

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE
L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE D'EBOLOWA

DEPARTEMENT DES DIDACTIQUES DES
DISCIPLINES, DES SCIENCES DE L'EDUCATION,
DE PEDAGOGIE ET DE FORMATION BILINGUE



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TECHNICAL TEACHERS'
TRAINING COLLEGE OF EBOLOWA

DEPARTMENT OF DIDACTICS OF DISCIPLINES,
SCIENCES OF EDUCATION, PEDAGOGY AND
BILINGUAL TRAINING

DEPARTEMENT DES DIDACTIQUES DES DISCIPLINES, DES SCIENCES DE
L'EDUCATION, DE PEDAGOGIE ET DE FORMATION BILINGUE

OPTION : CONSEILLER D'ORIENTATION

**FACTEURS ECOLOGIQUES ET VIOLENCE EN MILIEU
SCOLAIRE : CAS DU LYCEE CLASSIQUE ET MODERNE
D'EBOLOWA**

*Mémoire rédigé et soutenu en vue de l'obtention
du Diplôme de Conseiller d'Orientation (DIPCO)*

Par :

MENDO René Jules

(Licencié en Droit Public)

Matricule : 19W1309

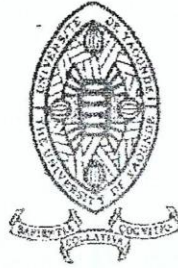
Sous la direction de :

Dr RANAVA MBAHBAÏ

Chargé de Cours



Année académique : 2020-2021



ATTESTATION DE CORRECTION DE MEMOIRE (2021)

Département DIDACTIQUES DES DISCIPLINES Filière C.O

Noms et prénoms du candidat MENDO RENÉ JULES

Matricule 19W1309

Titre du mémoire FACTEURS ECOLOGIQUES ET VIOLENCE EN
MILIEU SCOLAIRE : CAS DU LYCÉE CLASSIQUE ET MODERNE
D'EBOLOWA

Nous soussignés,

Pr TSALA TSALA JACQUES PHILIPPE Président du jury

Dr DMGBA SERGE ROMAIN Examineur

Dr RANAVA MBAHBAI / Pr BINGOND Rapporteur/Encadreur

Attestons que le mémoire sus cité a subi toutes les corrections de forme et de fond exigées par le jury.

Fait à Ebolowa le _____

Le Président du jury

L'examineur

L'encadreur

Jacques Philippe TSALA TSALA
Professeur Titulaire
19.06.2021

Dr DMGBA Serge Romain
oum phal
le 19.06.2021

RECEPISSE DE CORRECTION

Le Directeur de l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique (ENSET) de l'Université de Yaoundé I à Ebolowa atteste avoir reçu un exemplaire et un CD contenant la version électronique corrigée du mémoire en un seul fichier pdf :

Noms et prénoms du candidat : MENDO RENÉ JULES

Filière : CONSEILLER D'ORIENTATION

Fait à Ebolowa le _____

Le Directeur

CERTIFICATION DE L'ORIGINALITE DU TRAVAIL

Je soussigné, **MENDO René Jules**, Matricule 19w1309, étudiant à l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique (ENSET) de l'Université de Yaoundé 1 à Ebolowa, atteste que le présent mémoire est le fruit de mes propres travaux effectués au lycée classique et moderne d'Ebolowa, Région du Sud Cameroun sur le thème : « **Facteurs écologiques et violence en milieu scolaire : Cas du lycée classique et moderne d'Ebolowa** », sous la supervision de Dr RANAVA Mbahbaï, Chargé de cours.

Ce mémoire est authentique et n'a été l'objet d'aucune présentation antérieure pour l'acquisition de quelque grade universitaire que ce soit.

Noms et visa de l'auteur :

MENDO René Jules

Date :

Visa du Président du Jury

Pr TSALA TSALA Jacques

Philippe,

Professeur titulaire

Date :

Visa du Superviseur

Dr RANAVA Mbahbaï/Pr

BINGONO Emmanuel,

Chargé de cours/ Maître de conférences

Date :

Visa de l'examineur

Dr OMGBA Serge Romain,

Assistant

Date : 19.06.2021.....

Visa du Chef du Département

Pr BINGONO Emmanuel,

Maître de Conférences

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
DEDICACES	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
ABREVIATIONS –ACRONYMES –SIGLES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RESUME	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE	4
CHAPITRE II : BILAN DE LECTURE.....	17
CHAPITRE III : METHODOLOGIE.....	37
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	51
CHAPITRE V : INTERPRETATION ET DISCUSSION	57
CONCLUSION GENERALE.....	65
ANNEXES	67
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	73
TABLE DES MATIERES	81

À

MA PETITE SOEUR MARINA...

REMERCIEMENTS

Avant de débiter mon mémoire, je tiens tout d'abord à remercier tous ceux qui ont œuvré de près ou de loin pour la réalisation de cette œuvre difficile à concevoir.

Dans ce sens j'adresse ma profonde gratitude à :

- Mon Directeur de mémoire Dr RANAVA Mbahbai pour les précieux conseils et surtout pour le suivi durant cette lourde tâche de conception ;
- Mon Chef de département Pr Emmanuel BINGONO pour sa disponibilité et pour sa promptitude à enseigner ;
- Madame le Directeur de l'ENSET, Pr. Salomé NDJAKOMO pour avoir aménagé un cadre adéquat à nos études ;
- Mon Chargé d'étude Monsieur Arnaud EKANGA, pour les nombreux conseils et le suivi tout au long de la formation ;
- Monsieur Georges ATCHA, qui a été non seulement à nos services, mais aussi et surtout pour ses qualités en pédagogie et ses habiletés en statistiques qui ont fait de lui une aide précieuse pour la réalisation de ce mémoire ;
- Mes chers et tendres parents Monsieur et Madame OTYAME Francis De Paul pour la patience et le soutien durant cette formation et cette difficile épreuve ;
- Monsieur et Madame MBARGA Georges Éric pour leur soutien inconditionnel tant moral que financier ;
- Monsieur ESSIANE Yves-Roger, Monsieur OTYAME Francis pour leur soutien inconditionnel ;
- Mes frères OTYAME François-Valère, BELINGA Harris, ODOUMOU Justin et ma sœur NYANGONO Mireille pour le soutien et le réconfort durant cette formation ;
- Mademoiselle NNANGA DANG Margueritte, pour la patience, le soutien et le réconfort ;
- A tous mes camarades et amis pour les nombreux conseils et leur soutien moral ;
- Enfin à tous ceux qui de près ou de loin ont contribué avec leurs conseils, leur assistance ou leur participation à la réalisation de ce mémoire.

ABREVIATIONS – ACRONYMES – SIGLES

Abréviations

CO : Conseiller d'orientation

SF : Session de formation

Acronymes

APPS : Activités Poste et Périscolaire

ENSET : Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique

LYCLAME : Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

LISTE DES TABLEAUX

<u>Tableau N°1</u> : Pourcentage des élèves du LYCLAME rapportant avoir subi différents types d'agression entre 2020 et 2021.....	8
<u>Tableau N°2</u> : types de violences.....	20
<u>Tableau N°1</u> : Tableau synoptique de la recherche.....	35
<u>Tableau N° 4</u> : Répartition du personnel administratif par sexe.....	40
<u>Tableau N° 5</u> : Répartition du personnel enseignant par sexe et par matière.....	41
<u>Tableau N° 6</u> : Répertoire du personnel d'appui et du service annexe par sexe.....	42
<u>Tableau N° 7</u> : Présentation des infrastructures	42
<u>Tableau N° 8</u> : Répartition des élèves par classe.....	43
<u>Tableau N°9</u> : Distribution de la population en fonction de l'âge.....	52
<u>Tableau N°10</u> : Distribution de la population en fonction du sexe.....	53
<u>Tableau N°11</u> : Distribution de la population en fonction du métier du père.....	53
<u>Tableau N°12</u> : Distribution de la population en fonction du métier de la mère.....	53
<u>Tableau N°13</u> : Distribution de la population en fonction de qui avec vit les élèves.....	53
<u>Tableau N°14</u> : Distribution de la population en fonction du nombre de frère et de sœurs.	54
<u>Tableau N°15</u> : Facteurs individuelles et violence scolaire.....	55
<u>Tableau N°16</u> : Facteurs contextuels et violence scolaire.....	56
<u>Tableau N°17</u> : Facteur environnemental et violence scolaire.....	57

RESUME

La présente étude avait pour objectif d'étudier le lien entre les facteurs écologiques et la violence en milieu scolaire. En effet, la recrudescence de la violence dans la société en général et dans les établissements scolaires en particulier ces dernières années ont fait évoluer une insécurité non pas seulement pour les élèves, mais aussi pour le personnel enseignant et administratif dans les écoles. Nous avons sélectionné 121 élèves du Lycée classique et moderne d'Ebolowa à partir d'un échantillonnage aléatoire simple qui ont été soumis à un questionnaire composite (échelle des violences verbales, physique et violences sur internet ; échelles des facteurs écologiques). Les données collectées ont été traitées par le logiciel SPSS version 21 et analysées à partir du calcul des corrélations complétées par les régressions linéaires.

Les résultats obtenus indiquent de manière générale que les facteurs écologiques (facteurs individuels, contextuels et environnementaux) sont bels et biens liés à la violence en milieu scolaire. Ces résultats constituent un support pour les chefs d'établissement et les conseillers d'orientation pour la mise sur pied des stratégies pouvant permettre de diminuer la violence dans les établissements scolaires.

Mots clés : violence, facteurs individuels, facteurs contextuels, facteurs environnementaux.

ABSTRACT

In a context marked by insecurity in schools, the problem of recrudescence of school violence among young pupils is presented as a subject of major interest. For the study case, the content of which follows, the main objective is to estimate the effect between individual, contextual and environmental factors on the resurgence of violence in the school environment in order to verify the presence of interactions between these different factors linked to this school violence. Achieving such a difficult objective by the constancy that is required, requires the adoption of a method that obeys scientific rigor. First of all, it should be noted that the present study is of an exploratory type and involves numerical data collected by means of the questionnaire administered to a population made up of 150 individuals from the Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa. In general, it emerges that certain variables taken into account to assess the effect of individual, contextual and environmental factors are significant and therefore have a relationship with the upsurge in violence in schools. From an open perspective, this research is part of a vast framework of reflection already undertaken in Cameroon and even in the West, but retains its specificity and brings more to the prevention of violence in schools.

INTRODUCTION GENERALE

La violence en milieu scolaire est une problématique qui semble avoir suscité un intérêt marquant depuis la dernière décennie (Astor, 1995). Tant et si bien que la question est sur toutes les lèvres : nous assistons à une flambée de la violence à l'école. Le débat demeure toujours ouvert et les avis s'avèrent partagés. Pour certains, les comportements violents sont nettement plus fréquents qu'avant. De plus, ils continueraient même de croître, en indiquant davantage d'hostilité et de cruauté envers les pairs et les enseignants. Pour d'autres, qui défendent le point de vue inverse, le manque de données objectives ne permet pas de circonscrire l'ampleur de ce phénomène. Au sujet de la violence à l'école, Debarbieux (2001) rappelle que le nombre de méfaits commis par les élèves demeure proportionnellement restreint par rapport à l'ensemble de la clientèle scolaire. Par ailleurs, l'intérêt médiatique accru des dernières années sur la question des homicides à multiples victimes commis par des adolescents, avive les inquiétudes et contribue à créer une image assez fautive du phénomène. Un consensus émerge à l'effet que la majorité de la population perçoit maintenant cette violence comme un enjeu crucial. Par conséquent, l'importance accordée au contrôle de la violence dans les écoles, et ce, dès le plus jeune âge, semble augmenter d'années en années. Plusieurs auteurs cherchent à saisir la problématique tant des agresseurs que des victimes. D'autres arrivent à la conclusion que les manifestations de violence dans les jeux vidéo, les films et les émissions de télévision contribuent de manière significative à sa banalisation. Pour ces raisons, un intérêt se fait sentir sur la question de la prévention et l'intervention précoces des comportements violents à l'école. C'est pourquoi, depuis un certain temps, une attention particulière est portée aux enfants d'âge préscolaire puisque les premiers comportements violents, selon Tremblay (2000), se manifestent entre 2 et 3 ans. C'est même à ce jeune âge où les enfants seraient les plus violents physiquement. Leurs difficultés de comportement, lorsqu'elles se maintiennent au préscolaire et au primaire, mais surtout lorsqu'elles sont fréquentes et stables, deviennent un important facteur prédictif de délinquance à l'adolescence ou même de criminalité à l'âge adulte. C'est donc dans ce contexte que la législation camerounaise concernant la jeunesse s'est resserrée depuis peu. Ce resserrement s'est accompagné de mesures visant la prévention et l'intervention précoces auprès des enfants, de même que des pratiques de responsabilisation auprès des jeunes commettant des délits mineurs. Au niveau régional, les gouvernements s'intéressent également de près au contrôle de la violence en milieu scolaire. De nouvelles

lois font leur apparition concernant la sécurité dans les écoles, et de nouvelles mesures sont adoptées ces dernières années afin de contrer la violence en milieu scolaire. L'école camerounaise est aujourd'hui traversée par des zones de turbulences qui font réfléchir toute la communauté éducative ainsi que tous ceux qui veulent faire de l'école un instrument de paix. Ses manifestations sont diverses et ses causes multiples. Mais comment la prévenir ainsi à l'école ? Comment faire en sorte que les conflits soient résolus pacifiquement ? Comment amener les composantes de la famille scolaire camerounaise, les membres de l'administration, les enseignants, les élèves, les parents d'élèves, à dialoguer et à faire de l'école une société démocratique, avec ses normes où règnerait le respect mutuel pour un mieux vivre ensemble ?

À dire vrai, depuis l'indépendance, l'enseignement camerounais subit sans cesse des amendements qui visent tous à assurer à l'apprenant les meilleures conditions d'apprentissage. Cependant, contrairement à ce qu'on attendait, les résultats ne sont pas à la hauteur de toutes ces mesures. Echec et violence scolaires ne sont plus, malheureusement, des exceptions mais plutôt un sérieux problème qui nous pousse à se demander s'il n'existe pas une corrélation entre les facteurs écologiques et la violence auprès des jeunes élèves en milieu scolaire. Assis sur une telle préoccupation, il se dégage tout d'abord un constat clair concernant la recrudescence de la violence en milieu scolaire et ensuite, une possible inefficacité du système éducatif dont la traduction en faits concrets peut être visible à travers les violences verbales, physiques, morales, psychologiques et même comportementales. Une telle présomption théorique, d'entrée de jeu difficile à soutenir comme vraie, nécessite à coup sûr un examen minutieux et un second regard scientifique sur certaines variables et surtout une évaluation du lien entretenu entre ces facteurs. Au regard de ce souci à saisir les relations entre variables, il apparaît opportun de juxtaposer la question de l'effet des facteurs écologiques à celle de la recrudescence de la violence en milieu scolaire.

En filigrane, une interrogation constitue l'élément motivateur de cette recherche à savoir : quel est l'effet des facteurs écologiques sur la recrudescence de la violence au Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa? Une telle question loin d'être facile à élucider, devra permettre à la fin de la présente recherche, de répondre au moins à trois questions subsidiaires. La première consiste à déterminer si la non-maitrise des facteurs individuels est liée à la naissance des comportements violents chez les jeunes élèves du lycée classique et moderne d'Ebolowa. Secundo, nous voulons savoir s'il existe une relation entre l'association à des facteurs contextuels augmente le risque de violence en milieu scolaire. Et enfin, nous voulons juxtaposer la taille de l'environnement scolaire à la recrudescence de la violence au

lycée classique et moderne d'Ebolowa. Il va sans dire que l'atteinte de tels résultats nécessite une construction certaine et un enchaînement d'idées ou d'arguments cohérents visant à clarifier non seulement la démarche théorique adoptée mais également celle dite opérationnelle. Dans ce sens, la problématique de l'étude, devra permettre d'emblée de circonscrire le sujet à travers différents aspects. Le contexte de la recherche, premier arrêt majeur, plante le décor en précisant le cadre général dans lequel le sujet est abordé. En outre, le bilan de lecture second temps fort de la présente étude, devra permettre de revoir l'essentiel des travaux effectués par la communauté scientifique sur la violence en milieu scolaire en général notamment sur la définition, les différents types de violence ainsi que sur les facteurs écologiques. Après cette étape, nous allons penser qu'en fait, les théories peuvent suffisamment être appropriées afin de cerner les contours de l'actuelle prospection d'autant plus que ces théories semblent en accord avec les différentes hypothèses de recherche qui ressortent trois variables indépendantes.

Le cadre méthodologique quant à lui, devra permettre de définir le site d'étude qui est ici le lycée classique et moderne d'Ebolowa et la population d'étude constituée de l'ensemble des élèves de sixième et de cinquième dudit lycée. Pour y arriver, il faudra une technique d'échantillonnage et surtout un instrument de collecte des données. C'est ainsi qu'après avoir fait recours à une technique d'échantillonnage aléatoire simple, une population constituée de 150 individus sera adoptée et répartie selon une loi de départ. Pour la phase de collecte des données, le questionnaire sera utilisé pour des raisons exposées au niveau de la description de l'instrument. Pour analyser les données, deux logiciels seront utilisés et les résultats exposés sous forme de tableaux vont permettre de valider les hypothèses par l'entremise de l'analyse bi variée. La phase de l'interprétation des résultats quant à elle, va élargir davantage le spectre de la présente étude en faisant des rapprochements avec des études parallèles à la fois convergentes et contradictoires. De cet exercice, seront établies la spécificité des résultats obtenus et les possibilités d'ouverture qui s'offrent à la communauté scientifique en termes de recherches ultérieures. A la fin, plusieurs recommandations motivées seront formulées à l'endroit des pouvoirs publics.

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

I.1- CONTEXTE DE LA RECHERCHE

« La problématique est l'ensemble de questions qu'une science ou une philosophie peut valablement soulever en fonction de ses moyens, de ses points de vue et de son sujet d'étude » (LAROUSSE, 2007 : 378).

Cette étude est orientée vers un ensemble de facteurs qui sont susceptibles de prédire et d'expliquer la violence en milieu scolaire. La problématique ici découle du fait que le niveau de violence est en constante évolution dans les établissements en général au Cameroun et dans la ville d'Ebolowa en particulier. Les établissements scolaires en coaction avec le Ministère des enseignements secondaires mettent sur pied des stratégies pouvant permettre de réduire de façon efficiente cette violence mais les effets escomptés de ces actions sont toujours mitigés. Dans le cadre de ce chapitre, nous avons présenté un contexte de notre étude qui situe la violence vécue dans les établissements en général au Cameroun et au Lycée classique d'Ebolowa en particulier. Les causes et les conséquences de cette situation, les mesures entreprises afin de trouver de nouvelles stratégies pouvant diminuer la violence en milieu scolaire sont également abordées. De ce constat a découlé un problème de recherche, une question de recherche, un objectif de recherche, des intérêts de recherche et des délimitations de l'étude.

I.1.1- La violence scolaire : une composante à intégrer

La violence à l'école est un sujet étudié systématiquement depuis près de 40 ans partout dans le monde. Toutefois, lorsque l'on prend connaissance de l'ensemble de ces études, il n'est pas toujours facile de se faire une idée définitive des taux de prévalence en raison des très grandes variations qui s'observent d'une étude à l'autre. En effet, ces dernières rapportent des taux de violence (ou d'actes de violence subis) variant entre 6 % et 45 % des jeunes, selon les pays et les méthodologies employées (âge des répondants, types de violence, fréquence des comportements subis ou agis, période étudiée, formulation des questions, techniques d'échantillonnage utilisées, etc.). Bien qu'une certaine prudence doive être de mise avec ce type d'études, celles-ci permettent néanmoins d'obtenir une vision d'ensemble des aspects particulièrement saillants du phénomène.

Parmi les initiatives internationales présentant une méthodologie fiable ayant cherché à mesurer l'ampleur du phénomène figure l'Enquête longitudinale sur les comportements de

santé des jeunes d'âge scolaire (Enquête HBSC – Health Behaviour in School-aged Children), menée depuis 1982 par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) en collaboration avec plus de 40 pays. En 2010-2011, cette enquête révélait qu'au Canada, près de 20 % des jeunes déclaraient avoir été intimidés au moins une fois au cours des derniers mois précédant l'enquête, le nombre de cas de victimisation diminuant entre la 6e année du primaire (filles : 31 %, garçons : 26 %) et la 10e année (filles : 23 %, garçons : 15 %). Toutes années confondues, le pourcentage d'élèves ayant déclaré avoir été fréquemment victimes d'intimidation (au moins une fois par semaine) était quant à lui de 3 % chez les garçons et de 8 % chez les filles. Cette enquête rapporte aussi qu'au Canada, les filles déclarent davantage subir de l'intimidation indirecte (exemple: commérage, exclusion), forme d'agression qui, selon les données, diminuerait progressivement avec l'âge des répondantes. Toujours dans cette même étude, près de 18 % des filles canadiennes ont aussi déclaré avoir été cyber agressées (exemple : harcèlement par les réseaux sociaux ou les téléphones cellulaires), contre 15 % chez les garçons.

Au Cameroun, à l'observation des établissements scolaires en milieu urbain, on ne peut évaluer avec précision le taux de violence en milieu scolaire. Mais on peut noter en effet une recrudescence et une multiplicité de comportements en marge de l'enseignement qui se développent dans les coulisses des activités essentielles pour la vie d'un établissement : il est devenu presque un fait banal d'observer des actes de violence ouvertes ou voilées tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des institutions scolaires ; comportements violents qui se manifestent sous de multiples facettes : conflits internes, trafic d'influence, agressions physiques, harcèlement sexuel, viol.

Si certains sont d'avis que le système éducatif exerce lui-même de la violence à travers toute son organisation, Dupâquier avance que cette violence vient aussi des élèves aux comportements indésirables qui troublent la bonne marche de l'apprentissage. On pointe alors du doigt, le sens moral des élèves, le manque de repères, de normes et de valeurs, l'intolérance, les préjugés, le racisme, le mépris à l'égard de certains groupes ou de certaines classes sociales. Pour certains, la violence s'inscrit dans la crise sociale en général et en particulier dans les familles. On parle entre autres de la pauvreté, du faible niveau culturel des parents, de leur incapacité à offrir une supervision adéquate, de la disparition des structures familiales traditionnelles, de leur manque de coopération et leur faible rapport avec l'école, voire même de leur démission, de l'absence de modèles efficaces de communication et de résolution des conflits et des effets de la migration.

Plusieurs facteurs sociaux sont également considérés comme responsables de la violence en milieu scolaire : les groupes de pairs, la crise économique, le chômage et l'exclusion, la banalisation de la violence par la télévision, le cinéma, la littérature, jeux de hasard, les zones défavorisées, la montée de la violence dans la société et le manque de communication verbale.

I.1.2- Les conséquences de la violence à l'école

Le déferlement de la violence qui est survenue à plusieurs reprises au Cameroun a transformé les écoles en des régiments de sécurité, avec des bornes pour détecter les métaux, avec la présence de gardes de sécurité, avec le renforcement du règlement intérieur, avec la surveillance de la conduite des étudiants, avec l'imposition de l'uniforme dans tous les établissements. Cependant, tout ce déploiement de sécurité ne peut rien faire contre certaines formes de violence comme le harcèlement ou la maltraitance, qui se produisent régulièrement, laissant des dommages assez conséquents sur un enfant ou un adolescent. Cela peut expliquer le problème d'absentéisme dans les écoles, ou le fait que certains élèves ne veulent plus aller à l'école. Certains développent un trouble de l'estime de soi, ils peuvent aussi ressentir des anxiétés assez sérieuses voire des dépressions, qui peuvent finalement même susciter des comportements suicidaires. Par ailleurs, ce type de violence cause une ambiance néfaste dans la classe. En effet, les élèves cultivent une mauvaise image de l'établissement et un manque de confiance face au personnel enseignant (Debarbieux, 2008).

Une autre conséquence de la violence scolaire est la médiatisation qui encourage ce sentiment de peur, et qui a abouti à la création de fonds financiers pour lutter contre cette violence. Malheureusement, Debarbieux (2008) constate que les politiques ainsi que les médias grossissent le phénomène de violence pour maintenir ces fonds.

Une des questions qui se pose concernant l'amplification de la violence est de pouvoir accéder à l'information publiée dans différentes études, dans le but de traiter le problème en prenant en compte toutes données et non seulement qu'une partie d'entre elles, afin de ne pas être trop décalé par rapport à la réalité (Gabucci, Lauzanne, Meyer, 2007).

La violence scolaire est une manière de communiquer, qui amène un climat de peur, de conflit et de tensions, soit entre les élèves ou entre élèves et enseignants. Selon Castillo (2010), il existe plusieurs types de violence dans les milieux scolaires:

Un comportement violent d'un élève se manifeste par une attitude inadéquate envers une autre personne ; il peut attirer l'attention de la classe ou perturber l'enseignement du professeur. Il y a aussi le comportement de violence en groupe avec une structure et une

certaine maîtrise du groupe qui se donne le pouvoir de voler, de vandaliser ou de commettre l'irréparable : le viol et puis ce que Castillo qualifie le défi de l'autorité mise en place (Castillo, 2010). Mais il y a aussi la violence journalière souvent définie en anglais par le terme de «bullying» (Peignard, Roussier-Fusco, Henriot-Van Zanten, 1998), et qui se traduit par le terme de maltraitance, d'harcèlement, ou de persécution. Ce serait le cas d'un élève dans une cour de récréation, victime de moquerie au sujet de son apparence physique, d'insultes ou de violences physiques. L'enfant se sent alors vite seul face à cette situation. Il y a finalement aussi les petites violences quotidiennes qui atteignent une personne au niveau psychologique, qui engendrent une pression et demandent continuellement à tester les limites. Cette violence atteint non seulement les élèves mais aussi les enseignants (Debarbieux, 2008).

Selon Peignard, Roussier-Fusco, Henriot-Van Zanten (1998), plusieurs types de «bullying» sont observés dans les écoles britanniques que l'on observe également dans les écoles camerounaises. Il existe la maltraitance physique ou corporelle, la maltraitance orale, où la victime est atteinte par des paroles blessantes, et la brimade qui mène à l'isolement, et où la victime est stigmatisée. Malheureusement, ce type de violence ne peut être qualifié d'acte violent (p. 158), car la moquerie ou la raillerie est une forme d'intimidation difficile à identifier même pour le corps enseignant. Il est tout aussi difficile pour un élève d'avouer qu'il est victime de brimade ou d'harcèlement, de peur de s'isoler des autres (Peignard, Roussier-Fusco, Henriot-Van Zanten, 1998).

I.1.3- Prévention contre la violence en milieu scolaire

Au Cameroun, des dispositifs de prévention et de médiation ont été mis en place dans les institutions scolaires.

Au Cameroun, depuis 1980, plusieurs programmes se sont créés pour lutter contre la prolifération de la violence. Ces moyens ont non seulement permis d'améliorer le niveau académique, mais aussi d'offrir un encadrement approprié aux établissements se trouvant dans les quartiers défavorisés (Cabucci, Lauzanne, Meyer, 2007).

Plusieurs associations se sont développées pour aider et protéger les jeunes comme « SOS violence », le numéro vert « Jeunes Violences Ecoute » et « le fils santé » (Cabucci, Lauzanne, Meyer, 2007) (p. 20). Ces associations ont pour but de donner toutes les ressources dont les jeunes ont besoin pour dialoguer et pour se protéger. En parallèle, des programmes pédagogiques et éducatifs ont été conçus pour encadrer les élèves dans ce même but, et aussi pour leur donner une meilleure expérience de l'école. Par ailleurs, tout un réseau

de soutien a été créé pour encadrer les équipes d'enseignants avec des formations pratiques, des sessions d'écoute et de partage, pour qu'ils puissent continuer à faire leur métier dans des meilleures conditions. En plus de cela, une collaboration s'est tissée entre l'Education secondaire et les Forces Publiques. Ainsi, la gendarmerie et la police s'impliquent dans les classes pour se présenter et établir un dialogue avec les élèves.

D'autres projets sont en cours pour prévenir la violence à l'intérieur de l'école, comme par exemple l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs adolescents (Gabucci, Lauzanne, Meyer, 2007).

D'autres activités ont été conçues pour apprendre la civilité et le savoir-vivre en société. Certains ateliers se sont développés en se basant sur le programme de Dan Olweus (1994), originaire de Norvège. Le but de ces ateliers est d'aider les victimes comme les agresseurs à prendre conscience de la position de la victime mais aussi de comprendre ce qui se passe chez l'agresseur (Juvonen, 2001). Ce programme assure une formation pour l'enseignant, les membres de l'établissement ou les parents qui souhaitent participer à ce genre de prévention. Cependant, l'efficacité durable de ces programmes n'a pas été attestée. La médiation est aussi une méthode souvent utilisée dans les pays anglo-saxons pour apprendre la résolution de conflits de manière positive et constructive. Le programme a été conçu de manière que ce cursus puisse être enseigné soit par le personnel de l'établissement soit par les enseignants eux-mêmes (Juvonen, 2001).

En Suisse, les dispositifs de médiation sont importants. Plusieurs conférences ont eu lieu ces dernières années, dont une à Sion notamment, en janvier 2001 (Nanchen, 2001). Son but était de mener une réflexion sur ce qui pourrait améliorer la médiation scolaire. Ainsi, il a été convenu que la médiation dans les établissements scolaires suisses doit prévenir la violence en favorisant une meilleure communication et en développant un climat scolaire sain, qui soit propice à l'épanouissement des élèves (Marc Thiébaud, 2004). La médiation a pour objectif d'encourager la relation interculturelle au sein de l'établissement (Berthoud-Aghili, 2002), c'est-à-dire d'encourager la communication entre parents de différentes cultures, l'établissement, et les enseignants. Le but est alors de mieux connaître et comprendre les différentes parties et d'ainsi créer un climat de confiance, mais aussi d'établir un lien avec les parents, ce qui pourrait éventuellement rassurer un élève agressif. Car un élève peut manifester un comportement violent s'il ne se sent pas en sécurité. Dans ce cas, il ne fera confiance à personne ; il se sentira délaissé et cherchera à attirer l'attention. Une prise de contact avec les parents par le biais des médiateurs pourra pacifier son comportement (Changkakoti, Akkari, 2008). Plusieurs projets ont été suggérés pour inciter

le dialogue entre les élèves, l'établissement et les parents, notamment des formations continues de modules interculturels pour les enseignants, avec pour thème comment mieux communiquer avec les familles. Leur but serait d'aider les enseignants et conseillers d'orientation à se former dans les relations d'échange avec les parents et les élèves, et à mieux travailler avec les médiateurs (Changkakoti, Akkari, 2008). Des séances d'information ont aussi été proposées, présentant les ressources et aides auxquelles les parents peuvent avoir accès en dehors de l'établissement scolaire.

1. Dans le cadre de la conférence des médiateurs scolaires du Valais romand (Nanchen, 2001), plusieurs enquêtes ont été menées, dont une en Valais en juin 1997, une en Suisse romande, une au Tessin effectuée par l'IUSMP, et encore une à Jongny (1998). Elles ont amené une réflexion sur ce qui pourrait être qualifié de médiation en action (qui est défini ci-dessous selon les 4 points suivants) dans les établissements scolaires. Selon le rapport qui a été fait, il a été conclu qu'une école devrait (Nanchen, 2001) : comporter un programme qui pourrait être ajusté et soutenu par les autorités, ayant pour objectif d'offrir une expérience positive à chacun (élèves, adultes de l'établissement, partenaires de l'école). Un tel programme favoriserait une communication positive orientée sur l'estime de chacun ; il encouragerait la civilité.
2. soutenir une philosophie qui incite chacun à prendre sa propre responsabilité pour le bien de la communauté.
3. Défendre une mentalité qui exprimerait une ferme conviction que dans tout conflit, il est dans l'intérêt de chacun de trouver une réponse, c'est-à-dire une solution gagnante pour les partis concernés.
4. offrir un lieu d'échanges pour mieux communiquer, afin d'encourager les résolutions de conflits, une meilleure diffusion de l'information et une invitation à pouvoir s'exprimer dans un certain cadre en cas de doutes ou d'incompréhension. Ceci donnerait lieu à des réunions ou des rapports qui montreraient l'évolution de toutes ces procédures mises en action.

I.2-FAITS OBSERVES

Le contexte de la violence tel que décrit plus haut montre bien comment les jeunes élèves résistent à la prééminence du travail intellectuel, des valeurs morales de la société, que l'école tente de leur faire intérioriser et, de ce fait, refusent d'intégrer l'accès à la connaissance et au succès scolaire, par une obéissance passive aux normes instituées. Ainsi depuis Septembre 2020 à Janvier 2021, l'on a noté une montée fulgurante des cas de violence

en milieu scolaire en ce sens qu'on a 56 cas de violence pour 500 établissements soit un pourcentage de 11,2% sur un an. Nous pouvons ainsi souligner ici :

- le meurtre d'un jeune élève à l'Institut polyvalent bilingue La Sophia, au quartier Nkolfoulou, sur la route Yaoundé-Soa. Le nommé Dave Menendi, 18 ans, élève en classe de Terminale a été arraché à la vie suite à un coup de poignard asséné par son camarade Cabrel Fankam Talliedi.
- Nous avons également le cas du jeune professeur Maurice Njoni Tchakounte assassiné au lycée classique de Nkolbisson par son élève Bisse Ngosso en classe de 4^{ème} espagnol 2.
- Le lundi 22 février 2021 au lycée classique et moderne d'Ebolowa, un véhicule de la police est stationné à l'entrée du provisorat. Ces agents ont été contactés d'urgence par le proviseur pour une affaire d'agression à l'endroit d'un chef de classe par ses camarades. Ces derniers ont promis de lui régler son compte avec une arme blanche retrouvée en leur possession.

C'est ainsi qu'au lycée classique et moderne d'Ebolowa, on note les données suivantes :

Tableau N°1 : Pourcentage des élèves du LYCLAME rapportant avoir subi différents types d'agression entre 2020 et 2021

Comportements subis	Cycles	Quelques fois (%) (1-2 fois/an)		Souvent/très souvent (%) (3 fois/mois et plus)		% de changements (fréquence moyenne) 2020-2021
		2020	2021	2020	2021	
Insulté ou traité de noms	1 ^{er} cycle	37,9	35,0	19,6	15,7	-6,8*
	2 nd cycle	30,7	26,9	15,6	4,6	-4,8
Bousculé intentionnellement	1 ^{er} cycle	28,8	26,8	7,6	7,2	-2,4
	2 nd cycle	18,4	16,8	5,2	5,2	-1,5
	1 ^{er} cycle	22,6	19,7	4,7	4,3	-3,3
	2 nd cycle	7,6	7,0	2,4	2,3	-0,7
Menacé chemin-école	1 ^{er} cycle	11,0	7,4	2,7	1,5	-4,8*
	2 nd cycle	3,7	2,3	1,3	0,9	-1,8*
Agressé et blessé gravement	1 ^{er} cycle	5,6	4,5	0,8	0,9	-1,0
	2 nd cycle	1,2	1,0	0,8	0,8	-0,2

Source : Par nos soins (inspiré du Fichier des conseillers d'orientation du Lycée Classique et moderne d'Ebolowa année scolaire 2020-2021)

Les résultats indiquent peu de changements entre 2018 et 2020 sur l'ensemble des dimensions observées dans les deux cycles d'enseignement du LYCLAME. Les seuls changements significatifs qui sont observés concernent le premier cycle et les manifestations suivantes :

- Insulté ou traité de noms (-6,8%)
- Menacé sur le chemin de l'école (-4,8%).

Même si ces fluctuations sont en général de faible ampleur, elles n'en demeurent pas moins encourageantes compte tenu du fait que ces baisses se sont produites en deux ans seulement, et concernent des catégories d'agressions subies parmi les plus souvent rapportées. Ce tableau souligne également que le climat scolaire négatif peut être lié à des frustrations, des difficultés scolaires, des violences à l'école, mais aussi à des relations agressives. Ces pourcentages révèlent également qu'il reste encore beaucoup de choses à faire pour mettre en place des actions efficaces et pérennes, qui permettront non seulement d'accroître la qualité du climat et d'assurer la maîtrise de meilleures pratiques de prévention et de réduction de la violence.

I.3-CONSTAT

A partir des faits ci-dessus énoncés, on peut faire le constat sur l'urgence de la violence scolaire qui doit désormais être l'une des priorités officielles de tous temps. Les comportements de violence des acteurs scolaires (enseignants, élèves et familles), est-il besoin de le rappeler, se vivent avec acuité dans les espaces scolaires de la ville d'Ebolowa. Malgré l'ensemble des efforts de toute la communauté éducative (enseignants, parents, administration, forces de sécurité et de défense) pour diminuer de façon efficiente la violence dans les milieux scolaires à travers des mesures variées (prévention, sensibilisation, programmes, répression, etc.), les effets de ces actions laissent encore présager des zones d'ombre et les résultats escomptés sont encore mitigés. Ils prennent de plus en plus des proportions grandissantes et tendent à s'opposer à la logique de l'école considérée ici comme institution fabricant ses propres normes, ses principes de régulation et de fonctionnement.

I.4- FORMULATION DU PROBLEME

Les pouvoirs publics, les autorités administratives dans les établissements mettent sur pied des moyens et des stratégies afin de prévenir et de lutter contre la violence en milieu scolaire mais l'on note toujours des zones d'ombre dans l'accomplissement de cette tâche.

Le problème que pose cette recherche est donc celui de la recrudescence de la violence en milieu scolaire.

1.5-CONJECTURE THEORIQUE

Il est démontré qu'un climat scolaire négatif peut être lié à des frustrations, des difficultés scolaires, des violences à l'école, mais aussi à des relations agressives en ligne. Bien que le détail de ces relations causales entre ces phénomènes reste clairement à établir, il apparaît essentiel pour les milieux scolaires de travailler non seulement en matière de prévention de la cyber violence (encadrement/surveillance du matériel informatique, enseignement des bonnes pratiques sur Internet auprès des élèves, conseils et soutien aux parents, etc.), mais aussi de poursuivre les efforts quant à l'amélioration du climat des établissements scolaires et à la prévention de la violence traditionnelle. C'est l'environnement socio-éducatif dans son ensemble qu'il faut cibler.

Le développement de leur maturité psychoaffective et comportementale (consolidation des mécanismes d'autorégulation émotionnelle, intériorisation accrue de règles externes déterminant la régulation et les conséquences des actes violents commis, etc.); Leur position « dominante » au sein de l'école ; L'absence, à la fin du secondaire, en raison du décrochage scolaire, d'un certain nombre d'individus qui manifestaient des problèmes d'adaptation psychosociale importants susceptibles de leur faire vivre des situations de violence, tant comme agresseurs que comme victimes.

Il est à noter que ces facteurs semblent s'exprimer sensiblement de la même façon chez les garçons que chez les filles. La question des différences de genre nous apparaît d'ailleurs beaucoup plus subtile qu'il puisse en paraître de prime abord. Si certains comportements peuvent jouer un rôle important dans le développement de l'identité sexuelle, c'est l'ensemble du processus de socialisation dont les caractéristiques de l'environnement socio-éducatif qu'il faut néanmoins prendre en compte.

Des méta-analyses de la littérature internationale indiquent qu'en moyenne les garçons manifestent davantage de comportements agressifs directs que les filles. En outre, cette différence est plus prononcée pour les agressions physiques que pour les agressions verbales. En revanche, en ce qui concerne les agressions indirectes (dont certaines sont de nature sociale et relationnelle, une analyse systématique des résultats empiriques montre que l'écart moyen entre les filles et les garçons s'avère négligeable. Les résultats concernant la victimisation sont proches de ceux portant sur l'agression. De manière convergente, les filles subissent en moyenne moins de victimisation directe que les garçons, sauf sur le plan des agressions sexuelles. Le niveau de victimisation indirecte est, quant à lui, très similaire entre les filles et les garçons. En somme, un large éventail de résultats empiriques se rejoignent

pour indiquer qu'aucune forme d'agression ou de victimisation n'est spécifique à l'un des deux genres, et que les liens entre ces phénomènes et les difficultés psychosociales semblent globalement les mêmes, tant chez les filles que chez les garçons.

Devant la multitude de facteurs de risque et de protection associés à l'émergence et au maintien des conduites violentes à l'école, que relève la littérature scientifique actuelle, il s'avère éclairant de comprendre les processus dans et par lesquels ces facteurs agissent. En effet, il importe de bien comprendre comment les problèmes de comportement découlent généralement de processus développementaux enracinés dans les caractéristiques des individus, elles-mêmes en interaction tout d'abord avec le milieu familial, puis structurés au contact des autres environnements éducatifs, dont les services de garde et l'école. Ce n'est qu'en considérant comment ces processus affectent la qualité de la socialisation et le bien-être des jeunes qu'il est possible d'identifier les meilleurs moyens de prévenir et de réduire les comportements violents.

Pour bien comprendre comment certains comportements d'agression directe et indirecte se développent et se maintiennent durant l'enfance, notamment en milieu scolaire, il convient de bien connaître un certain nombre de mécanismes qui jouent tout au long du processus de socialisation et qui contribuent au développement de trajectoires de conduite de plus en plus adaptées et intégrant les règles sociales (compétences sociales) ou, au contraire, menant à des conduites inadaptées, notamment sur le plan de l'agression. Ce sont les mêmes mécanismes qui agissent également dans le développement de problèmes d'adaptation lors des situations de victimisation. En effet, il est plus important de comprendre les processus et les mécanismes dans lesquels les comportements s'insèrent, car c'est à ce niveau que l'action éducative tant celui des parents que celui de l'école (ainsi que les autres adultes significatifs) peut faire toute la différence. Finalement, ces mécanismes et ces processus s'actualisent, à l'intérieur d'un environnement socio-éducatif qui contribue soit à leur renforcement, soit à leur dysfonctionnement.

On peut également considérer d'autres facteurs tel que les facteurs individuels, qui sont un ensemble de caractéristiques propres à chaque individu, tels que l'agressivité, le fonctionnement du système nerveux central, le tempérament durant la petite enfance, les troubles du langage et le quotient intellectuel. Un bref survol des facteurs de l'environnement familial met en lumière l'importance de la disponibilité, de la sensibilité et de la capacité à répondre au besoin de l'enfant chez le parent, de même qu'à l'inconstance du soutien offert, au style disciplinaire autoritaire, à la précarité socio-économique et à la maltraitance. Finalement, un survol des facteurs d'influence de l'environnement scolaire permet de mettre

en valeur la perception du climat scolaire, l'exposition à la violence, la relation avec les enseignants, la relation avec les pairs et les difficultés scolaires.

1.6-QUESTIONS DE RECHERCHE

Les questions de recherche sont des énoncés interrogatifs qui formulent et explicitent le problème identifié. On a une question principale et des questions secondaires.

1.6.1- Question principale

La question principale que l'on se pose est la suivante : les facteurs écologiques sont-ils liés à la recrudescence de la violence en milieu scolaire au Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa ?

1.6.2- Questions secondaires

La question principale telle que formulée ci-dessus est éclatée en trois (03) questions subsidiaires ou questions secondaires (QS) agencées comme suit :

QS1 : les facteurs individuels sont-ils liés à la violence en milieu scolaire ?

QS2 : les facteurs contextuels sont-ils liés à la violence en milieu scolaire ?

QS3 : les facteurs environnementaux sont-ils liés à la violence en milieu scolaire ?

1.7-OBJECTIFS DE RECHERCHE

Il s'agit de la contribution que le chercheur espère apporter en étudiant le problème. On distingue : un objectif général et des objectifs spécifiques. Ceux-ci sont nécessaires pour guider et opérationnaliser la recherche dans les activités précises à mener.

1.6.1- Objectif principal

L'objectif principal de cette recherche est de mesurer le lien entre les facteurs écologiques et la recrudescence de la violence en milieu scolaire.

1.6.2- Objectifs spécifiques

De manière plus spécifique, cette étude vise à :

- Mesurer le lien entre les facteurs individuels et la violence en milieu scolaire ;
- Mesurer le lien entre les facteurs contextuels et la violence en milieu scolaire;
- Mesurer le lien entre les facteurs environnementaux et la violence en milieu scolaire.

1.7-INTERET DE L'ETUDE

La présente recherche s'intéresse à la violence en milieu scolaire en utilisant une perspective écologique. La pertinence d'une telle étude est double. Dans un premier temps, elle permet de mieux comprendre la violence à l'école dans son ensemble (nature et prévalence) et de poser un regard plus précis sur les facteurs augmentant la probabilité d'être victime. Conséquemment, une telle analyse permet de proposer des mesures de prévention et d'intervention adaptées à ce phénomène.

Dans un deuxième temps, le présent mémoire tente de mieux comprendre les interactions entre les facteurs individuels, contextuels et environnementaux, et leur importance dans la compréhension de la violence en milieu scolaire.

1.8-BUT DU TRAVAIL

Le but de ce mémoire est de réfléchir sur la position du conseiller d'orientation dans sa pratique, de comprendre son rôle dans l'établissement afin de prévenir les comportements violents. Ainsi, notre travail évoquera les causes, les caractéristiques et les conséquences de comportements violents à l'école en mettant en lumière les nombreuses recherches concernant ce phénomène. Il évaluera aussi l'efficacité des dispositifs existants pour empêcher sa propagation, notamment les programmes de prévention mis en place.

1.9-DELIMITATION DE L'ETUDE

Une étude peut avoir des bornes sur le plan thématique, temporelle ou spatiale.

1.9.1. Délimitation thématique

Cette recherche veut analyser l'impact des facteurs écologiques sur la recrudescence de la violence scolaire au Cameroun.

1.9.2. Délimitation temporelle

Le facteur temps est l'un des critères incontournables autour duquel se structure la faisabilité d'un sujet. Ainsi, la présente étude va s'étendre sur la période de janvier 2021 à mai 2021.

1.9.3. Délimitation spatiale

Sur le plan géographique, l'étude de l'impact des facteurs écologiques sur la recrudescence de la violence scolaire se déroule dans la région du Sud Cameroun, département de la Mvila, arrondissement d'Ebolowa 1er notamment au lycée Classique et Moderne d'Ebolowa.

La problématique a permis à l'entame de la présente recherche, de jeter les bases de notre travail. Ainsi, d'entrée de jeu, le contexte d'étude présenté sous forme thématique, a déterminé le cadre général dans lequel se déroule l'étude. Ensuite, à partir des faits, nous avons pu effectuer un rapprochement théorique entre les deux variables le tout corroboré par un ensemble de constats portés entre autres sur les nombreuses manifestations de la violence en milieu scolaire, le taux de comportements violents, l'implication des Conseillers d'orientation dans la lutte de cette violence en milieu scolaire. Tout sujet traitant logiquement d'un problème qui soulève à son tour une question de recherche, nous nous sommes demandé principalement si les facteurs écologiques sont liés à la recrudescence de la violence en milieu scolaire au Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa ? Enfin, après avoir ressorti les objectifs, délimité l'étude et précisé l'intérêt du sujet, il convient dès-lors dans le Chapitre suivant (2), de faire la revue de la littérature, d'énoncer les théories explicatives, de formuler les hypothèses, de définir les variables et enfin, de ressortir le tableau synoptique de la recherche.

CHAPITRE II : BILAN DE LECTURE

Le cadre théorique renvoie encore au modèle théorique de la recherche. C'est une partie capitale de la recherche qui consiste successivement à faire l'inventaire des principaux travaux de recherche effectués dans le domaine, énoncer les théories qui soutiennent, expliquent ou éclairent son sujet, à formuler ses hypothèses et enfin à résumer sa recherche dans un tableau de bord.

2.1- REVUE DE LITTÉRATURE

D'après AKTOUF (1985 : 55) « la revue de la littérature est un état des connaissances sur un sujet ». Dans un travail de recherche comme celui que nous menons, la revue de la littérature porte sur les différents écrits des auteurs qui ont traité de notre thème d'étude ou tout au moins de quelques aspects de celui-ci. Ainsi donc, loin de faire un inventaire exhaustif des travaux qui ont précédé notre étude, nous allons plutôt nous pencher sur les pensées des auteurs dont les ouvrages nous ont été disponibles.

L'adolescent fait l'objet de recherches qui suscitent de nombreuses questions concernant les causes de la violence au sein des milieux éducatifs. Ainsi, Favre (2007) cherche à répondre à cette question de comment prévenir la violence chez les jeunes, afin que celle-ci soit canalisée dans leur quête du savoir. Pour cela, il est important de porter un regard sur la pratique de l'enseignant et de l'éducation conseil, car celui-ci peut contribuer à changer la qualité de l'enseignement et de l'éducation conseil (Blanchard-Laville, 2006). En effet, la transmission du savoir a malheureusement été trop souvent altérée par ce sentiment d'insécurité que les élèves peuvent éprouver. Cette insécurité est souvent décelée par un comportement passif ou dépressif, qui se traduit par un refus d'aller en cours. Ainsi, Galand (2010) cherche à définir la nature de ces violences au sein de l'école et leurs conséquences, en insistant sur l'importance des recherches qui se sont faites dernièrement à ce sujet. Il est intéressant de constater le nombre d'études concernant le domaine émotionnel du corps enseignant et des élèves, mais aussi les différentes données concernant les types de violences. Enfin, plusieurs ouvrages établissent une connexion entre la violence et le contrôle des émotions (Curchod-Ruedi & Doudin, 2010 ; Doudin & Curchod -Ruedi, 2010 ; Doudin & Curchod-Ruedi, 2008).

Ces textes seront comparés dans ce travail de mémoire, pour apporter un éclairage sur d'autres pistes de réflexion, et pour mettre en avant la scène de l'école, apporter un regard

sur les dilemmes des enseignants et des conseillers d'orientation, et proposer une autre perspective concernant le phénomène de violence. La démarche sera alors d'établir des liens entre ce qui existe déjà, en prenant en compte la vie scolaire des élèves et en se centrant sur le rôle de l'enseignant et des conseillers d'orientation.

2.1.1- Définition des concepts

Ce mémoire développera les concepts suivants: la violence, les comportements violents, les facteurs de violence, les types de violences, le « bullying ». Il définira ce qu'est la violence et traitera des comportements violents, en termes de facteurs, pour que nous prenions conscience de la pluralité des éléments qui peuvent contribuer à amener la violence en milieu scolaire. Ce travail évoquera également les différents types de violence.

2.1.1.1- La violence

Avant de connaître les raisons de la violence dans les établissements scolaires, il est important de définir ce qu'est la violence, en général. Plusieurs ouvrages et auteurs se sont penchés sur sa définition. Et tous donnent une signification qui nous permet de penser que la violence peut être perçue sous plusieurs formes. Nous aborderons cette définition d'un point de vue philosophique, sociologique et psychologique, selon les approches des différents auteurs auxquels ce mémoire fait référence.

La violence peut donc être perçue sous plusieurs formes. D'un point de vue philosophique, la violence est définie selon Hannah Arendt comme un outil ou une arme pour faire recours ou opposition à la force. Bien que la violence soit un aspect du pouvoir, et peut être un moyen pour s'imposer au sein d'un groupe, elle est signe d'une faiblesse ou d'une faille au sein d'un système ou d'un groupe d'individus (Arendt, 1958).

La violence qui se produit dans les milieux scolaires résulte couramment de querelles qui se manifestent par un dédain d'autrui. La violence va se démontrer par un déploiement de brutalité en action ou en paroles, et souvent la violence révèle un sentiment d'insécurité (Debardieux, 1996).

Selon une approche sociologique, il est nécessaire de comprendre comment se manifeste la violence dans les institutions éducationnelles afin de pouvoir la définir. Il faut donc prendre en compte le contexte dans lequel la vie scolaire des élèves se déroule, connaître le quotidien des élèves, le fonctionnement de l'établissement et les interactions dans les classes ou dans la cour de l'école (Vienne P., 2003).

Selon une approche psychologique, la violence est fréquemment étudiée en tant que

conflit entre deux ou plusieurs personnes. La violence peut être considérée comme un moyen de communication qui influence l'individu dans son langage, dans ses émotions et dans toute sa personnalité (Erkohen-Marküs & Doudin, 2001). Il est aussi intéressant de lister les différentes manifestations de cette violence, ce qui permettrait de mieux cerner la complexité du phénomène.

2.1.1.2- Approche écologique (Bronfenbrenner, 1979)

L'écologie est la science qui a pour objet l'étude des interrelations établies entre les organismes vivants et leurs milieux biotique (vivant) et non biotique (non vivant). On conçoit que cette approche est de nature systémique (Jourdan, 2004). En effet, le paradigme écologique s'intéresse à l'individu dans sa globalité et également à ses interrelations avec son environnement. Ce paradigme s'inspire du modèle environnementaliste d'analyse du développement humain, en particulier du développement des relations « parents-enfants », systématisé par le psychologue développementaliste Urie Bronfenbrenner (Massé, 1990). La théorie de Bronfenbrenner repose, en effet, sur une idée centrale : l'environnement, au sens large, influence le développement de l'enfant. De plus, l'approche écologique considère que le sujet construit son environnement qui, par voie de retour, influe sur la construction du sujet lui-même. Le développement est donc le résultat des interactions continues et réciproques entre l'organisme et son environnement. Ceux-ci s'influencent mutuellement et constamment, chacun s'adaptant en réponse aux changements de l'autre. L'approche écologique obéit ainsi aux principes de la pensée complexe. Une caractéristique n'est pas un état, mais le résultat d'un processus. L'être humain est produit partiellement par l'environnement et est producteur partiel d'environnement.

2.1.1.3- Les facteurs de la violence chez un individu

Il est intéressant de voir la violence chez un individu comme un symptôme constitué d'un ensemble signes ayant un point commun évident, et permettant de découvrir un problème de trouble ou de dysfonctionnement chez la personne. Parler en termes de symptômes nous permet de définir la violence, mais aussi d'en déterminer la cause. Dans ce mémoire, nous développerons davantage les causes d'un symptôme violent.

Goddet Tartare (2006) constate que la violence est produite par une personne qui ne peut extérioriser ce qu'elle a au fond d'elle-même. Il nuance la définition de la violence en utilisant le terme « d'agressivité ou violence naturelle ».

Selon l'auteur, l'être humain possède une forme de défense appelée « agressivité

naturelle ou violence naturelle », qui est assimilée à un moyen de survie dans une situation ou un entourage donné, mais qui peut aussi être utilisée pour brutaliser ou tuer. En effet lorsqu'une personne manifeste de l'agressivité, il est important d'être à son écoute, de chercher à comprendre cette manière de communiquer. L'auteur suggère encore qu'un tel individu doit être rassuré qu'il a été entendu. Ce que Goddet qualifie « d'agressivité naturelle ou violence naturelle » est une source qui mène au désir de vivre, de se prendre en main, de surmonter les difficultés et de persévérer. Ce n'est pas donc un moyen de détruire, mais un recours, ou un moyen de l'individu de se former et se façonner. Cette agressivité va aider l'être humain à interagir avec l'autre. Par contre, il existe aussi des personnes violentes au sens négatif du terme ; celles-ci vont manifester des symptômes témoignant d'une incapacité à communiquer avec l'autre, elles auront déjà montré des signes évidents d'hostilité qui n'ont pas été détectés par l'entourage ; elles sont donc comme un volcan en éruption qui cause des dégâts (Goddet Tartar).

Une définition basée sur des critères juridiques et sur des critères qui s'accordent avec le milieu scolaire est déjà existante. Cependant, il est toujours difficile d'juger un acte violent. Il semble que les paramètres ou critères utilisés pour définir un acte violent varient toujours en fonction du contexte, de la situation ou du parcours de ceux qui l'ont subi, d'où l'importance d'avoir une définition qui prenne en compte tous ces critères.

2.1.1.4- Les types de violences

Selon Casanova (2004), nous avons potentiellement un rôle à jouer dans la clarification des termes comme : « actes violents » ou « violence » ou « comportement violent », car nous sommes au contact des élèves et nous pouvons observer ce qui se passe dans les classes et donc prévenir cette violence.

Selon Casanova (2004), la violence est un moyen de communication permettant de s'exprimer d'une manière différente. C'est aux enseignants et conseillers d'orientation d'en connaître « son langage ». La question qui se pose pour l'enseignant ou le conseiller d'orientation dans sa classe ou son école est comment qualifier un acte de violence ? Il y a plusieurs types de violences qui peuvent être classifiés de la manière suivante, selon (Casanova, 2004) (p. 212).

La violence peut se manifester de manière individuelle et collective. Elle peut être vécue comme un phénomène constant, dans le sens où la violence sera un facteur continu. Casanova dresse un tableau de différents types de violences qui peuvent se manifester d'une

manière régulière au sein de l'environnement de la classe d'école, en reprenant la classification de Casanova (Casanova, 2004) (p. 214-219).

Tableau N°2 : Types de violences

❖ La violence physique	Coup sur un élève ou sur un enseignant Dégradation du matériel Vol, racket, meurtre
❖ La violence verbale	Bavardage en classe Ricanements et cris Arrogance Paroles blessantes visant à humilier, visant la moquerie
❖ La violence comportementale	Arrivé volontairement en retard Faire exactement le contraire Refus volontaire de se conformer aux règles La tenue vestimentaire inappropriée La provocation
❖ La violence en groupe	Les chahuts Bavardages, bruits Phénomène de victime ou de souffre-douleur dans le groupe

Ce tableau nous amène à réfléchir sur la démarche de l'enseignant et du conseiller d'orientation face à de telles situations. Plusieurs attitudes peuvent être adoptées en fonction du type de violence auquel l'enseignant ou le conseiller d'orientation est confronté. Plusieurs facteurs sont à considérer pour évaluer ces types de violence. Si nous pouvons identifier les types de violences, il s'avère nécessaire de comprendre les causes des violences scolaires.

2.1.1.5- Les facteurs liés à la violence en milieu scolaire

Le modèle écologique a été utilisé afin de classer les facteurs de violence en trois grandes catégories. Premièrement, les facteurs individuels englobent les facteurs biologiques, les traits de personnalité ainsi que tous les éléments spécifiques de l'environnement immédiat d'une personne qui influencent ses comportements. Deuxièmement, les facteurs contextuels, aussi appelés situationnels, réfèrent à un ensemble de circonstances qui influent sur les actions individuelles. Les théories criminologiques proposent que le développement d'un acte criminel s'opère dans des conditions et circonstances précises. Les facteurs contextuels sont des éléments spécifiques qui ont un effet sur les décisions et les comportements individuels. Force est toutefois de constater que

les facteurs contextuels sont peu abordés et par conséquent, les éléments de cette catégorie sont davantage théoriques. Finalement, les facteurs environnementaux sont des éléments dans la structure sociale et physique d'une communauté qui influencent les comportements adoptés par les résidents. Les perspectives écologiques suggèrent qu'un individu doit être étudié comme un élément faisant partie d'un tout; l'environnement étant ce tout (Pervin, 1978; Wortley & Mazerolle, 2008).

➤ *Les facteurs individuels*

Ces facteurs font directement référence à ce qui caractérise l'individu. Certaines études explorant le lien entre les variables individuelles et la violence emploient une perspective développementale. Selon ce cadre théorique, les différentes trajectoires de développement, autant adaptées qu'inadaptées, peuvent s'expliquer par des disparités individuelles sur le plan des facteurs de vulnérabilité, de risque et de protection (Bosma, 2006). D'autres études utilisent une perspective épidémiologique. Cette approche propose d'analyser les causes et les déterminants des problèmes individuels (LeBlanc, 1969). Dans la présente étude, la définition des facteurs individuels qui sera employée fait référence aux caractéristiques individuelles qui ont une influence sur le risque que la personne pose un acte violent, tant au niveau des facteurs biologiques qu'au niveau des facteurs liés à l'histoire personnelle qui interviennent dans le comportement de l'individu (OMS, 2002).

En analysant les facteurs propres aux individus qui ont une incidence sur la violence, plusieurs semblent faire l'unanimité. A la lumière des études consultées, trois principaux facteurs ressortent soit : l'âge, le sexe et les comportements externalisés.

Tout d'abord, l'âge est une variable abordée dans de nombreuses études (Bélanger et al. 2010; Farrington, 2004; Olweus, 1994). Selon les résultats de ces études, les enfants les plus jeunes, en comparaison avec leurs pairs plus âgés, ont davantage de chance de subir une violence, notamment en raison de leurs faiblesses au plan physique, en comparaison avec les plus vieux de l'école (Olweus, 1994). Les études montrent que plus les élèves évoluent dans leur scolarité, ils possèdent une meilleure connaissance des stratégies pour éviter et pour prévenir les situations où il y a un risque de violence (Carra, 2009; Olweus, 1994). Martel-Olivier (2010) quantifie les épisodes de violence chez les enfants et constate une évolution marquée en fonction de l'âge. En effet, environ 23 % des enfants seraient la cible d'actes violents à la maternelle (Kochenderfer & Ladd, 1996), lors de la quatrième année du primaire 17 % se déclarent victimes, en sixième année ce pourcentage est de l'ordre de 10 % et il diminue à 5 % quand les élèves atteignent le quatrième secondaire (Boulton & Smith, 1994;

Nasel et al. 2001). Ces statistiques fournissent des indications sur la façon dont les expériences de violence évoluent au cours du développement.

Deuxièmement, bon nombre d'études traitent du sexe comme facteur de risque. Les recherches démontrent que, globalement, la prévalence de la violence est plus élevée chez les garçons que chez les filles. Parallèlement, la violence varie selon les sexes. Les garçons sont davantage plus violents physiquement tandis que les filles vivent plus de violence verbale et psychologique (Bélanger et al. 2010; Olweus, 1994). Cette différence peut s'expliquer en analysant les comportements agressifs distinctifs selon le sexe, comme le souligne Olweus (1994).

Troisièmement, la classe sociale est un facteur de risque mentionné dans les écrits (Perrault, 2004). Le fait d'appartenir à une classe sociale en particulier n'augmenterait pas les risques de violence. Cette association entre classe sociale et la violence peut être expliquée, d'une part, par la notion de discrimination. Une haute probabilité d'être exposé à la discrimination, comme ça peut être le cas lorsqu'il est question des classes sociales, amène la probabilité de subir une violence (Noël, 2011). De façon plus globale, selon l'enquête sociale générale (ESG) effectuée en 2001, les membres de minorités visibles affichent un taux de chômage supérieur et des revenus plus faibles; expliquant ainsi leur surreprésentation dans les quartiers défavorisés (Perrault, 2004). La pauvreté et l'hétérogénéité, caractéristiques structurelles liées à la désorganisation sociale, expliquent indirectement comment certaines caractéristiques sociodémographiques et économiques influencent le taux de criminalité (Shaw & McKay, 1942).

Finalement, plusieurs études se sont penchées sur le lien entre l'adoption de comportements externalisés et la probabilité de violence. Les résultats proposent que les deux phénomènes ne soient pas opposés, mais plutôt en interaction. Les élèves qui adoptent des comportements de violence s'exposent à une réaction de la part de leur victime. À l'inverse, les élèves victimes peuvent mettre en place des stratégies, dont la riposte face à l'agression, afin d'éviter d'être à nouveau victime. Conséquemment, le fait d'opter pour des comportements externalisés est considéré comme un facteur de risque (Chen & Astor, 2012; Fortin & Strayer, 2000; Gaillard, 2005; Galand et al. 2004; Olweus, 1994; Stassen Berger, 2006; Wilson, 2004).

➤ *Les facteurs contextuels*

Selon Pervin (1978), les situations se définissent comme « a set of circumstances that is likely to influence the behavior of at least some individuals, and that is likely to recur repeatedly in the same form » (p. 76).

Les situations, terme synonyme des contextes, sont composées de ce qui se passe à un moment précis, ce qui est impliqué dans ce moment précis et où l'action se déroule. Lorsqu'il y a un changement dans l'une de ces composantes, il en va de même pour la situation (Birbeck & LaFree, 1993). Le caractère éphémère des situations rend plus complexe leur étude et peut justifier la rareté des textes faisant référence aux variables contextuelles en lien avec la violence. Toutefois, quelques facteurs ressortent des études.

Tout d'abord, divers textes abordent les pairs comme facteur de risque contextuel pouvant mener à une violence. Le développement normatif de l'enfant et de l'adolescent, au plan social, met l'accent sur l'importance accordée aux pairs, au détriment de celle octroyée à la famille au niveau du temps, des influences et des confidences (Stolzenberg & D'Alessio, 2008). Les pairs, principalement en contexte scolaire, font office d'agents de socialisation. Selon la théorie de l'association différentielle de Sutherland (1947), les comportements sont appris via les interactions avec les autres et l'apprentissage des comportements externalisés s'effectue à travers les interactions sociales avec les pairs. L'affiliation à des pairs qui adoptent des conduites externalisées augmente la probabilité qu'un jeune adopte à son tour ce type de comportements.

Comme mentionné précédemment, les conduites externalisées sont un facteur lié à la violence donc, indirectement, l'association à des pairs violents augmente la probabilité de subir une violence ou d'être violent. Subséquemment, la fréquentation de pairs délinquants peut créer, à un moment précis en un lieu précis, des situations où le risque de violence est plus élevé (Chen & Astor, 2012; Fortin & Strayer, 2000; Swearer et al. 2006; Wilson, 2004; Carra, 2009).

Bouchard et al. (2012) stipulent que l'exposition temporelle à la violence et la proximité physique d'individus violents permettent de mieux expliquer la propension de certains élèves à subir davantage de violence en contexte scolaire, en comparaison avec ceux qui ne sont pas en contact avec des pairs violents.

Egalement, quelques études portant sur les théories de la violence abordent le concept de « gardien » comme un facteur contextuel lié à la violence. (Cohen & Felson, 1979; Felson

& Cohen, 1980; Felson, 1986; Miethe & McDowall, 1993). La notion de gardien provient de Cohen & Felson (1979) et se définit ainsi:

« Guardians keep an eye on potential crime targets and serve by simple presence to prevent crime, and by absence to make crime more likely » (Reynald, 2011, p. 14).

A cette définition globale du concept de gardien s'ajoutent deux autres notions soit : les « handlers » ainsi que les « managers ». Les « handlers » sont les personnes qui supervisent directement les victimes potentielles. Dans cette optique, les parents jouent un rôle de supervision et si ce contrôle est déficient, en raison d'une situation familiale particulière, la situation familiale peut être considérée comme un facteur de risque lié à la violence. Les « managers » représentent les individus ayant le pouvoir de décourager un crime de se produire en raison de leur supervision d'un lieu précis, comme les gérants de restaurant ainsi que les concierges d'immeubles à logements (Reynald, 2011). Ainsi, les gardiens formels (police, gardes de sécurité), semi-formels (enseignants, conseillers d'orientation) et informels (résidents, passants, élèves témoins) font ressortir que les actes de violence peuvent être prévenus en contrôlant les cibles potentielles ou être accentués en l'absence de contrôle.

Cette conceptualisation concorde avec la théorie des activités routinières (Cohen & Felson, 1979; Felson & Cohen, 1980) qui stipule qu'une violence survient lorsqu'il y a une convergence spatiotemporelle entre un délinquant motivé, une cible ou victime potentielle ainsi qu'une absence de gardien. Dans ce cas-ci, le « gardien », ou plutôt l'absence de gardien, peut être considéré comme un facteur de risque lié à la violence. En effet, sa présence ou son absence auront une influence sur le déroulement des événements. Ce cadre d'analyse de la violence s'applique au contexte scolaire. Les élèves peuvent adopter le rôle d'un délinquant motivé, d'une cible potentielle ou d'un gardien. Les enseignants ou les conseillers d'orientation, quant à eux, peuvent remplir la fonction de supervision. L'utilité de tels concepts n'a toutefois pas été éprouvée pour l'étude de violence en milieu scolaire.

➤ *Les facteurs environnementaux*

Les facteurs de risque environnementaux liés à la violence se situent à plusieurs niveaux. Il s'agit des endroits et des milieux où la victime évolue. La définition de l'environnement qu'adopte Pervin (1978), complémentaire à celle des situations, est celle retenue pour cette recherche soit : « Environments include an organization of discrete situations and characteristics which may be continuous across situations but relevant to each of them. » (p. 80).

Il peut s'agir notamment de l'école ainsi que du quartier. Tout d'abord, en lien avec l'environnement scolaire, la taille de l'école est un facteur souvent évoqué (Arseneault et al. 2009; Gaillard, 2005; Gottfredson et al. 2005). Les écoles de plus grande taille offrent davantage de situations où les élèves peuvent être la cible d'un acte de violence. Les contextes où un délinquant motivé, une cible potentielle et l'absence d'un gardien sont réunis risquent d'être plus nombreux dans une école de grande taille. Le nombre élevé d'individus au sein de l'établissement scolaire engendre un faible niveau d'intégration dans l'école ; le niveau de cohésion entre les élèves est fragile (Chen & Astor, 2012). L'intervention par les pairs s'effectue plus aisément dans les petites écoles, où les gens se connaissent, en comparaison avec les grandes écoles (Olweus, 1994). En raison d'une intervention davantage déficiente et d'une augmentation des contextes à risque, les écoles de grandes tailles représentent un facteur de risque de la violence.

La taille de l'école joue un rôle sur le climat qui y règne. Le climat scolaire est un facteur de risque associé à la violence, mentionné dans les études (Brookmeyer et al. 2006; Goldstein et al. 2007; Vitaro & Gagnon, 2000). Les éléments contributifs à la détermination du climat scolaire sont, entre autres, un sentiment d'engagement envers les enseignants, un sentiment de justice envers tous les élèves ainsi qu'une cohérence et une clarté au niveau des règles établies. Les études montrent que les écoles où le climat est négatif, selon les enseignants et les étudiants, expérimentent davantage de violence (Carra, 2009 ; Smith et al. 2003).

Quelques études réfèrent à l'indice de faible revenu comme un facteur de risque de la violence. L'indice de faible revenu est calculé en fonction du pourcentage des familles qui détiennent un revenu annuel égal ou inférieur au seuil de pauvreté, en fonction des quartiers dans lesquels elles vivent. L'indice de faible revenu d'une école varie en fonction de la proportion des enfants provenant d'une famille dont les revenus sont considérés égaux ou sous le seuil de la pauvreté. L'indice de l'école, étroitement lié à celui du quartier, est invoqué dans quelques études comme un facteur de risque (Adams, 2000; Carra, 2009; Hébert, 1991; Lindsay, 2002; Miethe & McDowall, 1993).

Dans bon nombre d'étude, le quartier est pointé du doigt comme étant le réel facteur de risque (Farrington, 1994; Miethe & McDowall, 1993; Shaw & Mckay, 1942). Les caractéristiques structurelles d'un quartier (hétérogénéité ethnique, le revenu et la mobilité résidentielle), si elles ne sont pas inhibées par les processus sociaux (le contrôle social formel et informel) augmentent les taux de violence et directement, les risques de victimisation. Dans cet ordre d'idées, Sampson et al. (1997) proposent qu'une efficacité collective au sein

d'un quartier, définie par une cohésion sociale des résidents combinée à leur désir de promouvoir les comportements socialement acceptables, soit liée à une diminution des taux de violence.

Inversement, dans les quartiers où cette capacité de régulation des résidents pour atteindre des buts convoités n'est pas présente, les taux de crime sont plus élevés et analogiquement, il en va de même pour les taux de victimisation (Sampson & Lauritsen, 1990).

La consultation de nombreuses études permet de concevoir la violence à partir de facteurs qui rejoignent autant l'individu que son environnement notamment : l'âge, le sexe, la classe sociale, les comportements externalités, l'indice de faible revenu de l'école, le climat scolaire, la taille de l'école ainsi que le quartier. Malgré les nombreux facteurs identifiés, les études comportent certaines limites qui ne permettent pas de saisir tout le potentiel des facteurs individuels, contextuels et environnementaux dans la compréhension de l'étiologie de la violence en milieu scolaire.

Tout d'abord, l'environnement scolaire est presque exclusivement mesuré à l'aide de questionnaire administré auprès des élèves. Ainsi, chaque enfant est évalué en fonction de variables telles que la qualité des relations avec son professeur, la supervision dans l'école et le sentiment de sécurité. Selon la perspective développementale, de telles variables risquent d'affecter le risque de violence tout au long de la scolarité du jeune (Gottfredson & Gottfreson, 1985). Toutefois, l'environnement peut être conçu selon une perspective propre à la désorganisation sociale et par conséquent, ce sont plutôt les caractéristiques des quartiers et des villes qui expliqueront les comportements collectifs (Shaw & McKay, 1942). Ces deux conceptions ne sont pas incompatibles, mais n'ont pas été intégrées systématiquement de façon à saisir la violence en milieu scolaire.

Ensuite, les contextes, plus particulièrement le rôle des gardiens et la notion des superviseurs, ne sont pratiquement pas étudiés en milieu scolaire, malgré leur rôle crucial dans la prévention des épisodes de violence (Reynald, 2011; Felson, 1986 et 1998).

Finalement, les facteurs environnementaux, contextuels et individuels ne sont que rarement intégrés dans un même modèle hiérarchique, même si les caractéristiques d'un environnement sont susceptibles de produire des contextes où le risque de violence varie (Birkbeck & LaFree, 1993; Felson, 1986; Miethe & McDowall, 1993). L'intégration des facteurs macroscopiques et microscopiques représente d'ailleurs une avenue prometteuse pour mieux étudier certaines problématiques, dont le risque de violence en milieu scolaire

(Bouchard et al. 2012; Farrington et al. 2002; Miethe & Meier, 1990; Miethe & McDowall, 1993; Olweus, 1994).

La prochaine section propose les théories qui permettent d'expliquer la violence en milieu scolaire à partir d'une perspective combinant des facteurs microscopiques et macroscopiques.

2.2-INSERTION THEORIQUE

Une théorie selon AKOULOZE est un ensemble d'énoncés comportant des définitions et des relations supposées être vraies et relatives à un domaine particulier. Dans le cadre de notre travail, nous allons successivement présenter les théories explicatives des facteurs écologiques de la violence en milieu scolaire et celle de la désorganisation sociale.

2.2.1-Théories explicatives

2.2.1.1- Théorie écologique et violence en milieu scolaire

La perspective écologique fut développée par Bronfenbrenner (1979). Selon cette perspective, l'analyse du comportement humain doit s'opérer en prenant en considération les interactions entre l'individu et son environnement. Comme le mentionnent Bressoux et al. (1997) : « cette analyse de l'environnement induit une causalité descendante du milieu à l'individu. » (p. 69). Donc, il existe des interactions continues et réciproques entre l'organisme (microsystème) et son environnement (macro système) qui s'influencent mutuellement et constamment. Les différents systèmes sont imbriqués les uns dans les autres, faisant en sorte que l'analyse du développement humain ne peut s'opérer que si tous les systèmes ayant une influence sur l'individu sont considérés. Le développement et l'adaptation d'un individu s'opèrent donc en fonction de ses caractéristiques personnelles, mais également en tenant compte des risques et des opportunités présents dans son environnement. Comme le mentionnent Benbenishty & Astor (2005), ce modèle écologique du développement humain considère le comportement tel un «duo» entre les caractéristiques personnelles de l'individu et les variables environnementales.

Bien que le modèle de Bronfenbrenner (1979) ait été au départ conçu pour être utilisé en matière de santé publique, il s'adapte parfaitement à l'analyse de la violence scolaire. L'étude de la violence dans les écoles, en s'appuyant sur plusieurs acteurs significatifs (famille, école), est préconisée depuis longtemps (Runyan, 2003). Toutefois, une telle adaptation intégrative dans l'analyse du phénomène est relativement nouvelle et permet de

mieux saisir l'essence des influences mutuelles et constantes entre un élève, les contextes institutionnels et l'environnement de l'école. Cette transposition du modèle écologique de Bronfenbrenner dans les écoles est illustrée par Bressoux et al. (1997),

Le milieu est conceptualisé comme une configuration hiérarchisée composée de différents niveaux imbriqués les uns dans les autres. L'éducation peut représenter un des phénomènes où cette hiérarchie est particulièrement visible : un élève (premier niveau) apprend dans une classe (deuxième niveau), elle-même appartenant à une école (troisième niveau), elle-même insérée dans un quartier (quatrième niveau). L'analyse écologique doit rendre compte de la structure hiérarchisée du milieu dont chacun des niveaux est susceptible d'influer sur l'individu. (Bressoux et al. 1997, p. 68)

Les différentes sphères du modèle présenté pour ce mémoire peuvent également être adaptées en tenant compte de la typologie de Pervin (1978) soit : « a stimulus may be an organism, place, or thing. A situation always includes an organism or organisms, a place, and action. An environment includes an organization of discrete situations » (p. 80). Ainsi les individus interagissent dans des contextes qui eux-mêmes se reproduisent de manière plus ou moins fréquente selon les caractéristiques d'un environnement.

Premièrement, le présent modèle soutient que les caractéristiques des individus, les microsystèmes notamment l'âge, le sexe, les classes sociales, ainsi que les comportements externalisés, influent sur le risque de violence. Cette proposition rejoint d'ailleurs les travaux en criminologie développementale où la vulnérabilité d'un individu est conçue en fonction, entre autres, de la précocité des comportements indésirables, des difficultés scolaires et des relations déficientes avec les parents (Bélanger et al. 2010; Gottfreson & Gottfreson, 1985; Olweus, 1994).

La notion de vulnérabilité est également développée dans la théorie des activités routinières. Selon cette dernière, un crime est le résultat de la convergence spatiotemporelle entre un délinquant motivé et une cible intéressante en l'absence de gardien (Cohen & Felson, 1979; Felson & Cohen, 1980). Ainsi, le risque de violence varie en fonction de la vulnérabilité et de l'attractivité de la cible potentielle. En faisant le parallèle avec la violence dans les écoles, un jeune qui possède des biens matériels convoités par les autres élèves ou bien qui est plus frêle sera plus à même de se faire violenter. Similairement, une victime potentielle prête à se défendre risque de faire avorter l'acte délinquant en soi (Miethe & McDowall, 1993).

Deuxièmement, le modèle soutient que le risque de violence dépend des contextes, (niveau 2 dans la figure 1 ou les exosystèmes selon Bronfenbrenner, 1979). Ainsi, deux

victimes potentielles présentant les mêmes attraits auront un risque différent de subir une violence selon les contextes dans lesquels elles se retrouvent. Tel que mentionné précédemment, la théorie des activités routinières soutient que le crime est le résultat de la convergence spatiotemporelle de trois éléments dont, l'absence de gardien (Cohen & Felson, 1979; Felson & Cohen, 1980). Le concept de gardien défini par Felson (1986) stipule que,

The guardian is not a formal policeman or security guard but an informal person or ordinary citizen whose presence, during the course of their daily routines, provides security to potential targets/victims of crime. (Reynald, 2011, p. 14)

La notion des contextes et des opportunités rejoint également plusieurs éléments de la théorie du style de vie, proposé par Hindeland et al. (1978),

Routine activity patterns and lifestyles in contemporary society create a criminal opportunity structure by enhancing the contact between potential offenders and victims. This theoretical model emphasises both macro-dynamic forces that contribute to a criminal opportunity structure and micro-level processes that foster the selection of particular crime targets. As such, it represents a union of criminal opportunity and lifestyle/exposure perspectives. (Miethe & Meier, 1990, p. 245)

La théorie des activités routinières, en proposant que certains contextes exposent davantage l'individu à une violence, amène la notion des opportunités et permet une expansion de l'explication des facteurs individuels dans la violence (Wilcox et al. 1994). Cette théorie s'applique tout à fait au milieu scolaire où les élèves sont susceptibles de se retrouver dans certains contextes favorisant la violence. Dans un milieu scolaire où les tierces parties (autres élèves ou enseignants) ont la possibilité et le désir d'intervenir, le risque de violence fluctuera. Les gardiens, en l'occurrence les autres élèves dans le contexte scolaire, jouent un rôle central. Ils ont le pouvoir d'intervenir directement pour protéger la victime ou ils peuvent informer les superviseurs en cas de violence. Les superviseurs (enseignants et intervenants scolaires) peuvent agir directement sur la situation de violence en étant aux aguets ou suite à une dénonciation de la part d'un gardien. En fonction des contextes, il est possible que l'absence de superviseur et de gardien incite un élève à poser un acte de violence. Les interactions entre ses quatre éléments créent des contextes qui favorise ou inhibe la probabilité des victimes de subir de la violence.

Troisièmement, la perspective écologique reconnaît l'importance de l'influence de l'environnement sur les contextes et de l'impact de ces contextes sur la probabilité d'être victime. Cette troisième sphère réfère aux macros systèmes (niveau 3 dans la figure 1), tel que proposé par Bronfenbrenner (1979). Dans cet ordre d'idées, Shaw & McKay (1942,

1969) signalent que les taux de criminalité d'un quartier dépendent directement des caractéristiques de l'environnement et non des facteurs individuels imputables aux membres de ce quartier (Farrington, 1994). En complémentarité avec cette interprétation du rôle des environnements, Sampson & Lauristen (1990) stipulent que la proximité écologique à la violence a des effets sur le risque de victimisation au niveau individuel, indépendamment des habitudes criminelles de la victime potentielle. Selon les auteurs, le fait de résider à proximité d'endroits marqués par la violence, donc de délinquants, augmenterait significativement la probabilité de subir une violence.

2.2.1.2 -La théorie de la désorganisation sociale

La théorie de la désorganisation sociale (Shaw & McKay, 1942) et la proposition de la proximité physique amenée par Sampson & Lauristen (1990) permettent de conceptualiser d'une manière plus précise le lien entre l'environnement et le taux de violence. Les prémisses de base de la théorie de la désorganisation sociale soutiennent que les caractéristiques structurelles d'une société (pauvreté, mobilité résidentielle, hétérogénéité ethnique, densité de la population, chômage, climat économique, etc.) auront une incidence sur la probabilité de subir une violence. Selon les auteurs, la faible capacité des institutions locales à contrôler le comportement des résidents permet l'émergence de conduites externalisées et par le fait même, de la violence (Farrington, 1994). En effet, les lacunes au niveau du contrôle, formel et informel, sont plus marquées dans les environnements caractérisés par une désorganisation sociale ce qui engendre des contextes propices à la violence.

Plusieurs résultats démontrent que la désorganisation sociale prédit mieux le lieu de résidence des délinquants que la criminalité en soit. Comme les délinquants commettent leurs infractions à proximité des endroits qu'ils fréquentent, à commencer par leur lieu de résidence, la désorganisation sociale prédit de manière indirecte la probabilité d'une violence (Brantingham & Brantingham, 1984). D'un point de vue plus direct, Sampson & Lauritsen (1990) mentionnent que résider dans un quartier où les individus adoptent des styles de vie déviants amène une proximité avec le crime ainsi qu'avec les individus qui commettent des actes délinquants et que cette proximité avec la violence augmente les risques de subir une violence personnelle. L'affaiblissement des structures sociales, par le manque de contrôle formel et informel, peut amener la formation de sous-cultures déviantes qui tentent de tirer profit de cette déficience du contrôle. Ces sous-groupes déviants peuvent avoir un impact sur l'augmentation des taux de criminalité de certains quartiers (Bouchard et al. 2012; Sampson & Lauritsen, 1990).

Egalement, les quartiers marqués par de nombreux changements au niveau de la population, notamment les mouvements sociaux d'immigration, présentent généralement un taux de pauvreté élevé. Cette mobilité résidentielle engendre un faible investissement des individus dans leur communauté ainsi qu'une diminution de la cohésion sociale, ce qui favorise la survenue de violence en diminuant les conséquences associées aux conduites déviantes (Bursik, 1988; Boivin & Ouellet, 2011). Ainsi, les témoins de violence risquent de moins s'interposer entre un délinquant et sa victime dans les quartiers défavorisés socialement et le caractère impersonnel de ces milieux limite l'intervention des superviseurs (Felson, 1986; Reynald, 2011).

L'application de cette théorie au milieu scolaire permet d'étudier le risque que présente un élève d'être une victime, en fonction de l'environnement social et économique dans lequel l'école qu'il fréquente se trouve (Wilcox et al. 1994). Comme exposé précédemment, certaines écoles, en fonction du quartier dans lequel elles se situent, favoriseront l'émergence de conduites externalisées. L'affiliation des élèves à des sous-groupes de pairs déviants, conséquemment à la désorganisation sociale au sein du quartier et de l'école, amène un rapprochement avec des délinquants potentiels. Cette proximité augmente la probabilité de se retrouver dans des contextes où un risque de subir une violence est présent (Bouchard et al. 2012).

L'adoption d'un modèle écologique permet donc une représentation de la violence dans les écoles d'un point de vue intégratif et interactif. Ce modèle considère, d'une part, les facteurs individuels, contextuels et environnementaux et d'une autre part, leurs possibles interactions. L'utilisation d'une perspective écologique pour comprendre la violence en milieu scolaire s'inscrit en continuité avec les travaux, tant empiriques que théoriques, qui ont tenté de faire le lien entre les facteurs microscopiques et macroscopiques.

2.3.1. Opérationnalisation des théories à la recherche

Les deux théories sus-présentées, peuvent être opérationnalisées à la recherche selon la proposition suivante :

Un établissement suffisamment doté de sécurité et situé dans un environnement sain, contribue à réduire, prévenir et à lutter contre la recrudescence de la violence en milieu scolaire au Cameroun. En revanche, un autre établissement frappé d'un climat d'insécurité, n'œuvre pas pleinement à la réduction des comportements violents des jeunes au Cameroun.

2.4 - FORMULATION DES HYPOTHESES

2.4.1. Hypothèse principale

L'hypothèse de recherche principale dans une recherche scientifique est celle qui découle directement de la question principale de recherche. C'est la réponse provisoire à cette dernière. Notre hypothèse principale de recherche générale est la suivante :

Hypothèse principale :

Les facteurs écologiques sont liés à la recrudescence de la violence en milieu scolaire au lycée classique et moderne d'Ebolowa.

Toutefois, une hypothèse principale n'étant pas directement vérifiable, pour la rendre opérationnelle, nous l'avons éclatée en trois hypothèses secondaires de recherche observables et mesurables.

2.4.2. Hypothèses secondaires

Les hypothèses de recherche secondaires sont une émanation de l'hypothèse principale de recherche et se veulent plus concrètes et précises. Elles sont également des réponses provisoires aux questions de recherche secondaires. Leur formulation évoque déjà des éléments mesurables et manipulables à travers l'observation. Une proposition de recherche secondaire doit donc être opérationnelle, c'est-à-dire contenir des opérations concrètes pouvant conduire à l'observation du phénomène que l'on veut comprendre. Les hypothèses secondaires (HS) de notre étude sont formulées comme suit :

- **HS1** : *Les facteurs individuels sont liés à la violence en milieu scolaire au lycée classique et moderne d'Ebolowa*
- **HS2** : *Les facteurs contextuels sont liés à la violence en milieu scolaire au lycée classique et moderne d'Ebolowa*
- **HS3** : *Les facteurs environnementaux sont liés à la violence en milieu scolaire au lycée classique et moderne d'Ebolowa*

2.5. DEFINITION DES VARIABLES

Lorsque nous observons un phénomène et que les résultats de l'observation peuvent varier, quand on passe d'un élément à un autre, on a affaire aux variables. Une variable est un facteur ou un évènement capable de changement et peut prendre plusieurs valeurs ou niveaux. D'après Madeleine, G. (2001), une variable est un facteur qui se modifie en relation avec d'autres dont les fluctuations constituent l'objet de la recherche. Elle comporte deux types de variables : la variable indépendante(VI) et la variable dépendante (VD).

2.5.1. Variable indépendante

On appelle variable indépendante, celle qui, manipulée par le chercheur, est censée avoir une influence sur la variable dépendante. Elle sert donc à expliquer et à comprendre le phénomène étudié. Lesdites variables sont :

VI 1 : « *Facteurs individuels* »
VI 2 : « *Facteurs contextuels* »
VI 3 : « *Facteurs environnementaux* ».

2.5.2. Variable dépendante (VD)

La variable dépendante est observée et mesurée par le chercheur. C'est une variable passive appelée parfois variable réponse, parce qu'elle nous indique le phénomène que le chercheur tente d'appréhender.

VD est : *Violence en milieu scolaire*

2.6. TABLEAU SYNOPTIQUE DE LA RECHERCHE

Tableau N°2: Tableau synoptique de la recherche

Objectif principal	Questions de recherche	Hypothèse principale	Hypothèse de recherche	Variables	Indicateurs	
mesurer le lien entre les facteurs écologiques et la recrudescence de la violence en milieu scolaire	Q1 : Les facteurs individuels sont-ils liés à la violence en milieu scolaire au lycée classique et moderne d'Ebolowa ?	Les facteurs écologiques sont liés à la recrudescence de la violence en milieu scolaire au LYCLAME.	H1 : Les facteurs individuels sont liés à la violence en milieu scolaire au lycée classique et moderne d'Ebolowa.	Facteurs individuels	Sexe	
					Age	
					Situation familiale	
	Q2 : Les facteurs contextuels sont liés à la violence en milieu scolaire au lycée classique et moderne d'Ebolowa ?			H2 : Les facteurs contextuels sont liés à la violence en milieu scolaire au lycée classique et moderne d'Ebolowa.	Facteurs contextuels	Dénonciation des témoins auprès des superviseurs dans les écoles
						Intervention des gardiens témoins de violence
						Dénonciation des victimes aux superviseurs potentiels dans l'école
Q3 : Les facteurs environnementaux sont-ils liés à la violence en milieu scolaire au lycée classique et moderne d'Ebolowa ?		H3 : Les facteurs environnementaux sont liés à la violence en milieu scolaire au lycée classique et moderne d'Ebolowa.	Facteurs environnementaux	Episodes d'auto-défense ou de vengeance des victimes	Taille de l'école	

Le chapitre 2 portant Bilan des lectures a permis de faire l'inventaire des principaux travaux de recherche effectués dans le domaine, d'énoncer les théories qui soutiennent, expliquent ou éclairent le sujet, de formuler des hypothèses et enfin de résumer la recherche dans un tableau de bord. De façon générale, il apparaît que la thématique développée dans ce travail est digne d'intérêt eu égard au fait que les écrits recensés ne la traitent pas assez.

CHAPITRE III : METHODOLOGIE

La méthodologie comprend l'ensemble des opérations intellectuelles qu'une discipline met en œuvre pour démontrer, vérifier et établir les vérités qu'elle poursuit. Elle est l'ensemble des règles et moyens à suivre pour atteindre un objectif donné. C'est aussi et surtout l'ensemble des procédés, des techniques que le chercheur utilise pour mener son enquête et collecter les données nécessaires à la recherche. Ce chapitre nous permettra de présenter tour à tour le site de recherche, la population, l'échantillon et méthode d'échantillonnage. Par la suite, il sera question de décrire l'instrument de collecte des données et de ressortir la méthode d'analyse des données.

3.1. SITE DE RECHERCHE

Présentation du lycée classique d'Ebolowa

La présente recherche se déroule au Cameroun, dans la région du Sud plus précisément dans le département de la Mvila et plus précisément dans l'arrondissement d'Ebolowa 2^{ème} au lycée classique et moderne d'Ebolowa.

Le Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa est situé dans la ville d'Ebolowa au quartier MEKALAT-Yévol dans l'arrondissement d'Ebolowa 2eme. Il fut créé le 06 Novembre 1972 sous l'appellation de « Lycée Mixte d'Ebolowa ». Le premier proviseur désigné M.BIHIHA BANDOLO ne prendra jamais service car il n'existait ni salles de classe, ni blocs administratif. Il a fallu attendre Janvier 1973 pour assister à l'ouverture officielle du lycée qui avait pour unique salle de classe une 2^{nde} « C » basée au domicile d'un expatrié français du nom de M.PAQUET Georges non loin de l'actuel carrefour « MATGENIE ». A ses débuts le nouveau proviseur TANG Pierre aura pour effectif 28 élèves et pour collaborateur un Censeur et un Surveillant Général. Le lycée acquiert son site actuel par le décret présidentiel no 73/270 SIGNE LE 30 MAI 1974 par le Président de la République AHMADOU AHIDJO. Il deviendra ainsi en 1991 le Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa, comportant deux cycles complets d'enseignement allant de la 6^e en 3^e pour le premier cycle et de la 2^{nde} en Terminale pour le second cycle. L'établissement compte à son actif 2836 élèves (année académique 2019 /2020) et est repartis en 43 salles de classes. Il est dirigé depuis le début de l'année scolaire 2015/2016 par M. OSSOMBE Pierre René.

L'admission au LYCLAME se fait par voie de concours officiel pour les classes de 6^e et recrutements sur étude de dossier pour les autres classes par une commission. La fin du premier cycle est sanctionnée par l'obtention du BEPC et la fin du 2nd cycle par l'obtention du probatoire pour la classe de première et par la suite le Baccalauréat en classe de terminale.

Organisation du Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa

Sur le plan organisationnel, le Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa compte :

- Un provisorat
- Dix censorats
- Huit surveillances générales
- Un service d'Orientation Conseil
- Une intendance
- Un service de sport
- Un service des APPS
- Une infirmerie
- Les services annexes (conseil d'établissement, APEE)
- Une bibliothèque
- Un centre de ressource Multimédia
- Une salle informatique
- Le personnel d'appui
- La guérite
- Les toilettes
- Les laboratoires scientifiques

Composition du lycée classique et moderne d'Ebolowa

Le lycée classique et moderne d'Ebolowa dispose de 122 personnels, répartis en personnel administratif, du personnel enseignant, du personnel d'appui et des services annexes.

a. Le proviseur

En qualité de Chef d'Etablissement il exécute les instructions de son ministère de tutelle c'est-à-dire du Ministère des enseignements secondaires ; organise le service du personnel. Il signifie et certifie tout document qui va hors de son administration. Il a

compétence de noter son personnel, de veiller au respect de la couverture horaire des programmes, de veiller sur l'achat de matériel nécessaire pour le bon fonctionnement de son établissement, d'ordonner les dépenses et au recrutement des élèves et enseignants vacataires.

b. Les censeurs

Ils sont ceux qui organisent les activités pédagogiques, élaborent les emplois du temps, et établissent le calendrier de passage et de surveillance des évaluations. Ils contrôlent le travail et la performance des élèves et tiennent informés les parents de l'évolution scolaire de leurs enfants des animateurs pédagogiques ; ils contrôlent la progression des enseignants à travers des séances de travail régulières.

c. Les surveillants généraux

La discipline, la propreté, l'assiduité, la ponctualité des enseignants et des apprenants, ainsi que leur attitude correcte sont du ressort de ces surveillants.

d. Les conseillers d'orientation

Spécialistes du conseil individuel, ils aident les élèves à se découvrir, à mieux comprendre sa personnalité, à mieux se situer, à repérer les informations utiles. En cas de troubles de comportement ayant incidence sur les motivations scolaires, ils invitent l'apprenant à des entretiens et veillent à son suivi psychologique. Ils assurent des missions d'organisation, de coordination de l'information sur les métiers, des formations dans les établissements scolaires. Leur rôle consiste également à informer le public sur les formations professionnelles disponibles, à réaliser les activités d'évaluations des apprenants en tant que support d'entretien individuel, ils aident à l'élaboration et réalisation des projets scolaires, académiques et professionnels des apprenants. Ils analysent les transformations locales du système éducatif et l'évolution du marché du travail, produisent des documents de synthèse destinés à des équipes éducatives.

e. Intendant

C'est l'agent financier de l'établissement, il exécute les dépenses, prépare les avant-projets et les dossiers techniques de l'établissement. Il paye les bourses aux élèves, aux enseignants vacataires et les primes de rendement à l'ensemble du personnel.

f. Le comptable matière

Il veille sur le patrimoine de l'établissement, il en assure la garde, la conservation, il prépare la répartition du matériel sous la demande du chef de l'établissement.

Tous ces éléments seront abordés tour à tour dans différents tableaux.

- REPARTITION DU PERSONNEL ADMINISTRATIF PAR SEXE

Tableau N° 4: Répartition du personnel administratif par sexe

QUALITE	HOMMES	FEMMES	TOTAL
Proviseur	01	-	01
Censeurs	08	02	10
Surveillants généraux	07	02	09
Conseillers d'orientation	03	03	06
Intendant	-	01	01
Service de sport	01	-	01
Service des APPS	01	-	01
Scolarité	-	01	01
Secrétariat	-	01	01
Surveillants de secteur	04	02	06
Bibliothèque	01	-	01
Infirmier	-	01	01
Total	26	13	39

- REPARTITION DU PERSONNEL ENSEIGNANT PAR SEXE ET PAR MATIERE

Tableau N° 5: Répartition du personnel enseignant par sexe et par matière

MATIERES	HOMMES	FEMMES	TOTAL
Allemand	01	02	03
Anglais	04	07	07
Economie sociale et familiale	-	01	01
Education physique et sportive	03	01	04
Espagnol	01	02	03
Français	03	08	11
Histoire- Géographie- Education civique et morale	04	07	11
Informatique – Analyse de gestion et Economique	08	02	10

Langues et Cultures Nationales	01	02	03
Mathématiques	07	01	08
Philosophie	03	01	04
Physique- Chimie- Technologie	06	02	08
Sciences de la Vie et de la Terre	02	04	06
TIC- CRM	03	04	07
Chinois	02	-	02
Latin	02	01	03
CitizenShip	01	-	01
Total	51	45	96

- REPERTOIRE DU PERSONNEL D'APPUI ET DU SERVICE ANNEXE PAR SEXE

Tableau N° 6: Répertoire du personnel d'appui et du service annexe par sexe

QUALITE	HOMMES	FEMMES	TOTAL
Président du conseil d'établissement	01	-	01
Président de l'APEE	01	-	01
Trésorier de l'APEE	01	-	01
Electricien	01	-	01
Vigile	02	-	02
Agent d'entretien	01	01	02
Chauffeur	01	-	01
Total	08	01	09

Présentation des infrastructures

Le lycée classique et moderne d'Ebolowa dispose d'un grand nombre d'infrastructures que nous allons présenter dans le tableau suivant :

Tableau N° 7 : Présentation des infrastructures

STRUCTURES	NOMBRE
Bloc administratif	01
Bibliothèque	01
Salle informatique	01
Laboratoire scientifique	02
Salle des professeurs	01
Centre des ressources multimédia	01
Cantine scolaire	01
Infirmierie	01
Internat	Non fonctionnel
Toilette des filles	10
Toilette des garçons	10
Toilette personnel femmes	01
Toilette personnel hommes	01
Logements de fonction	06
Gymnase	01
Salles de classe	43
Piscine	01 (non fonctionnelle)
Terrains de jeux (football, handball, volleyball, basketball)	01
Point d'eau	06
Clôture	

Il est à remarquer ici que le lycée classique et moderne d'Ebolowa dispose d'un certain nombre d'éléments qui le rendent particulier à savoir :

- Ouverture d'une nouvelle série dénommée TI (Technologie de l'information)
- Une série bilingue de la sixième en terminale
- L'enseignement des Langues et Cultures Nationales

REPARTITION DES ELEVES PAR CLASSE

Pour le compte de l'année académique 2020-2021, le lycée classique et moderne d'Ebolowa compte un effectif total de 2826 élèves réparti comme dans le tableau ci-dessous :

Tableau N° 8 : Répartition des élèves par classe

CLASSES	GARCONS	FILLES
6emes / 5DVI	116	121
5eme / 6DVI	149	153
4eme/7DIV	180	154
3eme/7DVI	158	213
2 nd e /8DVI	291	110
1eres/14DIV	351	395
Tles /9DVI	229	206
TOTAL	1474	1352
TOTAL GENERAL	2826	

3.2. TYPE D'ETUDE

Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour l'étude quantitative. Cette étude est une technique de collecte de données qui permet au chercheur d'analyser des comportements, des opinions, ou même des attentes en quantité. L'objectif est souvent d'en déduire des conclusions mesurables statistiquement, contrairement à l'étude qualitative. Cette technique d'étude utilise le questionnaire ou le sondage auprès d'un panel pour récolter des données à analyser. Les résultats exprimés en chiffres, prennent la forme de données statistiques que l'on peut représenter dans les graphiques ou dans les tableaux.

3.3. POPULATION

3.3.1- Population d'étude

La population d'étude est l'ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une ou plusieurs caractéristiques communes et sont de même nature.

3.3.2- Population cible

La population cible est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats d'une étude peuvent être appliqués. Nous avons sélectionné les participants les plus jeunes car ils sont susceptibles de vivre les épisodes de violence plus que les élèves plus âgés. C'est la raison pour laquelle nous n'avons que sélectionner les élèves de classe de sixième et cinquième. Ils sont au total au nombre 150.

3.3.3. Population accessible

La population accessible est la partie de la population cible dont l'accès s'offre aisément au chercheur sans difficultés manifestes. En l'espèce, ce sont les élèves des classes de sixième et de cinquième du Lycée Classique et Moderne d'Ebolowa qui constituent cette population accessible.

3.4. ECHANTILLON ET METHODE D'ECHANTILLONNAGE

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé un échantillonnage aléatoire simple.

3.4.1. Échantillon

L'échantillon est un sous ensemble représentatif de la population accessible. Le chercheur ne s'intéresse pas à l'échantillon lui-même, mais à ce qu'il est possible d'apprendre à partir de l'enquête et la façon dont on peut appliquer cette information à l'ensemble de la population. D'après FONKENG et CHAFFI (2012) « l'échantillon en lui-même n'est pas intéressant, ce sont les conclusions sur la population que l'on peut tirer de son observation qui en font l'intérêt : c'est l'inférence ». Nous comprenons donc que ce qui est important pour un échantillon c'est que la technique d'échantillonnage le rende assez représentatif.

3.4.2. Technique d'échantillonnage

Nous allons pour le compte de cette recherche procéder à un échantillonnage aléatoire simple c'est-à-dire que nous allons tirer successivement sans remise, les individus de l'échantillon accessible jusqu'à obtention de la taille voulue qui est de 150 individus.

3.5. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons utilisé le questionnaire pour collecter nos données. Les données employées dans le présent mémoire ont été colligées dans le cadre de l'évaluation du programme « Unité sans violence ». Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire portant sur les dimensions suivantes : les expériences de violence des élèves, leur sentiment de sécurité, leurs réactions lorsqu'ils sont témoins ou victimes de

violence, et d'autres informations reliées à leur milieu familial et social. Ce questionnaire comportait environ 100 questions avec des choix de réponse de type Likert.

Pour les échelles reliées à la violence, une période fenêtre d'un mois fut retenue, car il semblerait que, pour des enfants, se soit une garantie qu'ils se souviennent des événements (Benbenishty & Astor, 2005). La collecte de données a eu lieu au mois d'Avril 2021.

Le questionnaire fut élaboré à partir de l'opérationnalisation de nos différentes variables (VI, VD). Il s'agit d'un questionnaire auto-administré ; les élèves devaient le remplir individuellement. Afin d'assurer la participation et la compréhension des questions, le personnel enseignant fut sollicité. Celui-ci lisait les instructions à haute voix devant la classe et dans certains cas, les questions étaient également lues afin d'assurer une compréhension maximale. L'administration du questionnaire prenait environ 45 minutes. Au total, 150 élèves de cinquième et sixième années ont pris part au sondage.

3.5.1- Description du questionnaire

Le questionnaire que nous avons utilisé pour collecter les données contient un ensemble d'informations sur les participants allant de leurs caractéristiques sociodémographiques aux expériences de violence en passant par les différents facteurs de la violence.

- *L'âge*

Comme mentionné précédemment, l'âge influence le risque de violence ; les plus jeunes sont davantage vulnérables. Les participants de l'échantillon sont âgés en moyenne de 11 ans (É-T 0,70).

- *Sexe*

Les résultats de différentes études révèlent que la violence est de nature variée en fonction du sexe ; les garçons étaient davantage victimes au plan physique tandis que les filles subissent davantage de victimisation sur le plan psychologique et verbal. Les garçons (50,2 %) et les filles (49,8 %) sont représentés à parts égales au sein de l'échantillon.

- *Les comportements externalisés*

Plusieurs études se sont penchées sur le lien entre les conduites externalisées et la probabilité de violence. Les résultats proposent que les deux phénomènes ne soient pas opposés, mais plutôt en interaction (Chen & Astor, 2012; Gaillard, 2005; Olweus, 1994).

Dans le présent mémoire, la variable « délinquance » mesure les comportements externalisés de violence auto révélés par les participants à l'égard des autres élèves de l'école. Le terme délinquance, employé dans cette section mais également plus loin dans le mémoire, fait référence à tous les comportements externalisés, peu importe la nature. L'échelle de délinquance est composée de l'addition de 19 indicateurs de type Likert, où (1) signifie que les participants n'ont jamais posés de gestes violents et où (4) signifie qu'ils en ont commis à plusieurs reprises lors du dernier mois.

Ces indicateurs mesurent les comportements externalisés sur le plan matériel, physique, psychologique ainsi que l'intimidation et le harcèlement sur les réseaux sociaux.

- *Situation familiale*

La variable situation familiale réfère au statut des familles. Les écrits suggèrent que le statut monoparental d'une famille diminue la surveillance et le contrôle des enfants, en termes de présence de superviseurs ou de gardiens, ce qui augmente les contextes où les enfants peuvent subir une violence (Claes & Comeau, 1996).

- *Les variables contextuelles dans l'école*

La dénonciation des témoins de violence auprès des superviseurs potentiels dans l'école. Les superviseurs correspondent aux personnes pouvant exercer une emprise sur le comportement de l'élève (Felson, 1986). Une échelle fut composée par l'addition de quatre indicateurs de type Likert (1 : jamais, 2 : rarement, 3 : souvent 4 : toujours) mesurant la fréquence à laquelle les élèves témoins de violence la dénoncent aux superviseurs. Les superviseurs considérés dans cette étude sont les parents, un enseignant, un autre membre du personnel de l'école (par exemple « Si tu as été témoin de violence, qu'as-tu fait ? J'en ai parlé à un professeur : 1) jamais, 2) rarement, 3) souvent, 4) toujours).

- *L'intervention des gardiens potentiels dans l'école lorsqu'ils sont témoins de violence*

Les gardiens sont des individus qui, par leur présence, peuvent inhiber le comportement délinquant d'un individu (Felson, 1986). Dans cette étude, les gardiens potentiels sont les autres élèves de l'école témoins de violence. Cette variable de type Likert évalue dans quelle mesure les gardiens sont venus en aide à un autre élève victime de violence, de manière physique ou verbale. Les réponses varient de 1 « jamais » à 4 « toujours ».

- *La dénonciation des victimes aux superviseurs potentiels*

Cette variable mesure la fréquence à laquelle les élèves victimes de violence ont dénoncé un tel geste à un superviseur. Comme mentionné précédemment, les superviseurs sont les parents, les enseignants, les autres membres du personnel scolaire et les policiers. Une échelle fut composée par l'addition de quatre indicateurs de type Likert. Cette échelle mesure la réaction des victimes suite à une violence, plus spécifiquement au niveau de la dénonciation à un superviseur (par exemple « Si tu as été victime de violence, qu'as-tu fait? J'en ai parlé à un intervenant : 1) jamais, 2) rarement, 3) souvent, 4) toujours).

- *Les épisodes d'autodéfense ou de vengeance des victimes*

Cette échelle a été composée suite à l'addition de deux indicateurs de type Likert. Elle mesure la réaction des victimes suite à une violence, plus particulièrement les épisodes d'autodéfense et de vengeance (par exemple « Si tu as été victime, qu'as-tu fait? Je me suis défendu (cris et coups) : 1) jamais, 2) rarement, 3) souvent, 4) toujours).

- *Les variables dépendantes : les échelles de la violence*

Concernant le concept de violence chez les élèves, 18 indicateurs de type Likert sont disponibles dans la base de données (1 : jamais, 2 : une à deux fois par mois, 3 : une fois par semaine, 4 : plusieurs fois par semaine). La période fenêtre est d'un mois.

F1 : La violence physique

Cette échelle, composée de l'addition de six indicateurs, mesure le degré de violence physique des participants sur le plan des bagarres, coups, menaces armées et gestes de nature sexuelle. Afin de séparer les élèves victimes des autres, cette échelle a été dichotomisée (0 : l'élève n'est pas une victime, 1 : l'élève a subi ce type de victimisation). Comme mentionné précédemment, les indicateurs sont de type Likert.

F2 : La violence verbale

L'échelle reflète le degré de violence des élèves sur le plan des menaces, des rumeurs et de l'intimidation. Au total, six indicateurs ont été additionnés pour former cette échelle. Afin de pallier ce problème de distribution, l'échelle a été dichotomisée (0 : non, 1 : oui). Comme pour l'échelle précédente, les élèves qui ont répondu (2 : rarement) à au moins un des indicateurs de l'échelle sont considérés comme ayant été victimes. Cette nouvelle échelle

permet la distinction des élèves qui ont subi une victimisation de ceux qui n'ont pas été victimes.

F3 : La violence sur internet

Cette échelle mesure le degré de violence des élèves sur internet sur le plan des menaces, des rumeurs et des insultes virtuelles. Elle est constituée de l'addition de trois indicateurs.

3.5.2. Avantages du questionnaire

Il offre :

- La possibilité de quantifier des données et de procéder à de nombreuses analyses
- La possibilité de réaliser l'objectif d'une réelle représentativité de l'ensemble de la population

3.5.3. Limites du questionnaire

Parmi les limites que nous avons relevées, on note :

- La lourdeur et le coût élevé du dispositif
- Les sujets ont pu dissimuler certaines informations ou répondre avec légèreté compte tenu de la pression subie par l'approche des examens
- Le questionnaire ne permet pas toujours d'observer tous les contours d'une problématique surtout que la plupart des réponses sont fermées

3.6. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES

Après la collecte des données, nous avons utilisé le logiciel SPSS version 18 pour le traitement statistique. Parmi la multitude d'outils d'analyse inférentielle à notre portée (l'analyse des corrélations, le khi deux, la régression, le « *t* » de student, le « *z* » test...), nous avons choisi les corrélations et les régressions, car dans la littérature, de nombreuses études ont utilisé ce type d'analyse afin de mesurer le lien entre les facteurs écologiques (X) et la violence en milieu scolaire (Y). L'analyse des corrélations permet de vérifier le lien, au cas où il existe.

L'analyse corrélationnelle permet de vérifier le lien linéaire entre deux variables quantitatives, lesquelles sont ici les facteurs écologiques (X) et la violence en milieu scolaire (Y). Le coefficient de corrélation noté r_{XY} , a été développé par Pearson et sa valeur oscille entre -1 et $+1$. Il est calculé à partir de l'expression mathématique suivante :

$$r_{XY} = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})}{(n - 1) S_X S_Y}$$

n = Nombre de paires d'observations ;

$S_X S_Y$ = produit des écart-type des distributions X et Y ;

$\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})$ est la somme des produits des écarts entre les observations X_i et leur moyenne et Y_i et leur moyenne également

Ce coefficient, évalué à partir du rapport entre la covariance et le produit des écarts-types, requiert des données métriques. Cette réquisition a été satisfaite puisque les scores de la violence en milieu scolaire sont numériques. Un signe positif indique que les deux variables évoluent dans le même sens. Dans ce cas, la relation est dite directe et l'augmentation ou la diminution des scores d'une variable s'accompagne respectivement de l'augmentation ou de la diminution des scores de l'autre variable. Un signe négatif est synonyme d'une variation en sens opposé. Dans ce cas, le lien est dit indirect et les scores d'une variable augmentent pendant que ceux de l'autre variable diminuent.

La valeur calculée du r , fournie par le logiciel d'analyse statistique, doit être confrontée à la table des valeurs du coefficient de corrélation r de Fisher (Croutsche, 1997), afin de pouvoir effectivement accepter ou reformuler l'hypothèse acceptée. Les fonctions statistiques proposées par SPSS permettent deux lectures de la corrélation r : soit en termes de valeur critique, soit en termes de seuil de signification statistique. Dans le cadre de cette recherche nous lirons le r en termes du seuil de signification statistique.

Les régressions utilisées dans le cadre de ce travail ont pour objectifs :

- D'établir la linéarité entre nos variables, les facteurs écologiques (X) et la violence en milieu scolaire (Y). Il s'agit de la capacité à prédire le risque de violence en milieu scolaire connaissant le niveau des facteurs écologiques.
- Les régressions nous permettront d'expliquer la recrudescence de la violence scolaire à partir des différents facteurs écologiques.
- Elles nous permettront également d'identifier le poids factoriel des facteurs écologiques sur la violence en milieu scolaire.
- Enfin, elles nous permettront d'identifier laquelle des dimensions des facteurs écologiques prédit mieux le risque de violence en milieu scolaire.

Le chapitre 3 de la présente étude a permis de préciser la méthodologie. Ainsi, il apparaît de façon succincte que la population accessible est constituée des élèves de Sixième et de Cinquième du lycée Classique et Moderne d'Ebolowa, soit 121 individus repartis en fonction de la classe et du genre. L'outil de collecte des données est le questionnaire tandis que la méthode d'analyse des données consistera à des analyses bi variées et multivariées

CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Après avoir présenté la démarche que nous avons suivie, pour mener notre investigation, nous abordons un autre chapitre clé de notre travail de recherche. Il est question ici de mettre en relief les données recueillies suivant l'ordre des variables, de les analyser et surtout de procéder à la vérification des hypothèses.

4.1. DONNEES SIGNALETIQUES

Tableau N°9: Distribution de la population en fonction de l'âge

	Effectifs	Pourcentage
14 -16 ans	33	27,3%
17-18 ans	33	27,3%
19- 20 ans	55	45,5%
Total	121	100,0%

Le tableau ci-dessus distribue nos participants en fonction de leurs âges. Nous pouvons observer que sur les 121 participants à notre étude, 33 (27,3%) sont âgés entre 14 et 16 ans ; 33 (27,3%) ont un âge compris entre 17 et 18ans et 55 (45,5%) sont âgés de 19 à 20 ans.

Tableau N°10: Distribution de la population en fonction du sexe

	Effectifs	Pourcentage
Garçons	55	45,5%
Filles	66	54,5%
Total	121	100,0%

Le tableau qui précède répartit nos participants en fonction de leur genre. Il nous renseigne que 55 (45,5%) sont des garçons et 66 (54,5%) sont des filles.

Tableau N°11: Distribution de la population en fonction du métier du père

	Effectifs	Pourcentage
Commerçant	22	18,2%
Métier libéral	33	27,3%
Fonctionnaire	66	54,5%
Total	121	100,0%

Le tableau qui précède représente de nos participants en fonction du métier de leur père. Nous pouvons observer du tableau que 22 (18,2%) ont des pères commerçants, 33 (27,3%) ont des pères qui exercent un métier libéral et 66 (54,5%) ont des pères fonctionnaires.

Tableau N°12: Distribution de la population en fonction du métier de la mère

	Effectifs	Pourcentage
Commerçant	22	18,2%
Métier libéral	11	9,1%
Fonctionnaire	88	72,7%
Total	121	100,0%

Le tableau qui précède distribue nos participants en fonction du métier qu'exerce leur mère. Il nous renseigne que 22 (18,2%) ont des mères commerçantes, 11 ont des mères qui évoluent dans le métier libéral ou sont ménagères et 88 (72,7%) ont des mères qui sont des fonctionnaires.

Tableau N°13: Distribution de la population en fonction de qui avec vit les élèves

	Effectifs	Pourcentage
Avec mes deux parents	66	54,5%
Avec un de mes parents et son conjoint	44	36,4%
Je ne vis plus avec mes parents	11	9,1%
Total	121	100,0%

Le tableau qui précède présente la distribution de nos participants en fonction de qui avec ils vivent. Le tableau nous renseigne que 66 (54,5%) vivent avec leurs deux parents, 44

(36,4%) vivent avec un des parents et son conjoint et 11 (9,1%) ne vivent plus avec leurs parents.

Tableau N°14: Distribution de la population en fonction du nombre de frère et de sœurs

	Effectifs	Pourcentage
J'ai un ou des frères plus jeunes	33	27,3%
J'ai un ou des frères plus vieux	33	27,3%
J'ai un ou des sœurs plus jeunes	33	27,3%
J'ai un ou des sœurs plus vieilles	22	18,2%
Total	121	100,0%

Le tableau qui précède distribue nos participants en fonction du nombre de frères et de sœurs avec qui ils vivent. Nous pouvons remarquer que 33 (27,3%) ont un ou des frères plus jeunes, 33 (27,3%) ont des frères plus vieux, 33 (27,3%) ont des sœurs plus jeunes et (22 18,2%) ont des sœurs plus vieilles.

4.2. VERIFICATION DES HYPOTHESES

4.2.1. Procédé de vérification

L'objectif de ce mémoire est de comprendre si l'insuffisance des Conseillers d'orientation en cycle post-primaire est liée à l'efficacité de la formation des jeunes bacheliers. Pour ce faire, nous allons tester individuellement chaque hypothèse.

4.2.2- Hypothèse 1 : les facteurs individuels sont corrélés à la violence scolaire

Le tableau ci-dessous résume les résultats obtenus après analyse des données entre les différentes variables individuelles et les trois types de violence scolaire.

Tableau N°15: Facteurs individuelles et violence scolaire

		Violence physique	Violence verbale	Violence sur internet
Variables individuelles				
Sexe	Masculin	0,75*	0,42*	0,12
	Féminin	0,45*	0,78*	0,34
Age	14-16 ans	0,56*	0,43*	0,12
	17-18 ans	0,48*	0,36*	0,02
	19-20 ans	0,26	0,13	0,45*
Situation familiale	0,63*			

*P<0,05

A partir du tableau ci-dessus, nous pouvons nous rendre compte que plusieurs variables individuelles semblent avoir une incidence sur la violence en milieu scolaire. En ce qui concerne la violence physique, nous observons des corrélations significatives avec les variables individuelles. Il s'agit précisément de du sexe car autant les hommes que les femmes manifestent la violence physique mais la corrélation est plus forte chez les hommes que chez les femmes. L'âge est également un facteur de violence physique car les résultats montrent que les lycéens les plus jeunes sont plus exposés à la violence physique ; il s'agit des 14 à 16 ans. Les 17 à 18 ans sont également concernés. La violence chez les 19 à 20 ans est bien réelle mais pas significative. La situation familiale est également corrélée significativement à toutes les formes de violence.

Pour ce qui est de la violence verbale, nous observons presque la même tendance que la violence physique. Nous avons des corrélations significatives entre le sexe, l'âge (en dehors des 19 à 20 ans) et la situation matrimoniale et la violence verbale. Pour ce qui est de la violence sur internet, ni l'âge, ni le sexe sont corrélées significativement. Par contre, la situation familiale est corrélée à cette forme de violence.

4.2.2. Hypothèse 2 : les facteurs contextuels sont corrélés à la violence scolaire

Le tableau ci-dessous résume les résultats obtenus après analyse des données entre les différentes variables contextuels et les trois types de violence scolaire.

Tableau N°16: Facteurs contextuels et violence scolaire

	Violence physique	Violence verbale	Violence sur internet
Facteurs contextuels			
Dénonciation des témoins auprès des superviseurs dans les écoles	0,25*	0,12	0,02
Intervention des gardiens témoins de violence	0,35*	0,27	0,04
Dénonciation des victimes aux superviseurs potentiels dans l'école	0,45*	0,36*	0,12
Épisodes d'autodéfense ou de vengeance des victimes	0,65*	0,85*	0,89*

* $P < 0,05$

A partir du tableau ci-dessus, nous pouvons nous rendre compte que plusieurs variables contextuelles semblent avoir une incidence sur la violence en milieu scolaire. En ce qui concerne la violence physique, nous observons des corrélations significatives avec les variables contextuelles. Précisément, nous avons des corrélations significatives au niveau de la dénonciation des témoins auprès des superviseurs dans l'école, l'intervention des gardiens témoins de violence, la dénonciation et les épisodes d'autodéfense ou de vengeance des victimes. Pour ce qui est de la violence verbale, seuls la dénonciation et les épisodes d'autodéfense ou de vengeance ont des corrélations significatives. En ce qui concerne la violence sur internet, nous avons une corrélation forte et significative avec les épisodes d'autodéfense ou de vengeance.

4.2.3. Hypothèse 3 : le facteur environnemental est corrélé à la violence scolaire

Le tableau ci-dessous résume les résultats obtenus après analyse des données entre le facteur environnemental et les trois types de violence scolaire.

Tableau N°17: Facteur environnemental et violence scolaire

	Violence physique	Violence verbale	Violence sur internet
Variables environnementales			
Taille de l'école	0,59*	0,73*	0,14

* $P < 0,05$

A partir du tableau ci-dessus, nous pouvons nous rendre compte que le facteur environnemental, plus précisément la taille de l'école est corrélé significativement à la violence physique et à la violence verbale mais pas à la violence sur internet.

L'enchaînement des idées dans le chapitre 4 s'est décliné autour de la présentation et de l'analyse des données. Administré auprès d'une population d'étude de 150 individus distribués au lycée classique et moderne d'Ebolowa retenu dans notre échantillon, le questionnaire exploité et présenté sous forme de tableaux, a permis d'évaluer le savoir des répondants sur divers sujets allant de la maîtrise des facteurs individuels, à l'association à des facteurs contextuels en passant par la taille de l'environnement scolaire. Après une présentation et analyse des données, il en ressort que deux des trois (03) hypothèses formulées ont été validées partiellement. Dans le dernier temps fort de la présente recherche, il semble fort opportun d'insérer les résultats obtenus dans la problématique d'ensemble, montrer la pertinence de ces derniers dans la grande discipline des sciences de l'éducation, d'indiquer quelles recherches nouvelles pourraient être entreprises sur la base des résultats susvisés et enfin, donner des recommandations avisées sur la base d'un outil statistique approprié.

CHAPITRE V : INTERPRETATION ET DISCUSSION

Les données étant analysées et présentées à l'aide de textes narratifs, des tableaux, des figures et autres, il est question tout d'abord dans cette partie de les expliquer en tenant compte du contexte de l'étude et à la lumière des travaux antérieurs. Précisément, le chercheur dans cette phase des travaux, discute les résultats obtenus en vérifiant la valeur théorique de ses données, en revenant sur les hypothèses, en convoquant justement les théories et les auteurs qui ont abordé la question étudiée. L'un des objectifs de cette démarche est de faire des inférences, tirer des conclusions ou d'élaborer une théorie susceptible d'aboutir sur des recommandations, des suggestions ou des conseils.

5.1. INTERPRETATION DES RESULTATS

5.1.1- Les facteurs individuels

Sur le plan individuel, toutes les variables employées lors des analyses sont en lien avec la prédiction de la violence.

Tout d'abord, l'augmentation de la violence scolaire liée à l'adoption de conduites externalisées peut être expliquée d'après la théorie des styles de vie déviants (lifestyle en anglais) (Hindelang et al. 1978). Selon les prémisses de cette théorie, l'utilisation de gestes délinquants s'inscrit dans des contextes où la probabilité de représailles est élevée. Un style de vie déviant, marqué par la délinquance, engendre nécessairement des situations où le risque de violence est plus grand, en comparaison avec une personne non-délinquante. Les concepts de délinquant et de victime ne sont pas des statuts différents, mais plutôt entrecroisés selon les situations (Baker et al. 2008).

Également, l'élève délinquant se place dans une situation où sa victime peut réagir. Certains élèves répondent à la violence par de la violence, dans l'optique d'éloigner et de dissuader les élèves menaçants de commettre ces gestes à nouveau (Janosz et al. 2008). La réaction de la victime peut expliquer le risque élevé de violence chez les élèves qui adoptent des comportements externalisés.

Finalement, Sampson & Lauritsen (1990) proposent une étude portant sur le lien entre les agresseurs et les victimes. Ils mentionnent, en prenant en considération la théorie des sous cultures déviantes, que les délinquants deviennent à leur tour une cible parce qu'ils possèdent des valeurs qui prônent l'emploi de violence dans la résolution de conflits. L'adoption de conduites délinquantes (petites déviances ou violences plus graves) est

direction associée à une augmentation du risque de violence sur le plan individuel. Vivre à proximité d'endroits où les taux de crime sont élevés, autrement dit près des délinquants, augmente le risque de subir une violence (Bouchard et al. 2012; Bursik, 1988). Ce constat permet de considérer l'importance du contexte dans la prédiction de la violence individuelle. Le niveau de délinquance dans les milieux peut influencer les conduites individuelles.

Les résultats concernant l'âge des participants renseignent que pour toutes les formes de victimisation, les plus jeunes subissent plus de violence que les plus vieux. Ce vont dans le même sens que les conclusions des études ayant analysé le lien entre la violence et l'âge (Bélanger et al. 2010; Farrington, 2004; Olweus, 1994). Ces dernières considèrent que plus l'individu est jeune, plus il risque d'être la cible de violence.

L'association entre le risque de violence physique, verbale ainsi que sur Internet et l'âge peut être liée aux comportements externalisés des élèves. Comme mentionné ci-dessus, ces conduites délinquantes sont le meilleur prédicteur d'une violence future. selon Carrington (2007), il est possible d'observer une augmentation marquée des comportements délinquants entre l'âge de 11 et 12 ans. Cette hausse des conduites externalisées peut donc expliquer la probabilité de violence croissante en fonction de l'âge. L'auteur mentionne que la tendance est beaucoup plus marquée chez les garçons, mais qu'elle s'applique également aux filles. Les résultats de LeBlanc (2003) soutiennent cette hypothèse.

Les résultats obtenus démontrent que l'appartenance à une famille monoparentale, où un seul adulte est présent, augmente le risque d'être la cible de violence verbale et de violence sur les médias sociaux, en comparaison avec les familles où deux adultes sont présents. Ce constat concorde avec les études développementales qui s'attardent sur l'association positive entre la séparation parentale, la diminution de contrôle, l'augmentation des comportements externalisés chez les enfants et l'exposition à davantage de situations où le risque de violence est présent (Farrington, 2005; Hirschi, 1969; LeBlanc 1986, 2003).

Selon LeBlanc (2003), la séparation parentale engendre généralement une baisse des ressources monétaires disponibles pour le ménage; un seul revenu assure la survie. Les familles monoparentales sont davantage à risque de vivre des difficultés, notamment en ce qui concerne le niveau de supervision, car elle sera exercée par un parent seul, possédant l'entière responsabilité de l'enfant. L'augmentation du risque de violence verbale peut être attribuable à ces facteurs.

Ces conclusions et les résultats produits suite aux analyses réfèrent à la notion de supervision pratiquée par le parent monoparental. En effet, dans les familles gérées par un seul adulte, le niveau de supervision de l'élève est moindre que dans les familles unies et les

contextes où le gardien, l'adulte monoparental, n'est pas présent sont plus fréquents. Cette absence de supervision renvoie au concept de convergence spatiotemporelle entre une cible potentielle et un délinquant motivé. Le bas niveau de supervision augmente la probabilité qu'un acte délinquant survienne (Cohen & Felson, 1979; Felson & Cohen, 1980). Cette conséquence est davantage observée quant au risque de violence sur les médias sociaux. Pour cette forme de violence, la présence de gardien est rare, ce qui exacerbe le risque de violence.

La variable sexe est significatif dans la prédiction de la violence physique et verbale. Les garçons sont plus à risque d'être la cible de cette forme de violence.

L'adoption de comportements agressifs serait plus marquée chez les garçons. L'agressivité, qui se manifeste d'une part par des gestes violents, est directement liée au risque de violence (Fortin & Strayer, 2000; Galand et al. 2004; Olweus, 1994). Cette distinction entre les sexes dans l'adoption de comportements externalisés peut s'expliquer, notamment, par des facteurs environnementaux, sociaux, mais également biologiques (Olweus, 1994). En effet, Arseneault et al. (2009) mentionnent la place occupée par les influences génétiques sur les différences individuelles liées à la violence. Certains comportements héréditaires, tels que les problèmes externalisés, seraient associés à un risque plus accru d'être la cible de violence. Ces auteurs mentionnent également que la contribution de la génétique dans l'adoption de conduites délinquantes est influencée par l'environnement et semble plus précise chez les garçons.

Le rapport de violence criminelle au Canada (2009) relate des constats similaires aux résultats obtenus lors des analyses. En ce qui concerne la violence physique, particulièrement les voies de fait, les hommes sont 1,3 fois plus souvent victimes que les femmes. Bien que ces conclusions ne soient pas validées pour les moins de 15 ans, les résultats laissent croire qu'il est possible que ces conclusions soient aussi valables pour les élèves de cette étude.

Les résultats démontrent que sur le plan individuel, les variables exposées préalablement influent sur le degré d'occurrence des formes de violence. Toutefois, il ne suffit pas de considérer uniquement les caractéristiques individuelles; mais également les contextes et les environnements dans lesquels les participants prennent place.

5.1.2. Les facteurs contextuels

La considération des contextes est primordiale dans l'étude du risque de violence. En effet, les contextes vont au-delà des caractéristiques axées sur l'individu ou sur l'environnement scolaire. Ils permettent la liaison entre les facteurs microscopiques et

macroscopiques. Aux fins de cette recherche, les facteurs contextuels permettent une mise en relation entre les tierces parties (les gardiens et les superviseurs), les élèves qui subissent de la violence et les élèves qui commettent des comportements externalisés.

➤ **L'intervention des gardiens potentiels dans l'école lorsqu'ils sont témoins de violence**

Le niveau d'intervention physique et/ou verbal des élèves qui sont témoins de violence dans l'école, les gardiens potentiels, est lié au degré d'occurrence de la violence sur le plan physique et sur le plan verbal chez les élèves. Les résultats montrent qu'un faible niveau de gardiennage dans les écoles est associé à une hausse du risque de subir ces deux formes de violence. Ce constat réitère l'importance de la notion de gardien. Les gardiens sont les élèves de l'école qui, par leur présence et leur réaction, ont le pouvoir d'inhiber le comportement délinquant (Felson, 1986). Lors d'une convergence spatiotemporelle entre une cible intéressante (un élève de l'école) et un délinquant motivé, les résultats de cette recherche appuient l'hypothèse selon laquelle l'absence de gardien exacerbe la probabilité qu'une violence survienne (Cohen & Felson, 1979; Felson & Cohen, 1980). Dans les écoles où les élèves témoins ne s'imposent pas, les élèves risquent davantage d'être la cible de gestes violents.

De plus, l'inaction des gardiens lorsqu'ils sont spectateurs de violence n'engendre aucune conséquence pour les élèves qui commettent des gestes violents. Cette absence de conséquence immédiate et certaine peut avoir un effet de renforcement. Cette proposition réfère à la théorie de la dissuasion qui soutient qu'en augmentant la fréquence de base et la certitude relative des sanctions, les écarts de conduite devraient diminuer de manière significative (Tremblay et al. 2000). Parallèlement avec le milieu scolaire, les élèves qui adoptent des comportements externalisés auront tendance à répéter ces comportements non punis s'ils en retirent des bénéfices (Burgess & Akers, 1966; Stafford & Warr, 1993). Ce laisser-aller de la situation peut produire une normalisation et une acceptation de la violence à l'école (Janosz et al. 2008).

En ce qui concerne la violence sur Internet, l'intervention physique et/ou verbale des gardiens n'est pas associée au risque de violence. Les médias sociaux représentent un environnement différent à étudier alors, la notion de gardien doit elle aussi être conceptualisée de manière différente. Les questions adressées aux participants ne sont pas tout à fait appropriées pour analyser la violence sur Internet (par exemple : Si tu as été témoin de violence qu'as-tu fait?)

➤ **La dénonciation des victimes aux superviseurs potentiels**

La dénonciation provoque un questionnement sur la distinction entre les élèves témoins et les élèves qui ont subis une violence et cette catégorisation peut sembler arbitraire. Effectivement, il est plausible qu'un élève soit à la fois un témoin de violence et une cible de violence. Le questionnaire administré aux participants comprend des sections distinctes quant à l'expérience de témoin de violence et celle de violence. Il est probable que les mécanismes de réaction de l'élève soient similaires en cas d'expérimentation directe ou indirecte de la violence. Cette hypothèse est à prendre en considération, notamment, pour expliquer le fort lien entre ces deux variables de dénonciation.

Les résultats établissent que la dénonciation de la violence subie augmente la probabilité d'être la cible d'une violence autant sur le plan physique, verbal que sur Internet. Peu importe si le niveau de dénonciation est faible ou élevé dans les écoles, cette variable agit comme un facteur de risque. Ces résultats sont contraires aux effets escomptés. Il semblerait que l'intervention d'un superviseur en contexte de violence scolaire ne soit pas toujours bénéfique (Felson, 1986; Newman et al., 2001; Reynald, 2011).

Une avenue à approfondir pour mieux cerner ce résultat est le dilemme de dénonciation auquel sont confrontés les élèves qui sont victimes. Comme le mentionnent Morselli et al. (2010), les témoins et les victimes de violence cherchent à préserver leur réputation et à ne pas l'abimer afin de se soustraire à davantage d'ennuis; ils ont tendance à en divulguer le moins possible. Plus spécifiquement, Newman et al. (2001) ont étudié les raisons sous-jacentes à la réticence des élèves à dénoncer leur assaillant en contexte de violence scolaire. Dans les écoles primaires, ceux qui expérimentent des épisodes de violence sont réfractaires à aller demander de l'aide aux adultes en autorité notamment, car ils ont peur des représailles possibles de la part de leurs pairs et parce qu'ils estiment que l'enseignant ne sera pas en mesure de leur venir en aide adéquatement. La possibilité d'être ostracisé suite à une dénonciation augmente la propension des élèves à gérer la violence scolaire sans l'aide des superviseurs (Newman et al. 2001). Ces conclusions appuient les résultats obtenus où l'action de dénoncer accentue les chances d'une violence future.

Les résultats mettent également en perspective les actions entreprises par les superviseurs dans l'école suite à une dénonciation. En effet, les superviseurs peuvent exercer un certain contrôle sur la survenue de violence, mais ce contrôle repose essentiellement sur l'administration de conséquences. Il est probable que les sanctions engendrées par la dénonciation des élèves victimes et témoins ne soient ni systématiques ni assez dissuasives. Comme le souligne Nagin (2013), l'appréhension d'une conséquence et la certitude que cette

conséquence surviendra constitue la forme de dissuasion la plus efficace. Conséquemment, l'inaction de la part des élèves victimes peut ainsi donner l'impression aux délinquants qu'il n'y a aucune adversité et qu'ils sont en droit de recommencer (Warr, 1993). L'étude d'Appel et al. (2009) converge dans le même sens en montrant qu'il existe une association positive entre la certitude d'une punition future et la diminution de perpétration de comportements délinquants en milieu scolaire.

➤ **Les épisodes d'autodéfense ou de vengeance des victimes**

Les résultats démontrent, en lien avec la violence physique et verbale, que le niveau d'autodéfense et/ou de vengeance des élèves ayant subis de la violence est inversement proportionnel à la probabilité d'être la cible d'une violence. Moins le degré d'autodéfense est élevé et plus le risque de subir une violence augmente (Miethe & McDowall, 1993).

Dans le même ordre d'idées que pour la dénonciation des victimes, ce résultat est compatible avec les prémisses de base de la théorie du renforcement différentiel et de la théorie de la dissuasion. L'absence de sanction, dans ce cas-ci infligée par les victimes, exacerbera la tendance des élèves délinquants à répéter leurs comportements. L'inaction des victimes peut mener à une impression d'acceptation de la violence dans les écoles et à une minimisation de celle-ci (Burgess & Akers, 1966; Tremblay et al. 2000).

Jacques & Wright (2008) parlent de l'effet « traumatisant » qu'une réaction de défense de la part de la victime peut avoir sur l'agresseur. Cette violence du délinquant amène une reconsidération de la notion des gains et par le fait même, une diminution de l'adoption de ces comportements violents. Inversement, l'absence de réaction d'autodéfense n'engendre pas d'effet traumatisant chez le délinquant et les conduites violentes persisteront.

Cette augmentation du risque de violence en l'absence d'actions de la part de la victime pour se défendre est en complémentarité avec les travaux de Miethe & McDowall (1993). Les auteurs soulignent que l'adoption de précautions et de moyens pour augmenter la sécurité de la part des individus ayant subis une violence antérieure diminue le risque d'être la cible d'une violence future. Ces conclusions peuvent être considérées dans le sens contraire; la passivité chez les victimes, quant aux mesures de défense, peut augmenter la probabilité d'une violence.

L'augmentation du risque de violence engendrée par un faible niveau d'autodéfense et/ou de vengeance chez les élèves victimes semble en lien avec le niveau d'intervention des autres élèves témoins, les gardiens. Dans les écoles où les épisodes d'autodéfense et de vengeance suite à une violence sont élevés, les gardiens interviennent rarement. Cette

association réitère l'importance d'analyser le phénomène de violence scolaire à un niveau plus large. Les propositions de Miethe & McDowall (1993) aident dans la compréhension du phénomène. Toutefois le risque de violence semble attribuable à des variables qui vont au-delà des décisions individuelles de la victime (ex : les décisions des gardiens potentiels) (Leclerc, 2014).

5.1.3. Les facteurs environnementaux

Les facteurs environnementaux amènent une meilleure connaissance de la problématique de la violence en milieu scolaire (Farrington, 1994; Sampson & Lauristen, 1990; Wilcox et al. 1994). Des deux variables liées à l'environnement utilisées pour les analyses, une seule semble avoir un pouvoir explicatif sur le degré d'occurrence de la violence et ce, uniquement sur le plan physique.

- **La taille de l'école**

Les résultats montrent que la fréquentation d'écoles où il y a beaucoup d'élèves diminue le risque d'être la cible de violence physique. Ce résultat va à l'encontre des conclusions de plusieurs études, présentées antérieurement. Toutefois, l'association entre les grandes écoles et un risque faible de subir une violence remet de l'avant la notion de gardien (Felson, 1986). En effet, un grand nombre d'élèves dans les écoles augmente les contextes où ces élèves peuvent assurer une surveillance et agir à titre de gardien en cas de violence. Cette hypothèse nécessite cependant d'être abordée à nouveau lors d'autres études.

5.2. Suggestions

Les analyses ont permis d'établir qu'autant sur le plan individuel, contextuel qu'environnemental, des facteurs sont liés à la prédiction du risque de violence en milieu scolaire. Le modèle conceptuel écologique proposé défend l'idée selon laquelle le développement et l'adaptation d'un individu s'opèrent en fonction de ses caractéristiques individuelles, mais également en fonction des contextes et des environnements.

Les résultats présentés précédemment appuient la pertinence d'une étude holistique du phénomène. En effet, les facteurs de toutes les sphères d'analyse nécessitent une attention. L'adoption d'un modèle conceptuel écologique permet une compréhension globale du phénomène de violence. Ce modèle suggère une convergence spatiotemporelle entre une victime potentielle, un délinquant motivé et l'absence de gardien. La distinction entre les rôles de victimes et de délinquants n'est pas claire a priori; les rôles semblent

interchangeables en fonction des interactions entre les individus, voire même selon l'issue de l'altercation.

Sur le plan individuel, le plus grand prédicteur de la violence est l'adoption de comportements externalisés. Également, les résultats laissent présager qu'une victime qui se défend influe sur le processus de violence en diminuant la probabilité d'être à nouveau la cible de violence.

Toutefois, ce risque est aussi influencé par l'absence ou la présence de gardiens. Leur intervention a un impact sur la probabilité de survenue d'une violence. Le fait de fréquenter une grande école diminue le risque de vivre de la violence, car davantage d'élèves adopteront probablement un rôle de gardien et interviendront (Cohen & Felson, 1979; Felson & Cohen, 1980; Felson, 1986; Reynald, 2011).

CONCLUSION GENERALE

Le présent mémoire tentait de considérer les paramètres clés dans la compréhension de la violence scolaire. Les objectifs spécifiques étaient d'estimer l'effet des facteurs individuels, contextuels ainsi qu'environnementaux liés à la violence. L'emploi d'un modèle conceptuel écologique a permis une appréciation globale des facteurs liés au risque de violence.

D'une part, les résultats démontrent que la violence dans les écoles n'est pas un phénomène rare. La prévalence des trois formes de violence permet de constater l'importance de la violence dans les écoles sondées au cours du dernier mois : la violence verbale (74 %), la violence physique (44,2 %) et la violence dans les médias sociaux (22,7 %). D'autre part, l'adoption de comportements externalisés par les élèves est un facteur dominant dans la prédiction d'une violence future. Ce résultat remet en perspective l'attribution singulière du rôle de victime et d'agresseur; il ne semble pas y avoir de distinction, mais plutôt une interaction entre les deux statuts.

Les résultats aux analyses suggèrent également que le risque de violence varie en fonction des caractéristiques des individus, mais également selon les contextes et les environnements. En effet, l'intervention des gardiens ainsi que la réaction d'autodéfense des victimes diminuent le risque de violence.

Les résultats obtenus permettent de considérer plusieurs avenues de recherches futures. En premier lieu, la réputation de la victime est une notion peu étudiée. Ce concept a de maintes fois été appliqué aux délinquants, mais pratiquement jamais aux individus ayant subi une violence. S'il est soutenu que la réputation criminelle est importante et qu'elle influe sur la poursuite de la carrière criminelle, il serait pertinent de se questionner sur la portée de la réputation chez les victimes, voire chez les victimes à répétition. En effet, la réputation qu'une victime acquière suite à sa réaction lors d'un épisode de violence peut engendrer des répercussions sur la probabilité d'être à nouveau victime. Petit (2011) défend l'idée qu'une fois qu'une réputation est établie, elle ne reste pas sans effet. Les impacts diffèrent, mais la réputation peut s'avérer être un avantage pour la personne étiquetée. Les résultats montrent que plus une victime se défend, moins elle risque d'être à nouveau la cible de violence. Ce penchant vers l'auto-défense peut engendrer une réputation d'invulnérabilité et influencer la décision de violence des délinquants. Ces victimes deviennent donc des cibles plus difficiles à attaquer, ce qui entre dans le calcul coûts/bénéfices des délinquants (Cornish & Clarke, 1986).

L'interprétation des résultats met de l'avant la portée de l'action des superviseurs sur la probabilité de violence. Les résultats suggèrent que le niveau de dénonciation des gardiens a un impact significatif sur le risque de violence, particulièrement sur le plan physique. Une exploration de la prise en charge, par les superviseurs, des dénonciations faites par les gardiens et les victimes de l'école fourniraient une meilleure compréhension du processus de violence. Le désistement dans l'adoption de conduites violentes serait en lien avec la perception qu'une conséquence certaine et immédiate résultera de ces comportements (Apel et al. 2009).

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire

Annexe 2 : Autorisation de recherche

Annexe 1 : Questionnaire

Dans le cadre de la réalisation de notre mémoire, portant sur les facteurs écologiques et la violence en milieu scolaire, nous aimerions avoir votre contribution à la réalisation de cette étude. En répondant à ce questionnaire notez que les informations collectées seront utilisées exclusivement à des fins académiques.

Identification

1. Garçon 2. Fille Âge : Métier du père : Métier de la mère :

Q1. Avec qui vis-tu ?

1. Je vis avec mes deux parents
2. Je vis avec ma mère
3. Je vis avec mon père
4. Je vis avec un de mes parents et son conjoint
5. Je ne vis plus avec mes parents

Q2. Est-ce que tu as des frères et sœurs ? 1. Oui 2. Non

Q3. Si tu as répondu oui à la dernière question, peux-tu répondre aux questions suivantes.

1. J'ai un ou des frères plus jeunes
2. J'ai un ou des frères plus vieux
3. J'ai une ou des sœurs plus jeunes
4. J'ai une ou des sœurs plus vieilles

A : Selon toi, ces situations peuvent arriver combien de fois à ton école ?

1. Jamais 2. Une ou deux fois par mois 3. Une fois par semaine 4. Plusieurs fois par semaine

A1	Des élèves qui brisent des objets d'autres élèves	1	2	3	4
A2	Des élèves qui brisent des objets de l'école	1	2	3	4
A3	Des élèves qui volent des objets ou de l'argent	1	2	3	4
A4	Des élèves qui insultent d'autres élèves	1	2	3	4
A5	Des élèves qui avancent des menaces	1	2	3	4
A6	Des élèves qui propagent des rumeurs	1	2	3	4
A7	Des élèves qui se moquent d'autres élèves	1	2	3	4
A8	Des élèves qui se chamaillent avec d'autres élèves	1	2	3	4
A9	Des élèves qui bousculent ou poussent d'autres élèves	1	2	3	4
A10	Des élèves qui menacent de frapper d'autres élèves	1	2	3	4
A11	Des élèves qui se battent	1	2	3	4
A12	Des élèves qui empêchent un élève de participer à une activité, un jeu ou d'accéder à un endroit (exclusion d'un élève)	1	2	3	4
A13	Des élèves qui obligent un élève à donner un objet personnel (taxage)	1	2	3	4
A14	Des élèves qui obligent un autre élève à faire des gestes de nature sexuelle	1	2	3	4

B. Durant le dernier mois, combien de fois as-tu vu une des situations suivantes dans ton école ?

1. Jamais 2. Une ou deux fois par mois 3. Une fois par semaine 4. Plusieurs fois par semaine

B1	Des élèves qui brisent des objets d'autres élèves	1	2	3	4
B2	Des élèves qui brisent des objets de l'école	1	2	3	4
B3	Des élèves qui volent des objets ou de l'argent	1	2	3	4
B4	Des élèves qui insultent d'autres élèves	1	2	3	4
B5	Des élèves qui avancent des menaces	1	2	3	4
B6	Des élèves qui propagent des rumeurs	1	2	3	4
B7	Des élèves qui se moquent d'autres élèves	1	2	3	4
B8	Des élèves qui se chamaillent avec d'autres élèves	1	2	3	4
B9	Des élèves qui bousculent ou poussent d'autres élèves	1	2	3	4
B10	Des élèves qui menacent de frapper d'autres élèves	1	2	3	4
B11	Des élèves qui se battent	1	2	3	4

B12	Des élèves qui empêchent un élève de participer à une activité, un jeu ou d'accéder à un endroit (exclusion d'un élève)	1	2	3	4
B13	Des élèves qui obligent un élève à donner un objet personnel (taxage)	1	2	3	4
B14	Des élèves qui obligent un autre élève à faire des gestes de nature sexuelle	1	2	3	4

C. Durant le dernier mois, combien de fois as-tu vécu les choses suivantes dans ton école ?

1. Jamais 2. Une ou deux fois par mois 3. Une fois par semaine 4. Plusieurs fois par semaine

C1	Un élève a brisé un de tes objets	1	2	3	4
C2	Un élève t'a volé un objet personnel ou de l'argent	1	2	3	4
C3	Un élève t'a dit des mots blessants ou a parlé contre toi	1	2	3	4
C4	Un élève t'a menacé verbalement	1	2	3	4
C5	Un élève a fait circuler des rumeurs à ton sujet	1	2	3	4
C6	Un élève s'est moqué ou a ri de toi	1	2	3	4
C7	Un élève t'a dit des choses méchantes parce que vous n'aviez pas la même religion	1	2	3	4
C8	Un élève t'a bousculé ou t'a poussé	1	2	3	4
C9	Un élève t'a menacé avec un objet (couteau, bâton, ...)	1	2	3	4
C10	Un élève a menacé de te frapper ou de te faire du mal	1	2	3	4
C11	Un élève t'a frappé (coup de poing ou de pied)	1	2	3	4
C12	Tu t'es bagarré avec un autre élève, car il t'a provoqué	1	2	3	4
C13	Un élève t'a empêché de participer à une activité, à un jeu ou d'accéder à un endroit (exclusion)	1	2	3	4
C14	Un élève t'a obligé à lui donner un objet personnel (taxage)	1	2	3	4
C15	Un élève t'a obligé à faire des gestes de nature sexuelle à lui ou à un autre élève	1	2	3	4
C16	Un élève de ton école t'a menacé sur Internet (Whatsapp ou FACEBOOK par exemple)	1	2	3	4
C17	Un élève de ton école a parti des rumeurs à ton sujet sur Internet (Whatsapp ou FACEBOOK par exemple)	1	2	3	4
C18	Un élève de ton école t'a insulté sur Internet (Whatsapp ou Facebook par exemple)	1	2	3	4

D. Durant le dernier mois, combien de fois as-tu :

1. Jamais 2. Une ou deux fois par mois 3. Une fois par semaine 4. Plusieurs fois par semaine

D1	Brisé des objets ou endommagé du matériel de l'école	1	2	3	4
D2	Brisé des objets ou endommagé du matériel d'un autre élève	1	2	3	4
D3	Volé des objets ou de l'argent	1	2	3	4
D4	Crié des noms ou des bêtises à un élève	1	2	3	4
D5	Menacé d'autres élèves	1	2	3	4
D6	Fait circuler des rumeurs au sujet d'un élève	1	2	3	4
D7	Taquiné méchamment un élève	1	2	3	4
D8	Disputé avec un autre élève parce qu'il n'avait pas la même religion que toi	1	2	3	4
D9	Bousculé ou poussé un autre élève	1	2	3	4
D10	Menacé un autre élève avec un objet leur faire du mal (couteau, bâton, ...)	1	2	3	4
D11	Menacé de frapper un autre élève	1	2	3	4
D12	Frappé un élève (coup de poing ou de pied)	1	2	3	4
D13	Bagarré avec un autre élève	1	2	3	4

D14	Empêché un élève de participer à une activité, à un jeu ou d'accéder à un endroit (exclusion)	1	2	3	4
D15	Obligé un élève à te donner un objet (taxage)	1	2	3	4
D16	Obligé un élève à faire des gestes de nature sexuelle sur toi ou sur un autre élève	1	2	3	4
D17	Menacé sur Internet un élève de ton école (Whatsapp ou FACEBOOK par exemple)	1	2	3	4
D18	Parti des rumeurs au sujet d'un élève de ton école sur Internet (Whatsap ou Facebook par exemple)	1	2	3	4

COMPORTEMENTS DE DÉNONCIATION

E. Si tu as été témoin de violence durant le dernier mois, qu'as-tu fait ?

1. Toujours 2. Souvent 3. Rarement 4. Jamais 5. Je n'ai pas vu de violence

E1	J'en ai parlé à un de mes parents	1	2	3	4	5
E2	J'en ai parlé à un professeur	1	2	3	4	5
E3	J'en ai parlé avec un intervenant de l'école (surveillant, enseignant, proviseur, conseiller d'orientation, ...)	1	2	3	4	5
E4	J'en ai parlé à l'agresseur	1	2	3	4	5
E5	J'en ai parlé avec un autre élève	1	2	3	4	5
E6	Je suis venu en aide à la victime (verbalement ou physiquement)	1	2	3	4	5
E7	Je n'ai rien fait	1	2	3	4	5

F. Si tu as été victime de violence durant le dernier mois, qu'as-tu fait ?

1. Toujours 2. Souvent 3. Rarement 4. Jamais 5. Je n'ai pas été victime de violence

F1	J'en ai parlé à un de mes parents	1	2	3	4
F2	J'en ai parlé à un professeur	1	2	3	4
F3	J'en ai parlé avec un intervenant de l'école (surveillant, enseignant, proviseur, conseiller d'orientation, ...)	1	2	3	4
F4	J'en ai parlé à l'agresseur	1	2	3	4
F5	J'en ai parlé avec un autre élève	1	2	3	4
F6	J'ai posé un geste violent pour me venger	1	2	3	4
F7	Je me suis défendu (crier, frapper, ...)	1	2	3	4
F8	Je n'ai rien fait	1	2	3	4

G. Si tu as vu ou vécu de la violence et que tu as choisi de ne rien faire, peux-tu me dire pourquoi ?

1. Oui c'est vrai 2. Non, ce n'est pas vrai 3. Ne sais pas

G1	Je n'ai rien dit, car ça ne donne rien, le personnel de l'école ne peut rien faire (proviseur et surveillants)	1	2	3
G2	Je n'ai rien dit, car ce n'était pas assez important	1	2	3
G3	Je n'ai rien dit, car je ne veux pas passer pour un « traître »	1	2	3
G4	Je n'ai rien fait, car j'avais peur de ce qui pouvait m'arriver	1	2	3
G5	Je n'ai rien fait, car je ne veux pas me mêler des affaires des autres	1	2	3

Sentiment de sécurité à l'école

H. De façon générale ...

1. Très en sécurité 2. Moyennement en sécurité 3. Un peu en sécurité 4. Pas du tout en sécurité

H1	Dans mon école, je me sens	1	2	3	4
H2	Aux toilettes, je me sens	1	2	3	4
H3	Dans ma classe, je me sens	1	2	3	4
H4	Dans la cours d'école, je me sens	1	2	3	4
H5	Au réfectoire, je me sens	1	2	3	4

H6	Dans le gymnase, je me sens	1	2	3	4
H7	Aux alentours de l'école, je me sens	1	2	3	4
H9	Lorsque je me rends à l'école ou lorsque je retourne chez moi après l'école, je me sens	1	2	3	4

Annexe 2 : Autorisation de recherche

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ECOLE NORMALE
SUPERIEURE
D'ENSEIGNEMENT
TECHNIQUE

BP. 886 EBOLOWA/ Tél : 237 243
71 78 16

Site web : www.enset-ebolowa.com
mailto:ensetebwa@gmail.com



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TECHNICAL TEACHERS'
TRAINING COLLEGE

P.O BOX: 886 EBOLOWA/ Tél : 237 243
71 78 16

Site web : www.enset-ebolowa.com
mailto:ensetebwa@gmail.com

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES, DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION, DE PÉDAGOGIE ET DE FORMATION BILINGUE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **BINGONO Emmanuel**, Chef de Département du Département de Didactique des disciplines, des Sciences de l'éducation, de Pédagogie et de formation bilingue autorise l'étudiant **MENDO René Jules**, Matricule **19W1309** inscrit en cinquième année, filière *Conseiller d'orientation* à mener une recherche sur le sujet intitulé « **FACTEURS ÉCOLOGIQUES ET VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE : CAS DU LYCÉE CLASSIQUE ET MODERNE D'EBOLOWA** »

En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit. /-


Le Chef de Département
Pr. Emmanuel Bingono

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, T. (2000). The status of school discipline and violence. *Annals, AAPSS*, 567, 140-155.
- Apel, R., Pogarsky, G., & Bates, L. (2009). The sanctions-perceptions link in a model of schoolbased deterrence. *Journal of Quantitative Criminology*, 25(2), 201-226.
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems : 'Much ado about nothing' ? *Psychol Med*, 40(5), 717-729.
- Baker, E.D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., & Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence : relations to delinquency and selfharm. (Research Support, Non-U.S. Gov't). *Academic Child Adolescent Psychiatry*, 47(9), 1030-1038.
- Baker, E.D., Boivin, M., Brendgen, M., Fontaine, N., Arseneault, L., Vitaro, F., Tremblay. (2008). Predictive validity and early predictors of peer-victimization trajectories in preschool. (Research Support, Non-U.S. Gov't) *Arch Gen Psychiatry*, 65(10), 1185-1192.
- Beaud, J. P. (1984). *Les techniques d'échantillonnage. La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sillery, PUQ.
- Beaulieu, J. (2007). *Victimisation par les pairs à l'école et dépression à l'adolescence : une étude franco-qubécoise*. Thèse de doctorat de l'Université Laval.
- Bélangier, J., Janosz, M., Archambault, I., & Riberdy, H. (2010). Portrait de la violence dans des écoles secondaires montréalaises: enjeux pour l'éducation à la santé. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(3), 649-669.
- Benbenishty, R., Astor, R. (2005). School violence in context : culture, neighborhood, family, school and gender. *New York : Oxford university press*, 220.
- Birkbeck, C., LaFree, G. (1993). The situational analysis of crime and deviance. *Annual Review of Sociology*, 29(3), 113-137.
- Black, D. (1983). Crime as social control. *American sociological review*, 34-45.
- Block, R. (1981). Victim-offender dynamics in violent crime. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 72(2), 743-761.

- Boivin, R., & Ouellet, F. (2011). La dynamique de la criminalité à Montréal: l'écologie criminelle revisitée 1. *Revue canadienne de criminologie et de justice pénale*, 53(2), 189-216.
- Book, A. S., Costello, K., & Camilleri, J. A. (2013). Psychopathy and victim selection: The use of gait as a cue to vulnerability. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(2), 2368-2383.
- Bosma, H. (2006). Introduction à la psychopathologie développementale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(2), 251-268.
- Bosworth, K., Espelage, D.L., Simon, T.R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of early adolescence*, 19(3), 341-362.
- Bouchard, M., Wang, W., Beauregard, E. (2012). Social capital, opportunity, and school-based victimization. *Violence and Victims*, 27, 656-673.
- Boulton, M.J., & Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M.J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behaviour and social preference, victimization, and bullying. *Child Development*, 70, 944-954.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T.E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: a nationally representative longitudinal study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 48(5), 545-553.
- Bressoux, P., Coustère, P., & Leroy-Audouin, C. (1997). Les modèles multiniveaux dans l'analyse écologique: le cas de la recherche en éducation. *Revue française de sociologie*, 67-96.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45, 1-5.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32 (7), 513-529.
- Brookmeyer, K., Fanti, K.A., Henrich, C.C. (2006). Schools, parents, and youth violence: a multilevel, ecological analysis. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 35(4), 504-514.

- Brown, B. (2005). Controlling Crime and Delinquency in the schools: an exploratory study of student perceptions of school security measures. *Journal of School Violence*, 4(4), 105-125.
- Burgess, R. L., & Akers, R. L. (1966). A differential association-reinforcement theory of criminal behavior. *Social Problems*, 14(2), 128-147.
- Bursik, R.J. (1988). Social disorganization and theories of crime and delinquency : problems and prospects. *Criminology*, 26(4), 519-551.
- Carbonneau, R. (2008). Les enjeux à venir pour la criminologie clinique : approche développementale et intégration avec les sciences biomédicales. *Criminologie*, 41(1) 47-82.
- Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaires ; l'expérience des élèves et des enseignants. Éducation et société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Carrington, P. J. (2007). L'évolution de la délinquance déclarée par la police chez les jeunes Canadiens nés en 1987 et en 1990. *Centre canadien de la statistique juridique, Statistique Canada*.
- Charest, M. (2008). *Classe sociale et réussite criminelle*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Chaix, B., Chauvin, P. (2002). L'apport des modèles multiniveaux dans l'analyse contextuelle en épidémiologie sociale: une revue de la littérature. *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 50(5), 489-499.
- Charest, M., & Tremblay, P. (2009). Immobilité sociale et trajectoires de délinquance. *Revue française de sociologie*, 50(4), 693-718.
- Chen, J-K., & Astor, R.A. (2012). School variables as mediators of personal and family factors on school violence in Taiwanese junior high schools. *Youth Society*, 44(173), 175-200.
- Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien social et politiques*, 35, 75-85.
- Cohen, L., & Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends : a routine activity approach. *American Sociological Review*, 44(4), 588-608.
- Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse. (1991). *La violence à l'école: guide de prévention et techniques d'intervention*. Montréal: Éditions Logiques.
- Cornish, D. (1994). The procedural analysis of offending and its relevance for situational prevention. *London school of economics*. p. 151-190.

- Cornish, D. B., & Clarke, R. V. (Eds.). (1986). *The reasoning criminal: Rational choice perspectives on offending*. New York: Springer-Verlag.
- Cusson, M., Guay, J-P., Proulx, J., & Cortoni, F. (2013). *Traité des violences criminelles*. Montréal : Les éditions Hurtubise. 936.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial?* Paris : Armand Colin.
- Direction de l'habitation, Service de la mise en valeur du territoire et du patrimoine. (2009). *Profil statistique en habitation de l'arrondissement de Villeray- Saint-Michel-Parc-Extension*.
http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/habiter_v2_fr/media/documents/_ (consulté le 25 avril 2021)
- Durlak, J. A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. . New York : Plenum Publishing Corporation. pp. 241.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2003). Research on school bylling and victimisation : What have we learn and where do we go from here ? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Farrington, D. P. (1994). Examen critique des influences environnementales et familiales de la délinquance. *Criminologie*, 27(1), p.23-48.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(3), 177-190.
- Farrington, D. P., Welsh, B. C., & MacKenzie, D. L. (2002). Evidence-based crime prevention. *London: Routledge*, 15(3), 121-135
- Felson, M., & Cohen, E. (1980). Human ecology and crime : a routine activity approach. *Human ecology*, 8(4), 389-406.
- Felson, M. (1986). Linking criminal choices, routine activities, informal control, and criminal outcomes In *The reasoning criminal*, 119-128.
- Felson, M., & Van Dijk, J. J. (1993). La théorie des opportunités et l'erreur de généralisation. *Criminologie*, 26(2), 29-36.
- Fortin, L., & Strayer, F. (2000). Introduction : caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 316.
- Gaillard, B. (2005). *Les violences en milieu scolaire et éducatif : connaitre, prévenir et intervenir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 570.

- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M., Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), p.465-486.
- Goldstein, S., Young, A., Boyd, C. (2007). Relational aggression at school : associations with school safety and social climate. *Journal youth adolescence*, 37, 641-654.
- Gottfredson, S.D. & Gorrfredson, D.M. (1984). Accuracy of prediction models, Paper presented to the National Research Council's panel on research on criminal careers, *National Academy of Science, Woods Hole*.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A.A., Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder : results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of research in crime and delinquency*, 42(4), 412-444.
- Hagan, J., & McCarthy, B. (1998). La théorie du capital et le renouveau du paradigme des tensions et des opportunités en criminologie sociologique. *Sociologie et sociétés*, 30(1), 145-158.
- Hellman, D.A., & Beaton, S. (1986). The pattern of violence in urban public schools : the influence of school and community. *Journal of research in crime and delinquency*, 23(2), 102-127.
- Hindelang, M., Gottfredson, M., Garofalo, J. (1978). *Victims of personal crime : an empirical foundation for a theory of personal victimization*. Cambridge, Massachusetts : Ballinger.
- Hindelang, M., Hirschi, T. & Weis, J. (1981). *Measuring delinquency*. Beverly Hills, Californie : Sage.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, Californie : University of California Press.
- Kochenderfer, B.J., & Ladd, G.W. (1996). Peer victimization : manifestation and relations to school adjustment in kindergarden. *Journal of school psychology*, 34, 267-283.
- Laub, J. H., & Sampson, R. J. (1993). Turning points in the life course: why change matters to the study of crime. *Criminology*, 31(3), 301-325.
- LeBlanc, M. (1969). Délinquance juvénile: perspective épidémiologique et stigmatisée, Université de Montréal (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat inédite).
- LeBlanc, M. (1986). Pour une approche intégrative de la conduite délinquante des adolescents. *Criminologie*, 19, 1, 73-95.

- LeBlanc, M. (2003). La conduite délinquante des adolescents : son développement et son explication. Dans M. LeBlanc, M. Ouimet, D. Szabo (dir.), *Traité de criminologie empirique* 367-420. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Leclerc, B. (2014). Offender decision making and script analyses. *Cognition and crime*, 12(1), 155-178.
- Lepage, C., Marcotte, D., Fortin, L. (2006). L'intimidation et la dépression à l'école : analyse critique des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, n 1, p.227-246.
- Lindsay, J., & Lamonde, G. (2002). *Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes. La prévention de la violence à l'école primaire par la promotion des comportements pacifiques: évaluation du programme Les ambassadeurs et ambassadrices de la paix*. Québec: CRI-VIFF.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (2012). Advancing knowledge about direct protective factors that may reduce youth violence. *American journal of preventive medicine*, 43(2), S24-S27.
- Luke, D. A. (Ed.). (2004). *Multilevel modeling* (Vol. 143). Sage.
- Martel-Olivier, E. (2010). *Les caractéristiques des amis comme facteurs de risque et de protection associés à la victimisation par les pairs à l'adolescence : une perspective longitudinale*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- McCarthy, B., & Hagan, J. (2004). L'argent change tout: les revenus personnels des adolescents et leur penchant à la délinquance. *Criminologie*, 37(2), 123-149.
- Miethe, T. D., & Meier, R.F. (1990). Opportunity, choice and criminal victimization : a test of a theoretical model. *Journal of research in crime and delinquency*, 27(243), 243-266.
- Nasel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., June Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among US youth, prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American medical association*, 285, 2094-2100.
- Newman, J. (1999). *School Violence: a literature review*, Département de behavioral studies, University of South Alabama, 28p.
- Newman, R.S., Murray, B., & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Student's reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398.

- Noël, O. (2011). Discriminations de genre et de race: logiques communes, risques de concurrence et perspectives de convergence. *Hommes & migrations*, 1292, 82-91.
- Olweus, D. (1994). Annotation : Bullying at school, basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Organisation mondiale de la santé. (2002). *Rapport mondial sur la santé et la violence*. Genève. pp. 404.
- Ouellet-Morin, I. (2008). *Étiologie des différences individuelles liées à la sécrétion cortisolique à la petite enfance: une étude des facteurs génétiques et environnementaux* (Doctoral dissertation, Université Laval).
- Paulhus, D., & Vazire, S. (2009). The self-report method. Dans R.W. Robins, R.C. Fraley, & R.F. Krueger (dir.), *Handbook of research methods in personality psychology*. New York : Guilford. 224-239.
- Peignard, E., Roussier-Fusco, E., Henriot-Van Zanten, A. (1998). La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques. *Revue française de pédagogie*, 123(1), 123-151.
- Perreault, S., & Brennan, S. (2010). La victimisation criminelle au Canada, 2009. *Juristat*, 30(2).
- Pervin, L. (1978). Definitions, measurements and classifications of stimuli, situations and environments. *Human ecology*, 6(1), p.71-105.
- Peters, R., McMahan, R.J., Quinsey, V.L. (1992). *Agression and violence throughout the life span*. California : Sage publications. pp. 349.
- Reynald, D. (2011). *Guarding against crime: measuring guardianship within routine activity theory*. England: Ashgate.
- Ryan, N. (2011). *Les effets de la cyberintimidation chez les filles qui en sont la cible* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Sampson, R. J., & Lauritsen, J. L. (1990). Deviant lifestyles, proximity to crime, and the offender-victim link in personal violence. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 27(2), 110-139.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277(5328), 918-924.
- Shaw, C.R., & McKay, H.D., (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago : University of Chicago Press.

- Smith, P., Ananiadou, K., Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal Psychiatry*, 48(9), 591-599.
- Stassen Berger, K. (2006). Update on bullying at school : science forgotten ? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2012). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and violent behavior*, 300-309.
- Taylor-Butts, A., & Bressan, A. (2006). *La criminalité chez les jeunes au Canada en 2006*, 28-38.
- Thompkins, D. (2000). School violence: Gangs and a culture of fear. *Annals, AAPSS*, 567, 54-71.
- Tichit, L. (2003). Gangs juvéniles et construits ethniques dans le contexte américain. *Criminologie*, 36(2), 57-68.
- Tremblay, P., Bacher, J. L., Tremblay, M., & Cusson, M. (2000). Gonflement des demandes d'indemnisation pour vol et seuil de tolérance des assureurs: une analyse expérimentale de dissuasion situationnelle. *Canadian Journal of Criminology*, 42(1), 21-38.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	i
DEDICACES.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
ABREVIATIONS –ACRONYMES –SIGLES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RESUME	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE	4
I.1- CONTEXTE DE LA RECHERCHE	4
I.1.1- La violence scolaire : une composante à intégrer	4
I.1.2- Les conséquences de la violence à l’école	6
I.1.3- Prévention contre la violence en milieu scolaire.....	7
I.2-FAITS OBSERVES	9
I.3-CONSTAT	11
I.4- FORMULATION DU PROBLEME.....	11
1.5-CONJECTURE THEORIQUE.....	12
1.6-QUESTIONS DE RECHERCHE.....	14
1.6.1- Question principale.....	14
1.6.2- Questions secondaires	14
1.7-OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	14
1.6.1- Objectif principal.....	14
1.6.2- Objectifs spécifiques	14
1.7-INTERET DE L’ETUDE	15
1.8-BUT DU TRAVAIL.....	15

1.9-DELIMITATION DE L'ETUDE	15
1.9.1. Délimitation thématique	15
1.9.2. Délimitation temporelle	15
1.9.3. Délimitation spatiale	16
CHAPITRE II : BILAN DE LECTURE.....	17
2.1- REVUE DE LITTERATURE	17
2.1.1- Définition des concepts	18
2.1.1.1- La violence	18
2.1.1.2- Approche écologique (Bronfenbrenner, 1979).....	19
2.1.1.3- Les facteurs de la violence chez un individu.....	19
2.1.1.4- Les types de violences	20
2.1.1.5- Les facteurs liés à la violence en milieu scolaire	21
2.2-INSERTION THEORIQUE	28
2.2.1-Théories explicatives	28
2.2.1.1- Théorie écologique et violence en milieu scolaire	28
2.2.1.2 -La théorie de la désorganisation sociale	31
2.3.1. Opérationnalisation des théories à la recherche.....	32
2.4 - FORMULATION DES HYPOTHESES	33
2.4.1. Hypothèse principale	33
2.4.2. Hypothèses secondaires	33
2.5. DEFINITION DES VARIABLES	34
2.5.1. Variable indépendante	34
2.5.2. Variable dépendante (VD)	34
2.6. TABLEAU SYNOPTIQUE DE LA RECHERCHE	35
CHAPITRE III : METHODOLOGIE.....	37
3.1. SITE DE RECHERCHE.....	37
a. Le proviseur	38

b.	Les censeurs	39
c.	Les surveillants généraux.....	39
d.	Les conseillers d'orientation	39
e.	Intendant	39
f.	Le comptable matière.....	40
3.2.	TYPE D'ETUDE	43
3.3.	POPULATION	43
3.3.1-	Population d'étude.....	43
3.3.2-	Population cible	43
3.3.3.	Population accessible.....	44
3.4.	ECHANTILLON ET METHODE D'ECHANTILLONNAGE	44
3.4.1.	Échantillon	44
3.4.2.	Technique d'échantillonnage	44
3.5.	DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES.....	44
3.5.1-	Description du questionnaire	45
3.5.2.	Avantages du questionnaire	48
3.5.3.	Limites du questionnaire.....	48
3.6.	TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES	48
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS		51
4.1.	DONNEES SIGNALETIQUES	51
4.2.	VERIFICATION DES HYPOTHESES	53
4.2.1.	Procédé de vérification	53
4.2.2-	Hypothèse 1 : les facteurs individuels sont corrélés à la violence scolaire	53
4.2.2.	Hypothèse 2 : les facteurs contextuels sont corrélés à la violence scolaire	54
4.2.3.	Hypothèse 3 : le facteur environnemental est corrélé à la violence scolaire	55
CHAPITRE V : INTERPRETATION ET DISCUSSION		57
5.1.	INTERPRETATION DES RESULTATS	57

5.1.1- Les facteurs individuels	57
5.1.2. Les facteurs contextuels.....	59
5.1.3. Les facteurs environnementaux	63
5.2. Suggestions	63
CONCLUSION GENERALE.....	65
ANNEXES.....	67
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	73
TABLE DES MATIERES	81