ami (es) » parlent d'eux dans leur dos ($M_{CCTIJV} = 2,75 > M_{CITcJv} = 1,87$).

5.1.3. Niveau d'agression en fonction de l'âge

Le niveau d'agression a été présenté en fonction de l'âge. Les résultats sont contenus dans le tableau ci-dessous.

Tableau 5.3 : Répartition du niveau d'agression en fonction de l'âge

Le tableau 5.3 présente la répartition du niveau d'agression des participant en fonction de l'âge (9 ans ; 10ans ; 11 ans ; 12 ans). Celle-ci est obtenue grâce au questionnaire d'agression à partir de ses quatre dimensions avec des items notés sur 5 points : (1) extrêmement différent de moi ; (2) assez différent de moi ; (3) ne me caractérise que partiellement ; (4) assez semblable à moi ; (5) extrêmement semblable à moi. Lorsqu'on observe les moyennes des différentes dimensions d'agression de ce questionnaire, on peut constater que le niveau d'agression est plus élevé chez les participants moins âgés par rapport aux plus âgés. En d'autres termes, plus on gagne en âge moins on est agressif. En ce qui

Items	09 ans	10 ans	11 ans	12 ans
Il m'arrive parfois d'être incapable de contrôler mon envie de frapper quelqu'un ;	3,625	2,4	3,2	2,5
J'ai déjà été tellement furieux (se) que j'ai brisé des choses ;	3,25	2,6	2,2	2,25
Si la provocation est suffisante, je peux frapper quelqu'un ;	2,75	2,8	2,4	2,5
Si quelqu'un me frappe, je frappe à mon tour ;	3,375	3,2	2,8	1,875
Je n'arrive pas à trouver une bonne raison pour frapper quelqu'un ;	3,33	2,6	2,8	1,375
Je me bagarre un peu plus souvent que la moyenne des gens ;	2,48	2	1,8	1,875
Si je dois avoir recours à la violence pour protéger mes droits, je le ferai ;	3,85	3	2,4	1,875
Il y a des gens qui m'ont tellement provoquée qu'on en est venu à la bagarre ;	2,125	3,2	1,6	1,25
J'ai déjà menacé des gens ;	2,625	2,6	2,4	1,75
Agression physique	3,725	3,4	2,8	1,625
Lorsque je suis en désaccord avec mes ami(e)s, je leur dis ouvertement	4,25	3,8	2,4	1,625
Mes ami(e)s me disent que je suis argumentateur(trice) ;	3,75	3	3,2	1,5
Je suis souvent en désaccord avec les gens ;	3	3,2	2,8	1,25
Lorsque les gens m'énervent, je peux leur dire ce que je pense d'eux ;	2,25	2,2	2,4	1,5
Je ne peux résister à l'argumentation lorsque les gens sont en désaccord avec moi ;	2,625	2,4	2,8	1,625
Agression verbale	3,58	2,8	2,4	1,5
Je m'emporte rapidement mais je me calme rapidement ;	2,875	2,8	2,8	1,875
J'ai de la difficulté à contrôler mon tempérament ;	2,625	1,8	2,6	1,375
Lorsque je suis frustrée, je montre mon irritation ;	3,25	2,4	1,4	1,25
Je me sens parfois comme un bâton de dynamite prêt à exploser ;	3,125	1,6	1,4	1,75
Je suis une personne d'humeur égale ;	2,75	2,4	2,6	1,625
Certains de mes ami(e)s pensent que je suis impulsif(ive) ;	3,375	2,8	1,6	1,5
Il m'arrive quelques fois de perdre la tête sans bonne raison ;	3,5	1,6	2,2	2,5
Colère	3,375	2,4	2,6	1,865
Lorsque les gens sont particulièrement gentils, je doute de ce qu'ils veulent ;	3,375	2,4	2,6	2,5
Je sens quelques fois que les gens rient de moi dans mon dos ;	2,875	2	3,2	1,875
Je suis quelques fois envahi(e) par la jalousie ;	2,75	2,8	2,2	1,375
Je sens quelques fois que la vie m'a traité(e) injustement ;	2,625	2,4	2,4	1,875
Les autres personnes semblent toujours être les « chanceux » ;	2,875	2,8	2,8	1,875
Je suspecte les étrangers qui sont très gentils ;	2,25	2,6	2,8	1,25
Je me demande quelques fois pourquoi je suis si amer(ère) envers les choses ;	2,25	2,4	1,8	1,75
Je sais que des « ami(e)s » parlent de moi dans mon dos ;	3,125	2,6	2,4	1,625
Hostilité	3,25	2,8	1,6	1,625

concerne l'agression physique par exemple, le niveau d'agression est plus élevé chez les moins âgés par rapport au plus âgés ($M\ 9\ ans = 3,72 > M\ 10\ ans = 3,4 > M\ 11\ ans = 2,8 > M\ 12$

ans= 1,62 ; $p < 0,05$). Pour être plus clair les participants les moins âgés avouent plus que les participants les plus âgés que si quelqu'un les frappe, ils frappent à leur tour (M 9 ans= 3,37 > M 10 ans= 3,2 > M 11 ans= 2,8 > M 12 ans= 1,87 ; $p < 0,05$) ; s'ils doivent avoir recours à la violence pour protéger leurs droits ils le feront (M 9 ans= 3,85 > M 10 ans= 3 > M 11 ans= 2,4 > M 12 ans= 1,87 ; $p < 0,05$) ; et aussi ils ont déjà menacé des gens (M 9 ans= 3,37 > M 10 ans= 3,2 > M 11 ans= 2,8 > M 12 ans= 1,87 ; $p < 0,05$). De même que l'agression physique, le niveau de l'agression verbale est plus élevé chez les moins âgés par rapport aux plus âgés (M 9 ans= 3,58 > M 10 ans= 2,8 > M 11 ans= 2,4 > M 12 ans= 1,5 ; $p < 0,05$). Plus précisément les participants les moins âgés avouent plus que les participants les plus âgés, que lorsqu'ils sont en désaccord avec leurs amis ils le leur disent ouvertement (M 9 ans= 4,25 > M 10 ans= 3,8 > M 11 ans= 2,4 > M 12 ans= 1,62 ; $p < 0,05$), ils sont souvent en désaccord avec les gens (M 9 ans= 3 > M 10 ans= 3,2 > M 11 ans= 2,8 > M 12 ans= 1,25 ; $p < 0,05$). De la même manière que les précédentes dimensions, l'observations des moyennes montre que, le niveau de la colère est plus élevé chez les moins âgés par rapport aux plus âgés (M 9 ans= 3,37 > M 10 ans= 2,4 > M 11 ans= 2,6 > M 12 ans= 1,86 ; $p < 0,05$). En d'autres mots, les participants les moins âgés avouent plus que les participants les plus âgés que lorsqu'ils sont, frustrés ils montrent leur irritation (M 9 ans= 3,25 > M 10 ans= 2,5 > M 11 ans= 1,4 > M 12 ans= 1,25 ; $p < 0,05$) ; ils s'emporent rapidement mais se calme rapidement (M 9 ans= 2,87 > M 10 ans= 2,8 > M 11 ans= 2,8 > M 12 ans= 1,87 ; $p < 0,05$) ; certains de leurs amis pensent qu'ils sont impulsifs (M 9 ans= 3,37 > M 10 ans= 2,8 > M 11 ans= 1,6 > M 12 ans= 1,5 ; $p < 0,05$). Également, le niveau de l'hostilité est plus élevé chez les moins âgés que chez les plus âgés (M 9 ans= 3,25 > M 10 ans= 2,8 > M 11 ans= 1,6 > M 12 ans= 1,62 ; $p < 0,05$). Plus clairement, les participants les moins âgés avouent plus que les participants les plus âgés qu'ils se demandent quelques fois pourquoi ils sont si amers envers les choses ; ils savent que des amis parlent d'eux dans leur dos (M 9 ans= 3,12 > M 10 ans= 2,6 > M 11 ans= 2,4 > M 12 ans= 1,62 ; $p < 0,05$).

5.1.4. Niveau d'agression en fonction du niveau scolaire

Le niveau d'agression a été présenté en fonction du niveau scolaire. Le niveau d'agression a été présenté en fonction du niveau scolaire. Les résultats sont contenus dans le tableau ci-dessous.

Tableau 5.4 : Répartition du niveau d'agression des participants en fonction de leur classe

Items	CM2	6 ^e	5 ^e	4 ^e
Il m'arrive parfois d'être incapable de contrôler mon envie de frapper quelqu'un ;	2,84	2,29	2,50	2,4
J'ai déjà été tellement furieux (se) que j'ai brisé des choses ;	2,78	3,14	3,50	1,8
Si la provocation est suffisante, je peux frapper quelqu'un ;	2,22	3,14	2,83	1,6
Si quelqu'un me frappe, je frappe à mon tour ;	3,07	1,86	2,00	1,6
Je n'arrive pas à trouver une bonne raison pour frapper quelqu'un ;	2,67	3,00	2,67	1,4
Je me bagarre un peu plus souvent que la moyenne des gens ;	1,33	1,71	1,50	1,4
Si je dois avoir recours à la violence pour protéger mes droits, je le ferai ;	3,44	3,00	2,67	2,8
Il y a des gens qui m'ont tellement provoquée qu'on en est venu à la bagarre ;	2,11	3,57	3,33	2,3
J'ai déjà menacé des gens ;	2,89	3,86	3,67	1,8
Agression physique	3,78	2,71	2,33	1,625
Lorsque je suis en désaccord avec mes ami(e)s, je leur dis ouvertement	3,89	1,71	1,33	1,625
Mes ami(e)s me disent que je suis argumentateur(trice) ;	3,00	2,29	2,33	1,5
Je suis souvent en désaccord avec les gens ;	1,67	2,86	2,50	1,25
Lorsque les gens m'énervent, je peux leur dire ce que je pense d'eux ;	2,78	2,43	2,33	1,5
Je ne peux résister à l'argumentation lorsque les gens sont en désaccord avec moi ;	2,07	2,57	2,83	1,84
Agression verbale	2,89	2,29	1,33	1,37
Je m'emporte rapidement mais je me calme rapidement ;	2,44	3,57	3,33	1,875
J'ai de la difficulté à contrôler mon tempérament ;	1,78	3,29	3,17	1,375
Lorsque je suis frustrée, je montre mon irritation ;	3,67	2,57	2,83	1,25
Je me sens parfois comme un bâton de dynamite prêt à exploser ;	3,56	3,29	3,00	1,75
Je suis une personne d'humeur égale ;	2,44	3,29	3,00	1,625
Certains de mes ami(e)s pensent que je suis impulsif(ive) ;	2,78	2,57	2,33	1,5
Il m'arrive quelques fois de perdre la tête sans bonne raison ;	3,44	3,86	3,67	2,5
Colère	2,89	2,11	1,83	1,65
Lorsque les gens sont particulièrement gentils, je doute de ce qu'ils veulent ;	3,20	2,86	3,00	2,09
Je sens quelques fois que les gens rient de moi dans mon dos ;	2,9	3,14	3,17	1,81
Je suis quelques fois envahi(e) par la jalousie ;	2,78	3,43	3,33	1,75
Je sens quelques fois que la vie m'a traité(e) injustement ;	2,89	2,71	2,83	1,85
Les autres personnes semblent toujours être les « chanceux » ;	3,22	3,14	3,17	1,21
Je suspecte les étrangers qui sont très gentils ;	2,78	2,29	2,50	1,25
Je me demande quelques fois pourquoi je suis si amer(ère) envers les choses ;	3,11	3,14	3,50	2,21
Je sais que des « ami(e)s » parlent de moi dans mon dos ;	2,44	3,14	2,83	1,78
Hostilité	2,78	1,86	1,6	1,25

Le tableau 5.4 présente la répartition du niveau d'agression des participant en fonction de leur classe (CM2 ; 6^{ème} ; 5^{ème} ; 4^{ème}), obtenue grâce au questionnaire d'agression. Ceci à partir de ses quatre dimensions avec des items notés sur 5 points : (1) extrêmement différent de moi ; (2) assez différent de moi ; (3) ne me caractérise que partiellement ; (4) assez semblable à moi ; (5) extrêmement semblable à moi. Lorsqu'on observe les différentes dimensions d'agression de ce questionnaire, on peut constater que le niveau d'agression est plus élevé dans les classes scolaires inférieures par rapport aux classes scolaires supérieures des participants. En d'autres termes, plus le niveau scolaire augmente moins on est agressif. En ce qui concerne la dimension agression physique, son niveau est plus élevé dans les

classes scolaires inférieures par rapport aux classes scolaires supérieures (M CM2= 3,78 > M 6^{ème}= 2,71 > M 5^{ème}= 2,33> M 4^{ème}= 1,625 ; p <0,05). Pour être plus clair les participants faisant la classe du CM2 avouent plus que ceux des classes de 6^{ème} ; 5^{ème} ; 4^{ème} qu'ils les arrivent parfois d'être incapable de contrôler leur envie de frapper quelqu'un (M CM2= 2,84 > M 6^{ème}= 2,29 > M 5^{ème}= 2,50> M 4^{ème}= 2,4 ; p <0,05). Quant à la dimension agression verbale, on constate également que son niveau est plus élevé dans les classes scolaires inférieures par rapport aux classes scolaires supérieures (M CM2= 2,89 > M 6^{ème}= 2,29 > M 5^{ème}= 1,33 < M 4^{ème}= 1,37 ; p <0,05). Pour être plus précis les participants faisant la classe du CM2 avouent plus que ceux des autres classes que, lorsqu'ils sont en désaccord avec leurs amis ils le leur disent ouvertement (M CM2= 3,89 > M 6^{ème}= 1,71 > M 5^{ème}= 1,33> M 4^{ème}= 1,625 ; p <0,05), lorsque les gens les énervent, ils peuvent le leur dire ce qu'ils pensent d'eux (M CM2= 2,78 > M 6^{ème}= 2,43> M 5^{ème}= 2,33> M 4^{ème}= 1,5 ; p <0,05). De la même manière que les précédentes dimensions, le niveau de la colère est plus élevé dans les classes scolaires inférieures par rapport aux classes scolaires supérieures (M CM2= 2,89 > M 6^{ème}= 2,11> M 5^{ème}= 1,83> M 4^{ème}= 1,65 ; p <0,05). En d'autres mots, les participants du niveau CM2 avouent plus que les participants des niveaux 6^{èmes} ; 5^{ème} ; 4^{ème} que lorsqu'ils sont, frustrés ils montrent leur irritation (M CM2= 3,67 > M 6^{ème}= 2,57 > M 5^{ème}= 2,83> M 4^{ème}= 1,25 ; p <0,05) ; qu'ils se sentent parfois comme un bâton de dynamite prêt à exploser (M CM2= 3,56 > M 6^{ème}= 3,29 > M 5^{ème}= 3,00> M 4^{ème}= 1,75 ; p <0,05). Dans la même logique, on constate également que le niveau d'hostilité est plus élevé dans les classes scolaires inférieures par rapport aux classes scolaires supérieures (M 9 ans= 2,78 > M 10 ans= 1,86 > M 11 ans= 1,6 > M 12 ans= 1,25 ; p <0,05).

5.1.5. Répartition des participants en fonctions du score d'agression et de la condition expérimentale

Tableau 5.5: Répartition des participants en fonctions du score d'agression et de la condition expérimentale

		06-08	09-11	12-14	15-17	18-20	21-23	Total
CcTlJv	Eff	0	0	2	6	13	3	24
	%	0	0	8.33	25	54.17	12.5	
ClTcJv	Eff	3	12	7	3	0	0	25
	%	12	48	28	12	0	0	
CcTlJtv	Eff	0	0	1	11	7	5	24
	%	0	0	4.17	45.83	29.17	20.83	
ClTcJtv	Eff	0	7	12	6	0	0	25
	%	0	28	48	24	0	0	

Le tableau ci-dessus présente les différents scores par intervalle des comportements agressifs réels obtenus lors de l'analyse de la grille d'observation élaborée à partir du Social Dysfunction and Aggression Scale (SDAS-9). Cette grille qui a permis d'observer l'agression chez les sujets après chaque condition expérimentale. Elle est constituée de huit (08) aspects : irritabilité (I), négativisme (N), agitation (A), retrait social (RS), perturbation des conduites sociales (PCS), agressivité verbale non orientée (AVNO), agressivité verbale orientée (AVO) et enfin violence physique des pairs (VPP), côté de 0-4. Lorsqu'on observe les deux premières conditions, on constate que les scores du contexte compétitif temps long jeux vidéo violents vont de 12 - 23 et une majorité de sujet (11 sur n=24) a obtenu un score compris entre 18-20, dans le contexte ludique temps court jeux vidéo violent par contre les scores vont de 6-17 et la majorité des sujets (12 sur n=25) ont obtenu un score compris entre 9-11. Ces scores laissent penser que les sujets ayant été affectés aléatoirement dans le contexte compétitif temps long jeux vidéo violent ont des comportements agressifs plus élevés envers d'autres participants que ceux du contexte ludique temps court jeux vidéo violent. Durant l'expérience par exemple, on observait qu'après la séance de jeux, les sujets qui avaient participé au contexte compétitif temps long jeux vidéo violent avaient une facilité à agresser les autres verbalement en proférant des injures contre eux, en criant, parfois même en hurlant sans raison apparente sur eux, et même physiquement ; cela soit en lançant des coups de pieds et/ou de poings, en bagarrant avec les autres, en les giflant, ou en jouant à des jeux dangereux. Les sujets s'irritaient facilement, couraient dans tous les sens et étaient toujours prêts à provoquer des conflits. Tandis que ceux ayant participé au contexte ludique temps court jeux vidéo violent étaient plus passifs, plus calmes, détendus, cherchaient des contacts avec les autres sans pour autant être très agressifs envers eux, racontaient leurs jeux, cherchaient à avoir les avis des autres et à entendre les parties de jeux des autres participants. Contrairement aux sujets ayant participé au contexte compétitif temps long jeu vidéo violent, l'agressivité n'était pas suivie ou accompagnée d'un passage à l'acte.

Les deux dernières conditions quant à elles, montrent que dans le contexte compétitif temps long jeux vidéo très violent, les scores vont de 12-23 et la majorité des sujets (11 sur n=24) ont obtenus un score compris entre 15-17 ; dans le contexte ludique temps court jeux vidéo très violent les scores vont de 9-17 et la majorité des sujets (12 sur n=25) ont obtenu un score compris entre 12-14. Ces scores permettent de constater que les sujets du premier contexte sont plus enclins à être agressifs que les seconds. Après l'expérience, lorsqu'on observait les sujets ayant participé au contexte compétitif temps long jeu vidéo très violent, on

constatait qu'ils étaient plus agressifs que les sujets ayant participé au contexte ludique temps court jeu vidéo très violent. Les premiers avaient une facilité à agresser les autres autant verbalement que physiquement. Ils frappaient sur les objets, bouscullaient d'autres participants, criaient, hurlaient, se moquaient, proféraient des injures, giflaient et bagarraient même avec d'autres participants. Ils couraient dans tous les sens, se sentaient constamment provoqués, toujours à chercher les conflits et étaient parfois indisciplinés dans la mesure où le personnel devait crier longtemps pour réussir à les calmer. Quant aux sujets ayant participé au contexte ludique temps court jeu vidéo très violent, on observait qu'ils étaient plus enclins à l'agressivité verbale que physique. Ils se confrontaient et cherchaient moins la bagarre que les sujets ayant participé au contexte compétitif temps long jeu vidéo très violent. Cependant, ils hurlaient sur d'autres sujets sans raison valable, parlaient en criant à chaque fois.

5.2. Vérification des hypothèses

Dans la section qui précède, nous avons étudié l'agressivité en fonction des différentes conditions expérimentales, de l'âge et de la classe fréquentée. Dans la présente section, nous vérifions nos hypothèses de recherche dans le but de tirer des conclusions. L'outil statistique utilisé est comme nous l'avons déjà évoqué au niveau de la méthodologie le test t pour échantillon indépendant.

5.2.1. Effet du contexte (compétitif Vs ludique), du temps (long Vs court) et des jeux vidéo violents sur le développement de l'agressivité

Notre première hypothèse était formulée comme suit : *Les jeux vidéo violents entraîneraient une augmentation significative de l'agression chez les enfants lorsqu'ils jouent en contexte compétitif qu'en contexte ludique dans une période de temps long.* Cette hypothèse a été traitée au moyen du test t pour échantillon indépendant. Les résultats sont synthétisés dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 5.6 : Moyennes du niveau d'agression des participants

Groupes		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Moyenne Echelle Agressivité	Contexte compétitif temps long Jeu violent	24	2,9037	,61499	,125536
	Contexte ludique Temps court Jeu violent	25	2,1834	,43215	,086430
Agression Physique	Contexte compétitif Temps long Jeu Violent	24	2,7870	,65359	,13341
	Contexte ludique Temps	25	2,2533	,57155	,11431

	court Jeu Violent				
Agression Verbale	Contexte compétitif Temps long Jeu Violent	24	2,9667	,72871	,14875
	Contexte ludique Temps court Jeu Violent	25	1,8080	,66202	,13240
Colère	Contexte Compétitif Temps long Jeu Violent	24	2,8690	,65657	,13402
	Contexte Ludique Temps court Jeu Violent	25	2,3600	,49850	,09970
Hostilité	Contexte compétitif Temps long Jeu Violent	24	3,0260	,79910	,16312

Le tableau ci-dessus présente les moyennes du niveau d'agression des participants ($n_1 = 24$ et $n_2 = 25$), obtenue grâce au questionnaire d'agression à partir de ses quatre dimensions avec des items notés sur 5 points : (1) extrêmement différent de moi ; (2) assez différent de moi ; (3) Yne me caractérise que partiellement ; (4) assez semblable à moi ; (5) extrêmement semblable à moi. Nous pouvons constater que les enfants affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo violent, ont eu un niveau d'agression plus élevé que celui de ceux ayant été affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo violent ($n_1 = 24$; $M_{CCTIJV} = 2,90 > M_{CITCJV} = 2,18$; $n_2 = 25$; $p < 0,05$). En ce qui concerne les différentes dimensions de l'agression, il apparaît qu'au niveau de l'agression physique les enfants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo violent avouent plus que leurs camarades affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo violent qu'ils leur arrive parfois d'être incapables de contrôler leur envie de frapper quelqu'un, de frapper même lorsqu'il n'y a pas de raison valable, de briser les objets et menacer les gens lorsqu'ils sont frustrés ($n_1 = 24$; $M_{CCTIJV} = 2,78 > M_{CITCJV} = 2,25$; $n_2 = 25$; $p < 0,05$). De plus, au niveau de l'agression verbale, nous avons pu observer que les enfants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo violent avouent plus que leurs camarades affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo violent que lorsqu'ils sont en désaccord avec leur amis ils leur disent ouvertement ; ils sont souvent en désaccord avec les gens ; et lorsque ces derniers les énervent ils leur disent ce qu'ils pensent d'eux ($n_1 = 24$; $M_{CCTIJV} = 2,96 > M_{CITCJV} = 1,80$; $n_2 = 25$; $p < 0,05$). Outre plus, au niveau de la colère, nous avons pu observer que les enfants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo violent avouent plus que leurs camarades affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo violent qu'ils s'emportent rapidement mais se calme également rapidement, ils ont des difficultés à contrôler leur tempérament, lorsqu'ils sont frustrés ils

montrent leur irritation ($n_1=24$; $M_{CcTlJv} = 2,86 > M_{ClTcJv} = 2,36$; $n_2=25$; $p < 0,05$). Enfin, au niveau de l'hostilité, nous avons pu observer que les enfants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo violent avouent plus que leurs camarades affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo violent que lorsque les gens sont particulièrement gentils ils doutent de ce qu'ils veulent, ils sont quelques fois envahis par la jalousie, et ils suspectent les étrangers qui sont très gentils ($n_1=24$; $M_{CcTlJv} = 3,02 > M_{ClTcJv} = 2,18$; $n_2=25$; $p < 0,05$).

Tableau 5.7 : Résultats du test t pour échantillons indépendants appliqué à notre première hypothèse opérationnelle

		T	Ddl	P	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
							Inférieure	Supérieure
Moyenne Echelle Agressivité	M _{CcTlJv}	2,90374	4,759	,000	,720287	,151339	,415832	1,024742
	M _{CITcJv}	2,18345	2	,000				
Agression Physique	M _{CcTlJv}	2,7870	3,046	,004	,53370	,17520	,18125	,88616
	M _{CITcJv}	2,2533	2	,004				
Agression Verbale	M _{CcTlJv}	2,9667	5,830	,000	1,15867	,19874	,75885	1,55848
	M _{CITcJv}	1,8080	2	,000				
Colère	M _{CcTlJv}	2,8690	3,065	,004	,50905	,16611	,17489	,84321
	M _{CITcJv}	2,3600	2	,004				
Hostilité	M _{CcTlJv}	3,0260	4,480	,000	,84104	,18774	,46336	1,21872
	M _{CITcJv}	2,1850	2	,000				

Notes : M_{CcTlJv} = ; M_{CITcJv} = ; ddl = ;

Le tableau ci-dessus présente le résultat du test t pour échantillon indépendant appliqué à notre première hypothèse opérationnelle. Il apparait de manière globale que le contexte compétitif croisée au temps long et au jeu vidéo violent a eu un effet significatif sur l'agressivité. En clair, les participants affectés aléatoirement dans la condition C_cT_lJ_v ont eu un niveau d'agression supérieur à celui de ceux ayant été plutôt ventilés dans la situation C_lT_cJ_v (n₁=24 ; M_{CcTlJv} = 2,90 > M_{CITcJv} = 2,18 ; n₂=25 ; t = 4,75 ; p = 0,000). Cette différence significative vaut 0,720287 et se trouve au voisinage de l'intervalle de confiance (IC) 0,415832 et 1,024742. Cet effet du contexte et du temps mis dans un jeu vidéo violent est également observable au niveau des dimensions de l'agression dans le cadre de ce travail. D'abord, au niveau de l'agression physique nous avons observé que les participants affectés aléatoirement dans la condition C_cT_lJ_v ont eu un niveau d'agression physique supérieur à celui de ceux ayant été plutôt ventilés dans la situation C_lT_cJ_v (n₁=24 ; M_{CcTlJv} = 2,78 > M_{CITcJv} = 2,24 ; n₂=25 ; t = 3,04 ; p = 0,004). Cette différence significative vaut 0,53370 et se trouve au voisinage de l'intervalle de confiance (IC) 0,18125 et 0,88616. Plus précisément, les enfants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo violent avouent plus que leurs camarades affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo violent qu'ils leur arrivent parfois d'être incapables de contrôler leur envie de frapper quelqu'un, de frapper même lorsqu'il n'y a pas de raison valable, de briser les objets et menacer les gens lorsqu'ils sont frustrés. Ensuite, au niveau de l'agression verbale nous avons observé que les participants affectés aléatoirement dans la condition C_cT_lJ_v ont eu un

niveau d'agression verbale supérieur à celui de ceux ayant été plutôt ventilés dans la situation $C_lT_cJ_v$ ($n_1=24$; $M_{C_cT_lJ_v} = 2,96 > M_{C_lT_cJ_v} = 1,80$; $n_2=25$; $t = 5,83$; $p = 0,000$) Cette différence significative vaut 1,15867 et se trouve au voisinage de l'intervalle de confiance (IC) 0,75885 et 1,55848. En d'autres termes, les enfants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo violent avouent plus que leurs camarades affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo violent que lorsqu'ils sont en désaccord avec leurs amis ils le leur disent ouvertement ; ils sont souvent en désaccord avec les gens ; et lorsque ces derniers les énervent ils leur disent ce qu'ils pensent d'eux.

Au niveau de la colère, nous avons observé que les participants affectés aléatoirement dans la condition $C_cT_lJ_v$ ont eu un niveau de colère supérieur à celui de ceux ayant été plutôt ventilés dans la situation $C_lT_cJ_v$ ($n_1=24$; $M_{C_cT_lJ_v} = 2,86 > M_{C_lT_cJ_v} = 2,36$; $n_2=25$; $t = 3,06$; $p = 0,004$) Cette différence significative vaut 0,50905 et se trouve au voisinage de l'intervalle de confiance (IC) 0,17489 et 0,84321. Plus clairement, les enfants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo violent avouent plus que leurs camarades affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo violent qu'ils s'emportent rapidement mais se calme également rapidement, ils ont des difficultés à contrôler leur tempérament, lorsqu'ils sont frustrés ils montrent leur irritation. Enfin, au niveau de l'hostilité nous avons observé que les participants affectés aléatoirement dans la condition $C_cT_lJ_v$ ont eu un niveau d'hostilité supérieur à celui de ceux ayant été plutôt ventilés dans la situation $C_lT_cJ_v$ ($n_1=24$; $M_{C_cT_lJ_v} = 3,02 > M_{C_lT_cJ_v} = 2,18$; $n_2=25$; $t = 4,48$; $p = 0,000$) Cette différence significative vaut 0,84104 et se trouve au voisinage de l'intervalle de confiance (IC) 0,46336 et 1,21872. En d'autres mots les enfants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo violent avouent plus que leurs camarades affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo violent que lorsque les gens sont particulièrement, gentils ils doutent de ce qu'ils veulent ; ils sont quelques fois envahis par la jalousie, et ils suspectent les étrangers qui sont très gentils.

5.2.2. Effet du contexte (compétitif Vs ludique), du temps (long Vs court) et des jeux vidéo très violents sur le développement de l'agression

Notre deuxième hypothèse était formulée comme suit : *Les jeux vidéo très violents entraîneraient une augmentation plus significative de l'agression chez les enfants lorsqu'ils jouent en contexte compétitif qu'en contexte ludique dans une période de temps longue.* Cette

hypothèse a été traitée au moyen du test t pour échantillon pour échantillon indépendant. Les résultats sont synthétisés dans les tableaux ci-dessous

Tableau 5.8 : Moyennes du niveau d'agression des participants

Groupes		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Echelle Agression	Contexte compétitif Temps long Jeu très violent	24	3,09770	,550004	,112269
	Contexte ludique Temps court Jeu très violent	25	2,09682	,532423	,104417
Agression Physique	Contexte compétitif Temps long Jeu très violent	24	2,7870	,65359	,13341
	Contexte ludique Temps court Jeu très violent	25	2,2533	,57155	,11431
Agression Verbale	Contexte compétitif Temps long Jeu très violent	24	3,2583	,70397	,14370
	Contexte ludique Temps court Jeu très violent	25	2,0320	,72728	,14546
Colère	Contexte compétitif Temps long Jeu très violent	24	3,0298	,61766	,12608
	Contexte ludique Temps court Jeu très violent	25	2,3886	,66945	,13389
Hostilité	Contexte compétitif Temps long Jeu très violent	24	3,4063	,81448	,16626
	Contexte ludique Temps court Jeu très violent	25	1,6650	,56564	,11313

Le tableau ci-dessus présente les moyennes du niveau d'agression des participants ($n_3 = 24$ et $n_4 = 25$), obtenue grâce au questionnaire d'agression à partir de ses quatre dimensions avec des items notés sur 5 points : (1) extrêmement différent de moi ; (2) assez différent de moi ; (3) ne me caractérise que partiellement ; (4) assez semblable à moi ; (5) extrêmement semblable à moi. Nous pouvons constater que les enfants affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo très violent, ont eu un niveau d'agression plus élevé que celui de ceux ayant été affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo très violent ($n_3 = 24$; $M_{CCTJTV} = 3,09 > M_{CLTJTV} = 2,09$; $n_4 = 25$; $p < 0,05$). En ce qui concerne les différentes dimensions de l'agression, il apparaît qu'au niveau de

l'agression physique les enfants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo très violent avouent plus que leurs camarades affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo très violent qu'ils leur arrive parfois d'être incapables de contrôler leur envie de frapper quelqu'un, de frapper même lorsqu'il n'y a pas de raison valable, de briser les objets et menacer les gens lorsqu'ils sont frustrés ($n_3=24$; $M_{C_cTlJ_{tv}} = 2,78 > M_{C_{ITc}J_{tv}} = 2,25$; $n_4=25$; $p < 0,05$). De plus, au niveau de l'agression verbale, nous avons pu observer que les enfants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo très violent avouent plus que leurs camarades affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo très violent que lorsqu'ils sont en désaccord avec leur amis ils leur disent ouvertement ; ils sont souvent en désaccord avec les gens ; et lorsque ces derniers les énervent ils leur disent ce qu'ils pensent d'eux ($n_3=24$; $M_{C_cTlJ_{tv}} = 3,25 > M_{C_{ITc}J_{tv}} = 1,80$; $n_4=25$; $p < 0,05$). Outre plus, au niveau de la colère, nous avons pu observer que les enfants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo très violent avouent plus que leurs camarades affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo très violent qu'ils s'emportent rapidement mais se calme également rapidement, ils ont des difficultés à contrôler leur tempérament, lorsqu'ils sont frustrés ils montrent leur irritation ($n_3=24$; $M_{C_cTlJ_{tv}} = 3,02 > M_{C_{ITc}J_{tv}} = 2,38$; $n_4=25$; $p < 0,05$). Enfin, au niveau de l'hostilité, nous avons pu observer que les enfants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo très violent avouent plus que leurs camarades affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo très violent que lorsque les gens sont particulièrement gentils ils doutent de ce qu'ils veulent, ils sont quelques fois envahis par la jalousie, et ils suspectent les étrangers qui sont très gentils ($n_3=24$; $M_{C_cTlJ_{tv}} = 3,40 > M_{C_{ITc}J_{tv}} = 1,66$; $n_4=25$; $p < 0,05$).

Tableau 5.9 : Résultat du test t pour échantillon indépendant appliqué à notre deuxième hypothèses opérationnelles

Test-t pour égalité des moyennes								
		T	Ddl	Sig. (bilaté rale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
							Inférieure	Supérieure
Echelle	C_cTlJ_{tv}		2			,153117	,693021	1,308747

Agression	C _l T _c J _{tv}	6,528	47	,000	1,000884	,153320	,692509	1,309259
Agression Physique	C _c T _l J _{tv}		2			,17520	,18125	,88616
	C _l T _c J _{tv}	3,038	47	,004	,53370	,17569	,17998	,88742
Agression Verbale	C _c T _l J _{tv}		2			,20461	,81472	1,63795
	C _l T _c J _{tv}	5,998	47	,000	1,22633	,20447	,81500	1,63767
Colère	C _c T _l J _{tv}		2			,18422	,27059	1,01179
	C _l T _c J _{tv}	3,486	47	,001	,64119	,18391	,27120	1,01118
Hostilité	C _c T _l J _{tv}		2			,19964	1,33964	2,14286
	C _l T _c J _{tv}	8,659	47	,000	1,74125	,20109	1,33508	2,14742

Le tableau 5.9 présente le résultat du test pour échantillon indépendant appliqué à notre deuxième hypothèse opérationnelle. Il apparaît de manière globale que le contexte compétitif croisée au temps long et au jeu vidéo très violent a eu un effet significatif sur l'agression. En clair, les participants affectés aléatoirement dans la condition C_cT_lJ_{tv} ont eu un niveau d'agression supérieur à celui de ceux ayant été plutôt ventilés dans la situation C_lT_cJ_{tv} (n₃=24 ; M_{C_cT_lJ_{tv}} = 3,09 > M_{C_lT_cJ_{tv}} = 2,09 ; n₄=25 ; t = 6,52 ; p = 0,000). Cette différence significative vaut 1,000884 et se trouve au voisinage de l'intervalle de confiance (IC) 0,693021 et 1,308747. Cet effet du contexte et du temps mis dans un jeu vidéo très violent est également observable au niveau des dimensions de l'agression dans le cadre de ce travail. D'abord, au niveau de l'agression physique nous avons observé que les participants affectés aléatoirement dans la condition C_cT_lJ_{tv} ont eu un niveau d'agression physique supérieur à celui de ceux ayant été plutôt ventilés dans la situation C_lT_cJ_{tv} (n₃=24 ; M_{C_cT_lJ_{tv}} = 2,78 > M_{C_lT_cJ_{tv}} = 2,24 ; n₄=25 ; t = 3,03 ; p = 0,004). Cette différence significative vaut 0,53370 et se trouve au voisinage de l'intervalle de confiance (IC) 0,18125 et 0,88616. Plus précisément, les enfants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo très violent avouent plus que leurs camarades affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo très violent qu'ils leur arrive parfois d'être incapables de contrôler leur envie de frapper quelqu'un, de frapper même lorsqu'il n'y a pas de raison valable, de briser les objets et menacer les gens lorsqu'ils sont frustrés. Ensuite, au niveau de l'agression verbale nous avons observé que les participants affectés aléatoirement dans la condition C_cT_lJ_{tv} ont eu un niveau d'agression verbale supérieur à celui de ceux ayant été plutôt ventilés dans la situation C_lT_cJ_{tv} (n₃=24 ; M_{C_cT_lJ_{tv}} = 3,25 > M_{C_lT_cJ_{tv}} = 2,03 ; n₄=25 ; t = 5,99 ; p = 0,000) Cette différence significative vaut 1,22633 et se trouve au voisinage de

l'intervalle de confiance (IC) 0,81472 et 1,63795. En d'autres termes, les enfants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo très violent avouent plus que leurs camarades affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo très violent que lorsqu'ils sont en désaccord avec leurs amis ils le leur disent ouvertement ; ils sont souvent en désaccord avec les gens ; et lorsque ces derniers les énervent ils leur disent ce qu'ils pensent d'eux.

Au niveau de la colère, physique nous avons observé que les participants affectés aléatoirement dans la condition $C_cT_lJ_{tv}$ ont eu un niveau de colère supérieur à celui de ceux ayant été plutôt ventilés dans la situation $C_lT_cJ_{tv}$ ($n_3=24$; $M_{C_cT_lJ_{tv}} = 3,02 > M_{C_lT_cJ_{tv}} = 2,38$; $n_4=25$; $t = 3,48$; $p = 0,001$) Cette différence significative vaut 0,64119 et se trouve au voisinage de l'intervalle de confiance (IC) 0,27059 et 1,01179. Plus clairement, les enfants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo très violent avouent plus que leurs camarades affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo très violent qu'ils s'emportent rapidement mais se calme également rapidement, ils ont des difficultés à contrôler leur tempérament, lorsqu'ils sont frustrés ils montrent leur irritation. Enfin, au niveau de l'hostilité nous avons observé que les participants affectés aléatoirement dans la condition $C_cT_lJ_{tv}$ ont eu un niveau d'hostilité supérieur à celui de ceux ayant été plutôt ventilés dans la situation $C_lT_cJ_{tv}$ ($n_3=24$; $M_{C_cT_lJ_{tv}} = 3,40 > M_{C_lT_cJ_{tv}} = 1,66$; $n_4=25$; $t = 8,65$; $p = 0,000$) Cette différence significative vaut 1,74125 et se trouve au voisinage de l'intervalle de confiance (IC) 1,33964 et 2,14286. En d'autres mots les enfants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo très violent avouent plus que leurs camarades affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo très violent que lorsque les gens sont particulièrement, gentils ils doutent de ce qu'ils veulent ; ils sont quelques fois envahis par la jalousie, et ils suspectent les étrangers qui sont très gentils.

CHAPITRE 6 : SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'objectif de notre recherche était d'analyser les effets des jeux vidéo d'actions sur le développement des enfants âgés de 9 à 12 ans. Les résultats concordent nettement avec nos hypothèses, à savoir : les jeux vidéo d'action ont un effet sur le développement de l'agression chez les enfant âgés de 9 à 12 ans ; les jeux vidéo violent entraînent une augmentation significative de l'agressivité chez les enfants lorsqu'ils jouent en contexte compétitif qu'en contexte ludique dans une période de temps longue ; les jeux vidéo très violent entraînent une augmentation de l'agressivité plus significative chez les enfants lorsqu'ils sont en contexte compétitif qu'en contexte ludique dans une période de temps longue. Dans ce chapitre réservé à la discussion des résultats, nous faisons d'une part la discussion des résultats issus de l'analyse descriptive, et d'autre part celle des résultats issus de l'analyse inférentielle.

6.1. Discussion des résultats de l'analyse descriptive

Cette section est destinée à la discussion des résultats issus de l'analyse descriptive qui portait principalement sur le contexte, le temps, et les variables sociodémographiques.

6.1.1. Le contexte

Il est important de souligner que le contexte joue un rôle important dans le développement de l'agression. Dans notre analyse descriptive, les participants ayant été affectés aléatoirement au contexte compétitif ont eu un niveau d'agression plus élevé que celui des participants ayant été affectés au contexte ludique ($M_{\text{CCTI}V} = 2,78 > M_{\text{CCTI}V} = 2,25$). En fonction du contexte, un individu produira un comportement adapté à celui-ci. Dans notre étude le contexte compétitif qui supposait une récompense, prédisposait les enfants à des conduites de confrontation. Pour sa part, Bègue (2015) pense que le comportement agressif dépend du contexte matériel et social dans lequel il se produit. En d'autres termes la présence et l'action d'un provocateur constituent une cause situationnelle d'agression très fréquente. Les travaux sur les processus automatiques à l'œuvre dans le comportement social s'intéressent aux mécanismes explicatifs de l'influence non consciente, qui se fondent sur des processus rapides, efficaces exigeant peu de ressources attentionnelles. Afin d'étudier ce processus les chercheurs font constamment usage d'une procédure d'amorçage sémantique, qui consiste à présenter brièvement une amorce (images, mots...) et à mesurer ensuite l'influence de celle-ci sur les perceptions et/ou les conduites de l'individu. Subra et al. (2010), dans une recherche qui consistaient à présenter à des participant des stimuli « iconographiques » soit neutres, soit lié à l'alcool, ou encore agressif (tâche d'amorçage sémantiques), ont étayé l'hypothèse selon laquelle l'exposition à des stimuli reliés sémantiquement à l'alcool permet d'augmenter l'accessibilité en mémoire à des pensées agressives, et cela en l'absence d'une consommation effective d'alcool. L'étude du contexte du comportement agressif indique que toute agression est fortement contrainte par les situations. Les agressions se produisent souvent dans des contexte humains et physiques spécifiques (Clarke, 1997 ; Felson, 2006 ; Goldstein, 1994). À titre d'illustration du rôle du contexte humain, Daly et Wilson (1988) ont observé qu'un beaux-parents corésident avait une probabilité environ soixante-dix fois supérieure de tuer un enfant de moins de deux ans qu'un parent génétique co-résident. Cette probabilité était encore quinze fois supérieure pour les victimes adolescentes. Concernant les contextes physiques, la possession d'armes à feu explique à elle seule la moitié des écarts dans les taux d'homicides entre les États-Unis et le

Royaume-Uni (Zimring & Hawkins, 1997). D'autres contributeurs contextuels comme le stress social (Agnew, 1999/2005b ; Agnew & White, 1992), la température (Anderson & al., 2000), le bruit (Geen & Mc Cown, 1984 ; Gaur, 1988), la pollution atmosphérique (Rotton & al., 1979) ou les normes culturelles concernant la violence (Nisbett & Cohen, 1996) représentent des facteurs de risques connus. Par exemple, sur la base de travaux concernant les effets de la température sur l'agression, certains chercheurs vont jusqu'à suggérer qu'un réchauffement de 0,5 degrés centigrades dans les 50 années à venir induirait une augmentation annuelle de 25 000 agressions et homicides (Baumeister & Bushman, 2007). Pour Bègue (2010), L'idée principale qui sous-tend une approche situationnelle de l'agression est que celle-ci est plus probable lorsque les contrôles physiques et sociaux qui empêchent l'agression sont absents et lorsque les motivations de l'individu à agresser sont fortes. Selon lui, les motivations à agresser seront plus fortes si l'individu est porteur de croyances favorables à l'agression, ce qui réduit le coût psychologique de l'agression en termes de culpabilité, en cas de provocation ou de tension, lorsque l'agression est payante. En outre, les contraintes externes éloignant l'individu seront plus faibles si par exemple l'agresseur perçoit de fortes probabilités de ne pas être puni ou blessé durant l'agression, ou encore s'il juge qu'une agression puisse mettre en danger certaines ressources ou attaches sociales prisées.

Cependant dans un pays comme le Cameroun il faut noter que l'influence familiale joue un grand rôle dans ces perceptions et l'augmentation des pensées agressives. La déconstruction de la famille contemporaine au Cameroun, du fait de son emprise sous une « double contrainte » (exigences contradictoires venant à la fois de la tradition et du modernisme) aurait pour conséquence l'augmentation de la fugue des enfants et des comportements délinquants (Nguimfack & al., 2010). Dans une étude clinique, ces derniers ont pu montrer qu'un enfant grandissant dans une famille victime d'une « double contrainte » ne peut sortir qu'en devenant dysfonctionnel et en développant des malaises.

6.1.2. Le temps

Le temps est indispensable dans la mise en place et l'acquisition de nouveaux apprentissages. Il en va de même pour l'agression. À court terme, les effets des jeux vidéo d'action impliquent essentiellement l'amorçage de concepts agressifs (Anderson & Dill, 2000), l'activation physiologique (Barlett & al., 2007 ; Michele & Debra, 2001 ; Muller & al., 2008 ; Oxford & al., 2009) et l'imitation (Bandura, 1973 ; Hurley & Chater, 2005). Pour ce qui est des effets à long terme, ceux-ci concernent les croyances et les attitudes agressives

ainsi que les schémas de perception et d'attentes agressives (Anderson & Bushman, 2001/2002 ; Anderson & Carnagey, 2004 ; Eastin & Griffiths, 2007 ; Lynch & al. 2001). Ce qui par la suite justifie davantage le comportement agressif, fait apparaître automatiquement le registre d'agression en cas de conflits, et lorsqu'une situation ambiguë se présente, des intentions hostiles seront fréquemment attribuées à autrui. De manière simple dans une période de temps longue ou à long terme les effets des jeu vidéo d'action sont non négligeables (Bartholow et al., 2006). Kelly et al. (2007), ont montré cela au travers des recherches ayant été menées sur le fonctionnement cérébral des joueurs pendant la pratique de jeux vidéo. Durant cette recherche, on constatait que les jeux diminuaient les neurones qui inhibent l'agression réactive, c'est-à-dire la tendance à agresser quiconque est agressif à notre égard. Dans notre étude descriptives les participants ayant été affectés à une période de temps longue ont eu un niveau d'agression plus élevé par rapport à ceux ayant été affectés à une période de temps court. Pour Papalia et Martorell (2018), l'exposition des enfants à la violence augmentent les risques d'effets à long terme fondé sur l'apprentissage par observation et sur la désensibilisation qui se produisent automatiquement chez l'enfant. A long termes, les jeux vidéo contribuent à modifier la personnalité, les attitudes et les valeurs des joueurs, qu'ils soient garçons ou fille, ce qui les rend plus rebelles et les poussent davantage à la recherche de sensation fortes.

Cependant notre étude ne s'étend pas sur une période de temps très longue. Dans une étude de Hull et ses collaborateurs (2014), des participants à une étude ont été suivi pendant quatre ans et ils ont affiché une grande propension à la consommation de Tabac et d'alcool ainsi que des comportements à risque au volant et dans leur vie sexuelle.

6.1.3. L'âge

Cette étude a permis de révéler que l'agressivité évolue avec l'âge. Pour être plus précis elle décroît avec l'âge. Selon Papalia et Martorell (2018), à la petite enfance elle est utilisée sous forme d'agressivité instrumentale (celle qui est employée pour atteindre un but). De 2 à 5 ans, les enfants y ont souvent recours pour avoir un jouet ou pour exercer un contrôle sur l'espace environnant, et elle apparaît surtout pendant les jeux collectifs. Par ailleurs ceux qui se battent le plus à cet âge tendent à être aussi les plus sociable et les plus compétents. Cependant, au fur et à mesure que les enfants développent leur contrôle de soi et qu'ils sont plus aptes à s'exprimer verbalement, on note une nette diminution dans le recours à l'agressivité instrumentale : ils ne se battent plus avec les coups mais avec les mots (Coie &

Dodge, 1938). Ces comportements agressifs diminueraient, pour les garçons comme pour les filles, au moment de l'entrée à l'école.

Pour Tremblay (2008), non seulement les conduites agressives n'augmenteraient pas avec l'âge, mais elles diminueraient pour la plupart des jeunes qui apprendraient à faire usage d'autres méthodes de communication et d'influence en grandissant. Dans une vaste recherche lui et ses collaborateurs ont montré qu'une grande majorité des garçons des quartiers les plus pauvres du Canada avaient de moins en moins souvent recours à l'agression physique entre 6 et 15 ans. Seul un petit groupe (4%) ne respectaient pas cette tendance et présentait le niveau d'agression le plus élevé, tandis que les 14% restant n'avaient jamais agressé. En d'autres termes ses résultats montrent que les agressions seraient plus fréquentes avant la puberté qu'après celle-ci.

Cependant il faut noter que l'âge joue un grand rôle dans le développement des conduites agressives. Celui-ci peut favoriser leur diminution mais aussi leur augmentation. Depuis plusieurs années, des études révélant que les tendances à l'agression sont chroniques se sont fortement accumulées et démontrent que des différences précoces prédisent les agressions ultérieures chez les enfants devenus adultes et leurs propres enfants lorsqu'ils en auront Farrington (2002).

6.1.4. La classe scolaire

Ici les résultats montrent que le niveau d'agressivité est plus élevé dans les classes inférieures que dans les classes supérieures ($M_{CM2} = 3,78 > M_{6^{ème}} = 2,71 > M_{5^{ème}} = 2,33 > M_{4^{ème}} = 1,625$; $p < 0,05$). En d'autres termes l'agressivité décline par rapport au niveau scolaire (Tremblay, 2010). En effet, ce dernier pense que la fréquence des agressions physiques tend plutôt à diminuer entre l'entrée à l'école primaire et la fin du secondaire. De plus, certaines études longitudinales portant sur la petite enfance ont montré que les actes d'agression physique sont présents dès l'âge de 18 à 24 mois et que leur fréquence culmine autour de 3 ans et demi (Tremblay & al., 2004). Ces résultats amènent Tremblay à conclure que « plutôt que d'apprendre à recourir à l'agression physique par l'intermédiaire de leur environnement, les enfants apprennent à ne pas recourir à l'agression physique grâce à divers types d'interactions avec leur environnement » (Tremblay, 2008). Selon cette perspective, Papalia et Martorell (2018) pense que, l'agressivité représenterait une pulsion innée que

l'enfant apprend à maîtriser au moyen du processus de socialisation. Il apprend ainsi à exprimer autrement son agressivité, principalement par la parole.

Cependant, Girard (2016) a observé que les enfants de trois ans présentant des difficultés langagières sont plus à risque de présenter un problème de conduite à cinq ans. Le contrôle comportemental requis pour apprendre à inhiber ses réactions agressives et à les remplacer par des comportements plus acceptables dépendrait des circuits du cerveau spécialisés dans la régulation émotionnelle (Papalia & Martorell, 2018). De plus pour les tenants de la théorie de l'apprentissage sociale, le comportement d'agression ne nécessite pas une explication spécifique mais est acquis, maintenu et actualisé au même titre que la plupart des autres comportements sociaux (Bègue, 2015).

6.2. Discussions des résultats issus de l'analyse inférentielle

La discussion des résultats issus de l'analyse inférentielle porte sur les facteurs principaux c'est-à-dire ceux à partir desquels ont été formulées nos hypothèses.

6.2.1. Les jeux vidéo violents et le développement de l'agression

Notre première hypothèse a été formulée de la façon suivante : les jeux vidéo violent entraînent une augmentation significative de l'agression chez les enfants lorsqu'ils jouent en contexte compétitif qu'en contexte ludique dans une période de temps longue. Cette hypothèse a été validée et nos résultats ont montré que les participants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo violent, ont eu un niveau d'agressivité plus élevé que celui de ceux ayant été affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo violent. Cela peut être interprété par le fait que la pratique des jeux vidéo violents à long termes augmenteraient les pensées hostiles et les conduites agressives, de plus le comportement agressif est conditionné par le contexte matériel et social dans lequel il se produit. Selon Bandura (cité par Bègue, 2015, p. 74), les principaux mécanismes de l'apprentissage de l'agression impliquent l'observation des conduites d'autrui ainsi que leurs conséquences. Le sujet acquiert de nouveaux schèmes de comportement d'agression par l'intermédiaire de l'observation d'un modèle et des résultantes du comportement pour ses modèles. Dans son expérience de Bobo Doll, Bandura montre que les enfants ont tendance à imiter les comportements agressifs exacts du modèle observé.

Dans une étude, une trentaine d'enfants âgés de 5 à 11 ans regardaient durant 20 minutes un épisode d'un feuilleton violent, par la suite les chercheurs ont observé que par rapport à ceux (sur l'effet des médias), qui ne regardaient pas l'épisode, ceux qui avaient vu l'épisode violent avaient un taux d'actes brutaux ou agressifs multiplié par 7 (Boyatzis & al., 1995). Dans une étude sur l'effet des médias, Irwin et Gross (1995) ont laissé des enfants jouer à des jeux vidéo. Certains jouaient à un jeu de combat et d'autres à un jeu de course de motos. Les résultats ont révélé que les enfants ayant joué aux jeux de combat commettaient deux fois plus d'actes agressifs que ceux qui avaient joué à la course de moto.

Pour Meltzoff (2005), les adultes et les enfants humains apprennent sans effort de nouveaux comportements en regardant les autres. L'imitation est puissante et peut conduire à un apprentissage rapide ; il s'agit essentiellement d'un apprentissage sans essai. D'après les travaux de ce dernier sur l'imitation, pour que l'imitation se produise trois conditions sont remplies : l'observateur produit un comportement similaire à celui du modèle ; la perception d'un acte provoque la réponse de l'observateur ; l'équivalence entre les actes de soi et les autres joue un rôle dans la génération de la réponse. Pour Prinz (2005), nous acquérons certes des comportements en copiant les autres, mais l'imitation peut aussi nous aider à acquérir des formes de pensée ; les réactions des autres peuvent être une ressource précieuse pour acquérir des compétences cognitives et manuelles. Lors d'une partie de jeux vidéo violent, l'enfant non seulement observe mais fait agir son avatar, qui ici, représente un modèle pour lui. Ce qui entraîne par la suite une acquisition de conduites agressives et de pensées agressives manifestées par l'avatar lors de la partie.

De plus Bègue (2015) explique que dans l'apprentissage instrumentale dont les principes ont été développés par Thorndike (1932) et Skinner (1971), l'acquisition d'un nouveau mode de réponse se produit à la suite d'essais spontanés dont seuls ceux qui parviennent à un succès sont retenus. Dans le cadre de notre recherche le fait de jouer à un jeu vidéo violent et d'être récompensé en cas de victoire inculque à l'enfant l'idée selon laquelle l'agression est un comportement positif.

Cependant, il faut noter que même la frustration peut conduire un individu à être agressif. Ainsi, le fait pour un individu de perdre pendant une partie de jeu peut augmenter son niveau d'agressions. Selon Dollard & al. (1939), toute agression serait la conséquence d'une expérience frustrante, et toute frustration engendrerait une forme d'agression.

6.2.2. Jeux vidéo très violent et développement de l'agression

Notre deuxième hypothèse a été formulée de la façon suivante : les jeux vidéo très violent entraînent une augmentation plus significative de l'agression chez les enfants lorsqu'ils jouent en contexte compétitif qu'en contexte ludique dans une période de temps longue. Cette hypothèse a été validée et nos résultats ont montré que les participants ayant été affectés aléatoirement dans la condition contexte compétitif temps long jeu vidéo très violent, ont eu un niveau d'agressivité plus élevé par rapport à ceux ayant été affectés dans la condition contexte ludique temps court jeu vidéo très violent. Cela peut être interprété par le fait que la pratique des jeux vidéo très violents à long termes augmenteraient les pensées hostiles et les conduites agressives, de plus ils auraient pour conséquence le phénomène de désensibilisation.

Dans une autre étude, les sujets étaient amenés à pratiquer un jeu vidéo violent dans lequel il était possible d'abattre ses ennemis sans voir de sang couler. Mesurant la pression sanguine des joueurs avec l'option « sang » activée, les chercheurs ont observé une grande activation physiologique que lorsque l'option « sang » était désactivée. En outre, l'hostilité des joueurs en condition « jeu sanglant » augmentait, et ils avaient davantage de pensées agressives après le jeu, indépendamment de leurs dispositions agressives mesurées au début du jeu (Barlett & al., 2008). Les recherches sur des mesures diagnostiques appuyées sur le rythme ou la cohérence cardiaque (Ballard & al., 2006 ; Hasan & al., 2013) montrent que la violence virtuelle affecte la physiologie du joueur (Barlett & Rodeheffer, 2009 ; Fanti & al., 2009). Pour Bègue (2015), l'expérience répétée de ces processus biologiques face à des scènes violentes fait l'objet d'une habitude et d'une généralisation dont les effets perdurent. Ainsi la réponse physiologique décroît en intensité après réitération des séquences de jeu pour s'appliquer également à des contenus extra-ludiques : ce qui caractérise un phénomène de désensibilisation (Carnagey & al., 2007).

L'immersion dans le jeu est accentuée par l'identification à l'avatar manipulé par le joueur. Par exemple dans une expérience de Fischer & al., (2010), on demande à des participants à un jeu vidéo de boxe de personnaliser leur avatar en faisant en sorte qu'il leur ressemble, l'on observe une augmentation de leurs conduites agressives immédiatement après le jeu, en comparaison de personnes qui n'ont pas eu pour instruction de personnaliser leur avatar. Pour dire simplement, plus le jeu vidéo est réaliste, plus l'apprentissage est important, car l'enfant s'identifie facilement au personnage.

Malgré tout cela n'oublions pas que les jeux vidéo d'action ont cet effet sur l'agressivité seulement si tous les facteurs cités en dessus sont mis en place. Tisseron (2013) à ce sujet mentionne que « *les avantages ne seront au rendez-vous que si le temps passé par un jeune à jouer sur son écran reste modéré : entre 5 et 10 heures par semaine* ». Pour cet auteur les jeux vidéo pourrait aider les individus à quitter leur enfance en douceur pour entrer dans le monde adulte.

CONCLUSION

« Jeux vidéo d'action et développement de l'agression chez les enfants camerounais âgés de 9 à 12 ans » tel est le sujet qui a retenu notre attention durant toute cette recherche. Ces dernières années, les conduites agressives des enfants et des adolescents sont un sujet préoccupant tant pour les acteurs de l'éducation que pour la sécurité nationale. Notre recherche s'est intéressé au développement de l'agression durant la préadolescence. Cette dernière en psychologie du développement, est perçue comme une période qui sert de transition pour passer de l'enfance à l'adolescence, elle représente aussi une période propice aux apprentissages, par conséquent a fait l'objet de plusieurs études. Pour le père de la psychanalyse (Freud, 1905) et certains théoriciens de la psychologie sociale et du développement (Dollard & al., 1939 ; Bègue, 2015 ; Clément & Demont, 2008 ; Tremblay, 2008) la frustration, l'influence de la famille, l'école et les pairs seraient les principaux facteurs de développement de l'agression chez l'enfant. Or, nous avons constaté que certains enfants issus de « familles stables » et fréquentant des écoles de qualité présentaient des comportements agressifs amplifiés que d'autres. Ce qui nous a dirigé vers d'autres facteurs appelés facteurs situationnels tels que les jeux vidéo. Ces dernières ayant les mêmes fonctions que les jeux dits « traditionnels », sont pour la plupart centrés sur le thème de la violence sur toutes ses formes.

Pour expliquer cette augmentation des conduites agressives en rapport avec les jeux vidéo, nous avons opté pour les théories de l'apprentissage et précisément la théorie de Bandura (1976). Cette théorie nous montre que les principaux mécanismes de l'apprentissage de l'agression impliquent l'observation des conduites d'autrui ainsi que leurs conséquences. Cependant, cette théorie de Bandura ne prend pas en compte les facteurs situationnels comme les jeux vidéo d'action et leurs composantes contextuelles telle que la compétition qui peuvent expliquer spécifiquement le développement de l'agression à un certain âge dans la société actuelle. Puisque nous avons observé que les enfants engagés dans une compétition dans une partie de jeu vidéo devenaient plus agressifs.

Notre objectif tout au long de cette étude était d'examiner les effets des pratiques de jeux vidéo d'action en contexte compétitif que ludique sur le développement des conduites agressives chez l'enfant en période scolaire. Pour ce faire, nous nous sommes posés la question de recherche suivante : Les jeux vidéo d'action effectués en contexte compétitif que ludique influencent-ils le développement de l'agression des enfants âgés de 9 à 12 ans au Cameroun ?

En guise de réponse à cette question, nous avons formulé l'hypothèse générale selon laquelle les jeux vidéo d'action effectués en contexte compétitif que ludique influencent le développement de l'agression chez les enfants âgés de 9 à 12 ans au Cameroun.

Cette hypothèse générale a été éclatée en trois hypothèses de recherche suivantes : Les jeux vidéo violents entraînent une augmentation significative de l'agressivité chez les enfants lorsqu'ils jouent en contexte compétitif qu'en contexte ludique dans une période de temps courte ; Les jeux vidéo très violents entraînent une augmentation plus significative de l'agressivité chez les enfants lorsqu'ils jouent en contexte compétitif qu'en contexte ludique dans une période de temps longue.

Les résultats obtenus à partir d'une expérience auprès d'un échantillon de 49 enfants du quartier à Yaoundé ont été analysés à l'aide du t de Student, permettant de comparer une moyenne à une valeur donnée, et par extension deux moyennes. Les résultats vont pour l'essentiel dans le sens des prédictions faites au départ.

Les résultats de cette étude montrent que les jeux vidéo d'action effectués en contexte compétitif que ludique ont une influence sur le développement de l'agression des enfants camerounais âgés de 9 à 12 ans. Car de manière générale, la pratique des jeux vidéo violents et très violents à long termes augmenterait les pensées hostiles, les conduites agressives, et le phénomène de désensibilisation. De plus le comportement agressif est conditionné par le contexte matériel et social dans lequel il se produit.

Ce travail nous a permis d'ouvrir de nouvelles pistes pour les futurs chercheurs qui voudront étudier le concept de jeux vidéo en rapport avec d'autres dimensions du développement. Plus précisé le développement cognitif.

**RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES**

- Abega, S. C. (2003). La violence endémique en Afrique. *Bulletin de l'APAD*, 25, 5-7.
- Aber, J.L., Brown, J.L., & Jones, S.W. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood : Course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39, 324-348.
- Agnew, R. (1999). « A general strain theory of community differences in crime rates ». *Journal Of Research In Crime an Delinquency*, 36 (2), 123-155.
- Agnew, R., White, H.R. (1992). « An empirical test of general strain theory ». *Criminology*, 30, 43-71.
- Ambert, A.M. (2006). *Les familles monoparentales. Caractéristiques, causes, répercussions et questions*. Institut Vanier de la famille.
- Amin, E. M. (2005). *Social science Research: Conception, methodology and Analysis*. Makerere University.
- Anderson, C. A., Anderson K.B. Dorr, N., DeNeve, K.M., & Flanagan, M. (2000). Temperature and aggression. In M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Academic Press, 32, 63-133.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12, 353-359.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (4), 772-790. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.772>.
- Anderson, C. A., Carnagey, N. L., Flanagan, M., Benjamin, A. J., Eubanks, J., & Valentine, J. C. (2004). Violent video games: Specific effects of violent content on aggressive thoughts and behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 36, 199-249.
- Anderson, C.A ., Gentile, D.A., & Buckley, K., (2007). *Violent Video Game Effectson Children and Adolescents : Theory, Research, and Public Policy*. Oxford University Press.

- Anderson, C.A., Anderson K.B., Dorr, N., Deneve, K.M., & Flanagan, M. (2000). « Temperature and aggression », in M. Zanna (dir.). *Advances in Experimental Social Psychology*, 32, New York, Academic Press, p. 63-133. 10.1016/B978-012278805-5/50011-0.
- Anderson, C.A., Gentile, D.A., & Buckley, K. (2007). *Violent Video Game Effects on Children and Adolescents: Theory, Research, and public policy*. Oxford University Press.
- Anderson, C.A., Shibuya, I. N., Balançoire, E., Bushman, B., & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries : A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151-173.
- Anzieu, A. (1996). *Le travail du dessin en psychothérapie de l'enfant*. Odile Jacob.
- Ballard, M. E., Hamby, R. H., Panee, C. D., & Niven, E. E. (2006). Repeated exposure to video game play results in decrease blood pressure responding. *Media Psychology*, 8, 323-341.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2010). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Editions de Boeck.
- Bandura, A., (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.
- Barlett, C. P., Harris, R. J., Baldassaro, R. (2007). Longer you play, the more hostile you feel: examination of first shooter video games and aggression during video game play. *Aggressive Behavior*, 33 (6), 486-497.
- Barlett, C.P., & Rodeheffer, C. (2009). Effects of realism on extended violent and nonviolent video game play on aggressive thoughts, feelings, and physiological arousal. *Aggressive Behavior*, 35, 213-224.
- Barlett, C.P., Harris, R.J., & Bruey C. (2008). The effect of the amount of blood in a violent video game on aggression, hostility, and arousal. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 539-546.
- Barthes, R. 1980. *La chambre claire : Note sur la photographie*, Gallimard.

- Bartholow, B.D., & Heinz, A. (2006). « Alcohol and aggression without consumption: Alcohol cues, aggressive thoughts, and hostile perception bias ». *Psychological Science*, 17, 30-37.
- Bartholow, B.D., Bushman, B.J., & Sestir, M.A.(2006). Chronic violent Video game exposure and desensitization to violence : Behavioral and event-related brain potential data. *Journal of Experimental SocialPsychology*,42, 532-539.
- Baumeister, R. & Bushman, B. (2007). *Social Psychology and human nature*. Belmont, Thomson Wadsworth.
- Baumeister, R.F., Bushman, B.J., & Campbell, W.K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression : Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? *Current Directions in Psychological Science*, 9, 26-29.
- Bebga, P. (2018). Drogue, sexe et violences en milieu scolaire au Cameroun : La prévention des déviances en milieu scolaire, dans l'intérêt de qui ? *Bulletin d'information du Centre de recherche A Priori*, 4, 7-8.
- Bègue L. (2015). *L'agression humaine*. Dunod.
- Bègue, L., Beauvois, J.L., Courbet, D., Oberlé, D., Lepage, J., & Duke, J. (2015). Personality Predicts Obedience in a Milgram Paradigm. *Journal of Personality*, 83 (3), 299-306.
- Bègue, L. (2003). Comportements violents et télévision. *En quête de sécurité. Causes de la délinquance et nouvelles réponses*. Armand Colin, 139-153.
- Bègue, L., Roche, S., & Duke, A. (2015). Young and armed: predicting weapon carrying among adolescents. *Psychology, Crime and Law*, 22, 455-472.
- Bègue, L., Subra, B., Arvers, P., Muller, D. Bricout, V., & Zorman, M. (2010). *The message, not the bottle : Extrapharmacological effects of alcohol on aggression. journal of Experimental and Social Psychology*, 45, 137-142.
- Berger, K.S. (2007). Update on bullying at school : Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 91-92.
- Besombes, N. (2015). « Du streaming au mainstreaming : mécanismes de médiatisation du sport électronique ». Sport et médias, *Essentiels d'Hermès*, CNRS éditions, 179-189.

- Besombes, N., Lech, A., Collard, L. 2016. Corps et motricité dans la pratique du jeu vidéo. *C.N.R.S. Editions*, « Corps », 1 (14), p. 49-57. <https://www.cairn.info/revue-corps-2016-1-page-49.htm>
- Bordes, P., Collard L., & Dugas, E. (2007). *Vers une science des activités physiques et sportives. La science de l'action motrice*. Vuibert.
- Bosche, W. (2010). Violent content enhances video game performance. *Journal of Media Psychology*, 21, 145-150.
- Boyatzis, M., & Nesbit. (1995). Effects of “The Mighty Morphin Power Rangers” on children’s aggression with peers. *Child Study Journal*, 25, 45-55.
- Brody, G.H., Kim, S., Murry, V.M. Et Brown, A.C. (2004). Protective longitudinal paths linking child competence to behavioral problems among African American siblings. *Child Development*, 75(2), 455-467.
- Broidy, L.M., Tremblay, R.E., Brame, B., Fergusson, D., Horwood, J.L., Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency : A six-site cross-national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222-245.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. *International Encyclopaedia of education*,3.
- Bruno, P. (1993) *Les Jeux vidéo*, Syros.
- Buss, A.H. (1961). *The Psychology of Aggression*. Wiley.
- Buss, A.H., & Perry, M.P (1992). *The aggression questionnaire*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Card, N., Stucky, B., Sawalani, G., & Little, T. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence : A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229.
- Carnagey, N. L., Anderson, C. A., & Bartholow, B. D. (2007). Media Violence and Social Neuroscience: New Questions and New Opportunities. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 178-182.

- Carnagey, N.C. Anderson, C.A. & Bushman, B. (2007). *The effect of video game violence on physiological desensitivation to real-life violence. Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 489-496.
- Carré, P. (2004). Bandura : *Une psychologie pour le xxi^e siècle ?* Harmattan : « Savoirs », 5, 9-50. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-9.htm>.
- Carré, P. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle Bandura*, Editions de Boeck.
- Choquet, M., & Ledoux, S. (1994). *Adolescents, enquête nationale*. Les Éditions de l'INSERM.
- Claparède, E. (1920). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Librairie Kundig.
- Clarke, R. (1997). *Situational crime prevention. Successful case studies*. Guildenland Harrow and Heston.
- Clément, D., & Demont, E. (2008), *Psychologie du développement en 20 fiches*, Dunod.
- Cohen, S.(1984). *The Rise and Fall of Atari*. McGraw-Hill.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. (1998). *Aggression and antisocial behavior. Handbook of Child Psychology*,3,780-862.
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, S.E. & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence : A meta-analytic investigation. *Social Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Daly, M., Wilson, M. (1988). *Evolutionary social psychology and family homicide. Science*, 242, 519-524.
- Delay, J., Pichot, P. (1962). *Abrégée de psychologie*. Masson & Cie.
- DGSN. (2017). *Rapport du dgsn sur la criminalité au cameroun*. <https://www.google.com/search?client=firefox>
- Dishion, T.J., & Tipsord, J.M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 189-214.
- Dollar, J., Doob, L. W., Miller, Ne., Nowrer, O. H., & Sears, R. (1961), *Frustration and Agression*, Yale University Presse.

- Doron, R., Parot, F. (2009), *Dictionnaire de psychologie*. Psychologie et psychanalyse. Dictionnaire Quadriga, 20.
- Duque L.F., Restrepo, A. (2012). *Prévention précoce de l'agressivité chez les enfants dans les pays en voie de développement*, Universidad de Antioquia.
- Eastin, M., & Griffiths, R. (2006). Beyond the shooter game: Examining presence and hostile outcomes among male game players. *Communication Research*, 33,448-466.
- Essono, J. M. (2016). *Encyclopédie des mémoires d'Ongola Ewondo la ville aux mille collines*. Editions Asuzoa.
- Eye, G., (2018) « *Drogue, sexe et violences en milieu scolaire au cameroun* » *Les terreaux de la violence en milieu scolaire : Des maux silencieux qu'on ne dénonce pas assez*. *Bulletin d'information du Centre de recherche A Priori (CRAP)*, 4, 9-11.
- Fanty, K.A., Vanman, E., Henrich, C.C., & Avraamides, M.N. (2009). Desentization to media violence over a short period time. *Aggressive Behavior*, 35 (2), 179-187. <https://doi.org/10.1002/ab.20295>.
- Farrington, D. (2002). *Developmental criminology and risk-focused prevention*. University Press, 657-701.
- Felson, M. (2006). *Crime and Nature*. Sage
- <https://doi.org/10.4135/9781452204260>.
- Fernandez, L., & Catteeuw, M. (2001). *La recherche en psychologie clinique*. Nathan Université.
- Fischer. P., Kastenmüller, A., & Greitemeyer, T. (2010). Media violence and the self : The impact of personalized gaming charactersin aggressive video games on aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 192-195.
- Freud, S. (1929). *Malaise dans la civilisation*. PUF.
- Geen, R.G. & Mccown, E. J. (1984), *Effects of noise and attack on aggression and physiological arousal*. *Motivation and Emotion*, 8, 231-241. 10.1007/BF00991891.
- Geen, R.G., & Mccown, E. J. (1984), « *Effects of noise and attack on aggression and physiological arousal* ». *Motivation and Emotion*, 8, 231-241.
- Gentile, D.A., Lynch, P.J., Linder, J.R., & Walsh, D.A. (2004). The effect of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27, 5-22.

- Gimenez, G. (2002). *Les objets de relation*. Dunod.
- Girard, L. C., Pingault, J. B., Doyle, O., Falissard, B., & Tremblay, R. E. (2016). Developmental associations between conduct problems and expressive language in early childhood: a population-based study. *Journal of abnormal child psychology*, 44(6), 1033-1043.
- Giumett, G. W., & Markey, P. M. (2007). Violent video games and anger as predictors of aggression. *Journal of Research in Personality*, 41, 1234-1243.
- Goldstein A.P. (1994). *The ecology of aggression*. Plenum Press.
- Golse, B., & Domance, (2007). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Masson.
- Greitemeyer, T. (2014). Intense acts of violence during video game play make daily life aggression appear innocuous : A new mechanism why violent video games increase aggression. *Journal of Experimental Social Psychology*, 50, 52-56.
www.sciencedirect.com
- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Association de Recherche en Soins Infirmiers : Recherche en soins infirmiers*, 1 (108), 106-116.
<https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2012-1-page-106.htm>.
- Hasan, Y., Bègue, L., & Bushman, B. (2012). Violent video games stress people out and make them more aggressive. *Aggressive Behavior*, 39, 64-70.
- Hasan, Y., Bègue, L., Sharkow, M., & Bushman, B. (2013). The more you play, the more aggressive you become : A long-term experimental study of cumulative violent video game effects on hostile expectations and aggressive Behavior, *journal of Experimental Social Psychology*, 49, 224-232.
- Hollingdale, J., & Greitemeyer, T. (2014). The effect of online violent video games on levels of aggression. *PLoS One*, 9(11), 111-790.
- Hull, J.G., Brunelle, T.J., Prescott, A.T., & Sargent, J.D. (2014). A longitudinal study of risk-glorifying video games and behavioral deviance. *Journal of Personal and Social Psychology*, 107(2), 300-325.
- Hurley, S., & Chater, N. (2005). *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science*. MIT Press, 1.
- Inoue, O., Nintendo, M. (2010). *Winning the Videogame Wars*. Vertical Incorporated.

- Irwin, R. A., Gross, A. M. (1995). Cognitive Tempo, Violent Video Games, and Aggressive Behavior in Young Boys. *Journal of Family Violence*, 10 (3), 337-350.
- Keeley, L. (2009). *Les Guerres préhistoriques*. Perrin.
- Klein, M.(1974). *Essai de psychanalyse*. Payot.
- Kubwimana, (1996). *Contribution à l'étude du phénomène de la délinquance juvénile à travers l'exemple du foyer de l'espérance de Mvolye*. Université Cheikh Anta Diop.
- Lafrance, J.P(2006). *Les Jeux vidéo, à la recherche d'un monde meilleur*.Lavoisier.
- Lavalée, G. (1994). *La boucle contenant et subjectivante de la vision*. Dunod.
- Le Diberder, A. F.(1998). *L'Univers des jeux vidéo*.La Découverte.
- Lee, K.M., Peng, W., & Klein, J. (2010). *Will the experience of playing a violent role in a Video game influence peoples judgments of violence crimes*. Computers in Human Behavior, 26, 1019-1023.
- Leroux, Y. (2008). *Le jeu vidéo, un ludopaysage*. Enfances & Psy, 38, 129-136. <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2008-1-page-129.htm>.
- Lowood, H. (2009). « Videogames in Computer Space : The Complex History of Pong », IEEE, Annals of the History of Computing, 31(3), 5-19.
- Lyasse, S. (2002). *L'agressivité en clinique: de l'étiopathologie a la chimiothérapie*. [Thèse de doctorat, Université Henri Poincare, Nancy 1]. ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr
- Lynch, P. J., Gentile, D. A., Olson, A. A., & van Brederode, T. M. (2001). *The effects of violent video game 490 habits on adolescent aggressive attitudes and behaviors*. Paper presented at the biennial conference of the 491 Society for Research in Child Development. Minneapolis.
- Mbondji, E., & Edongo, J. P. (2015). *La violence scolaire au Cameroun*. L'Harmattan.
- Meltzoff, A. N. (2005). Imitation and other minds: The "Like Me" hypothesis. *Perspectives on Imitation: From Mirror Neurons to Memes*. MIT Press, 2, 55-78.
- Michaud, L. (2012). Le marché mondial des jeux vidéo : vers une nouvelle phase de croissance. *Éditions Choiseul*, 63, 7-23. <https://www.cairn.info/revue-geoeconomie-2012-4-page-7.htm>.
- Michele, J. F., & Debra, J. R. (2001). Effects of Violent Versus Non-violent Video Games on children's arousal, aggressive mood, and Positive mood. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 2047-2071.

- Moller, I., & Krahé, B. (2009). Exposure to Violent video games and aggression in German adolescents: A longitudinal analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 75-89.
- Montagner, H. (1988). *L'attachement, les débuts de la tendresse*. Odile Jacob.
- Müller, S. F., Bliesener, T., & Luthman, S. (2008). Hostile and Hardened? An Experimental Study on (De-) Sensitization to Violence and Suffering through Playing Video Games. *Swiss Journal of Psychology*, 67, 41–50.
- Mullin, C.R., & Linz, D. (1995). Desensitization and resensitization to violence against women : Effects of exposure to sexually violent films on judgments of domestic violence victims. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 449-459
- Mullin, C.R., & Linz, D. (1995). Desensitization and resensitization to violence against women: Effects of exposure to sexually violent films on judgments of domestic violence victims. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 449-459.
- Newbury, D. (1998). *Understanding Genocide*. *African Studies Review*, 41(1),73-97.
- Ngapout, A. (2021). *Violences en milieu scolaire : Police et gendarmerie en renfort*. <https://www.cameroon-tribune.cm/article.html/39079/fr.html/violences-en-milieu-scolaire-police-gendarmerie-en>
- Nisbett, R.E., & Cohen, D. (1996). *Culture of Honor : The Psychology of Violence in the South*. Westview Press.
- Orobio de Castro, B. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior : A meta-analysis. *Child Development*, 73, 916-934.
- Organization des nations unies, (2020). *Conflit et violence : une ère nouvelle*. UN75. Consulté le 28 avril 2021 sur <https://www.un.org/fr/un75/new-era-conflict-and-violence>.
- Ouamba, F. (2002). *Violence en Afrique. Evangile et liberte*. Consulté le 28 avril le <https://www.evangelie-et-liberte.net/elements/archives/090.html>.
- Oxford, J., Ponzi, D., & Geary, D. C. (2009). Hormonal responses differ when playing violent video games against an ingroup and outgroup. *Evolution and Human Behavior*, 31, 201–209.
- Pahlavan, F., Drozda-Senkowska, E., & Michelot ,J. (2007). Pratique des jeux violents et agression. *Presse universitaire de Liège*, 51-63.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés, Lexique de praxéologie motrice*, INSEP-Publications.

- Peng, W., Liu, M., & Mou, Y. (2008). Do aggressive people play violent computer game in a more aggressive way ? Individual difference and idiosyncratic game play experience. *CyberPsychology and Behavior*, 11, 157-161.
- Perron, Y. (2012). *Vocabulaire des Jeux Vidéo*. Office québécois de la langue française.
- Perron, Y. (2012). *Vocabulaire du jeu vidéo*. Office québécois de la langue française.
- Piéron H. (1968). *Vocabulaire de la psychologie*. Presses Universitaires de France.
- Polman, H., Orobio de Castro, B., & Van Aken. M.A.G. (2008). Experimental study of the differential effects of playing versus watching violent video games on children's aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 34, 256-264.
- Prinz, J.J. (2005). Imitation and moral development. *Perspectives on Imitation: From Minor Neurons to Memes*. MIT Press, 2, 267- 282.
- Przybylski, A. K., Ryan, R. M., & Rigby, C. S. (2009). The motivating role of violence in video games. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 243-259.
- Quenum, F. (2020). *L'Afrique, plus touchée par la guerre*. <https://www.dw.com/fr/lafrique-plus-touch%C3%A9e-par-la-guerre-en-2020/a-56002210>
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1998). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. *Revue française de pédagogie*, 125, 164-165.
- Revol, O. (2017). La préadolescence, phase de latence ou période clef ? *Réalités Pédiatriques*, 211, 57-60.
- Rey, A. (1990). *Le Grand Robert de la langue française*.
- Ricaud-Droisy, H., Safont-Mottay, C., & Oubrayrie-Roussel, N. (2013). *Psychologie du développement : enfance et adolescence*. Dunod.
- Rideout, V. (2013). *Zero to eight : Children's media use in America*. Common Sense Media.
- Roscoe P.B.(1996). *War and Society in Sepik New Guinea*. *The Journal of the Royal Anthropolical Institute*,2(4),645-666.
- Rotton, J., Frey, J., Barry, T., Milligan, M., & Fitzpatrick, M. (1979). *The air pollution experience and physical aggression*. *Journal oprplied Social Psychology*, 9, 397-412.
- Rude, N., & Retel, O. (2000). *Statistique en psychologie*. In Press.
- Sheff, D., & Game Over(1999). *How Nintendo Conquered the World*. GamePress.

- Shibuya, A. (2008). *The effects of the presence and contexts of videogame violence on children : a longitudinal study in Japan*. *Simulation and Gaming*, 39, 528-539.
- Skinner, B. (1971). *L'analyse expérimentale du comportement*. Mardaga.
- Sluka, J. (1992). *The anthropology of conflict*. The Path to Domination, Resistance, and Terror. University.
- Sockeel, P., & Anceaux, F. (2014). *La démarche en psychologie*, Interpress ,1.
- Stassen, K. (2012). *Psychologie du développement*. De Boeck.
- Stern, D. 2004. *Journal d'un bébé*. Odile Jacob.
- Sternberg, C., & Campos, J., (1990). *The development of anger expression in infancy*. In N. Stein & B. Leventhal (Eds), *Concepts in Emotion*. Erlbaum.
- Subra, B., Muller, D., Bègue, L., Bushman, B.J., & Delmas, F. (2010). *Automatic Effects of Alcohol and Aggressive Cues on Aggressive Thoughts and Behaviors*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 1052-1057.
- Tamisier, J.C., Brillaud, C., Cousiné, H.F. S., & Perrier, N. (1999). *Grand dictionnaire de la psychologie* . Larousse-Bordas, 31-32.
- Taylor, T.L. (2012). *Raising the Stakes: The Professionalization of Computer Gaming*. The MIT Press.
- Tisseron, S. (2005). *Psychanalyse de l'image : Des premiers traits au virtuel*. Dunod.
- Tisseron, S. (2013). *L'enfant et les écrans : un avis de l'académie des sciences*. *Le carnet PSY*, 2 (1), 199.
- TNS sofrès. *Les pratiques de consommations de jeux vidéo des français*, disponible sur : www.tns-sofres.com (28/11/2014).
- Tremblay, R. (2008). *Prévenir la violence dès la petite enfance*. Odile Jacob.
- Tremblay, R. E. (2008). *Anger and Aggression*. *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*. Academic Press, 4, 1-4.
- Tremblay, R.E. (2008). *Prévenir la violence dès la petite enfance*. Éditions Odile Jacob.
- Tremblay, R.E. (2010). *Developmental origins of disruptive behaviour problems : The original sin hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367.

- Tremblay, R.E., Nagin, D.S., Séguin, J.R., Zoccolillo, M., Zelazo, P.D., & Japel, C. (2004). *Physical aggression during early childhood : Trajectories and predictors. Pediatrics*, 114(1), 43-50.
- U-report Cameroun (2000). *Violence dans le milieu éducatif primaire*. Ureport. Consulté le 21 mars 2021 sur <https://cameroon.ureport.in/story/282/>.
- Wallon, H. (2002), *L 'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin.
- Warnier, J. P. (1999), *Construire la culture matérielle. L'homme qui pensait avec ses doigts*, PUF.
- Wernerh, H.H., Gunter, L.H., & Dolf, H.W. (2008). Media violence and youth violence: A 2-year longitudinal study. *Journal of Media Psychology*, 20, 79-96.
- Winnicott, D. W. (1989), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot.
- Winnicott, D.W. (1942). *Pourquoi les enfants jouent-ils ? L'enfant et le monde extérieur*. Payot.
- Wistedt, B., Rasmussen, A., Pedersen, L., Malm, U., Träskman-Bendz, L., Wakelin, J., & Bech, P. (1990). The development of an observer-scale for measuring social dysfunction and aggression. *Pharmacopsychiatry*, 23 (6), 249-252. <https://doi.org/10.1055/s-2007-1014514>.
- Wrangham, R., & Peterson, D. (1996). *Demonic Males*. Houghton Mifflin.
- Yunger, J.L., Carver, P.R., & Perry, D.G. (2004). Does gender identity influence children's psychological well-being? *Developmental Psychology*, 40, 572-582.
- Zimring, F., & Hawkins, G. (1997). *Crime is Not The Problem. Lethal Violence in America*. Oxford University Press.

ANNEXES

ANNEXES 1

QUESTIONNAIRE D'AGRESSION (de BUSS et PERRY)

Instruction : a l'aide de l'échelle à 5 points ci-dessous, indiquez le caractère qui vous caractérise ou qui ne vous caractérise pas parmi les phrases suivantes. Cocher la bonne réponse.

Nom :

Âge :

Classe scolaire :

Items	Extrême ment différent de moi	Assez différent de moi	Ne me caractérise que partiellement	Assez semblable à moi	Extrêmement semblable à moi
1. Il m'arrive parfois d'être incapable de contrôler mon envie de frapper quelqu'un.					
2. Lorsque les gens sont particulièrement gentils, je doute de ce qu'ils veulent.					
3. Lorsque je suis en désaccord avec mes ami(es), je leur dis ouvertement					
4. Je m'emporte rapidement mais je calme rapidement.					
5. Je sens quelques fois que les gens rient de moi dans mon dos.					
6. J'ai de la difficulté à contrôler mon tempérament.					
7. Mes ami(es) me disent que je suis argumentateur (trice).					
8. J'ai déjà été tellement furieux(se) que j'ai brisé des choses.					
9. Je suis souvent en désaccord avec les gens.					
10. Je suis quelques fois envahi par la jalousie.					
11. Si la provocation est suffisante, je peux frapper quelqu'un.					
12. Lorsque je suis frustrée, je montre mon irritation.					
13. Si quelqu'un me frappe, je frappe à mon tour.					
14. Je sens quelques fois que la vie m'a traité(e) injustement.					
15. Je n'arrive pas à trouver une bonne raison pour frapper quelqu'un.					
16. les autres personnes semblent toujours être les « chanceux ».					
17. Je me bagarre un peu plus souvent que la moyenne des gens.					
18. Je me sens parfois comme un bâton de dynamite prêt à exploser.					
19. Je suspecte les étrangers qui sont trop gentils.					
20. Si je dois avoir recours à la violence pour protéger mes droits, je le ferai.					
21. Je suis une personne d'humeur égale.					

22. Je me demande quelques fois pourquoi je suis si amer(ère) envers les choses.					
23. il y a des gens qui m'ont tellement provoqué qu'on en est venu à la bagarre.					
24. Je sais que des « ami(es) » parlent de moi dans mon dos.					
25. J'ai déjà menacé des gens.					
26. Lorsque les gens m'énervent, je peux leur dire ce que je pense d'eux.					
27. Certains de mes ami(es) pensent que je suis impulsif(ve).					
28. Je ne peux résister à l'argumentation lorsque les gens sont en désaccord avec moi.					
29. Il m'arrive quelques fois de perdre la tête.					

ANNEXE 2

SDAS

En anglais : Social Dysfunction and Aggression Scale (454)

Irritabilité

O. Contrôle normal des réactions, de l'attention.

1. Impatience minime ou douteuse, et/ou légère difficulté de contrôler ses réactions.
2. Modérément impatient et irrité ; quelques difficultés à contrôler ses réactions.
3. Nettement impatient, se sent facilement provoqué ; mauvais contrôle des réactions.
4. Impatience très importante et irritabilité, pas de contrôle sur les réactions, se sent constamment
Provoqué.

Néqativisme

O. Absent.

1. Opposition minime, verbalisée ou non, lorsqu'une discipline est requise.
2. Ne veut pas coopérer, mais peut se contrôler lorsqu'on lui demande de se conformer aux règles.
3. Combat évident mais encore modéré contre autorité ; est parfois indiscipliné.
4. Est en opposition de façon sévère et ouverte contre les règles de la vie en société, totalement non coopérant.

Agitation

O. Absente

1. Tension minime ou douteuse et quelques difficultés pour se détendre, mais sans agitation psychomotrice associée.
2. Tension légère et incapacité de se détendre, avec un peu d'agitation psychomotrice associée.
3. Tension modérée, incapacité évidente à se détendre et nette agitation psychomotrice.
4. Tension sévère, incapacité marquée à se détendre avec une agitation psychomotrice intense.

Perturbation des conduites sociales

O. Absente

1. Minime ou douteuse.
2. Le patient a eu, de façon occasionnelle, des actes provocateurs sans gravité.
3. Le patient a eu, de façon répétée, des actes provocateurs de gravité modérée.
4. Le patient a eu, de façon constante, des actes provocateurs de gravité importante.

Agression verbale non orientée

O. Absente

1. Agressivité verbale douteuse ou très minime, mais seulement implicite.
2. Agressivité verbale de faible intensité, présente de façon explicite mais seulement par intermittence.
3. Agressivité verbale d'intensité modérée, le patient pouvant parfois vociférer, par exemple, en clamant que « tout est mauvais », ou crier avec colère.
4. Agressivité générale marquée, avec parfois des hurlements, pouvant inclure malédiction et Jurons.

Agression verbale orientée

O. Absente

1. Agressivité douteuse ou minime envers des individus définis.
2. Agressivité modérée se manifestant clairement dans la façon de parler, bien que les contenus agressifs ne soient présents que par intermittence.
3. Agressivité plus constante, parfois avec des vociférations : par exemple, le fait d'insulter personnellement les gens.
4. Agressivité marquée et parfois avec des hurlements : par exemple, le fait de proférer des insultes graves ou de souhaiter du mal aux gens.

Violence physique envers d'autres personnes que des membres du personnel (hors de l'équipe)

O. Absente

1. Minime ou douteuse (gestes de menace).
2. Le patient a lancé des coups de poing ou des coups de pied à l'adresse d'une personne n'appartenant pas au personnel, sans la toucher.
3. Le patient a donné des coups de poing ou des coups de pied ou a voulu étrangler une personne extérieure au personnel. Pas de blessure grave.
4. Le patient a agressé de façon dangereuse une personne n'appartenant pas au personnel.

Retrait social

O. Relations sociales normales.

1. Minime diminution des relations sociales.
2. Le patient participe à des relations sociales après quelques hésitations.
3. Bien que présent dans des groupes, le patient évite les contacts avec autrui et reste tout seul.
4. Le patient s'isole de façon évidente, évite activement tout contact social.

ANNEXE 3

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES ARTS, LETTRES
ET SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT DE
PSYCHOLOGIE



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace- Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDEI

FACULTY OF ARTS, LETTERS
AND
SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné **Chandel EBALE MONEZE**, Professeur des Universités et Chef du Département de Psychologie à l'Université de Yaoundé I, atteste que **M. NNOUK OWUNDI Christian**, matricule **10L290**, étudiant en Master II de Psychologie, option psychologie du développement, a libellé son sujet de mémoire :

« **Jeux vidéo d'action et développement de l'agression chez les enfants Camerounais âgés de 9 à 12 ans** »

Ses travaux qui s'effectuent sous la Direction du **Pr. Léonard NGUIMFACK** nécessitent une investigation sur le terrain.

En foi de quoi la présente attestation de recherche est établie et délivrée à l'intéressé pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, **11.0 NOV 2021**

Le Chef de Département



Chandel Moneze Chandel
Professeur Titulaire

ANNEXE 4

Yaoundé le 26 juin 2021

NNOUK OWUNDI Christian
Étudiant à l'université d Yaoundé I
Psychologie, Niveau V
Tél : 694-819-510
christiannnouk93@gmail.com

À

**Monsieur le Responsable des cours de
préparation du groupe NANA (CETIC)**

Objet : étude expérimentale sur le développement de
l'agression en vue de l'obtention du diplôme de Master II
en Psychologie du développement

Monsieur,

J'ai l'honneur de venir auprès de votre haute bienveillance solliciter une autorisation de
recherche dans vos salles de cours de préparation pour mon projet de mémoire de Master II en
Psychologie du développement sur la thématique : « *Jeux vidéo d'action et développement de
l'agression chez les enfants camerounais âgés de 9 à 12 ans* ».

En effet, je suis étudiant en cinquième année de Psychologie à l'Université de Yaoundé
I (NGOA-EKELLE). Dans le cadre de la collecte de données en vue de la rédaction de mon
mémoire, je souhaite travailler dans vos salles pendant une période d'un mois, soit du 1^{er} au 31
Juillet 2021. Cette recherche vise à comprendre pourquoi certains enfants sont plus agressifs
que d'autres. L'idée étant que, probablement certains facteurs situationnels comme les jeux
vidéo d'action auraient un effet sur le développement des conduites agressives. Les données
collectées dans l'enceinte de vos salles seront strictement utilisées pour ce travail de mémoire
et détruits après dépouillement. L'anonymat des sujets est évidemment la règle d'or de ce type
de recherche.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de ma profonde gratitude.

NNOUK OWUNDI Christian



Autorisé
ZE BELIBI BENOÎT THIERRY

ANNEXE 5

Yaoundé, le2022

Madame, Monsieur,

Etudiant en psychologie à l'Université de Yaoundé I, je réalise mon Mémoire sur les jeux vidéo et le développement de l'agression chez les enfants camerounais âgés de 9 à 12 ans, dans la ville de Yaoundé au Cameroun. A ce titre, je vous sollicite pour faire participer vos enfants à une expérience qui consistera à leur faire jouer à des jeux vidéo d'action, ensuite à remplir un questionnaire.

Les données concernant vos enfants (âge, sexe, niveau scolaire) ne seront utilisées qu'avec votre consentement. En remplissant le formulaire, vous acceptez que j'utilise ces données pour ma recherche. Ce consentement peut être retiré à tout moment en me contactant au numéro 694819510.

Ces données seront uniquement utilisées dans le cadre de mon mémoire, par mon directeur de mémoire et moi, et supprimées au maximum trois mois après la soutenance de ce mémoire. Aucune donnée permettant d'identifier vos enfants ne figurera dans le mémoire produit.

Vous disposez de droits sur les données de vos enfants, vous pouvez ainsi : demander l'accès aux données à caractère personnel les concernant, demander la rectification ou l'effacement de ces données, vous opposer au traitement, ou demander la portabilité de vos données.

Je vous remercie par avance de votre participation.

Christian NNOUK OWUNDI

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	1
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES ANNEXES.....	vii
Résumé.....	viii
Abstract	ix
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	4
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	5
1.1.Contexte et justification de l'étude.....	6
1.2.Formulation du problème et question de recherche	11
1.3.Question de recherche	14
1.4.Hypothèses de l'étude.....	14
1.4.1.Hypothèse Générale.....	14
1.4.2.Hypothèses spécifiques	14
1.5.OBJECTIF DE L'ÉTUDE.....	15
1.5.1.Objectif générale... ..	15
1.5.2.Objectif spécifique.....	15
1.6.INTÉRÊT DE L'ÉTUDE	15
1.6.1.Niveau théorique.... ..	15
1.6.2.Niveau méthodologique.....	16
1.6.3.Niveau social.....	16

1.7.DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	17
1.7.1.Délimitation théorique.....	17
1.7.2. Délimitation géographique	17
1.8.DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS.....	18
1.8.1Jeu.....	18
1.8.2.Jeu vidéo.....	19
1.8.3.Jeu vidéo d'action.....	20
1.8.4.Développement.....	20
1.8.5.Agression.....	20
1.8.6.Préadolescence.....	21
CHAPITRE 2: REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	23
2.1. État des lieux sur le concept d'agression	24
2.1.1. Conflit et violence dans le monde	24
2.1.1.1. Prolongement et augmentation des Conflits.....	24
2.1.1.2. Criminalité organisée et violence domestique.....	25
2.1.1.3. Extrémisme violent	25
2.1.1.4. Les nouvelles technologies.....	26
2.1.1.5. La menace nucléaire.....	27
2.1.2. L'agression en Afrique.....	27
2.1.2.1. Agression et société.....	27
2.1.2.2. L'agression chez les enfants en Afrique	28
2.1.3. L'agression au Cameroun.....	30
2.1.3.1. Présentation générale de l'agressivité au Cameroun.....	30
2.1.3.2. Les infractions	30
2.1.3.3. Atteintes aux mœurs.....	30
2.1.3.4. Criminalité émergente	31

2.1.3.5. L’Agressivité chez les enfants et Adolescents au Cameroun	31
2.1.3.5.1. La Délinquance Juvénile au Cameroun	31
2.1.3.5.2. L’agression en milieu scolaire	32
2.1.4. Les types d’agression	34
2.1.5. Développement de l’agression.	35
2.1.5.1. Développement de l’agressivité du point de vue psychanalytique et éthologique	35
2.1.5.2. Développement de l’agression selon Clément et Demont (2008)	39
2.1.5.3. Développement de l’agression durant la petite enfance selon Bègue (2015).	40
2.1.5.3.1. Colères et agression enfantines	40
2.1.6. Théories et modèles explicatifs de l’agression	41
2.1.6.1. Modèles instinctuels de l’agression	41
2.1.6.2. L’approche psychanalytique	42
2.1.6.3. La théorie de la frustration-agression	42
2.1.6.4. Les modèles éthologiques et la psychologie évolutionniste	42
2.2. État des lieux sur les jeux vidéo	43
2.2.1. Histoire des Jeux vidéo	43
2.2.2. La commercialisation du jeu vidéo	44
2.2.3. Les innovations du jeu vidéo	46
2.2.4. Le marché du jeux vidéo dans le monde	46
2.2.5. Le marché des jeux vidéo en Afrique	47
2.2.6. Typologie des Jeux vidéo	48
2.2.6.1. Selon les thèmes et le Game play	48
2.2.6.2. Selon le degré d’implication corporelle du joueur	50
2.2.7. Les Mécanismes de « mise en jeu » du corps	51
2.2.8. Les niveau de travail psychique	53

2.2.9. Les fonctions des jeux vidéo	54
2.2.9.1. Jouer pour exprimer de l'agressivité	54
2.2.9.2. Jouer pour maîtriser l'angoisse.....	54
2.2.9.3. Jouer pour accroître son expérience	55
2.2.9.4. Jouer pour établir des contacts sociaux	55
2.2.9.5. Le jeu vidéo comme médiation	55
2.2.9.6. Jeux vidéo comme outil thérapeutique	56
2.2.10.L'impact des jeux vidéo sur les conduites agressives	56
2.2.10.1. Les effets de la violence contenue dans les jeux vidéo	56
2.2.10.2. Influences du contexte, des processus cognitifs et comportementaux	57
2.2.10.3. Les effets prolongés des jeux vidéo.....	58
2.2.10.4. Les effets de la télévision et des jeux vidéo sur l'agressivité.....	59
2.3. État des lieux sur la préadolescence	59
2.3.1.L'évolution de la représentation de soi	60
2.3.2.Le développement émotionnel	60
2.3.3.Le développement de la personnalité	61
2.3.3.1. La théorie psychosexuelle de Freud	61
2.3.3.2. La théorie psychosociale d'Erikson.....	62
2.3.4.Le développement social	63
2.3.4.1. Développement des relations avec la famille	63
2.3.4.2. Le développement des relations avec les pairs.....	65
2.3.4.3. L'agression à la préadolescence	67
2.3.4.3.1. Les formes d'agressivité à la préadolescence.....	67
CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE DE RÉFÉRENCE.....	71
3.1.Origines de la théorie de l'apprentissage social	72
3.2.La théorie de l'apprentissage sociale	73

3.2.1. Les processus vicariants	74
3.2.2. Les processus symboliques	75
3.2.3. Les processus autorégulateurs	75
3.3. La théorie sociocognitive	76
3.3.1. La notion d'« agentivité »	76
3.3.2. La réciprocité causale triadique.....	78
3.3.2.1. La relation P-C « Personne-Comportement »	79
3.3.2.2. Relation E-P « environnement-personne ».....	79
3.3.2.3. La relation E-C « Environnement-Comportement »	80
3.3.3. La notion d'auto-efficacité	81
3.3.3.1. Les sources de l'auto-efficacité.....	83
3.3.3.2. Les effets de l'auto-efficacité	84
3.4. Les champs d'application de la théorie sociocognitive.....	85
3.4.1. L'éducation.....	85
3.4.2. La Santé.....	87
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE.....	89
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE	90
4.1. Site de l'étude.....	91
4.1.1. Justification du choix du site de l'étude	91
4.1.2. Présentation du site collège d'enseignement technique industriel et comptable (CETIC DE NGOA-ÉKELÉ).....	91
4.2. Procédure et critères de sélection des participants	91
4.2.1. Critères de sélection	92
4.2.1.1. Critères d'inclusion	92
4.2.1.2. Critères de non inclusion.....	93
4.2.2. Procédure de sélection des participants.....	93

4.3. Type de recherche	94
4.4. Variables de l'étude.....	94
4.4.1. Variable indépendante.....	94
4.4.2. Variable dépendante	95
4.5. Plan expérimental	95
4.6. Hypothèses de l'étude.....	95
4.6.1. Hypothèse générale	96
4.6.2. Hypothèses opérationnelles	96
4.7. Collecte des données	96
4.7.1. Choix de l'instrument de collecte des données	96
4.7.1.1. Le questionnaire d'agression (AQ) de Buss et Perry (1992).....	97
4.7.1.2. La grille d'analyse SDAS	97
4.7.2. Pré-test et validation du questionnaire	97
4.7.3. Méthode et procédure	98
4.7.3.1. Méthode.....	98
4.7.3.2. Procédure.....	100
4.7.4. Difficultés rencontrées.....	101
4.8. Outil de traitement statistique des données	101
4.8.1. Test t de student.....	102
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	103
5.1. Analyse descriptive	104
5.1.1. Contexte compétitif, temps long, jeux vidéo violents (Cc*Ti*Jv) Vs Contexte ludique, temps court, jeux vidéo violents (Cl*Tc*Jv) et développement de l'agression.....	104
5.1.2. Contexte compétitif, temps long, jeux vidéo très violents (Cc*Ti*Jtv) Vs Contexte ludique, temps court, jeux vidéo très violents (Cl*Tc*Jtv) et développement de l'agression	107
5.1.3. Niveau d'agression en fonction de l'âge	108

5.1.4. Niveau d'agression en fonction du niveau scolaire.....	110
5.1.5. Répartition des participants en fonctions du score d'agression et de la condition expérimentale.....	112
5.2. Vérification des hypothèses.....	114
5.2.1. Effet du contexte (compétitif Vs ludique), du temps (long Vs court) et des jeux vidéo violents sur le développement de l'agressivité.....	114
5.2.2. Effet du contexte (compétitif Vs ludique), du temps (long Vs court) et des jeux vidéo très violents sur le développement de l'agressivité.....	118
CHAPITRE 6 : SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	123
6.1. Discussion des résultats de l'analyse descriptive	124
6.1.1. Le contexte	124
6.1.2. Le temps	125
6.1.3. L'âge.....	126
6.1.4. La classe scolaire.....	127
6.2. Discussions des résultats issus de l'analyse inférentielle.....	128
6.2.1. Les jeux vidéo violents et le développement de l'agression	128
6.2.2. Jeux vidéo très violent et développement de l'agression	130
CONCLUSION	132
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	135
ANNEXES	i