

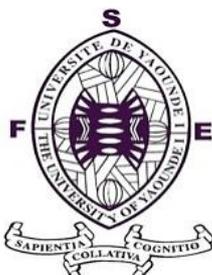
UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

DEPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS
FONDAMENTAUX EN EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF FUNDAMENTAL
STUDIES IN EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCE

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

**L'ANALYSE DES FACTEURS PSYCHOAFFECTIFS DANS LE DEVELOPPEMENT DE
LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE : LE CAS DU LYCÉE FEMININ
D'AMRIGUÉBE DANS LA VILLE DE N'DJAMÉNA AU TCHAD**

*Mémoire déposé et soutenu pour l'obtention du Diplôme de Master en Sciences de
l'Education*

Option : Enseignements Fondamentaux en Education

Spécialité : Psychologie de l'Education

Par

NOUBASRA SIMEON

Titulaire d'une *Licence en Fondements et Pratiques en Education*

Matricule : 21V3486

Sous la direction de :

IGOUI MOUNANG Gilbert

Chargé de Cours

JURY

Président : **EVOUNA JACQUES (MC)**

Examinatrice : **MAPTO KENGNE Valèse (CC)**

Rapporteur : **IGOUI MOUNANG Gilbert (CC)**

Date de soutenance : le 27 / 07 / 2023



SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
RESUME.....	iv
ABSTRACT	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DE SIGLES ET ABREVIATIONS.....	vii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	6
CHAPITRE 2 : LA REVUE DE LA LITTERATURE.....	22
CHAPITRE 3 : LES THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET	46
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.....	56
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE	57
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	71
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS, SUGGESTIONS.....	93
CONCLUSION GENERALE	106
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	109
ANNEXES	112
TABLE DE MATIERES.....	117

A

Mon grand-père Motobaye et mon grand-père Ngarikenan

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer premièrement notre gratitude à notre directeur de mémoire, le Docteur **IGOUI MOUNANG Gilbert** qui s'est investi et a su nous encadrer et soutenir tout au long de la rédaction de ce mémoire. Sa disponibilité, sa patience et son expérience à multiples niveaux nous ont stimulé à persévérer jusqu'à l'achèvement de notre recherche. Nous saluons son altruisme.

Nos remerciements s'orientent vers la personne du Professeur **EYENGA ONANA Pierre-Suzanne** qui en sa qualité de chef de département, nonobstant ses nombreuses occupations à veiller de façon tangible pour afin nous offrir une formation de qualité.

Nous sommes extrêmement reconnaissants à toutes nos enseignantes et tous nos enseignants qui ont tout au long de notre formation transmis leurs connaissances.

Nous aurons oublié de dire un grand merci à tout le personnel du lycée féminin d'amriguébé de nous avoir permis de passer notre stage de recherche pour notre travail.

Nous voulons adresser notre sincère remerciements à notre famille respective qui fut et demeure l'ossature de notre vie sur plusieurs dimensions.

Nous n'oublions pas nos amis avec lesquels nous partageons nos joies et peines.

Nous exprimons notre gratitude à notre fiancée Yanmadjilem Charité qui s'est évertuée à notre côté tout au long de cette étude.

RESUME

La présente recherche a pour thème « **l'analyse des facteurs psychoaffectifs dans le développement de la violence en milieu scolaire : le cas du lycée féminin d'amriguebé dans la ville de n'djaména au Tchad** ». Dans le cadre de ce travail il s'agit d'étudier l'influence des facteurs psychoaffectifs de l'apprenant dans le développement du comportement violent et d'identifier les différents facteurs qui en découlent, qui peuvent ou non influencer sur la violence scolaire. De ce fait, nous avons établi notre réflexion sur un problème selon lequel l'absence d'une éducation parentale, sociale ou de l'institution scolaire sur le plan affectif peuvent engendrer les comportements violents des enfants. Ainsi, le problème qui se pose dans cette étude est : le déficit de l'encadrement socio-éducatif des parents. A partir de ce problème se dégage une question de recherche qui suit : Les facteurs psychoaffectifs de l'apprenant déterminent-ils le développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména ? Pour cerner ce problème, une hypothèse générale est émise : les facteurs psychoaffectifs sont les causes du développement de la violence en milieu scolaire. Ensuite nous avons ressorti trois hypothèses spécifiques :

Hypothèse spécifique 1 : Le déficit éducatif du milieu parental est un facteur déclencheur de développement de la violence en milieu scolaire.

Hypothèse spécifique 2 : Le déficit éducatif du milieu social suscite le développement de la violence en milieu scolaire.

Hypothèse spécifique 3 : Le déficit de l'institution scolaire provoque le développement de la violence en milieu scolaire.

Nous avons fait le choix de la méthode qualitative et user de guide d'entretien pour la collecte des données. Nous avons réalisé l'entretien auprès de dix (10) élèves et un administrateur de l'établissement. Deux de nos hypothèses sont validées et une est invalidée ce qui nous laisse entrevoir que les facteurs psychoaffectifs sont les causes de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména au Tchad.

Mots clés : Les facteurs psychoaffectifs, la violence, milieu scolaire.

ABSTRACT

The theme of this research is "analysis of psycho-affective factors in the development of violence in schools: the case of the amriguebé girls' high school in the town of N'djaména in Chad". The aim of this work is to study the influence of psycho-affective factors on the development of violent behaviour and to identify the various factors that may or may not influence school violence. For this reason, we have therefore based our thinking on the problem that the absence of parental education, social education or education from the school institution at an emotional level can lead to violent behaviour in children. Thus, the problem that arises in this study is: the lack of socio-educational support for parents. This problem gave rise to the following research question: Do the psycho-affective factors of the learner determine the development of violence in the school environment in the city of N'djaména? To identify this problem, a general hypothesis was put forward: psycho-affective factors are the causes of the development of violence in schools. Next, we then identified three specific hypotheses:

Specific hypotheses 1: The educational deficit of the parental environment is a factor that triggers the development of violence in schools.

Specific hypotheses 2: The educational deficit in the social environment is a trigger for the development of violence in schools.

Specific hypotheses 3: The educational deficit of the school institution leads to the development of violence in the school environment.

We chose the qualitative method and used an interview guide to collect data. We interviewed ten (10) pupils and a school administrator. Two of our hypotheses are validated and one is invalidated which leads us to believe that psychoaffective factors are the causes of violence in schools in the city of N'djaména in Chad.

Key words : Psychoaffective factors, violence, school environment.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Structure logique de l'hypothèse générale.....	60
Tableau 2: Tableau récapitulatif des hypothèses, variables de l'étude, modalités et indicateurs.....	60
Tableau 3 : Récapitulatif des résultats de l'étude	102

LISTE DE SIGLES ET ABREVIATIONS

ADSP : Actualité et Dossier en Santé Publique

AEF : Afrique Equatoriale Française

ANAE : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant

APE : Association des Parents d'Elèves

APPEA : Association des Psychologues et Psychopathologues des Enfants et Adolescents

BEF : Brevet d'Etude Fondamental

BTS : Brevet d'Etude Supérieur

CDE : Convention des Nations Unies sur les Droits de l'Enfant

CEDAW : Convention des Nations Unies sur l'Elimination de toutes les formes de discrimination à l'Egard des Femmes

CEDPE : Centre d'Etude pour le Développement et de la prévention de l'Extrémisme

CEPET : Certificat d'Etude Primaire Elémentaire tchadien

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Education Nationale

CRI-VIDFF : Centre de Recherche Interdisciplinaire sur la Violence faite aux Femmes

DREN : Délégation Régionale de l'Education Nationale

ENF : Enseignement Non Formel

EPT : Education Pour Tous

ESF : Edition Sociale Française

ETFP : Enseignement Technique et la formation Professionnelle

HS : Hypothèse spécifique

IDEN : Inspection Départementale de l'Education Nationale

IDH : Indice du Développement Humain

INSEED : Institut national de la statistique des études économiques et démographiques

MENPC : Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique

MSP : Ministère de la santé publique

ODD : Objectif du Développement Durable

OMD : Objectif Millénaire pour le Développement

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONU : Organisation des Nations Unies

OS : Objectif spécifique

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs du CONFEMEN

PIB : Produit Intérieur Brut

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

PUF : Presses Universitaire de France

QS : Question spécifique

RGPH : Recensement Général de la Population et d'Habitat

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

UNICEF : Organisation des Nations Unies pour l'Education de l'Enfance

URNOP : Unité de Recherches Neurosciences cognitive-Orthophonie-Phoniatry

VD : Variable Dépendante

VI : Variable Indépendante

INTRODUCTION GENERALE

L'éducation est le levier de la croissance économique, du développement d'une Nation et l'un des principaux moyens d'améliorer le bien-être des individus. Elle vise l'acquisition du savoir-faire, du savoir-être qui permet à chaque individu de s'épanouir, de s'adapter aux changements et surtout de participer activement au développement de son pays. Car, on sait aujourd'hui que tout progrès économique et social passe par l'éducation. Une éducation qui vise la construction de l'homme sans la violence.

Partout en Afrique, d'importants efforts ont été consentis depuis les années 60, années de la grande vague des indépendances, en matière d'éducation. En dehors des efforts que les gouvernements ont réalisé dans la construction des infrastructures scolaires, la production de manuels scolaires et formation des enseignants pour améliorer l'offre scolaire ; les pays africains ont concomitamment opéré de profonds changements au sein des nouveaux systèmes éducatifs mis en place tant au niveau de la réforme des programmes qu'au niveau de l'organisation générale de la pyramide scolaire et des structures administratives qui la gère (Bardin, 2016). « [...] à l'opposé des gouvernements coloniaux qui pensaient l'école en terme de coût, les dirigeants africains posèrent comme postulat qu'elle était source de richesses économiques ». C'est sur cette base, en mars 1990, certains pays africains ont participé à Jomtien en Thaïlande à la conférence mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT). Dix ans plus tard, en 2000, ces pays ont également pris part au forum mondial sur l'éducation tenue à Dakar pour renouveler leur engagement à l'égard de l'EPT. Au sortir de ce forum, les participants ont adopté le cadre d'action de Dakar, document ambitieux et concret qui définit six objectifs de l'éducation pour tous et les stratégies pour les enfants d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.

Au Tchad par exemple, pour atteindre ces objectifs, le gouvernement a rendu l'enseignement primaire obligatoire et gratuit. Ceci dans le but du respect ou de la mise en œuvre de l'article 26 de la déclaration universelle des droits de l'homme qui stipule que toute personne a droit à l'éducation gratuite et obligatoire, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental.

La réalisation des objectifs de l'Education pour Tous (EPT) et des Objectifs du Millénaire pour le Développement est sérieusement compromise par la violence dans l'environnement éducatif au Tchad. Les éléments d'appréciation disponibles démontrent que de nombreuses écoles de la capitale, aussi bien privées que publiques, sont des environnements qui ne sont ni sûrs ni protecteurs pour les enfants. L'existence de liens de causalité entre la violence en milieu scolaire et les taux d'abandon devient un fait établi et la violence sexuelle

est de plus en plus comprise comme un problème particulièrement important, notamment en ce qui concerne les filles.

Ce déficit, qui se perpétue en raison de l'impact des phénomènes macroéconomiques internationaux et exacerbé par le déficit de formation des enseignants, contribue à la dégradation des systèmes d'enseignement, à l'émergence d'environnements éducatifs qui ne sont pas en mesure de prendre en charge les problèmes sociaux, tels que la violence, à fortiori de les prévenir. L'absence de la volonté politique nécessaire à la prise en charge du problème de la violence en milieu scolaire, qui se traduit par la non application de la législation et l'absence de coordination entre institutions, amplifie les pressions exercées sur les écoles pour les inciter à répondre individuellement à un problème dont les causes profondes et les conséquences transcendent les limites de leurs murs.

Ce travail a pour la finalité d'aider à comprendre le contexte et les causes de la violence dans les écoles à l'intérieur et à l'extérieur du milieu scolaire au Tchad, la nature du phénomène et son impact sur le bien-être physique et psychologique des apprenants et, plus largement, sur les communautés.

Pour aborder la réflexion pouvant conduire à solutionner cette problématique, nous avons structuré notre travail en deux parties comportant respectivement trois chapitres chacun.

La première partie ou cadre théorique comprend trois chapitres respectivement intitulés :

Problématique de l'étude : Elle met l'accent sur la formulation et la posée du problème que tentera de solutionner notre recherche. Il s'agira également pour nous de présenter les objectifs poursuivis par l'étude, son intérêt, sa délimitation et les concepts centraux qui la sous-tendent.

Revue de la littérature : Ce chapitre de notre travail vise à recenser les différents travaux dans la littérature qui traite les facteurs psychoaffectifs dans le développement de la violence en milieu scolaire à partir desquels va s'élaborer un cadre théorique qui viendra supporter les questions de recherche ;

Les théoriques explicatives du sujet : Dans ce troisième chapitre de cette première partie du travail, nous nous appuyons sur les théories de l'apprentissage expérientiel, l'approche biologique, psychanalytique et psychologique de la violence.

La deuxième partie dénommée cadre méthodologique et opératoire s'articule autour de :

Méthodologie de recherche : Ce chapitre sera consacré aux méthodes et techniques d'investigations voire présenter la démarche utilisée pour la collecte des données.

Présentation et analyse des données : Ce cinquième chapitre de notre travail se propose d'abord de présenter les résultats et ensuite faire une analyse thématique du contenu ;

Le sixième chapitre s'occupe de l'interprétation, la discussion des résultats et les suggestions de notre travail.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

La problématique est perçue comme l'ensemble des problèmes et interrogations qui accompagnent l'évolution d'un domaine de savoir et d'activité dans un cadre déterminé. Dans ce sens, (Gauthier, 2009, p.54) affirme que « la problématique fournit au chercheur les éléments nécessaires pour justifier sa recherche ». Elle est dans le travail de recherche une pierre angulaire qui sert à la précision des différents contours d'une étude. Dans le cadre de notre étude, la problématique est formée de plusieurs sous-parties à savoir le contexte général, la justification du choix de sujet, le problème de la recherche, les questions de recherche, les objectifs de recherche, les hypothèses de recherche, la pertinence de l'étude, les intérêts de l'étude et enfin la délimitation de l'étude.

I.1 CONTEXTE GENERAL

La violence a sans doute toujours fait partie de la vie humaine. On peut en voir les diverses conséquences dans toutes les régions du monde. La violence, qu'elle soit auto-infligée, collective ou dirigée contre autrui, fait plus d'un million de morts par an et bien plus encore de blessés. Globalement, la violence figure parmi les principales causes de décès dans le monde pour les personnes âgées de 15 à 44 ans. Il est difficile d'estimer précisément le coût de la violence, mais il représente chaque année dans le monde des milliards de dollars américains en dépenses de santé et, pour les économies nationales, des milliards de dollars en absentéisme, en recours aux services de police et en investissements perdus. (OMS, 2002).

Dans cette section, nous allons d'abord décrire le contexte géographique et climatique, démographique, socioculturel, politique, économique et en fin éducatif du Tchad.

I.1.1. Contexte géographique et climatique

Carrefour des civilisations négro-africaines et arabo-musulmanes, le Tchad cristallise en lui un contraste entre le désert du Nord, le Sahel du centre et la savane au Sud. Le Tchad est situé au cœur de l'Afrique centrale et couvre une superficie de 1 284 000 km². Sa capitale est N'Djamena. Il est le cinquième pays le plus vaste d'Afrique. De par sa position géographique, le Tchad est dépourvu de toute façade maritime. Le pays possède un réseau fluvial qui est constitué de deux fleuves et cinq principaux lacs. Ces eaux sont très poissonneuses, mais sont souvent source de nombreuses maladies comme la bilharziose ou encore le ver de Guinée. (INSEED, 2016).

Le Tchad est doté d'une diversité de paysages, avec un climat et une pluviométrie variant selon les zones. Le tiers nord du pays est occupé par le désert du Sahara avec un climat saharien et est presque vide d'hommes. Cette région représente 47 % de la superficie du pays (zone désertique avec une pluviométrie très faible) et compose avec davantage de sécheresses, cela constituant un frein pour le développement de la production agricole. Un climat sahélien se trouve au centre du pays, couvrant 43% du territoire national. Cette seconde région est semi-aride et rend l'accès à l'agriculture par endroit difficile à cause du faible taux de pluviométrie. Finalement, la zone soudanienne, au sud, occupe seulement 10 % du territoire national. On y retrouve un climat soudanien. C'est dans cette zone fertile où la pluviométrie est la plus élevée, soit 800 à 1200 mm par an, la production agricole est la meilleure et qu'une grande partie de la population est concentrée. (MSP, 2016).

I.1.2. Contexte démographique

Avec une population inégalement répartie à travers le territoire national, la population du Tchad était estimée à plus de 11 millions d'habitants en 2009 selon le Recensement général de la Population et de l'Habitat, avec une progression considérable en 2017, faisant grimper la population jusqu'à près de 15 millions d'habitants selon la banque mondiale. Selon les projections de l'INSEED, la population pourrait atteindre plus de 16 millions d'habitants en 2020. La densité moyenne de la population est passée de 4,9 habitants par km² entre 1993 à 8,6 habitants par km² en 2009, avec un taux d'accroissement naturel de la population qui était estimé à 3,6% en 2015. La population tchadienne est caractérisée par sa jeunesse, avec 68% des personnes âgées de moins de 25 ans et seulement 4,5 % des personnes âgées de plus de 64 ans. On observe une proportion légèrement plus élevée de femmes, soit 51% contre 49% chez les hommes. (INSEED, 2016).

Le taux d'analphabétisme des individus de 15 ans et plus est de 66,22%, soit l'un des plus élevés de la sous-région de l'Afrique centrale. Au niveau des écoles primaires, le taux brut de scolarisation est estimé à 52%, avec respectivement 67 % des filles et 77 % des garçons, contre 19,9 % au niveau secondaire. En matière d'égalité de genre, le Tchad réalise de modestes progrès. Le taux d'analphabétisme reste plus élevé chez les femmes (73 %) que chez les hommes (54 %).

I.1.3. Contexte socioculturel

Le Tchad compte deux langues officielles : le Français et l'Arabe. Influencé par les traditions, le pays héberge une mosaïque d'ethnies réparties en douze principaux groupes linguistiques, on y compte 216 dialectes. L'islam est pratiqué par 53,8% de la population, le christianisme par 35,7%, l'animisme par 7,4% et les autres religions par 3,1% des habitants. L'animisme est la religion la plus ancienne et la plus traditionnelle. Elle est héritée des grands-parents et a une influence importante sur les pratiques éducatives.

Le bilinguisme paraît s'imposer comme une nécessité dans le système éducatif compte tenu de l'importance numérique des locuteurs qui utilisent les deux langues officielles. Le développement de l'enseignement bilingue implique tous les ordres d'enseignement et se déroule dans les conditions suivantes :

- La dispense graduelle des enseignements du français et de l'arabe : le français est enseigné comme matière dans les établissements d'enseignement ou de formation où l'arabe est langue d'enseignement, et il en est de même pour l'arabe dans les écoles où le français est la langue d'enseignement ;
- L'élaboration et la conception des contenus d'enseignement dans les deux langues ;
- La traduction de certains documents (administratifs, référentiels, etc.) dans l'une ou l'autre des langues officielles pour une meilleure harmonisation du bilinguisme.

I.1.4. Contexte socioéconomique :

Malgré ses potentielles ressources naturelles diversifiées et ses opportunités offertes par l'exploitation du pétrole, le Tchad demeure de façon permanente confronté à la pauvreté. Selon les résultats de l'Indice du Développement Humain (IDH) du PNUD en 2016, le Tchad était classé au 186ème rang des pays sur 188. Il est l'un des pays les plus pauvres du monde. Selon la Banque mondiale, le Tchad avait un PIB de 9 981 milliards USD en 2017. Les deux tiers des habitants vivent en dessous du seuil de pauvreté (28, 13, 17). L'économie du Tchad repose essentiellement sur l'agriculture vivrière (24% du PIB) et l'élevage, malgré l'exploitation depuis 2003 des gisements de pétrole (soit 40% du PIB en 2010 et 90% des exportations). Ces deux secteurs continuent par ailleurs d'être les plus grands pourvoyeurs d'emplois. (MENPC ,2017).

Enfin, l'instabilité régionale place le pays dans une situation socio-économique et humanitaire difficile. Le Tchad accueille des centaines de milliers de réfugiés (environ 550.000

en 2015) venant de la République centrafricaine, du Soudan (Darfour), du Nigéria et du Niger, et est aussi menacé par les actes terroristes de la secte islamiste Boko Haram au Nord du Nigeria et du Cameroun. Cela laisse place à la malnutrition, voire à la famine, qu'elles soient urbaines ou rurales, malgré l'augmentation des interventions humanitaires. (MSP, 2016).

I.1.5. Contexte politique

Le Tchad disposa trois grands royaumes sahéliens, le Kanem-Bornou, le Baguirmi et le Ouaddaï avant l'arrivée de la colonisation européenne, ses frontières sont les résultantes de la négociation entre France, Angleterre et Allemagne dans les années 1880. Le pays fut érigé en colonie en 1920 dans le cadre de l'AEF (Afrique-Equatoriale française). Le Tchad a eu son indépendance en 1960 et a été jalonné par diverses crises politiques qui a joué négativement sur l'ensemble de sa stabilité : sociale, éducative et économique.

On observe depuis 1990 une certaine stabilité politique que l'on pourrait attribuer aux progrès substantiels réalisés sur le plan social par exemple, expansion de la couverture éducative et économique au cours des dernières années.

I.1.6. Contexte éducatif

La reconnaissance du droit à l'éducation par la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 inscrit le système éducatif tchadien dans un cadre d'instruments juridiques, de référence, reconnu sur le plan national et international. Le Ministère de l'Éducation s'occupe de la réalisation des politiques en ce qui concerne l'éducation. Le système éducatif du Tchad est organisé en trois ordres d'enseignement : l'enseignement supérieur, avec des formations diversifiées, l'enseignement secondaire et l'enseignement préscolaire, qui représente le cycle d'enseignement fondamental. (MENPC,2017). La constitution tchadienne, dans ses articles 35-38 adoptés lors du référendum du 31 mars 1996 reconnaît « à tout citoyen le droit à l'éducation, l'enseignement public est gratuit et que la laïcité doit être appliquée. Fais de l'enseignement fondamental une obligation et reconnais l'enseignement privé dont l'exercice est règlementé par des lois » dans le but d'atteindre les OMD qui visent à faciliter l'accès à l'éducation, plus particulièrement pour les personnes vulnérables.

Depuis, le système éducatif connaît de nombreuses réformes avec pour objectifs de corriger les multiples lacunes et de donner un nouvel élan à celui-ci. Parmi ces réformes, le gouvernement propose d'assurer :

- Une formation continue pour son personnel (enseignants, superviseurs, etc.)

- Les réformes dans les programmes d'enseignements
- Du matériel didactique adéquat
- Le renforcement et l'amélioration des capacités de gestions et de planifications (29, 38).

Dans les faits, le taux brut de scolarisation au Tchad est passé de 75,4% en 2000 à 95,1% en 2015. Le taux d'accès, quant à lui, a nettement augmenté, soit de 84,1% en 2000 à 106,8% en 2015. L'effectif au primaire est passé de 984 224 en 2000 à 2 270 104 élèves en 2015. Toutefois, le niveau de fréquentation scolaire des garçons est d'environ 57% pour les groupes d'âge 6 à 15 ans, contre 38% chez les filles du même âge. L'inactivité chez les jeunes est très élevée (43,7%) du fait de la faiblesse du marché du travail, conduisant ainsi à des problèmes sociaux importants tels que la violence, la délinquance, l'alcoolisme, la drogue, etc. (MENPC,2017).

Le système éducatif tchadien est subdivisé en 6 cycles à savoir le préscolaire, le primaire, le moyen général, le secondaire (incluant le secondaire général et l'enseignement technique et la formation professionnelle), l'enseignement supérieur et en fin l'éducation non formelle et alphabétisation.

- Le préscolaire : non obligatoire, le préscolaire cible les enfants de 3-5 ans et a une durée de 3 années.
- Le primaire est obligatoire et cible les enfants de 6-11 ans et a une durée de 6 années. Il est sanctionné par un examen national nommé Cepet (certificat d'études primaires élémentaires tchadien) et débouche sur l'enseignement moyen dont l'accès se fait par un concours (le concours d'entrée en 6e).
- L'enseignement moyen a une durée de 4 années et cible principalement les enfants de 12-15 ans. Les sortants de l'enseignement moyen qui désirent continuer leurs études peuvent s'inscrire soit dans le secondaire général, soit dans le secondaire technique.
- L'enseignement secondaire : il renferme l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique. Ces deux sous-cycles ciblent les enfants de 16-18 ans et durent chacun 3 années. Deux évaluations conditionnent l'accès au secondaire : pour le secondaire général, il s'agit de l'examen sanctionnant la fin des études du moyen nommé BEF (brevet d'étude fondamentale) et la composition de passage en classe supérieure ; pour le secondaire technique, il s'agit du BEF et du concours pour l'entrée en seconde technique. En outre, l'enseignement technique et la formation

professionnelle (ETFP) dispose de centres de formation professionnelle qui proposent 2 années de formation à destination des élèves de la classe de 5e (deuxième année du cycle moyen) qui désirent continuer les études dans un collège technique. L'entrée dans ces collèges techniques se fait également sur la base d'un concours. Après les deux années, les élèves peuvent, s'ils le désirent, passer le concours d'entrée en seconde technique et continuer les études dans ce cycle. Le secondaire (général et technique) est sanctionné par la réussite au baccalauréat, un examen qui ouvre la porte à l'enseignement supérieur.

- Le supérieur accueille les jeunes de plus de 18 ans et offre des compétences diverses : préparation aux travaux de recherche scientifique (cycle licence, master et doctorat), enseignements techniques et professionnalisant (à l'exemple du BTS).
- L'enseignement non formel (ENF) s'adresse aux jeunes de 9-14 ans qui sont hors du système scolaire formel tandis que l'alphabétisation est réservée aux adultes qui n'ont pas été scolarisés. L'ENF a une durée totale de 4 années et a pour objectif de transmettre les connaissances et les compétences pratiques équivalentes à un primaire complet tout en préparant les élèves à une insertion professionnelle. Les jeunes intègrent l'ENF en 1ère, 2e ou 3e année, selon leur passé scolaire et le niveau qu'ils ont déjà pu atteindre. À la fin, ceux qui le souhaitent peuvent rejoindre le système formel.

À part le secondaire (général et technique) et le supérieur qui sont aujourd'hui offerts uniquement par le public et le privé, tous les autres cycles d'enseignement sont offerts à la fois par le public, le privé et le communautaire.

Une proposition de réforme contenue dans la loi n°16/PR/2006 portant orientation du système éducatif tchadien, signée le 13 mars 2006 a vu son application en 2018, suggère de passer du système à un enseignement de base élargi. Dont la conséquence était à terme la fusion du primaire et du moyen en un cycle unique appelé cycle fondamental, ce qui a entraîné la suppression du concours d'entrée en 6e et du CEPET.

Signalons enfin que du fait de sa situation dans une sous-région empreinte de conflits armés, le Tchad accueille sur son territoire une importante population de réfugiés, venus notamment de la République centrafricaine et du Soudan. Ces derniers vont pour la plupart dans des écoles réservées aux réfugiés sous la tutelle du HCR.

I.2. JUSTIFICATION DU CHOIX DE SUJET

La justification du choix de notre sujet de recherche s'articule autour de trois points suivants : l'expansion de la violence en milieu scolaire en générale et au Tchad en particulier, l'établissement des liens entre la violence et la politique dans le monde et dans les pays voisins ainsi qu'au Tchad, la violence et l'environnement ou la culture, la violence et la communication et ses corrélations avec le milieu scolaire tchadien, la juridiction et la violence en milieu scolaire.

Dès lors, s'intéresser à la violence et à ses vécus nous paraît urgent et intéressant du fait que l'organisation mondiale de la santé (2019), affirme que « Chaque année, près d'un milliard d'enfants sont victimes d'une forme de négligence ou de violence physique, sexuelle ou psychologique. Les violences infligées aux enfants se répercutent tout au long de leur vie, tant sur leur éducation que sur leur santé et leur bien-être. Les enfants exposés à la violence risquent de ne pas atteindre leur plein potentiel éducatif en raison de troubles cognitifs, émotionnels et sociaux ». Nous remarquons ici que la violence est un facteur de destruction tant sur le plan éducatif et sur le plan de développement socio-économique du moment où cette organisation mondiale estime que « jusqu'à 50 % des enfants âgés de 2 à 17 ans ont été victimes d'une forme de violence au cours de l'année écoulée, soit l'équivalent de 1 milliard d'enfants ». Si l'accent est mis sur les victimes, nous sommes sans ignorer que les auteurs de la violence en milieu scolaire n'échappent pas aux conséquences nuisibles pour leurs vies et celle de société.

Au Canada, on estime que plus du tiers des élèves québécois vivent au moins un épisode de violence verbale ou physique à l'école ou sur le chemin de l'école. L'intimidation (incluant la cyber intimidation) fait partie d'un ensemble d'agressions que peut subir un élève à travers son vécu scolaire. L'élève victime d'intimidation durant sa scolarisation sera ultimement plus à risque de connaître des problèmes d'intégration et d'adaptation sociale. (CEDPE, 2022). Parlant de l'Afrique, d'après CEDPE (2022), « La situation sociopolitique et sécuritaire en Afrique subsaharienne se dégrade du jour au lendemain par des multiples cas de violences armées dont la montée en puissance des groupes extrémistes, des bandes armées, des rébellions, des trafiquants de drogue qui mettent en mal la quiétude sociale des populations ». Cette sous-région a connu une nouvelle atrocité dans laquelle un être humain est tué et brûlé en même temps.

Ces genres de scènes se sont déroulées dans certains pays comme en Centrafrique, au Nigeria, à Kousseri au Cameroun en décembre 2021 et puis au Soudan à Karank en avril 2022 où la ville a été entièrement rasée et incendiée, où 213 personnes ont trouvé la mort. Ces cas de

violences qui prônent actualité politique de la sous-région entretiennent d'une manière et d'une autre la relation d'insécurité entre les élèves et leurs parents. Ce qui nous intéresse ici c'est le fait que la situation sociopolitique ouvre la porte à la violence qui englobe la population. Nous établissons un lien de ces violences avec le milieu scolaire selon Johanne (2008) qui fait remarquer que « Les rivalités identitaires sont ancrées dans la culture et semblent alimenter un cercle vicieux, souvent jusque dans le cadre de l'école où se côtoient différentes ethnies ».

Au Tchad, la recrudescence des conflits inter et intracommunautaires fait craindre le pire dans un contexte socio-politique tendu. L'ampleur sans précédent des violences intercommunautaires enregistrées ces dernières années, conjuguée à la prolifération des armes parmi les civils, a incité le gouvernement à déclarer l'état d'urgence dans les provinces orientales du Ouaddaï et du Sila en janvier 2021, et déjà plus tôt en 2019. Loin de là, le bilan humain dû aux conséquences de la transhumance et des tensions intercommunautaires au Tchad en 2021 est particulièrement lourd, avec 24 incidents signalés à travers le pays (neuf à l'Est, sept au Sud, huit dans le Lac). Les affrontements auraient fait 309 morts et 182 blessés, déplacé plus de 6 500 personnes, entraîné la destruction de biens et de moyens de subsistance, et provoqué de très fortes tensions entre les communautés. (CEDPE, 2022).

Le bilan des conflits intercommunautaires de l'année 2022 au Tchad interpelle le monde sur ses diverses crises socio-politiques, « plus de 200 morts à Kouri Bougoudi en mai 2022 ; dans le même mois, plus de 6 morts à Danamadji ; plus de 13 morts à Abéché en janvier 2022 ; plus de 10 morts à Sandana en février 2022 pour ne citer que ceux-là ». (CEDPE, 2022). Notons également que la violence exercée pour conquérir le pouvoir et ou le confisquer ne sont pas du reste.

Le milieu scolaire au Tchad n'est pas épargné de ce fléau, d'après Tchadinfos.com, du 22 novembre 2021, titré un cycle de violence en milieu scolaire. Depuis quelque temps, on constate dans certains établissements scolaires à N'djaména, dans la capitale tchadienne, un type de comportement non désiré, nuisible et hostile qui touche particulièrement le corps enseignant. Trois cas de la violence au cour d'un seul mois ont été signalés dans les établissements scolaires. Le 10 novembre 2021, un élève en classe de troisième au groupe scolaire toumaï de N'djaména au quartier amriguebé dans le 5^{ème} arrondissement a poignardé mortellement son surveillant. Le 22 novembre 2021, un élève de la classe de 6^{ème} a blessé son professeur de sport avec un bâton dans la province de Batha. Le 28 novembre 2021, un proviseur du lycée de la paix de la capitale du Tchad a été agressé avec un couteau par un élève de son établissement.

Sur le plan environnemental et culturel, la violence exprime un certain état des rapports sociaux et de ce fait, dépend du contexte social et culturel. Plus précisément, le milieu de vie propre à une collectivité donnée, détermine la gravité des actes posés par les individus. En ce sens, il serait difficile d'isoler l'individu de son environnement qui lui procure des stimulations et des occasions d'agir. Pour cela, nous adhérons à une étude du comportement violent qui inclut le contexte culture et environnemental. La situation de la violence au Tchad est aussi abordée du point de vue historique et son lien avec l'environnement et la culture. D'après Johanne (2008). La violence est ancrée dans la culture de la communauté. La légitimité de la violence s'y trouve dans l'exposition de la société dans un environnement qui fait toujours recourt à la violence pour réclamer son droit et ou résoudre ses problèmes. La violence devient une culture valorisante dans certaines communautés tchadiennes.

Dans le domaine de la communication, on constate un autre phénomène de la violence entretenue et nourrit par les réseaux et médias sociaux qui produit des résultats néfastes, sources de la destruction du tissu social qui affecte la paix et la stabilité. Cette recrudescence de la violence est favorisée par la faiblesse des institutions judiciaires, le laxisme des autorités administratives et sécuritaires. Selon Souleymane (2017). La structure communicationnelle joue un rôle non négligeable dans la multiplicité de la violence en milieu politique, social et voire scolaire. C'est pourquoi l'auteur indique que « mon analyse sur les violences tchadiennes fait apparaître une récurrence de celles-ci à travers les enjeux stratégiques que représentent la communication pour la conquête et le contrôle du pouvoir ».

Du point de vue juridique, la cible 5.1 du cinquième objectif de développement durable (ODD) appelle à mettre fin à toutes les formes de discrimination à l'égard des filles, et la cible 16.2 de l'ODD vise à mettre un terme à toutes les formes de violence dont sont victimes les enfants. La cible 4.a de l'ODD vise à faire construire ou adapter des établissements scolaires afin de fournir un cadre d'apprentissage qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous. Au Tchad, la loi 06-016 2006-03-13 PR, portant orientation du Système Éducatif Tchadien dans son article 13 et 15 insiste sur le développement de l'esprit de solidarité, de justice, de tolérance et de paix ; combattre les préjugés et tares nuisibles à la cohésion sociale par la promotion d'une culture de tolérance et de respect de l'autre. Cela fait de l'école tchadienne non seulement un lieu d'apprentissage et de transmission du savoir mais un lieu de la socialisation par excellence.

De toute connaissance de cause, l'école est également un lieu de socialisation, où l'enfant apprend à devenir citoyen, à gérer ses émotions, à créer des relations avec ses pairs et ses enseignants, à recevoir et à mettre en pratique les patrimoines culturels. C'est aussi un lieu

d'intégration sociale de tous les enfants. Mais au vu et au su de tous, les divers faits socio-politiques rendent l'école un lieu de vulgarisation de la violence, mot d'or de la conquête du pouvoir au Tchad au temps précolonial, colonial et postcolonial. Dans ce contexte difficile d'où la politique éducative semble perdre son rôle au profit du tâtonnement, laissant les enfants et la population dans un désarroi, mener une recherche pour donner un sens aux maux qui gangrènent les enfants en milieu scolaire semble être un intérêt capital pour la société tchadienne et pour la société scientifique qui œuvre dans ce domaine. A cet effet, le pourquoi nous oblige à formuler la position de problème ci-après.

I.3. PROBLEME DE LA RECHERCHE

Selon Gauthier (2009, p. 54), « un problème de recherche se conçoit comme un écart conscient que l'on veut combler entre ce que nous savons, jugé insatisfaisant, et ce que nous devrions savoir, jugé désirable ». Il ressort de cette définition une recherche de la situation satisfaisante qui correspond au but de la recherche et sa finalité. Dans cet ordre idée, résoudre un problème consiste à trouver les moyens pour annuler cet écart. Dans le cadre de notre travail, les processus conduisant à identifier le problème de la recherche sont entre autre ; du constat à l'observation en passant par la revue de la littérature. Dans cette section, nous allons dans un premier montrer que le milieu scolaire est excepte de la violence, en suite, mettre l'accent sur les pratiques violentes à l'école et en fin dégager le problème de notre étude.

Depuis l'indépendance, le Tchad connaît d'une manière intermittente et durable les situations de la violence au plan social et politique. On note, les guerres, les crises politiques des différents régimes qui se sont succédés jusqu'à nos jours, les révoltes populaires, les règlements de compte, les injustices alimentent les valeurs tchadiennes. La violence est devenue une valeur sociale chez les tchadiens. Plusieurs générations des enfants tchadiens sont nées et grandies dans la violence. Cette situation de la violence a envahi également les milieux éducatifs au point où on dénombre les cas de blessures, de maladies et de décès.

Pourtant, le Tchad est l'un des pays qui a ratifié aux instruments régionaux ou internationaux des droits humains ayant des effets obligatoires pour les Etats membres. La Charte africaine sur les droits et le bien-être de l'enfant (1990), adoptée par l'Union Africaine traite de la situation particulière de l'enfant africain, en respectant les dimensions de la culture africaine, notamment les valeurs traditionnelles et les notions de devoir de l'enfant et sa contribution à la société. L'article 16 s'intéresse plus particulièrement aux droits de l'enfant à une protection et demande aux Etats parties de « protéger l'enfant contre toute forme de tortures,

traitements inhumains et dégradants, et en particulier toute forme d'atteinte ou d'abus physique ou mental, de négligence ou de mauvais traitements, y compris les sévices sexuels ».

La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant (CDE, 1989) affirme qu'il convient de prendre en considération le meilleur intérêt de l'enfant et de sauvegarder son identité et son intégrité. La CDE prévoit, en son article 28, le droit à l'éducation, basé sur l'égalité des chances. Elle réaffirme le principe de la gratuité de l'enseignement primaire et que les Etats parties devraient prendre des mesures pour encourager l'assiduité, réduire les abandons scolaires et veiller à ce que la discipline scolaire soit imposée dans le respect de la dignité de l'enfant. L'article 19 de la CDE exige des Etats parties qu'ils protègent l'enfant contre toutes les formes de violence physique ou mentale ou d'abus, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde d'une personne ou d'une institution, notamment des parents ou des enseignants.

L'article 37 insiste sur la nécessité, pour les Etats parties, de prévenir les châtiments dégradants contre les enfants. En outre, l'article 29 appelle à la promotion du respect des droits humains et des libertés fondamentales ainsi qu'à la préparation de l'enfant à mener une vie responsable, dans le respect de la compréhension, de la paix, de la tolérance, de l'égalité des sexes et de l'amitié entre tous les peuples. La Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes a des effets protecteurs pour les droits des filles et des femmes dans l'éducation et contre la discrimination.

L'accès à une éducation de qualité est un droit fondamental pour tous les enfants, une condition préalable au développement socioéconomique et à la réduction de la pauvreté. L'éducation et la protection des droits des enfants ne sont ni respectés ni mis en œuvre par le Tchad lorsque la violence en milieu scolaire compromet le bien-être physique et psychologique des garçons et des filles. Cette situation peut avoir des effets psychologiques à long terme sur les enfants et provoquer des abandons scolaires et, ce faisant, compromettre la réalisation de l'objectif de l'Education pour Tous et des Objectifs du Millénaire pour le Développement, de même que la participation pleine et entière des garçons et des filles à la marche de la société.

La violence en milieu scolaire n'est pas un problème strictement confiné aux écoles, il s'agit plutôt d'un problème social complexe et multiforme. Les écoles sont des espaces sociaux qui reproduisent les relations de pouvoir ainsi que les pratiques de domination et de discrimination de la communauté et de la société au sens large. La violence à l'égard des enfants dans le milieu scolaire résulte des traditions socioculturelles, des agendas politiques, de la faiblesse des systèmes d'éducation, des pratiques communautaires et de la macroéconomie

internationale. La complexité du phénomène et ses interactions à tous les niveaux de la société nous pousse à identifier le déficit de l'encadrement socio-éducatif des parents comme le problème de notre étude. Ce problème explique le déficit éducatif du milieu parental, social et de l'institution scolaire. Autrement dit, l'absence d'une éducation en lien avec l'affectivité au sein d'une famille, de la société ou de l'institution scolaire expose les enfants aux comportements violents.

I.4. QUESTION DE LA RECHERCHE

Notre recherche est caractérisée par deux types de questions : une question principale de recherche et des questions spécifiques.

I.4.1. Question principale

La question principale de notre recherche est la suivante : Les facteurs psychoaffectifs de l'apprenant déterminent-ils le développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména ? Cette question principale découle les questions spécifiques ci-après.

I.4.2. Questions spécifiques

L'étude de certains facteurs psychoaffectifs comme l'anxiété, le manque d'estime en soi et les émotions dans l'implication de la violence nous permet de trouver les structures des facteurs psychoaffectifs dans le développement de la violence en milieu scolaire. Ainsi, les questions spécifiques de notre sujet d'étude sont :

Question spécifique 1 : Le déficit éducatif du milieu parental déclenche-t-il le développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména ?

Question spécifique 2 : Le déficit éducatif du milieu social suscite-t-il le développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména ?

Question spécifique 3 : Le déficit de l'institution scolaire provoque-t-il le développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména ?

I.5. L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Nous entendons par objectif le but visé. (N'da, 2015, p. 62) souligne que « Les objectifs expriment l'intention générale du chercheur ou le but de la recherche et spécifient les opérations ou actes que le chercheur devra poser pour atteindre les résultats escomptés ». Dans le cadre de

notre travail, nous avons deux types d'objectifs à savoir l'objectif général et les objectifs spécifiques.

I.5.1. Objectif général

Notre objectif général est de comprendre que la violence en milieu scolaire est une réalité et que l'apprenant est le porteur des gènes de la violence. Cet objectif général donne lieu aux objectifs spécifiques suivants.

I.5.2. Les objectifs spécifiques

Objectif spécifique 1 : Comprendre que le déficit éducatif du milieu parental est un facteur déclencheur de développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména.

Objectif spécifique 2 : Comprendre que le déficit éducatif du milieu social suscite le développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména.

Objectif spécifique 3 : Comprendre que le déficit de l'institution scolaire provoque le développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména.

I.6. LES HYPOTHESES DE LA RECHERCHE

L'hypothèse peut être envisagée comme une réponse anticipée que le chercheur formule à sa question spécifique de recherche. Elle est comme une énoncée déclarative précisant une relation anticipée et plausible entre des phénomènes observés ou imaginés.

I.6.1. L'hypothèse générale

Notre hypothèse générale se formule de la manière suivante : les facteurs psychoaffectifs sont les causes du développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména.

I.6.2. Les hypothèses spécifiques

Les hypothèses spécifiques sont des hypothèses qui découlent de l'hypothèse générale. Nos hypothèses spécifiques sont suivantes :

Hypothèse spécifique 1 : Le manque de l'affectivité parentale de l'apprenant est un facteur déclencheur de développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména.

Hypothèse spécifique 2 : L'absence de l'environnement socio-affectif de l'apprenant suscite le développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména.

Hypothèse spécifique 3 : Le déficit affectif de l'institution scolaire provoque le développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména.

I.7. LA PERTINENCE DE L'ETUDE

D'après Van Der Maren (2004, p. 88). Les principaux critères de pertinence de l'étude sont à l'occasion présentés comme des critères de pertinence théorique, sociale ou professionnelle. De ce point de vue, les exigences les plus souvent rencontrées sont : la conformation aux théories à la mode, la conformation aux attentes du milieu, l'apport de solution nouvelle et originale, la résolution d'un problème, l'utilité pratique, professionnelle ou sociale. Pour cela, nous justifions la pertinence de notre thème d'étude par la conformation des attentes du milieu ; l'école comme le milieu de paix et de socialisation des enfants et non de la violence. L'utilité pratique ; aider la politique éducative à lutter contre la violence à l'école. L'intérêt professionnel et social ; contribuer au développement de la science et satisfaire l'aspiration de la société. Nous allons rendre ces points explicites dans les lignes qui suivent.

Partout dans le monde, la jeunesse est perçue comme l'avenir de la nation, son bien-être et son éducation sont les priorités de toutes les politiques. Au Tchad en particulier, en ces temps de crise politique et socio-économique, il y a urgence à agir pour préserver la jeunesse des maux qui la fragilisent et son environnement. L'école a un rôle central à jouer, puisqu'elle est un lieu d'apprentissage, d'éducation et de socialisation. Or, il est inquiétant de savoir que des enfants sont régulièrement confrontés à la violence et ce, de manière répétée, dans leur environnement proche, en particulier dans le milieu scolaire. Cette violence, physique ou psychologique, n'est pas sans conséquence sur la vie globale des enfants, qu'ils soient auteurs ou victimes, que ce soit sur le moment, ou à plus long terme, à l'âge adulte. Cette violence constitue une véritable perte de chance pour les individus.

Au Tchad, le constat est que les seules réponses données à la violence en milieu scolaire sont d'ordre répressives et sécuritaires et qu'aucune solution en amont n'est proposée. Les enfants et les jeunes ne doivent pas être les boucs émissaires du sentiment d'insécurité qui règne et qui est alimenté par les faits divers. Le politique éducatif doit s'impliquer à solutionner la violence au sein de son établissement. C'est pourquoi nous souhaitons mener la recherche sur **« l'analyse des facteurs psychoaffectifs dans le développement de la violence en milieu scolaire »** pour comprendre, prévoir et prévenir la violence en milieu scolaire. Cette recherche apporte un intérêt capital à la politique éducative tchadienne dans sa quête des solutions à ce fléau qui nuit non seulement l'école mais progressivement la société entière.

Dans le cadre de notre recherche, plusieurs travaux ont été réalisés dans le domaine des facteurs psychoaffectifs dans le développement de la violence, en particulier sur l'individu au sein du milieu scolaire. D'après les chercheurs, les comportements violents s'inscrivent pleinement dans le développement de l'enfant. Ils sont particulièrement repérables au cours de la petite enfance, vers 2-3 ans. Avec l'acquisition du langage, les expériences de socialisation et le développement de la fonction empathique. L'enfant abandonne progressivement le recours à cette conduite première. Mais les manifestations agressives persistent parfois à l'âge scolaire, constituant dès lors un phénomène à étudier. (APPEA, 2012). La particularité qu'apporte notre thème à ce niveau est la combinaison du jeu de psychisme et affectif dans le déroulement de certains actes que nous les qualifions de violents et surtout dans le milieu scolaire.

En se basant sur les différentes approches théoriques de la violence, nous abordons la question de la violence en milieu scolaire, sous l'angle de la dynamique subjective et individuelle de l'enfant, inscrite dans une problématique globale qui inclut son environnement. Il s'avère nécessaire de comprendre ce qui se joue pour l'enfant dans la relation avec l'adulte et avec ses pairs.

I.8. INTERET DE L'ETUDE

Tout travail de recherche qui cherche sa crédibilité doit nécessairement avoir un intérêt. L'intérêt de l'étude désigne généralement la plus-value scientifique, c'est-à-dire le profil scientifique, l'apport, l'enrichissement de la connaissance. C'est dans l'intérêt que se trouvent sa pertinence, sa portée et surtout l'aptitude à solutionner les problèmes qui se posent dans une communauté donnée. Parler de l'intérêt consiste à dire ou préciser l'attention ou des raisons motivationnelles, dont la communauté scientifique et la société doivent accorder à notre problème de l'étude. La spécialisation Psychologie de l'Education est une jonction d'exigences pratiques et théoriques. Pour cela, notre recherche a deux types d'intérêts : scientifique et social.

I.8.1. L'intérêt scientifique

Selon (Gauthier, 2009, p. 56), « la pertinence scientifique d'une recherche s'établit en montrant comment elle s'inscrit dans les préoccupations des chercheurs ».

La violence en milieu scolaire est un fait qui alimente plusieurs structures du champ éducatif, les psychologues, les sociologues en passant par les acteurs éducatifs. Les résultats de notre revue de la littérature prouvent à suffisant l'intérêt scientifique que les chercheurs accordent à ce thème. Parcourant les facteurs, les causes, les suggestions pour l'éradication de

la violence dans les milieux scolaires, nous sommes inscrits à la recherche des influences des facteurs psychoaffectifs dans le développement de la violence en milieu scolaire. Cette facette de recherche vient compléter les données disponibles sur ce thème afin de contribuer à la généralisation de la science.

I.8.2. L'intérêt social

Selon (Gauthier, 2009, p. 55), « la pertinence sociale d'une recherche s'établit en montrant comment elle apporte une réponse à certains problèmes des praticiens et des décideurs sociaux ». L'intérêt social de notre étude sera justifié par sa capacité à répondre aux préoccupations des praticiens ou des décideurs concernés par notre thème. Ainsi le but de la psychologie de l'éducation est d'améliorer l'échec scolaire, la violence en milieu scolaire est l'un des facteurs de cet échec. Cette étude aide le politique éducatif dans sa prise de décision, elle aide également les praticiens dans les conduites à tenir afin d'épargner les incidences qui peuvent conduire à la violence, maillot de l'échec scolaire.

I.9. LA DELIMITATION DE L'ETUDE

Délimiter une étude revient à déterminer son cadre géographique, thématique, temporel et spatial. Cette étude qui porte sur le thème « l'analyse des facteurs psychoaffectifs dans le développement de la violence en milieu scolaire » ; aurait pu s'étendre au niveau national, mais compte tenu de nos moyens limités et de temps imparti, nous sommes restés dans une ville de N'djaména, la capitale du Tchad précisément dans la commune du 5ème arrondissement au lycée féminin d'amrignebé qui témoigne la représentativité nationale. Elle se déroule en 2022-2023.

CHAPITRE 2 : LA REVUE DE LA LITTERATURE

Il est nécessaire de se rappeler que notre étude vise à comprendre l'influence des facteurs psychoaffectifs dans le développement de la violence en milieu scolaire. Il s'agit d'identifier les causes de la violence scolaire en lien avec l'affectivité du sujet violent. Dans ce chapitre, nous analysons quelques approches théoriques sur les principales thématiques de notre étude.

Une recherche scientifique nécessite la mise au point des écrits des chercheurs qui nous précèdent sur les thématiques clés ou les variables de ladite recherche. Cela contribue à rendre plus explicite le problème de recherche d'une part, et à ressortir l'originalité du sujet dans le cadre des travaux effectués sur le thème d'autre part. Toute recherche s'inscrivant dans un processus de continuité, il est nécessaire de prendre connaissance des travaux déjà réalisés sur ce sujet et qui ont fait l'objet de compte rendu scientifique, afin de mieux dégager la spécificité ou l'originalité de notre recherche. N'da (2015, p. 91) fait remarquer que la revue de la littérature consiste à faire « la recension des écrits pertinents relativement au sujet à l'étude. Et faire la recension des écrits, c'est faire le bilan critique de ce qui a été produit dans le domaine de recherche concerné ». La revue de la littérature est déterminante pour l'opérationnalisation systématique de l'étude. Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour un schéma de présentation thématique.

2.1 Violence et développement des violences en milieu scolaire.

Il existe différentes formes de violences, actives ou passives, allant des violences psychologiques et physiques aux violences sexuelles, elles sont souvent associées et sont aussi néfastes les unes que les autres. Elles se différencient en général selon leur nature (physique, psychologique ou sexuelle), le contexte de leur expression (intrafamilial, scolaire ou professionnel, et institutionnel) ou les caractéristiques sociales des populations qui les subissent (enfants, femmes, personnes âgées, handicapées). Cette section nous invite à comprendre la violence du point de vue institutionnel et culturel, sa typologie et sa nature, son étiologie, son parcours développemental, ses causes, ses manifestations et ses conséquences.

2.1.1. Définition de la violence d'un point de vue institutionnel

La plupart des définitions placent la notion de pouvoir, de contrôle abusif ou l'imposition d'une limite des droits de l'autre, au centre du concept de violence. Nous choisissons ici de faire part de différentes définitions de la violence selon diverses structures institutionnelles. Si l'exercice peut a priori paraître fastidieux, il nous a paru plus intéressant de

noter comment la violence pouvait être définie. Les institutions procèdent assez systématiquement à donner la réponse à 4 questions : quoi ? Sur qui ? Comment ? Et pourquoi ?

Le Conseil de l'Europe (1987) a ainsi défini la violence comme :

tout acte, ou omission, qui a pour effet de porter gravement atteinte, que ce soit de manière volontaire ou involontaire, aux droits fondamentaux, aux libertés civiles, à l'intégrité corporelle, à la dignité ou au bien-être général d'une personne vulnérable, y compris les relations sexuelles ou les opérations financières auxquelles elle ne consent ou ne peut consentir valablement, ou qui visent délibérément à l'exploiter .

Cela englobe les abus physiques et sexuels, les préjudices psychologiques, les abus financiers, et les négligences et les abandons d'ordre matériel ou affectif. Notons ici l'exhaustivité des atteintes possibles (droits, liberté, intégrité, dignité, bien-être), l'absence de caractéristiques du/des coupable/s, la question de l'attitude volontaire ou non, la question de la vulnérabilité de la victime, l'unicité de celle-ci, et enfin celle du niveau de différenciation entre les activités sexuelles et les opérations financières.

L'Organisation des Nations Unies (2020) quant à elle, définit la violence comme tout acte, omission ou conduite, servant à infliger des souffrances physiques, sexuelles ou mentales, directement ou indirectement, au moyen de tromperies, de séduction, de menaces, de contraintes, ou de tout autre moyen, à tout individu, ayant pour but et pour effet de l'intimider, de le punir, ou de l'humilier, ou de lui refuser sa dignité humaine, son autonomie sexuelle, son intégrité physique, mentale, ou morale, ou d'ébranler sa sécurité personnelle, son amour-propre, ou sa personnalité, ou de diminuer ses capacités intellectuelles ; il peut s'agir de menaces, de négligence, d'exploitation, de contrainte, de privation arbitraire de liberté, tant au sein de la vie publique que privée. Notons ici aussi l'unicité de la victime, l'absence de caractéristiques du/des coupable/s, l'exhaustivité des moyens et des fins.

Pour l'OMS, (2002). La violence est assimilée à « la menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même ou contre autrui, contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque d'entraîner un traumatisme ou un décès, des dommages psychologiques, un mal développement ou des privations ». Ainsi, la définition de

l'OMS englobe l'acte lui-même, les causes, les conséquences, les incidents accidentels, les négligences et les actes d'omissions, de plus, l'inclusion du terme comprend tous les actes qui résultent d'une relation de pouvoir. Néanmoins, la notion d'intentionnalité est centrale dans cette définition, elle comporte une intention d'exercer un rapport de force, un pouvoir, une emprise, une domination. Nous notons ici la considération apportée au fait que la violence puisse être exercée contre soi-même et le fait qu'elle puisse être adressée à une multiplicité d'individus (autrui, un groupe ou une communauté).

Selon le centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes, la violence est définie comme « un exercice abusif de pouvoir par lequel un individu en position de force cherche à contrôler une autre personne en utilisant des moyens de différents ordres afin de la maintenir dans un état d'infériorité ou de l'obliger à adopter des comportements conformes à ses propres désirs ». (Gravel et al, 2001, p.3). Ici, nous retrouvons également la question des caractéristiques du/des coupable/s liées à la notion d'utilisation de pouvoir, là encore, nous notons l'unicité de la victime potentielle.

Enfin, nous souhaitons apporter la définition Kashema (2017, p. 8), définition particulièrement intéressante considérant la violence comme :

l'usage d'un pouvoir (physique, hiérarchique, psychologique, moral, social), de façon ouverte ou camouflée, spontanée ou délibérée, motivée ou non, par un individu, ou groupe ou une collectivité, via ses comportements ou ses structures, qui a pour effet de contraindre ou de détruire, partiellement ou totalement, par des moyens physiques, psychologiques, moraux ou sociaux, un objet (biens matériels, personnes, symboles) afin d'assurer la réponse à un besoin légitime ou de réagir à ce besoin non comblé.

Cette définition assez complète est la seule ici à questionner non seulement les caractéristiques des auteurs (l'usage du pouvoir, défini là aussi largement) et la multiplicité possible de ceux-ci (un individu, un groupe, une collectivité). Cette définition invoque également la question du but (assurer la réponse à un besoin légitime ou de réagir à ce besoin non comblé) abordé de manière intéressante puisqu'il est question de la considération de

l'objectif de la violence. Enfin, fait également notable, cette définition implique la question d'une violence potentiellement structurelle.

2.1.2. Définition de la violence d'un point de vue culturel

La définition de la violence diffère selon les multiples courants émanant de différentes sociétés et cultures. Dans certaines cultures, la violence est tolérée dans la mesure où elle s'inscrit dans des formes de régulation traditionnelle pour faire obéir les enfants. Dans d'autres cultures à l'inverse, elle est totalement prohibée et sanctionnée. De ce fait, il existe des définitions variées, multiples et parfois conflictuelles. Le concept de violence interfère avec certains termes peu différenciés entre eux, comme comportement agressif, agressivité, agression, terrorisme, destruction, abus, intimidation, etc. Les différences entre ces concepts peuvent être attribuées aux contextes dans lesquels ils sont produits, tels que le contexte linguistique qui est lié à la culture, le contexte social, le contexte psychologique, le contexte politique et le contexte juridique. (Omar, 2014).

A travers cette section, nous pouvons conclure que le terme de violence inclut l'agression, le tort ou l'abus contre soi-même, autrui, ou les biens. Il comprend le comportement verbal, physique, psychique ou symbolique. C'est l'utilisation du pouvoir, de la langue, des capacités mentales, ainsi que le rejet et la violation des droits et des libertés d'autrui à l'encontre de la société. Il reflète les crises psychologiques, sociales, économiques et politiques, le préjudice peut être physique, psychologique et moral et peut être émis par une personne ou un groupe. Nous avons également noté l'ensemble des impacts que la violence pouvait avoir sur un individu. Parmi ceux-ci, un aspect intéresse particulièrement ce présent travail : les facteurs psychoaffectifs qui peuvent avoir des impacts sur le développement du comportement violent.

2.2. La typologie de la violence

La typologie proposée ici divise la violence en trois grandes catégories correspondant aux caractéristiques de ceux qui commettent l'acte violent : la violence auto-infligée ; la violence interpersonnelle ou dirigée contre autrui ; la violence collective.

Cette catégorisation initiale établit une différence entre la violence qu'une personne s'inflige à elle-même, la violence infligée par une autre personne ou par un petit groupe de personnes, et la violence infligée par des groupes importants, comme des Etats, des groupes politiques organisés, des milices, des organisations terroristes, etc. Ces trois grandes catégories

sont elles-mêmes subdivisées afin de tenir compte de types de violence plus précis. (OMS, 2002).

2.2.1. La violence auto-infligée

C'est la violence contre soi-même qui concerne toutes les atteintes faites à son corps, sa santé ou même son hygiène de vie. Elle se subdivise en comportement suicidaire et sévices auto-infligés, une atteinte portée à l'intégralité du corps. L'adolescent est très violent à l'égard de son propre corps jusqu'à s'infliger des tortures : coups contre un mur, scarifications, brûlures. Ce type de violence est le reflet d'une souffrance psychique, conséquence d'un mal-être profond aux raisons diverses, d'une frustration impossible à surmonter ou à accepter par l'adolescent. Dans l'incapacité d'exprimer leurs ressentiments par le langage, l'adolescent trouve comme issue l'auto-agressivité, tandis que d'autres optent pour l'agressivité contre autrui. Elle s'exerce soit dans des moments d'angoisse paroxystique où domine le sentiment d'être acculé, soit dans des moments apparemment calmes où la sensation d'anéantissement, d'annihilation est insupportable. Certains de ces comportements sont gravissimes puisqu'ils peuvent aller jusqu'à la mort. Pour certains adolescents, s'agresser soi-même est une manière d'attirer l'attention. (OMS, 2002).

2.2.2 La violence interpersonnelle

La violence interpersonnelle se divise en deux catégories : La violence familiale et à l'égard d'un partenaire intime, autrement dit, la violence entre membres d'une famille et entre partenaires intimes de manière générale. Ce type de violence se produit habituellement mais pas exclusivement dans le foyer. La violence communautaire c'est-à-dire la violence entre des personnes qui ne sont pas apparentées et qui peuvent ne pas se connaître. Ce type de violence survient généralement à l'extérieur du foyer. Le premier groupe comprend des formes de violence telles que les mauvais traitements infligent aux enfants, la violence contre le partenaire intime et la maltraitance des personnes âgées. Le second groupe comprend la violence des jeunes, les actes de violence commis au hasard, les viols et les agressions sexuels commis par des étrangers, et la violence qui se produit en milieu institutionnel, par exemple, dans les écoles, en milieu de travail, les prisons et les maisons de retraite. Ce type de violence se manifeste sous de multiples formes (abus de pouvoir, agression physique, intimidation verbale, menaces voilées, insultes et injures, humiliation, guerre, massacres, terrorisme, tortures, viols, génocide, déportation, etc.), mais aussi par la violence économique et sociale. Dans chacune de ces catégories, la violence peut être verbale, physique, psychologique, sexuelle et/ou liée à la négligence et aux privations. (OMS, 2002).

2.2.3 La violence collective

La violence collective se subdivise en violence économique, sociale et politique. Contrairement aux deux autres grandes catégories, les sous-catégories de la violence collective suggèrent des motifs possibles à la violence commise par des groupes de personnes plus nombreux ou par des Etats .La violence collective à laquelle certains se livrent pour atteindre des objectifs sociaux particuliers comprend ,par exemple, les crimes haineux commis par des groupes organisés, les actes terroristes et la violence commise par les foules .La violence politique comprend la guerre et les conflits violents connexes, la violence étatique et des actes similaires perpétrés par des groupes nombreux. La violence économique comprend les attaques menées par de grands groupes motivés par des gains économiques, par exemple, les attaques menées afin de perturber l'activité économique, le refus de l'accès à des services essentiels ou la division et la fragmentation économiques. De toute évidence, les groupes nombreux agissent pour de multiples raisons. (OMS, 2002).

2.3. Nature de la violence

La violence c'est aussi la question de ses natures, il n'existe pas une violence puisque celle-ci souvent considérée par la nature physique, peut être aussi distinctement ou conséquemment psychologique mais aussi sexuelle.

2.3.1. La violence physique

La violence physique est une des formes de violence la plus visible, la plus connue et la plus facile à détecter, car elle laisse des marques. Elle est définie comme toute atteinte directe à l'intégrité physique ou corporelle, à la vie, à la liberté et la santé d'un individu, qui entraîne un traumatisme non accidentel ou une blessure physique. La violence physique est souvent utilisée dans le but de contrôler l'autre personne. C'est un problème grave qui peut conduire à des accusations criminelles qui se produisent lorsque quelqu'un utilise une partie de son corps ou un objet afin de contrôler les actions d'autrui. Elle peut prendre la forme d'actes légers ou beaucoup plus graves. Selon la classification du Conseil de l'Europe (1987), il s'agit de « cracher, pincer, secouer, pousser ou bousculer, gratter, gifler, tordre les doigts ou les bras, tirer les cheveux, d'extraction de poil, poinçonnage, coups de pied, de brûlure ou de brûlures, les rayures, battre avec un objet, piquer ou couper avec un instrument tranchant, suffocation ou strangulation, attaquer ou menacer avec une arme, assassiner, serrer le bras, mordre, empoigner, enfermer, etc. ».

2.3.2. La violence psychologique

La violence psychologique peut être définie comme des paroles, des critiques, des injures et des remarques humiliantes à l'endroit d'une personne ou devant ses amis et ses proches et qui ont, à la longue, un effet débilisant sur la victime visant à faire du mal ou à asservir la victime. Elle comprend toutes les formes d'abus qui s'attaquent à l'estime de soi. Selon la classification du Conseil de l'Europe (1987), les violences psychologiques sont définies comme « l'utilisation d'un langage irrespectueux ou dévalorisant, une absence de considération, différentes formes de chantage, l'abus d'autorité, des comportements d'infantilisation, le non-respect de l'intimité, le recours à des injonctions paradoxales. La violence psychologique ne laisse pas forcément des marques visibles sur le corps de la victime, mais laisse des cicatrices profondes et durables qui sont très difficiles à faire disparaître ». Elle peut prendre des formes très diverses : agressions verbales, cris, menaces, harcèlement, intimidation, critiques constantes, humiliation, blâmes, injures, insultes, ridiculiser, imiter ou humilier publiquement la victime, isolement de la victime, tentative d'empêcher toute activité indépendante, souhait de voir la victime prendre part à des activités sexuelles qui ne lui sont pas agréables pour prouver son amour, utilisation des enfants pour prendre le contrôle en sapant l'autorité de l'autre parent ou menacer de partir avec les enfants ou de les abandonner, priver la victime de moyens de subsistance ou de son indépendance économique, menacer de tuer des êtres chers, menacer de détruire des biens et menacer de faire interner la personne, etc. En effet, la violence psychologique peut s'accompagner ou être comme une conséquence d'autres formes de violence, d'autres formes de mauvais traitements (violences physiques, violences verbales...).

2.3.3. La violence sexuelle

C'est tout acte sexuel ou tentative pour obtenir un acte sexuel, commentaire ou avances de nature sexuelle, ou actes visant à un trafic ou autrement dirigés contre la sexualité d'une personne en utilisant la coercition, commis par une personne indépendamment de sa relation avec la victime, dans tout contexte, y compris, mais sans s'y limiter, le foyer et le travail. Elle comprend divers actes dont les rapports sexuels imposés dans le mariage ou dans une relation de couple : le viol dans le mariage ou commis par un petit ami, le viol commis par des étrangers, le viol systématique pendant les conflits armés, des avances sexuelles importunes ou du harcèlement sexuel, y compris le fait d'exiger des relations sexuelles avec d'autres, la violence sexuelle y compris le mariage d'enfants, la négation du droit d'utiliser la contraception ou de se protéger contre des maladies sexuellement transmissibles, l'avortement forcé, les actes de violence contre l'intégrité sexuelle des femmes, y compris la mutilation génitale féminine et les

inspections imposées pour s'assurer de la virginité et la prostitution forcée et la traite d'êtres humains aux fins d'exploitation sexuelle. C'est toute forme de contact sexuel entre un adulte et un enfant mineur, ou tout contact sexuel non désiré entre deux adultes. Elle dépend de nombreux facteurs existant dans des situations sociales, culturelles et économiques très variées. (OMS, 2002).

La coercition sexuelle peut avoir pour objectif la satisfaction sexuelle de celui qui l'exerce, mais elle est le plus souvent l'expression d'une volonté sous-jacente de pouvoir et de domination de la victime. Elle sert également à punir ceux qui transgressent les codes sociaux ou moraux tels qu'ils sont perçus. Cela peut arriver à des femmes ou à des hommes, de la part d'un homme ou d'une femme ; cela inclut ce qui suit, sans s'y limiter : tout touché et tout acte de nature sexuelle qui est posé en ayant recours à la force physique, le fait d'être forcé à regarder, ou à avoir, une activité sexuelle non désirée, tout commentaire verbal à connotation sexuelle et non désiré, le viol (pénétration forcée, dans le vagin ou l'anus). La violence sexuelle peut survenir alors que la personne agressée est dans l'incapacité de donner son consentement parce qu'elle est ivre, droguée, endormie ou incapable mentalement de comprendre la situation, par exemple. La violence sexuelle comprend le viol, qui se définit ainsi : acte de pénétration, même légère, de la vulve ou de l'anus imposé notamment par la force physique, en utilisant un pénis, d'autres parties du corps ou un objet. Il y a tentative de viol si l'on essaie de commettre un tel acte. Lorsqu'il y a viol d'une personne par deux ou plusieurs agresseurs, on parle de viol collectif. (OMS, 2002).

2.4. L'étiologie des violences

Cette partie abordera deux points essentiels à savoir : la violence en milieu scolaire prive les enfants du droit à l'éducation et la violence en milieu scolaire menace la cohésion sociale et le développement.

2.4.1. La violence en milieu scolaire prive les enfants du droit à l'éducation

La violence prive les enfants de l'Afrique centrale de l'exercice de leur droit à l'éducation. Elle les prive de leur droit d'accès à l'éducation (ou de maintien dans l'éducation), elle constitue une négation de leur droit à une éducation de qualité et de leur droit au respect et à la non-discrimination à l'école. Le niveau des abandons scolaires directement liés à la violence en milieu scolaire, notamment chez les filles, illustre ce constat. Les éléments d'appréciation collectés démontrent que les enfants battus et les enfants victimes d'abus sexuels ont tendance à s'absenter, à moins participer en classe et à obtenir de mauvais résultats. Le déni

du droit de l'enfant à l'éducation influe sur son aptitude présente et future à participer, aux plans sociaux et économique, aux activités de la société. La rareté des opportunités d'emploi, la mauvaise santé et l'analphabétisme peuvent être des conséquences directes ou indirectes de la violence à l'école.

2.4.2. La violence en milieu scolaire menace la cohésion sociale et le développement

La violence dans la famille, à l'école et dans la communauté est un continuum. La violence amène la violence, il en résulte que la violence en milieu scolaire représente une menace pour la cohésion sociale. La non prise en charge de la violence compromet aussi la réalisation des objectifs des OMD et de l'EPT. Les niveaux du développement économique et du développement humain sont menacés par les faibles niveaux de l'éducation. Lorsque l'abandon de l'école par les enfants est une conséquence directe de la violence, la croissance économique du pays est alors en jeu.

2.5. Le parcours développemental de la violence

Notre société est-elle de plus en plus violente ? Les jeunes aujourd'hui le sont-ils davantage que ceux des générations précédentes ? Ces questions font l'objet d'un débat de longue date. « À travers l'histoire, et c'est là une grande constante, les jeunes ont toujours été considérés comme étant plus violents que leurs aînés. Socrate déplorait cela il y a plus de 2 400 ans ». De même les adages « la jeunesse n'est plus ce qu'elle était », « de mon temps... » sont vieux comme le monde. La nouveauté réside sans doute dans l'importance apportée à ce discours et à sa médiatisation. Perrin (2003). Qu'en est-il réellement de l'évolution de la violence ? Des réponses presque opposées sont apportées sur ce point par différents auteurs. L'analyse historique de la violence, basée sur une comparaison de l'époque actuelle à d'autres plus anciennes, conduit certains auteurs à relativiser la violence de notre société actuelle par rapport à ce qu'elle était plusieurs siècles auparavant. Selon Galand (2002). « Nous sommes probablement, en Europe occidentale, dans une période très pacifique : il n'y a plus de guerre depuis cinquante ans ; on ne peut pas dire que des bandes de pillards rôdent dans nos campagnes, comme cela a été le cas pendant des siècles ; la société est relativement policée ». Il y a eu, au cours des derniers siècles, une régression considérable de la violence criminelle. Selon ces auteurs, l'opinion selon laquelle la violence augmente relève d'un paradoxe, le paradoxe de Tocqueville, selon lequel plus un phénomène désagréable diminue, plus ce qu'il en reste devient insupportable. Ainsi, d'après lui, « moins une société est ouvertement violente (parlant des violences graves), moins les violences résiduelles paraissent tolérables ». Perrin (2003), affirme qu'à l'aube du troisième millénaire, l'accroissement de la violence au cours des

dernières décennies est bien réel. Selon lui, entre 1963 et 1989 et pour l'ensemble des individus, on assiste à une augmentation remarquable (multiplication par 2,5) des homicides volontaires, à une forte hausse des coups et blessures volontaires ayant entraîné une incapacité de plus de huit jours (multiplication par 2 entre 1974 et 1989) et à une explosion des vols avec violence (multiplication par 20). L'usage et la revente de stupéfiants, les vols de voitures connaissent des évolutions non moins fulgurantes.

En ce qui concerne l'évolution historique de la violence en milieu scolaire, les mêmes divergences s'observent. Debarbieux (1999), a noté qu'« en utilisant les archives disponibles, que les violences scolaires du passé atteignaient en France une intensité remarquablement plus élevée que dans l'école de notre siècle ». Les données du Baromètre santé ne font pas ressortir d'augmentation de la violence parmi les jeunes scolarisés de 12 à 19 ans au cours de la période récente (entre 1997 et 1999) lorsqu'on considère ces jeunes dans leur ensemble, tous sexes confondus. En revanche, une analyse par sexe révèle une légère augmentation de la violence agie parmi les filles. La non-progression de la violence des jeunes scolarisés est aussi observée. De même, d'après Galand (2002), « la violence scolaire est stable ». Selon lui, en Europe, on ne dispose pas de données sur de longues périodes, mais les enquêtes de victimation à l'école réalisées aux États-Unis depuis les années soixante-dix montrent que la tendance est à la stabilité. Debarbieux (1999). Dans le même sens, selon Lagrange (1995), les années quatre-vingt-dix ont connu un développement spectaculaire des violences au sein des établissements scolaires. Selon lui, « même si l'on ne dispose pas de données rétrospectives susceptibles d'en mesurer avec précision l'ampleur, la diffusion du phénomène ne fait pas de doute ». Au total, ces différentes données sont difficilement comparables dans la mesure où les échelles de temps pour effectuer les juxtapositions sont extrêmement diverses, allant des siècles à l'année. Il n'empêche que les conclusions en la matière sont diverses et montrent qu'il est difficile d'être aussi affirmatif que le sont de nombreux commentateurs (spécialistes ou non) sur la question de l'évolution de la violence en milieu scolaire.

2.6. Les causes de la violence

Dans cette section, nous aborderons les facteurs endogènes et exogènes de la violence, les causes socio-économiques, les causes familiales, les causes liées à l'éducation.

2.6.1. Facteurs endogènes et exogènes

Deux types de facteurs ont un impact sur la violence dans les écoles de l'Afrique occidentale et centrale : des facteurs endogènes et des facteurs exogènes. La compréhension de

ces facteurs constitue déjà un premier pas vers l'identification des actes violents qui interviennent dans le milieu scolaire et la formulation des réponses appropriées. Les facteurs exogènes sont des facteurs politiques, économiques, sociaux ou culturels étrangers à l'école et au système éducatif. L'analyse des relations de cause à effet entre les normes sociales et la violence ainsi que l'étude de la manière dont les familles et les communautés socialisent les individus en leur apprenant à internaliser la violence en tant que moyen d'affirmer l'autorité et/ou d'inciter à la soumission contribuent considérablement à la compréhension de la violence scolaire. Les facteurs endogènes sont internes à l'école ou au système éducatif. Ces facteurs systémiques peuvent intégrer des questions touchant au recrutement et à la formation des enseignants, au programme d'enseignement ou à la gouvernance scolaire. L'analyse de l'impact de l'environnement d'apprentissage sur la violence à l'école et de son potentiel en ce qui concerne la réduction des violences faites aux enfants dans et autour des écoles contribue effectivement à une meilleure compréhension de la question. Les facteurs exogènes et endogènes peuvent se renforcer mutuellement. La macroéconomie et la fourniture de l'aide ont un impact sur le développement des systèmes nationaux d'éducation (par exemple en apportant des contraintes au recrutement des enseignants) qui, à son tour, a un impact sur les opportunités et l'expérience des apprenants en matière d'éducation. Les taux élevés d'analphabétisme résultant du système éducatif défaillant influenceront sur les attitudes des parents vis-à-vis des pratiques en matière d'éducation.

2.6.2. Les causes socio-économiques

Les hiérarchies et attitudes fondées sur l'âge et le genre influent sur les dynamiques scolaires, des relations de pouvoir claires existant entre enseignants, personnel administratif et élèves, entre élèves eux-mêmes ainsi qu'entre enfants plus âgés et leurs cadets. Le travail des enfants en milieu scolaire trouve sa source dans les hiérarchies respectées dans la région et en vertu desquelles les jeunes doivent respect et obéissance aux plus âgés. Il s'agit d'une pratique courante transférée de la vie familiale à l'école, notamment pour ce qui est des filles, traditionnellement chargées des tâches domestiques. Le goût de plus en plus prononcé des jeunes pour les biens matériels (téléphones, chaussures de sport, etc.) censés leur permettre de mieux s'insérer auprès de leurs pairs peut aussi déboucher sur des activités de racket et des brimades exercées contre les élèves les plus faibles ou les plus riches afin de les délester de leurs biens et de leur argent. Les enfants risquent aussi d'être marginalisés par la pauvreté et les signes extérieurs de richesse. (Antonowicz, 2010).

2.6.3. Les causes familiales

Le niveau de violence à la maison et dans la communauté influe sur la violence à l'école, les enfants et les jeunes risquant de reproduire les comportements agressifs auxquels ils sont régulièrement exposés. La violence dans le milieu familial et la violence fondée sur le genre vécu à la maison contribuent, lorsqu'elles sont exercées sur des enfants ou en présence d'enfants, à la création d'un environnement violent à l'école et dans la communauté ainsi qu'à la banalisation de la violence.

2.6.4. Les causes liées à l'éducation

Le programme est parfois un vecteur implicite de violence. Le contenu du programme et les matériels d'enseignement/apprentissage sont parfois porteurs de préjugés basés sur le genre et l'ethnie qui engendrent la discrimination ou perpétuent des stéréotypes fondés sur le genre au sujet des rôles joués par les femmes dans la famille et dans le domaine de la reproduction ainsi qu'en ce qui concerne les agressions commises par des personnes de sexe masculin dans l'environnement scolaire. Les programmes scolaires peuvent aussi catalyser la participation des enfants aux conflits, soit en reproduisant une propagande politique qui encourage les idées violentes ou en faisant la promotion d'idées révisionnistes dressant l'un contre l'autre des groupes ethniques et sociaux. Bien qu'elles ne fassent pas partie, en elles-mêmes, des causes de la violence, les classes ayant des effectifs importants peuvent, cependant, rendre la tâche plus difficile pour les enseignants quand il s'agit de contrôler leurs élèves ou de prêter l'attention requise à chacun d'entre eux. Ainsi, certaines informations révèlent que « les bousculades et les coups » sont plus fréquents dans les classes ayant des effectifs importants que dans les autres. (Antonowicz, 2010).

2.7. Les conséquences de la violence en milieu scolaire

Tous les aspects de la vie des victimes de la violence peuvent être affectés par cette situation. Des recherches ont identifié des conséquences possibles sur leur santé physique ainsi que sur le plan de leur fonctionnement psychologique, cognitif et social, de même que sur le plan de leur famille et de la société, faisant de cette réalité un problème important dans le milieu scolaire et social. Elle plonge les victimes dans la peur, la culpabilité, la honte et l'isolement. Donc les effets de la violence subie pendant l'enfance et l'adolescence demeureront toute la vie durant, elle peut avoir des répercussions sur tous les aspects de sa vie.

2.7.1. Les effets psychologiques

La violence subie pendant l'enfance et l'adolescence peut bouleverser l'équilibre psychologique de la victime. La souffrance psychologique peut aller de la peur à la terreur, la peine, la tristesse, la colère, la honte ou la culpabilité, à des sentiments plus positifs durant les périodes plus calmes et à un sentiment d'impuissance. La liste suivante présente les principales conséquences possibles sur le plan psychique : ambivalence, dépression, anxiété, manque d'estime de soi, repli sur soi, instabilité émotionnelle, passivité ou docilité excessive, incapacité de faire confiance, extrême dépendance, honte de soi et auto-dévalorisation, sentiments de peur, de méfiance et d'insécurité vis-à-vis de l'environnement, ambivalence des sentiments, sentiment d'abandon, phobies scolaires ou autres, colère, agressivité, sentiment de culpabilité et d'honte, hostilité, solitude, dissociation, pensées envahissantes, idées suicidaires, attitude craintive, troubles psychosomatiques comme des maux d'estomac, des maux de tête, de l'hypocondrie, de l'incontinence fécale, de l'incontinence urinaire et des clignements (Antonowicz, 2010). Les victimes ont généralement l'impression d'être méchantes, dépourvues de qualités ou peu attachantes, ce qui se traduit parfois par des niveaux extrêmement faibles d'estime de soi, un sentiment de désarroi, une image corporelle biaisée conduisant souvent à des troubles de l'alimentation, un sentiment écrasant de culpabilité ou d'auto-accusation pour les mauvais traitements subis, une difficulté à maintenir une identité cohérente et un dégoût de soi, une autodépréciation, une haine de soi.

2.7.2. Les effets physiques

La violence physique engendre évidemment des conséquences physiques (membres cassés, ecchymoses, etc.), pouvant avoir des impacts sur plusieurs facettes de la vie courante. La liste suivante présente les principales conséquences possibles sur la santé physique : retard de croissance, trouble de l'appétit, insomnie, stress physique, lésions neurologiques, problèmes de poids et troubles alimentaires, troubles du sommeil, troubles psychosomatiques : allergies, maux de tête, asthme, maux de ventre, constipation, énurésie, etc.

2.7.3. Les effets sexuels

En règle générale, la violence subie pendant l'enfance ou l'adolescence a une incidence néfaste sur la perception qu'a l'enfant de la sexualité, elle réduit sa capacité de fixer des limites appropriées et a souvent pour effet de lui inspirer une attitude craintive ou négative à l'égard de la sexualité. Si ce sont surtout les agressions sexuelles qui ont des conséquences sur la vie sexuelle, d'autres formes de mauvais traitements peuvent également avoir sur ce plan des effets

destructeurs. Ainsi, il arrive qu'un enfant négligé recherche très tôt une intimité sexuelle pour combler un besoin d'intimité parentale non satisfait d'où un risque de grossesse à l'adolescence ou de maladies transmises sexuellement. Voici une liste des principales conséquences qu'auraient les mauvais traitements sur la sexualité : la masturbation manifeste ou excessive, une curiosité sexuelle exagérée et une fréquente exposition des organes génitaux, la simulation d'actes sexuels avec les frères et sœurs et les amis, des comportements sexuels inappropriés, comme la tendance à toucher les seins ou les organes génitaux, les connaissances sexuelles prématurées, la « sexualisation » des baisers donnés aux amis et aux parents, les troubles orgasmiques et les relations sexuelles douloureuses, la promiscuité et l'insatisfaction et les attitudes négatives à l'égard de la sexualité. (Antonowicz, 2010).

2.7.4. Les effets sur le plan social

Les personnes qui ont subi de la violence éprouvent beaucoup plus de difficultés sur le plan de leur compétence sociale. Il peut s'agir d'une implication sociale diminuée, d'une plus faible participation aux activités organisées. (Antonowicz, 2010). Elles peuvent avoir davantage de difficultés à rentrer en relation avec leurs pairs, à reconnaître leurs émotions et à prendre la perspective d'autrui durant les conflits interpersonnels, elles manifestent une capacité d'empathie diminuée ; cette carence serait à la base de leur incapacité à développer et à maintenir des relations intimes futures à cause d'une inhabilité à identifier les besoins de l'autre et à réagir en conséquence. Pour (Antonowicz, 2010), ces jeunes sont sujets à beaucoup d'isolement. Ces personnes peuvent exprimer de l'agressivité envers leurs parents, leurs frères et leurs sœurs et les autres personnes. Dans leur famille, ils peuvent avoir appris que la violence est un moyen acceptable pour obtenir ce qu'on veut et pour résoudre les conflits. Ceci peut rendre difficile les relations avec autrui et prendre la forme de la délinquance. Les fugues, la consommation de drogues et d'alcool sont d'autres problèmes de comportement observés chez ces jeunes. Elles peuvent être des stratégies utilisées pour échapper au climat de violence et à leur souffrance. Il est connu que les victimes maltraitées présentent les problèmes de comportement suivants : des retards du développement, la timidité extrême et la peur des étrangers, des problèmes de socialisation avec les camarades – comportements belliqueux ou socialement indésirables, grossesses précoces, comportements autodestructeurs comme l'automutilation ou les brûlures volontaires, délinquance et prostitution, consommation de drogues ou d'alcool et toxicomanie à un jeune âge ou la dépendance chronique à l'égard des substances.

2.7.5. Les effets sur le plan scolaire

L'un des effets les plus dévastateurs de la violence est sans doute son incidence sur la réussite scolaire. Les recherches montrent, de façon répétée, que les victimes maltraitées ont un fonctionnement intellectuel réduit et réussissent très mal dans leurs études. L'échec scolaire a été associé à des comportements antisociaux et au décrochage scolaire, lesquels ont pour effet d'accroître les risques suivants à long terme : baisse de la productivité, dépendance économique et niveau de satisfaction généralement plus faible dans la vie à l'âge adulte. Les adolescents maltraités peuvent présenter les caractéristiques suivantes : des résultats scolaires plus faibles d'une manière générale, des mesures disciplinaires récurrentes et de nombreuses suspensions, un rythme de travail et d'apprentissage inférieur à la moyenne, une capacité moins grande à se fixer des objectifs scolaires et professionnels à long terme comparativement aux enfants non maltraités. (Antonowicz, 2010).

2.8. Le développement Psychoaffectif

La vie et l'histoire de l'enfant se trouve dans un état de grande dépendance par rapport à son entourage affectif qui lui offre le bain affectif et émotionnel dans lequel il va commencer à grandir. Ce sont les soins parentaux qui vont permettre de prévenir les déséquilibres physiques et psychologiques précoces en offrant à l'enfant un environnement favorable pour son développement.

Un ensemble de recherches a montré que l'enfant est un individu bien organisé dès sa naissance, et d'emblée en mesure d'adresser des signaux à son entourage pour indiquer s'il se sent bien ou moins bien. C'est en lui répondant que les parents qui le maternent vont lui procurer le contrôle nécessaire, et qui lui manque, sur ses propres réactions. À travers les soins et leur présence, ils fournissent à l'enfant le support, le contenant qui lui permet de se tenir réceptif et de répondre aux événements importants qui interviennent dans son environnement, ce qui en retour encourage l'enfant à approfondir sa connaissance de soi. Ainsi, au tout début, des soins maternels suffisamment sont une nécessité absolue. Il est important que ces soins maternels soient bien présents car ils éveillent chez l'enfant le plaisir de vivre et suscitent le plaisir des sensations. Sans la mère ou son substitut, la tendance au plaisir ne peut pas prendre le dessus sur les autres tendances de l'enfant. (Stassart, 2004).

Chez la mère, il y a quelque chose qui la rend particulièrement apte à assurer la protection de son enfant à ce moment où il est particulièrement dépendant et vulnérable, c'est sa capacité d'empathie et d'identification qui va lui permettre de répondre de façon positive aux

besoins de son bébé. Mais pour que cette mère puisse tenir ce rôle, il est important qu'elle-même ait le sentiment d'être en sécurité, d'être aimée. C'est le rôle essentiel de tout son tissu relationnel avec le père de l'enfant, la famille plus élargie et les cercles plus étendus qui entourent cette famille et constituent la société.

C'est donc cette préoccupation maternelle et paternelle qui va conditionner en quelque sorte le début de la construction identitaire de l'enfant en lui offrant une base qui est le sentiment continu d'exister suffisant et non interrompu par des réactions à des immixtions extérieures. C'est aussi l'accueil gratifiant des sourires et des mimiques du bébé ainsi que l'interprétation qu'en fera la mère en tant que message adressé à elle, qui vont projeter et inscrire l'enfant dans un espace fait de relations, de communications, d'échanges affectifs. Ces premières expériences d'échanges affectifs vont être pour l'enfant source de son éveil émotionnel et du développement de ses capacités à ressentir et exprimer ses affects. (Stassart, 2004).

Le regard a également une fonction importante dans l'organisation de la communication. Le nouveau-né va saisir une image de lui-même en se découvrant dans le regard de la mère. Il suffit d'observer avec quelle intensité le bébé regarde la mère, cherche son regard pour s'y accrocher pendant la tétée. Encore faut-il que la mère y réponde positivement. Le regard est un des facteurs précoces qui animent les liens d'attachement mère- enfant. (Stassart, 2004).

Progressivement, au cours des soins de maternage, l'enfant va émerger et découvrir petit à petit ce qui est lui et ce qui est hors de lui. Il va prendre conscience que la tension créée par le manque naît à l'intérieur de lui-même, alors que la satisfaction vient du dehors, apportée par la mère dont il a une reconnaissance vécue, à la perception sensorielle de sa voix, de son toucher, de son odeur. Ce n'est que vers sept à huit mois que l'image de la mère est vraiment reconnue par l'enfant comme différente des personnes étrangères et distinctes de lui. Cette reconnaissance va consolider les liens affectifs qui unissent la mère et l'enfant mais va parallèlement intensifier la crainte de l'enfant de perdre cet objet d'amour, objet du désir « devenu irremplaçable ». Cette phase a été décrite par (Stassart, 2004). sous le terme de « l'angoisse du huitième mois » qui est aussi identifiée comme le deuxième organisateur du psychisme où l'enfant ne sourit plus à n'importe quel visage et témoigne de sa capacité nouvelle à distinguer le familier de l'étranger.

Même si l'acceptation de cette séparation d'avec la mère mène l'enfant progressivement vers l'autonomie, elle n'en demeure pas moins douloureuse et nécessite une préparation et une verbalisation des absences maternelles, afin d'aider l'enfant à traverser cette « crise anxieuse » et d'en réduire les effets négatifs. Certains enfants vont trouver un réconfort dans le contact avec

un objet privilégié appelé « objet transitionnel ». Cet objet qui peut être une peluche, un chiffon, une couverture, un vêtement ou tout simplement son pouce représente pour l'enfant un moyen de se défendre contre l'angoisse de séparation et d'accepter les frustrations en transférant son affection sur cet objet. À travers son activité avec ses jouets, l'enfant va également expérimenter sa capacité à se séparer d'eux et manifester le désir de les retrouver. Progressivement, il commence à symboliser ainsi l'absence et le retour de la mère.

Avec l'évolution de sa motricité, l'acquisition de la marche, l'enfant gagne en possibilités pour découvrir la réalité et faire l'épreuve de l'univers, de l'environnement sous son propre contrôle et sa propre maîtrise. S'associe également à l'acquisition de la position verticale, le surgissement d'une excitation générale du corps et une capacité nouvelle de réponse sensorielle. L'enfant éprouve du plaisir dans ce sentiment de maîtrise sur lui-même et sur autrui. L'acquisition de la locomotion libre en position verticale et la naissance de l'intelligence représentative sont deux organisateurs particulièrement puissants qui vont venir déterminer la naissance psychologique de l'enfant. À cette étape de son développement, l'enfant atteint le premier niveau d'identité qui est celui d'être une entité individuelle séparée.

Vers le milieu de sa seconde année, le bébé est devenu un enfant qui est de plus en plus conscient d'être physiquement séparé et qui en fait un usage de plus en plus extensif. Cependant, parallèlement à la croissance de ses facultés cognitives et à la différenciation croissante de sa vie émotionnelle, l'enfant se montre beaucoup plus sensible à la frustration. Au fur et à mesure que se développe sa conscience d'être séparé, il y a chez l'enfant un désir de plus en plus grand de voir ses parents partager avec lui chacune de ses petites nouvelles expériences et un très grand besoin d'amour. Il faut souligner ici, l'importance de la disponibilité émotionnelle de la mère et du père au cours de cette période. C'est en effet, l'amour des parents pour leur enfant, l'acceptation et la tolérance qu'ils témoignent à l'égard de l'ambivalence de leur enfant qui va permettre à celui-ci de se construire, d'élaborer une représentation de lui-même.

La présence spécifique du père est également particulièrement importante. Certains enfants, vers l'âge d'un an et demi, deux ans se montrent déjà particulièrement sensibles à la désapprobation des parents. L'enfant commence à défendre son autonomie par le « non » (troisième organisateur du psychisme et par une certaine agressivité et un négativisme caractéristique de la phase anale. Il expérimente son corps comme une possession propre. En d'autres mots, on atteint là un point crucial, charnière sur le plan émotionnel. L'enfant commence maintenant à faire l'expérience progressive des obstacles qui se trouvent sur son chemin de conquête du monde. Il s'aperçoit peu à peu que ses parents sont des individus séparés

qui ont leurs propres intérêts personnels. Il doit petit à petit et avec une certaine souffrance, abandonner son sentiment de toute-puissance et de grandeur et il va le faire souvent à travers des luttes dramatiques avec les parents.

Vers la fin de la deuxième année et le début de la troisième année, l'implication émotionnelle non intrusive de la part des parents va permettre le bon déroulement des processus mentaux de l'enfant et aide ce dernier à développer des comportements adéquats pour faire face et se prémunir dans l'épreuve qu'il fait de la réalité. De même, le désir de le laisser aller en lui donnant une légère poussée, un encouragement à l'indépendance, l'aide énormément. Il importe de souligner que moins les parents se montrent disponibles, plus l'enfant tentera de les solliciter intensément et même parfois désespérément. Dès lors, en investissant énormément d'énergie à appeler la mère, il risque de ne plus en avoir suffisamment pour son développement.

Un début d'intériorisation de la représentation de l'objet émotionnel à savoir l'image parentale investie émotionnellement, commence à s'installer. L'enfant manifeste aussi maintenant son besoin de faire face à des affects de tristesse et de colère, de déception et fait des efforts pour retenir ses larmes. C'est grâce à l'intériorisation graduelle, progressive d'une image intérieure de la mère, image constante et investie d'énergie positive, que l'enfant va pouvoir fonctionner séparément en dépit parfois d'un certain degré de tension et d'inconfort. Et la base première de la stabilité et de la qualité de cette représentation intérieure de la mère est la relation réelle mère-enfant. Vers deux ans et demi, trois ans, la permanence de l'objet émotionnel est suffisamment établie et l'enfant entre dans une période très importante du point de vue de son développement intrapsychique. C'est pendant cette période que le sentiment d'identité et des limites du Moi va se consolider et que l'identité sexuelle de l'enfant va s'élaborer.

À mesure que l'enfant progresse dans son développement, il trouve de nouvelles manières actives de faire face à l'absence de la mère. Il entre en relation avec des substituts adultes et s'absorbe dans des jeux symboliques. Jeux qui vont l'aider à maîtriser le fait que la mère, les choses apparaissent et disparaissent. Ces jeux ont tendance à représenter une interaction sociale et traduisent souvent l'identification précoce à la mère ou au père. Un début d'intériorisation de la représentation de l'objet émotionnel à savoir l'image parentale investie émotionnellement, commence à s'installer. L'enfant manifeste aussi maintenant son besoin de faire face à des affects de tristesse et de colère, de déception et fait des efforts pour retenir ses larmes.

C'est grâce à l'intériorisation graduelle, progressive d'une image intérieure de la mère, image constante et investie d'énergie positive, que l'enfant va pouvoir fonctionner séparément en dépit parfois d'un certain degré de tension et d'inconfort. Et la base première de la stabilité et Trois ans est la période où se réalise la découverte de la différence anatomique des sexes. Pour les filles, le pénis devient le prototype d'une « possession ». Il est désiré mais non accessible et appartient aux autres enfants. Chez les garçons comme chez les filles, cette découverte de la différence anatomique entraîne une conscience plus claire de leur propre corps et de sa relation au corps des autres personnes. L'enfant n'aime plus être manipulé ; il ne semble même plus aimer être cajolé ou embrassé.

On assiste en quelque sorte à une revendication de l'autonomie du corps. L'enfant est curieux de ses organes génitaux. Il les observe, les touche, les montre ou regarde ceux de ses camarades sauf s'il a reçu des interdits implicites ou explicites de l'entourage. Avant cette période, si l'enfant sait qu'il est un garçon ou une fille, c'est parce qu'on le lui a dit. Il distingue les garçons des filles en fonction des vêtements portés, de la longueur des cheveux ou du rôle exprimé. Avec la découverte de la différence des sexes et de leur fonction, l'enfant prend conscience que ce sont ses organes génitaux qui lui donnent son identité de fille ou de garçon. Cet intérêt que manifeste le petit enfant pour ses organes génitaux et ceux de l'autre sexe, est souvent mêlé de crainte, celle de perdre son sexe pour le garçon qui ne comprend pas pourquoi les filles n'en ont pas comme lui ou sentiment d'envie pour les petites filles. Cette curiosité, activée par l'imagination débordante de cette période, suscite beaucoup de questions chez l'enfant, questions qui nécessitent des réponses simples, claires et justes.

Car c'est en fonction de l'attitude parentale ou du substitut, que l'enfant osera interroger en toute sécurité l'adulte à propos de ses préoccupations, tandis que la gêne des adultes, les interdits ou les menaces renforceront plutôt l'angoisse, la curiosité et la culpabilité de l'enfant. Il est à noter ici que la masturbation constitue un phénomène normal du développement affectif, apparaissant aussi bien chez la fille que chez le garçon et n'a rien de nocif. Lorsqu'elle devient excessive, elle est l'expression de difficultés intérieures à laquelle l'enfant tente de répondre par une activité autoérotique, visant souvent à se rassurer. Les interdits, les tabous des adultes rendent plus difficiles à l'enfant la compréhension et l'acceptation des différences des sexes et de façon générale toutes les manifestations de la sexualité. En même temps que se fait l'acquisition de la notion de différence des sexes, s'éveillent chez l'enfant de quatre ans des sentiments dits « amoureux » tournés vers les parents, sa mère pour le petit garçon, son père pour la petite fille. Simultanément à l'éclosion de ses émotions affectives, l'enfant va prendre

conscience des sentiments qui existent entre les parents et comprendre que ce « papa » et cette « maman » dont il fait tout pour attirer l'attention ne lui appartiennent pas. (Stassart, 2004).

C'est une situation conflictuelle appelée « complexe d'Œdipe » en psychanalyse, qui génère chez l'enfant des sentiments divers, ambivalents ou parfois contradictoires envers le parent « rival ». L'enfant va extérioriser la complexité de son affectivité (jalousie, hostilité, culpabilité et angoisse) au travers de ses rêveries imaginaires ou de ses comportements. À cette période, imaginaire et réalité sont encore très proches et souvent c'est l'imaginaire qui l'emporte et qui s'exprime dans le comportement. La manière dont les parents (ou les substituts) accueillent les propos et les manifestations affectives de l'enfant (« dis maman, je vais me marier avec toi ») va sous-tendre très fortement l'organisation ultérieure de ses affects. Angoisse, gêne, sentiments désapprouvateurs de l'adulte projetés sur les productions imaginaires et les émotions affectives de l'enfant vont les lui faire ressentir comme dangereuses, mauvaises et peuvent entraîner culpabilité, refoulement, inhibition.

C'est l'entente des parents vis-à-vis de cette expression affective de leur enfant, leur compréhension et leur amour qui va permettre à l'enfant de trouver sa place au sein de la trilogie familiale. C'est par un processus d'identification au parent du même sexe que le sien que l'enfant parviendra à dépasser l'étape œdipienne. Cherchant à prendre sa place, le petit garçon imite son père, tandis que la petite fille cherche à ressembler à sa mère. C'est à partir de la résolution de cette situation œdipienne que l'enfant construira ses futures relations affectives d'adolescent et d'adulte. Vers l'âge de six ans commence pour l'enfant le stade dit social qui est caractérisé par la socialisation.

Si l'enfant trouve à l'école gardienne un intermédiaire entre sa famille et l'école, il n'est pas encore vraiment question pour lui de créer une relation sociale avec les autres enfants. Les recherches menées par (Stassart, 2004) a bien montré que l'enfant reste encore individualiste, noue un rapport personnel affectif avec l'institutrice mais n'accède pas encore vraiment à un apprentissage des règles impersonnelles ou des automatismes sociaux. Par contre, l'école, telle que l'enfant la rencontre à six ans, est celle qu'il appelle « la grande école ». Cette « grande » école le fait entrer pour la première fois dans un monde nouveau dont les lois sont différentes. Cette entrée se réalise à un âge où l'enfant est mûr pour pouvoir effectuer la découverte de cet univers-là, entamer la construction du Moi et la première socialisation. Du point de vue intellectuel, l'enfant devient capable d'une attention analytique par rapport au réel et en même temps capable de généralisation. À partir de cet âge, il peut observer les données concrètes et en tirer des lois générales.

L'école est la découverte de la vie sociale et d'un monde réaliste. Pour la première fois, l'enfant entre dans un monde nouveau dont les lois sont différentes de celles de la famille et où il est l'égal de partenaires du même âge. En découvrant ce monde de l'école, l'enfant découvre l'idée de la loi générale qu'il est maintenant capable de comprendre et d'assimiler intellectuellement. Cette loi, il va la trouver partout : sous la forme des règles de la discipline scolaire, sous la forme des normes qui vont servir à l'instituteur pour juger son travail, sous les formes des règles d'orthographe, de la grammaire et du calcul...

Puis viennent l'éveil pubertaire et l'entrée du garçon et de la fille dans l'adolescence. Si l'adolescence peut se comprendre comme la résultante de toutes les tentatives d'accommodation à l'état de puberté, elle est également tributaire, dans son évolution, de l'enfance et des modalités d'investissement qu'elle a suscitées. Au cours de l'adolescence se déroule un processus d'individuation similaire, mais beaucoup plus complexe, à celui qu'on repère dans la prime enfance, et qui amorce un développement qui débouche idéalement sur l'acquisition de l'identité personnelle. La traversée adolescente ne se réalise ni d'un pas égal, ni en ligne droite et les liens qu'elle entretient avec les réponses psychopathologiques demandent toujours à être questionnés.

Sauf exception, les aspirations de l'adolescent, même quand elles ne sont pas grandioses, ne peuvent pas trouver les moyens de se concrétiser dans la réalité. Dès lors, sur le plan objectal aussi bien que sur le plan narcissique, l'adolescent est condamné aux retraites fantasmatiques. Le corps est l'objet central de l'adolescence. À aucun autre moment de l'existence, il ne joue un rôle aussi massivement important car, s'il est aussi bien l'élément déclencheur que le révélateur du bouleversement psychophysiologique en cours, il continue, en tant que représentant du Moi (support de l'identité), de faire partie du monde des représentations internes (psychiques) tout en faisant partie du monde des représentations externes (concrète) de l'individu.

Ce double statut d'appartenance fait que ce corps peut aussi bien devenir le représentant privilégié du Moi (support identitaire majeur), comme dans les perversions narcissiques, qu'être perçu comme un corps étranger ou étrange, non reconnu par le psychisme, comme c'est le cas dans la schizophrénie ou bien encore devenir l'objet de manipulations et de traitements expérimentaux où le sujet risque littéralement «sa peau» comme c'est le cas dans l'anorexie-boulimie, la délinquance, la toxicomanie, l'excès de vitesse, etc. En attaquant et en rejetant tout ou partie de son corps, c'est avec ses parents que l'adolescent règle ses comptes, mais c'est tout ou partie de lui-même qu'il répudie, avec les risques qu'une telle attitude fait courir à son équilibre intérieur.

L'adolescent est par ailleurs, aujourd'hui plus qu'autrefois, soumis à la contrainte paradoxale d'avoir à conquérir une autonomie et une individuation toujours plus poussées, tout en restant, par la force des choses, plus longtemps et plus lourdement dépendant de ses parents, ce qui suffit à justifier que soit apparue cette condition inédite qu'on désigne aujourd'hui sous l'appellation de postadolescence. (Stassart, 2004).

En effet, interrogeons les âges critiques de la vie et plus particulièrement l'adolescence dans ses rapports avec la culture. Si les exigences accrues de travail psychique apparaissent inhérentes au processus même de l'adolescence, les formes prises par ces changements, comme leurs échecs, sont étroitement tributaires des modalités structurelles de fonctionnement de la société. Il s'agit ici de s'interroger tout autant sur les valeurs véhiculées et sur les structures mises en place pour recevoir, canaliser ou favoriser l'expression des questionnements, des remises en question, des évolutions, ainsi que sur les perspectives d'avenir offertes aux jeunes générations au moment où la violence est perçue comme une valeur dans nos sociétés.

2.9. Les facteurs psychoaffectifs de la violence

Les chercheurs ont établi des corrélations entre le parcours scolaire, les événements de la vie et les situations psychoaffectives familiales en relation avec le comportement violent de l'enfant. En premier lieu, la scolarisation est constituée d'étapes de rupture avec le processus de développement de l'enfant : la première survenant à l'entrée en maternelle, la seconde au primaire où le statut d'élève remplace celui de l'enfant et prend toute sa valeur ; la troisième à l'entrée au collège, qui coïncide avec l'adolescence. Enfin, l'enseignement supérieur marque l'accès à une certaine autonomie, à la fois intellectuelle et affective. Chaque moment de rupture exige une adaptation nouvelle. Chacun réagit à la séparation, en fonction de ses spécificités, de façon différente. Tout dépend des mécanismes de défense établis lors des premières séparations maternelles compte tenu de carences affectives éventuelles. Chaque rupture constitue un événement et réanime les conflits liés à la séparation ; elle ravive les angoisses précoces. Les enfants n'ont pas tous les mêmes dispositions face à ces exigences. Certains de ces élèves éprouvent des troubles, qui affectent leur comportement. Cela peut se caractériser par les problèmes scolaires, comme la peur, l'anxiété, le manque d'estime en soi ou des troubles névrotiques plus importants.

D'autre part, le déséquilibre psychoaffectif familial est indispensable aux comportements déviants d'un enfant au cours de sa scolarité. Si le climat familial est tendu (fragilité du couple, séparation ou divorce, deuil, chômage, exclusion sociale...), les réactions

de l'enfant face à ces distorsions risquent d'affecter ses comportements (sa relation avec les enseignants et ou avec ses pairs). Dans ces différents cas, tout dépend de la construction de la personnalité de l'enfant et des mécanismes dont il dispose pour faire face à ces situations. La violence peut naître d'un environnement affectif défavorable. C'est ce qui arrive quand un événement traumatique familial bouleverse la vie de l'enfant, par exemple, dans le cas de divorce des parents, violence familiale, décès d'un membre de la famille, naissance d'un nouvel enfant. La rivalité fraternelle peut également être une source de problèmes scolaires. L'enfant qui ne veut pas entrer en compétition et qui est le plus fragile affectivement, est capable de développer un complexe d'infériorité, des sentiments de dévalorisation et une attitude d'impuissance, devant les difficultés. (Ziane, 2014).

Le travail des enfants mérite aussi d'être analysé selon deux concepts : le premier est lié à « l'enfance » par opposition à l'« âge adulte », conduisant à faire la différence entre les caractéristiques propres à l'adulte et celles propres à l'enfant. Le deuxième met en exergue la relation « type de travail » et « épanouissement ». On distingue le travail qui aide l'enfant à s'épanouir de celui qui entrave son développement physique, émotionnel et cognitif. Dans ce cadre, il est intéressant de poser les questions suivantes : l'enfant a-t-il les aptitudes et les habiletés pour exercer les mêmes activités que celles de l'adulte ? Quelle représentation at-il du travail ? Est-il réellement conscient des effets nuisibles des activités qu'il exerce ? Les attitudes des enfants sont très significatives dans ce contexte, car elles montrent les risques qu'encourent les enfants travailleurs, notamment les filles dans les lieux de travail. Selon Ziane (2014), définissent l'enfance comme une période de croissance dont le statut terminal est la fin de cette croissance. Ceci renforce la thèse selon laquelle les enfants ont besoin, à cet âge crucial de la vie, de l'éducation, de la protection et de l'affection, éléments indispensables à leur épanouissement. Or, l'enfant qui travaille se sent responsable et acquiert une autonomie, qui va modifier son statut, au sein de la famille. Ce passage du statut de l'enfant au statut de l'adulte, lui permet de s'affirmer, non pas en tant qu'enfant, mais en tant qu'homme, qui est loin de l'être. Cette indépendance lui permet de côtoyer les adultes et de se livrer à des pratiques et à des activités, qui ne correspondent pas à son âge mental. Ziane (2014), a montré que l'impact du travail existe, mais à des degrés qui diffèrent selon la nature, les conditions dans lesquelles les enfants travaillent et la formule du travail (temps partiel, temps plein, travailleur saisonnier, travailleur permanent) et l'âge. En effet, plus l'enfant est jeune et le travail pénible, plus l'enfant est exposé à des risques. Ces effets peuvent toucher à l'aspect physique, psychologique, social et éducatif de l'enfant. S'ajoute à cela, les risques de détérioration physique dus au surmenage,

à l'exposition aux intempéries, au travail de nuit, à l'irrégularité des repas et du sommeil, à l'usage des stimulants (cigarettes, café, alcool...) et aux maladies vénériennes. Enfin, il y a les risques de détérioration morale : l'enfant est soustrait à la surveillance des parents et s'en défie.

En conclusion, ce chapitre portant sur la revue de la littérature nous a permis de définir nos concepts clés qui constituent nos deux variables. En suite nous avons eu à faire une recension des écrits allant dans le même sillage de notre étude. Le prochain chapitre porte sur les théories explicatives de notre sujet.

CHAPITRE 3 : LES THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET

La théorie constitue une manière de concevoir et de percevoir les faits et d'organiser leur représentation. Elle sert à conceptualiser et à expliquer un ensemble d'observations systématiques relatives à des phénomènes et à des comportements complexes. Elle sert aussi à découvrir un fait caché. Ainsi, Gauthier (2009, p. 112) définit la théorie comme « un ensemble de propositions logiquement reliées, encadrant un plus ou moins grand nombre de faits observés et formant un réseau de généralisation dont on peut dériver des explications pour un certain nombre des phénomènes sociaux ». Elle est la formulation d'énoncés généraux, organisés et reliés logiquement entre eux. Ils ont pour but de décrire un domaine d'observation et de fournir à son sujet un système explicatif général, c'est-à-dire de dégager des lois propres et spécifiques qui peuvent servir à comprendre des phénomènes identiques. Il s'agit de propositions cohérentes qui tendent à montrer pourquoi tels comportements se produisent et quelles relations peuvent être établies entre tel phénomène et telle attitude. Il s'agit donc d'une construction de l'esprit élaborée suite à des observations systématiques de quelques aspects de la réalité. Dans le cadre de notre recherche c'est la grille permettant de faire comprendre le sujet.

Dans ce troisième chapitre, nous allons consacrer notre travail sur les théories explicatives de notre étude. Il s'agit de convoquer les théories qui sont entre autre la théorie de l'apprentissage expérientiel, l'approche biologique de la violence, l'approche psychanalytique de la violence et l'approche psychologique de la violence.

3.1. La théorie de l'apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel est un modèle d'apprentissage préconisant la participation à des activités se situant dans des contextes les plus rapprochés possibles des connaissances à acquérir, des habiletés à développer et des attitudes à former ou à changer.

L'acquisition de connaissances était attribuée à la formation uniquement ordinaire dans le cadre d'une transmission de savoirs théoriques sous forme de cours dispensés à l'école durant plusieurs siècles. Ces savoirs constituent le socle minimum de l'action et, généralement, ne répondraient que très partiellement aux réels besoins de connaissances pratiques et/ou professionnelles. Bien entendu, le face à face pédagogique n'est pas le seul mode d'apprentissage qui existe. Certaines connaissances ne peuvent se construire grâce à l'interaction avec l'environnement et ne renvoient plus à la seule formation. Il s'agit donc d'apprendre dans et par l'organisation de l'environnement où l'action demeure l'élément crucial en matière d'apprentissage. L'expérience vécue en situation constitue une opportunité

d'apprentissage, processus par lequel un concept acquiert du sens pour un sujet à travers les situations dans lesquelles il est engagé. Ainsi, il est question de distinguer les connaissances académiques, théoriques, ou formalisées et les connaissances issues de l'expérience, ou connaissances pratiques.

L'apprentissage expérientiel est un courant anglo-saxon qui propose une épistémologie nouvelle de l'apprentissage environnemental et la pratique professionnelle. Ce courant conduit ainsi à penser différemment les liens qui unissent habituellement l'action professionnelle et les savoirs. Les théories de l'apprentissage expérientiel considèrent que l'action pourrait engendrer l'apprentissage et les connaissances provenant de l'action sont aussi valables que celles issues de la recherche. (Lotfi, 2019).

Les théories de l'apprentissage expérientiel insistent sur le rôle central que joue l'expérience dans le processus d'apprentissage. Cela différencie la théorie de l'apprentissage expérientiel des théories rationalistes et autres théories cognitives de l'apprentissage qui tendent à donner un rôle central à l'acquisition, la manipulation et le souvenir de symboles abstraits, et des théories comportementales de l'apprentissage qui nient un quelconque rôle à l'expérience consciente et subjective dans le processus d'apprentissage.

3.2. Les fondements théoriques de l'apprentissage expérientiel

Cette section décrit quelques aspects fondamentaux de la théorie de l'apprentissage expérientiel.

3.2.1. Le modèle de l'apprentissage expérientiel de John Dewey

Il fut le premier à étudier, à analyser et à éclairer le rôle de l'expérience dans l'apprentissage. Sa phrase centrale était « apprendre en faisant ». A ses yeux, l'apprentissage proposé à l'école est « trop souvent déconnecté de l'expérience ». Pour lui, l'approche scolaire dominante consiste particulièrement à enseigner les contenus des livres et a tendance à les présenter comme des produits statiques et finis alors que la science n'est ni finie ni arrêtée. Cet enseignement accorde plus d'attention à la connaissance qu'au processus qui permet la réussite de l'apprentissage. Pour Dewey, pour qu'il y ait un apprentissage deux conditions sont essentielles, d'une part « la motivation » par une situation interpellante et d'autre part « la continuité » car les connaissances se construisent et s'enrichissent au fil de nos diverses expériences. On apprend selon ce qu'on sait déjà. Parfois, on se trouve dans l'obligation de modérer ce qu'on croit savoir. (Lotfi, 2019).

Le modèle d'apprentissage expérientiel de Dewey est comme processus dialectique intégrant l'expérience et les concepts, les observations et l'action. L'impulsion de l'expérience donne aux idées leur force motrice et les idées donnent leurs directions aux initiatives. L'ajournement de l'action immédiate est essentiel pour que l'observation et le jugement interviennent et l'action est essentielle pour la réalisation de l'objectif. C'est à travers l'intégration de ces processus opposé mais symboliquement reliés que des objectifs matures et sophistiqués se développent à partir d'initiatives aveugles. (Lotfi, 2019).

3.2.2. Le modèle d'apprentissage expérientiel de Jean Piaget

Avec l'étude du développement de l'intelligence, Jean Piaget a découvert l'importance de l'expérience comme source d'adaptation et d'apprentissage. Il a écrit que le développement de l'intelligence n'engendre des schèmes que par l'organisation d'actions successives exercées sur des objets. Tout au long de ces stades de développement, l'individu cherche constamment à s'adapter à son environnement. L'apprentissage se fait toujours en interaction avec l'environnement et repose, selon lui, sur deux processus : l'assimilation et l'accommodation. Considérant l'action est la clé, Piaget met l'accent sur le phénomène de la prise de conscience du sujet pendant la réalisation de ses actions pratiques. Pour lui, « La prise de conscience consiste donc essentiellement en une conceptualisation ». (Lotfi, 2019). C'est un mécanisme qui transforme un schème d'action en concept. Ainsi, ce mouvement opéré par l'acteur lui permet de définir sa pratique professionnelle et la réorganiser pour la rendre visible par d'autres.

Les travaux de Piaget montrent que le processus d'apprentissage où prend place le développement cognitif est un cycle d'interaction entre les individus et l'environnement qui est similaire au modèle d'apprentissage de Lewin et Dewey. Pour Piaget, la clé de l'apprentissage réside dans les interactions mutuelles du processus d'adaptation des concepts et des schémas à l'expérience de la réalité et des processus d'intégration des événements et expériences dans des concepts et des schémas existants.

3.2.3. Le modèle d'apprentissage expérientiel de Kurt Lewin

A la suite de ses recherches sur la dynamique des groupes, fut le fondateur de la psychologie sociale américaine. Il a déterminé les liens qui existent entre l'environnement et l'apprentissage et a éclairé également le processus de l'apprentissage expérientiel qui est composé de quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation et l'expérimentation active.

Selon lui, l'expérience concrète consiste essentiellement à vivre soi-même un évènement ou une situation authentique. Ce contact peut faire émerger un problème auquel la personne veut trouver une solution et qui permet de catalyser sa pensée. Pour y arriver, cette personne passe à la deuxième phase, l'observation réfléchie. Elle fait des observations et réfléchit à leur signification en considérant différents points de vue. De là, il passe à la troisième phase qui est la conceptualisation abstraite. Ici, il s'applique à établir les liens de causes à effet entre les éléments de l'expérience vécue et observée précédemment. Il tente de trouver les causes profondes des symptômes ou des manifestations problématiques observés, il essaie de comprendre, faire des généralisations, créer des règles et de nouveaux concepts. Lors de la quatrième phase, qui est l'expérimentation active, l'individu applique intentionnellement ses connaissances pour résoudre la situation identifiée au début. Il soumet les concepts et les généralisations au test de la réalité, vérifie s'ils sont bien fondés et s'ils existent effectivement. Cette quatrième étape peut le conduire à vivre une autre expérience concrète qui relance la boucle des phases du nouvel apprentissage. (Lotfi, 2019).

Les travaux de Lewin montrent que quand des humains commencent à partager une expérience, ils peuvent la partager entièrement, concrètement et de manière abstraite.

3.2.4. Le modèle de l'apprentissage expérientiel de David Kolb

Le modèle de Kolb a poursuivi les réflexions de ces deux auteurs. Pour lui, « l'apprentissage est le processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience ». (Lotfi, 2019). Il a précisé les rapports qui unissent d'une part l'expérience et la conceptualisation, et d'autre part la réflexion et l'expérimentation. Kolb a établi aussi un instrument d'identification des styles d'apprentissage. Kolb est aujourd'hui l'auteur auquel on se réfère beaucoup lorsqu'on veut préciser les étapes de l'apprentissage expérientiel chez l'adulte. Il met les quatre phases en relation les unes avec les autres par paires. Une première paire qui relie les pôles verticaux, de haut en bas, soit la saisie par l'appréhension et par la compréhension. L'autre paire s'établit entre les deux pôles horizontaux, ceux de gauche à droite ; c'est la transformation par extension et par intention. Kolb indique que l'apprentissage résulte de la résolution de conflits entre ces deux dimensions dialectiquement opposées par paires. Dans « l'expérience concrète », on retrouve la saisie par appréhension au moment de l'intuition et la saisie par compréhension au moment de « la conceptualisation abstraite ». On trouve aussi la transformation par extension lors de « l'expérimentation active » et de « la transformation par intention lors d'une « observation réfléchie ».

(Lotfi, 2019) reformule les propos de Kolb ; pour apprendre efficacement, l'individu doit d'abord s'engager pleinement dans de nouvelles expériences (appréhension) ; puis réfléchir et observer son expérience à partir de plusieurs angles (intention) ; ensuite créer des concepts qui intègrent ses observations dans des théories personnelles raisonnables (compréhension) et finalement mobiliser ces théories pour faire face à des problèmes émergents ce qui va le guider vers d'autres expériences (extension).

L'apprentissage expérientiel procède d'un ensemble d'hypothèses différentes. Les idées ne sont pas des éléments fixes et immuables de l'esprit mais sont formées et remodelées à travers l'expérience. Dans l'ensemble des quatre modèles d'apprentissage que nous avons examinés, l'apprentissage est décrit comme un processus où les concepts sont dérivés et continuellement modifiés par l'expérience. Il n'y a pas deux esprits qui soient toujours constants l'expérience intervient en permanence.

3.3. Ce que nous savons sur la théorie de l'apprentissage expérientiel

Sorella (2020, p. 1) souligne ceci : « que l'on parle d'apprentissage expérientiel, d'apprentissage authentique ou d'apprentissage par l'expérience, l'idée derrière une stratégie pédagogique s'inscrivant dans une telle perspective est d'aller au-delà des simples exercices pratiques, en créant un pont entre le milieu scolaire et le monde réel ».

La théorie de l'apprentissage expérientiel, selon Sorella (2020), conçoit l'apprentissage comme un processus systémique où la connaissance est construite à travers la perception et la transformation de l'expérience. Ce processus itératif est souvent schématisé en un cycle de quatre boucles où l'apprenant expérimente d'abord un phénomène, en prend conscience et réfléchit sur ses origines et ses effets, interprète la situation en faisant des liens avec ce qu'il sait déjà ou a déjà vécu tout en cherchant des invariants, pour ensuite prendre une décision et agir. D'après elle, cette perspective d'apprentissage est appelée expérientiel pour deux raisons. La première est liée clairement à ses origines intellectuelles. La seconde raison est d'insister sur le rôle central que joue l'expérience dans le processus d'apprentissage. C'est pourquoi elle affirme que : « cette conception de l'apprentissage se fonde sur des travaux de chercheurs éminents du XXe siècle dont John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, David Kolb [...] pour qui l'expérience occupait un rôle central dans le développement de l'être humain ». (Sorella, 2020, p. 1)

Selon les théoriciens cités ci-dessus, la théorie de l'apprentissage expérientiel s'appuie sur six propositions communes :

1. L'apprentissage est un processus, plutôt qu'un résultat. L'objectif de l'enseignement consiste à engager les apprenants dans un processus qui enrichit leurs apprentissages, par une rétroaction sur leurs acquis et sur l'efficacité de leurs stratégies d'apprentissage.
2. Tout apprentissage est un réapprentissage. Le processus d'apprentissage idéal serait donc celui qui dégage les croyances et les connaissances antérieures des apprenants sur un sujet donné pour qu'ils les étudient, les mettent à l'épreuve et y intègrent de nouvelles idées plus justes ou plus précises.
3. L'apprentissage repose sur des transactions synergiques entre l'apprenant et son milieu. Le processus découle des principes d'assimilation (intégration de nouvelles connaissances aux concepts existants) et d'accommodation (ajustement des concepts existants aux expériences nouvelles).
4. Les conflits, différences et désaccords alimentent le processus d'apprentissage en obligeant l'apprenant à basculer constamment entre des modes différents ou divergents de réflexion et d'action, d'émotion et de pensée.
5. L'apprentissage est un processus de construction de la connaissance lors duquel le savoir social est créé et recréé pour constituer le savoir personnel de l'apprenant.

6. L'apprentissage est un phénomène holistique d'adaptation au monde, et non le simple résultat de la cognition. Le processus de construction de la connaissance exige ainsi l'implication de la personne entière : pensée, émotion, perception et comportement. (Sorella 2020, p. 2).

3.4. L'approche biologique, l'approche psychanalytique et l'approche psychologique de la violence.

La violence est une question importante dans le domaine de la recherche scientifique. La violence étant un phénomène psychologique important et multidimensionnel, une grande diversité de cadres théoriques tentent de l'expliquer. Ainsi, de nombreuses tendances théoriques ont tenté d'étudier la violence directement ou dans le contexte des troubles psychologiques et comportementaux. Chaque direction présente une explication qui contribue à enrichir le développement cognitif et le patrimoine psychologique. La violence, comme phénomène humanitaire et social très complexe, multidimensionnel et interdépendant, a motivé l'intérêt des chercheurs et des scientifiques de différentes spécialités. D'où nous abordons dans le cadre de notre étude l'approche biologique, l'approche psychanalytique et en fin l'approche psychologique.

3.4.1. L'approche biologique de la violence

La perspective biologique aborde le phénomène de violence en étudiant ses bases neurologiques, bioélectriques ou biochimiques. Selon différentes études, la violence est le résultat de processus complexes au niveau du cerveau. Ces études se concentrent particulièrement sur les influences génétiques, le rôle des hormones comme la testostérone, le fonctionnement des neurotransmetteurs ou les anomalies neurophysiologiques comme l'hypoglycémie, etc. (Omar, 2014). Ces facteurs ne sont pas héréditaires mais peuvent être causés par un traumatisme crânien, une mauvaise nutrition, ou des événements environnementaux. Certaines anciennes théories de la violence, aujourd'hui largement dépassées par leur caractère réducteur voire dangereux, mettaient l'accent sur les caractéristiques physiologiques propres aux individus potentiellement violents. Certains auteurs pensent que le comportement des individus était dicté par ses configurations faciales. D'autres auteurs ont cru qu'il y avait des liens entre les caractéristiques physiques et le tempérament des individus. Néanmoins, l'Académie nationale des Sciences indique qu'il n'y a aucun schéma

suffisamment précis pouvant être considéré comme marqueur biologique fiable pour les comportements violents. (Omar, 2014).

L'approche neurophysiologique envisage quant à elle une relation interactive et mutuelle entre le stress et la violence. D'un côté, la violence peut être la conséquence de l'exposition au stress, de l'autre, elle peut aussi contribuer à le déclencher. D'autres chercheurs, influencés par la théorie de la sélection naturelle, estiment que la plus grande violence des individus de sexe masculin s'explique par le mécanisme de sélection sexuelle, en ce sens, (Omar, 2014), propose d'ailleurs le fait que les hommes ont davantage recours à la violence que les femmes. Ces théories, qui restent cependant très empiriques, suggèrent des possibilités de contrôle de la violence, soit par stimulation électrique de certaines zones cérébrales, soit par administration de tranquillisants légers. Cependant, cette voie d'analyse semble désuète.

3.4.2. L'approche psychanalytique de la violence

Du point de vue de la psychanalyse, nous pouvons nous appuyer sur les écrits de Freud comme a indiqué (Omar, 2014), qui considère que « le recours à la violence et à la destruction serait en fait la manifestation d'une tendance profonde, inhérente à l'être vivant, de vouloir retrouver l'état inorganique, c'est-à-dire l'instinct de mort ». Ainsi, la violence est comme l'explosion de puissance qui s'attaque directement à la personne et aux biens des autres en vue de dominer soit par la mort, par la destruction, la soumission ou la défaite, comme tout ce qui, d'une manière ou d'une autre, a pour effet d'exercer une pression sur quelqu'un. Selon Freud, l'appareil psychique protège l'individu des violences venant du monde extérieur. Dans ce contexte, Freud définit le traumatisme comme une effraction de l'appareil psychique, sous forme d'une lésion, ainsi, il correspond à une effraction de la contenance psychique ou les mécanismes de défense. Selon Freud, tous les individus ont des pulsions violentes, mais la personne normale ne reflète pas cette conduite envers les autres ou lui-même, il faut décharger cette violence dans une certaine forme de lancement. C'est peut-être directement par le biais des activités sociales, telles que les sports, l'art, etc. que l'individu peut décharger cette violence.

3.4.3. L'approche psychologique de la violence

Cette approche se concentre sur les actes de violence et les caractéristiques individuelles de la personne telles que la personnalité ou les habitudes. Les théories de la personnalité ont longtemps pensé les comportements comme issus de forces intérieures (besoins, pulsions,

conduites instinctives), opérant souvent au-dessous du niveau de conscience. (Omar, 2014). Selon ces théories, certains facteurs propres à l'individu comme le manque d'autocontrôle ou la faible estime de soi contribuent au risque élevé de devenir agresseur ou d'être exposé à la violence. Des perspectives cognitives supposent que les personnes qui agissent habituellement de façon agressive ont des habitudes cognitives et perceptives qui les prédisposent à un tel comportement. Ils insistent sur le rôle des cognitions dans l'apparition de comportements agressifs et ils précisent que c'est la façon dont est interprété l'environnement par un individu qui incite à une réponse agressive. Ils mettent ainsi l'accent sur l'interaction entre la personne et son environnement, menant à apprendre des comportements violents par l'observation et l'imitation de l'environnement, que ce soit en milieu familial, scolaire ou autre. Il y aurait trois sources incitant l'individu à des comportements violents : l'influence familiale, l'impact par les pairs et l'impact des formes symboliques. Ces mêmes théories supposent que les personnes qui agissent habituellement de façon violente ont des habitudes cognitives et perceptives qui les prédisposent à un tel comportement. Elles mettent l'accent sur le rôle des cognitions dans l'apparition de comportements agressifs, c'est-à-dire que la façon dont est interprété l'environnement par un individu incite une réponse agressive. (Omar, 2014).

D'autres travaux conduisent à considérer la violence comme la réaction première à la frustration. Selon ceux-ci, il y a une relation entre la frustration et la violence ainsi la frustration incite à la violence, le comportement violent est toujours précédé par une frustration, le comportement violent chez un individu peut être relié aux types de frustration. Selon (Omar, 2014), les origines de la violence sont liées aux mécanismes de frustration-agression lorsqu'un individu n'a pas la capacité de satisfaire ses besoins psychologiques ou physiologiques, l'agression intervient comme une réponse variant beaucoup en fonction de l'importance de la frustration de l'individu dans la vie quotidienne, la violence est donc un moyen d'expression et un résultat de la frustration. Selon les théories béhavioristes, tous les comportements sont le fruit de l'apprentissage, la violence n'est pas un problème interne au sujet mais est le résultat d'un ensemble de réponses sociales qui constituent un encouragement à l'usage répété des conduites violentes.

Concernant la théorie humaniste, la violence résulte de réactions négatives à des frustrations, suite à l'apprentissage social. Selon cette théorie, quand les enfants sont libres de choisir leur chemin et d'exprimer leurs émotions, ils ne choisissent pas la violence. Le manque de communication dans la relation parents/enfants est ainsi l'une des raisons qui explique également les comportements violents chez les enfants. La psychologie sociale n'envisage pas

les comportements violents comme la simple expression de tendances internes stables mais considère aussi les dimensions microsociales permettant de comprendre comment la violence peut opérer, elle est concentrée sur la dimension sociale des phénomènes et les facteurs tenant au groupe ou à l'autorité. Elle définit la violence comme l'usage de la force pour atteindre l'autre dans son intégrité physique et/ou psychologique. La violence est donc considérée comme un mode de fonctionnement social.

Suite à la présentation des différentes théories, nous constatons que chacune de ces théories peut expliquer une partie de la violence. Ainsi, elles se complètent et ne sont pas contradictoires. Parce que la violence comme tous les comportements est le résultat d'une combinaison de facteurs interagissant entre eux, chacun se trouve dans les conditions de la socialisation et les situations de la vie, y compris la frustration, les conflits, la récompense, la punition de son corps et de soi-même. Cependant, les théories cognitives qui ont reçu une attention considérable dans la recherche ces dernières années, démontrent le poids psychologique dans l'interprétation des troubles, y compris un comportement agressif comme les idées-croyances-perceptions-fantasmes et la relation entre ces processus cognitifs dans de nombreux troubles mentaux comme l'agression. À la lumière de ce qui précède, nous observons que la violence est un phénomène multidimensionnel avec de multiples facteurs, variables et raisons, elle ne peut pas s'expliquer d'une seule manière mais doit prendre en compte tous ces aspects. (Omar, 2014).

Ce chapitre intitulé théories explicatives nous a permis de convoquer les théories qui expliquent et nous donnent la compréhension élargie sur notre thème de recherche. Nous allons dans le prochain chapitre aborder la méthodologie de recherche.

**DEUXIEME PARTIE : CADRE
METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE**

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Le quatrième chapitre de notre travail a pour objectif de présenter, dans un premier temps, le modèle de recherche ainsi que les propositions sur lesquelles est basée cette recherche. La méthodologie, dans une démarche scientifique, est l'ensemble des règles et principes qui déterminent ou régissent une méthode particulière. Elle constitue le cadre d'un travail ; le moment de justification du choix de la méthode et de la technique de recherche. C'est dans ce sens que N'da (2015. p. 97) souligne que « les considérations d'ordre méthodologique ont pour but de permettre de recueillir toutes les informations utiles afin de résoudre le problème à l'étude grâce à une vérification empirique » Ce chapitre est le lieu de rendre compte des éléments justificatifs du choix de la méthode d'échantillonnage, de l'approche de recherche, de la technique de collecte de données et méthodes d'analyse des résultats. Mais avant d'aborder cette section, passons en revue quelques éléments de la problématique.

4.1. Rappel des éléments de la problématique

Notre sujet de recherche s'articule sur les facteurs psychoaffectifs et le développement de la violence en milieu scolaire. Les constatations et le contexte de cette étude pose le problème de « déficit de l'encadrement socio-éducation des parents ». De façon plus précise il est question de l'absence d'une éducation socio-parentale et son influence sur les comportements violents des apprenants. Nous voulons comprendre l'impact des facteurs psychoaffectifs sur le développement de la violence en milieu scolaire. Ce problème de recherche a suscité les interrogations ci-dessous.

4.1.1. Rappel des questions de recherche.

Notre question principale de recherche est celle -ci : Les facteurs psychoaffectifs de l'apprenant déterminent-t-ils le développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména ? C'est à partir de cette question principale que nous avons formulé les trois questions secondaires ou spécifiques suivantes :

Question spécifique1 : Le déficit éducatif du milieu parental déclenche-t-il le développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména ?

Question spécifique2 : Le déficit éducatif du milieu social suscite-t-il le développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména ?

Question spécifique3 : Le déficit de l'institution scolaire provoque-t-il le développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména ?

4.1.2. Les hypothèses de l'étude

L'hypothèse est une réponse supposée à une question de recherche, réponse qui doit être soumise à une vérification empirique.

(N'da, 2015, p. 68) affirme dans ce sens qu'une hypothèse est en réalité « une réponse provisoire à la question cruciale de la recherche. Pour connaître la valeur de cette réponse, il est indispensable de la confronter à des données d'observation ». Pour cela l'hypothèse est un énoncé qui prédit une relation entre deux ou plusieurs termes et impliquant une vérification empirique

Nous avons deux types d'hypothèses dans notre travail à savoir : une hypothèse générale et des hypothèses de recherche.

4.1.3. Hypothèse générale de l'étude

Notre hypothèse générale est la réponse à la question principale de recherche posée précédemment. Elle s'articule comme suit : « les facteurs psychoaffectifs sont les causes du développement de la violence en milieu scolaire ».

Les hypothèses de recherche où spécifiques découlent de l'opération systématique de l'hypothèse générale.

4.1.4. Hypothèses spécifiques de l'étude

Elles sont formulées de la manière suivante :

Hypothèse spécifique 1 : Le déficit éducatif du milieu parental est un facteur déclencheur de développement de la violence en milieu scolaire.

Hypothèse spécifique 2 : Le déficit éducatif du milieu social suscite le développement de la violence en milieu scolaire.

Hypothèse spécifique 3 : Le déficit de l'institution scolaire provoque le développement de la violence en milieu scolaire.

4.2. La définition des variables de l'étude

Une variable est une entité susceptible de prendre plusieurs valeurs. C'est une caractéristique d'une personne, d'un objet ou d'une situation liée à un concept et pouvant prendre diverses valeurs. D'après N'da (2015, p. 73) une variable est un « groupement logique d'attributs ou de caractéristiques qui décrivent un phénomène observable empiriquement ».

Deux types de variables composent donc nos hypothèses, à savoir : une variable indépendante(**VI**) et une variable dépendante(**VD**). Ce sont ces variables qui sont des indicateurs permettant de mesurer le phénomène étudié. Les variables indépendantes sont celles qui sont manipulées par le chercheur, elles sont dites indépendantes parce qu'elles ne dépendent pas du sujet. Elles sont la cause du phénomène.

La variable indépendante influence donc les modifications de la variable dépendante. La variable dépendante (**VD**) est celle dont on observe les manifestations : c'est le comportement attendu. Elle subit l'effet de la **VI**.

Dans le cadre de notre étude nos variables sont définies comme suit :

- La **VI** est l'analyse des facteurs psychoaffectifs. Elle est répartie en trois éléments : le déficit éducatif du milieu parental, le déficit éducatif du milieu social et le déficit de l'institution scolaire.
- La **VD** est le développement de la violence en milieu scolaire.

4.3. Le mode opératoire

Dans ce sous-titre, nous présentons l'opérationnalisation des variables, indépendante et dépendante de notre étude. Les concepts multidimensionnels seront décomposés en dimensions, auxquelles à partir de la revue de la littérature, nous avons listé des mesures et des questions, ce qui nous permettra d'avoir des concepts mesurables. En ce qui concerne les concepts unidimensionnels, nous avons uniquement listé les mesures et les questions, ainsi que la littérature reliée. L'instrument de collecte de données est la grille d'entrevue que l'on retrouve à l'annexe. L'hypothèse générale ci-dessus dégage deux types de variables : une variable indépendante (**VI**) et une variable dépendante (**VD**).

Les tableaux ci-dessous présentent l'opérationnalisation de nos différentes variables.

Tableau 1: Structure logique de l'hypothèse générale

VI : L'analyse des facteurs psychoaffectifs	VD : Le développement de la violence en milieu scolaire
Indicateur : Le déficit éducatif du milieu parental	Indicateur : La violence physique
Indicateur : Le déficit éducatif du milieu social	Indicateur : La violence psychologique
Indicateur : Le déficit éducatif de l'institution scolaire	Indicateur : La violence sexuelle

Tableau 2: Tableau récapitulatif des hypothèses, variables de l'étude, modalités et indicateurs

Hypothèse générale	Hypothèses spécifiques	Variables	Modalités	Indicateurs
Les facteurs psychoaffectifs sont les causes du développement de la violence en milieu scolaire	HS1 : Le déficit éducatif du milieu parental est un facteur déclencheur de développement de la violence en milieu scolaire.	VI : L'analyse des facteurs psychoaffectifs	Le déficit éducatif du milieu parental	<ul style="list-style-type: none"> - L'affectivité - Règle de vie - Règlement du conflit
	HS2 : Le déficit éducatif du milieu social suscite le développement de la violence en milieu scolaire.		Le déficit éducatif du milieu social	<ul style="list-style-type: none"> - Apport du média - Verdict populaire
	HS3 : Le déficit de l'institution scolaire provoque le développement de la violence en milieu scolaire.	VD : Développement de la violence en milieu scolaire	Le déficit de l'institution scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - La formation initiale - La formation continue

4.4. Présentation du lycée féminin d'amriguebé

Il est dénommé lycée féminin d'amriguebé ou encore lycée féminin bilingue d'amriguebé. Il est situé dans le 5^{ème} arrondissement de la capitale et dans la délégation régionale de l'éducation nationale (DREN) de la commune de N'djaména, dans l'inspection départementale de l'éducation nationale 2 (IDEN2). Il est limité au nord par la rue de 40 mètre, au sud par le champ de fil (grédia), à l'est par la grande gare routière et à l'ouest par l'institut des sciences appliquées de Tomai et l'université Roi Fayçal. Le lycée féminin a été créé en nombre 2000 par arrêté ministériel N° 166/MEN/DG/47/DEGG 2000 du 06/11/2000. Dans cet établissement les cours se dispensent en français. Il fonctionne en deux temps, le matin pour les élèves francophones, puis l'après-midi pour les élèves arabophones.

4.5. Types de recherche

Il existe plusieurs types de recherche en science et notamment, dans les sciences sociales. On peut ainsi citer les recherche expérimentale, descriptive, etc. Chacune d'elles obéit à une logique scientifique qui nécessite parfois des aménagements méthodologiques selon la spécificité du type de recherche sans toutefois rentrer en marge de la dialectique scientifique. C'est en obéissant à ces préceptes méthodologiques que nous disons de notre recherche qu'elle est de type phénoménologique.

D'après Poisson (1992, p. 51), « un projet de recherche qualitative en éducation dans le milieu scolaire répond ordinairement au besoin de comprendre, d'éclairer ou d'expliquer des phénomènes que l'on connaît mal ou très peu ». Notre étude est une recherche qualitative. La recherche qualitative a pour objet principale l'étude des phénomènes humaine dans l'optique de plus de compréhension et d'explication. La recherche qualitative est intensive à ce qu'elle s'intéresse surtout à des cas et des échantillons plus restreints qui sont étudiés en profondeur. Elle est un canevas qui permet de rechercher le sens et les finalités de l'action humaine et des phénomènes sociaux.

4.6. Population d'étude

La population d'étude renvoie à l'ensemble des individus qui répondent aux caractéristiques de l'étude. N'da (2015, p. 99) affirme que la population d'étude est : « une collection d'individus (humains ou non), c'est-à-dire un ensemble d'unités élémentaires (une personne, un groupe, une ville, un pays) qui partagent des caractéristiques communes précises par un ensemble de critères ». Cette population renvoie à l'ensemble des individus auxquels le

chercheur souhaite généraliser les résultats de recherche. Dans notre étude, la population d'étude est le lycée féminin d'amriguebé dans la commune du 5^{ème} arrondissement de la ville de N'djaména. Le choix pour cette catégorie est dû à leur accessibilité.

4.7. Echantillon

Selon N'da (2015, p.100),

Les études menées dans une approche qualitative sont faites à partir d'échantillons de petite taille. Une préoccupation est celle de leur non représentativité. Evidemment, il n'est pas question d'échantillons représentatifs au sens probabiliste du terme, et on ne peut effectuer des analyses statistiques sur les données recueillies. Il apparaît plus judicieux en recherche qualitative d'avoir un échantillon non probabiliste mais approprié.

L'échantillon est une fraction représentative de la population. Elle est un ensemble représentatif d'individus extrait d'une population d'étude dont les caractéristiques peuvent être généralisées à la population. Selon Loubet des Bayle (2000, p. 92), « l'échantillon est une partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra par extrapolation de connaître les caractéristiques de la totalité de l'univers ». En général, dans l'impossibilité d'avoir accès à toute les unités de population ; le chercheur extrait une infime partie de cette population qui fera l'objet de son enquête. Pour constituer un échantillon, le chercheur procède par échantillonnage qui vise à sélectionner un groupe d'individus ayant les caractéristiques de la population globale.

4.8. Critères d'inclusion

Les facteurs qui permettent de participer à l'étude sont appelés critères d'inclusion et d'exclusion. Le critère d'inclusion est le caractère positif décrivant une caractéristique que doit présenter les personnes pour être incluses.

Être une élève ou un élève du lycée féminin dont l'âge varie de 12 à 18 ans. Nous avons préféré cette tranche d'âge allant de 12 à 18 ans parce qu'on a opté pour le choix raisonné. Il faut également signaler qu'entre 8-11 ans c'est le début de la puberté chez certains sujets, 18 ans sont considérés comme la fin de l'adolescence.

4.9. Critères d'exclusion

Le critère d'exclusion est de caractère négatif c'est -à-dire qu'il décrit le caractère que ne doit pas présenter les personnes pour être incluses dans l'essai

- ✓ Être un élève d'un autre lycée que le lycée féminin ;
- ✓ Être âgé d'au moins de 12 ou de plus de 18ans.

4.10. Technique d'échantillonnage

Pour une bonne représentativité nous avons préféré la technique d'échantillonnage par choix raisonné. Cette technique permet de constituer un échantillon d'individus en fonction de traits caractéristiques. C'est à partir de pré-enquête, que nous avons ressorti de la population générale des enquêtés qui répondaient aux critères d'inclusions ci-dessus présentés. Un échantillonnage aléatoire par la suite réalisé avec celle retenu du pré-enquête a permis d'obtenir un échantillon constitué de 10 élèves et un surveillant tous du lycée féminin et de la nationalité tchadienne, constituent l'échantillon de notre étude. Nous entendons par l'échantillon aléatoire simple selon N'da (2015, p.102) que « le chercheur inscrit le nom de chaque individu sur une liste et lui assigne un numéro d'identification à l'aide de nombres consécutifs. Les noms peuvent être écrits sur des bouts de papier et déposés dans une urne ; on mélange, puis on tire un nom à la fois jusqu'à ce que le nombre d'éléments désiré pour constituer l'échantillon soit atteint ».

4.11. Instruments de collecte des données

Nous avons comme outil principal le guide d'entretien pour la collecte de données. Grâce à cet outil, plusieurs techniques telles que l'entretien semi-directif et l'entretien libre ont permis de recueillir les informations auprès de notre population cible. En ce sens N'da (2015, p. 144) indique « Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est pas entièrement libre, ni entièrement dirigé par un grand nombre de questions précises structurées. Habituellement, le chercheur dispose d'un guide d'entretien (questions guides), relativement ouvert qui permet de recueillir les informations nécessaires ». Ces techniques ont permis de recueillir des informations susceptibles d'être qualifiées. Le choix de ce type d'entretien s'explique par la souplesse qui les caractérise.

L'entretien est un mode d'investigation scientifique basé sur une communication verbale et sur un objectif précis.

Grawitz (2001, p. 644), définit l'entretien comme : « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recevoir des informations en relation

avec le but fixé ». C'est alors une forme de communication établie entre deux personnes qui ne se connaissent pas.

4.11.1. Justification du choix de l'instrument

Le choix du guide d'entretien est en parfaite adéquation avec les exigences de la méthode préalablement choisie dans le cadre de cette recherche. Le guide d'entretien est un instrument de collecte de données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions. Il a pour but de recueillir l'information factuelle sur des événements ou des situations connues, des croyances, des attitudes, des connaissances, des sentiments et d'opinions. Nous avons choisi cet instrument pour plusieurs raisons.

4.11.2. Construction de guide d'entretien

Notre guide d'entretien a été construit à partir de ses axes décrit dans nos centres d'intérêts. Nous nous sommes servis d'indicateurs pour formuler les questions qui rendaient compte de nos modalités. La conception du guide d'entretien a pris également en compte le niveau d'instruction de la population, ceci de manière à le rendre plus accessible pour notre échantillon. Les éléments d'identifications tels que : le nom et prénom, le sexe, l'âge, niveau d'étude, situation familiale ont été introduits afin de s'assurer des critères d'inclusion. D'après le préambule nous avons :

Thème 1 : le déficit éducatif du milieu parental ;

Thème 2 : le déficit éducatif du milieu social ;

Thème 3 : le déficit de l'institution scolaire.

4.12. Démarche de collecte de données

Nous avons effectué un pré-enquête auprès de notre population cible pour la validation de notre instrument de collecte de données avant de procéder à l'enquête proprement dite.

4.12.1. La pré-enquête

La pré-enquête est une épreuve qui consiste à voir l'efficacité et la valeur du guide d'entretien auprès d'un échantillon réduit (entre 1 et 3 personnes) de la population cible. Cette étape est tout à fait indispensable, car elle permet de déceler les défauts du guide d'entretien et d'apporter les corrections possibles.

De ce fait nous avons mené notre pré-enquête le 25 avril 2023 dans la localité du lycée féminin où nous nous sommes entretenus avec deux élèves à l'aide du guide d'entretien. Le choix de ces élèves par tirage au sort et a eu lieu avant l'enquête proprement dite. Après le pré-test nous avons corrigé le guide soit en le reformulant, soit en supprimant certaines questions.

4.12.2. L'enquête

L'enquête proprement dite s'est déroulée du 03 mai au 22 mai 2023. Elle a consisté aux entretiens semi-directifs avec les sujets retenus pour l'étude.

4.13. Techniques d'analyse de données

La méthodologie est la posture épistémologique c'est-à-dire hypothético-déductive. Notre recherche repose sur une méthode qualitative compte tenu de ce que dans notre démarche, nous avons des participantes en nombre limités. Cette méthode d'analyse permet de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeurs et de complexité, comme les rapports d'entretiens semi-dirigés Quivy et Campenhoudt, (2006). Cela explique notre choix pour ce type d'analyse de données, ainsi que la volonté de décrire et d'expliquer les relations observées. Ce type d'analyse s'avère en effet pertinent lorsque l'objectif de la recherche est d'expliquer la dynamique des relations.

L'analyse de contenu est un mode de traitement de l'information qui s'applique à toute forme de discours, d'images et de communication. Elle vise une lecture seconde d'un message, pour substituer à l'interprétation intuitive ou instinctive une interprétation construite. Ce n'est ni la représentative, ni la généralisation mais la singularité des données non numériques qui intéressent dans la recherche qualitative. Selon N'da (2015, p. 132) « l'analyse qualitative de contenu interprète le texte à l'aide de quelques catégories analytiques en faisant ressortir ses particularités spécifiques ». Aussi, comme le fait remarquer par ce dernier le discours produit par un entretien de recherche est un ensemble complexe d'énoncés. Il peut se prêter à plusieurs types d'analyses.

4.13.1. La grille d'analyse

La grille d'entretien est un instrument qui possède habituellement plusieurs dimensions, chacune permettant d'examiner l'objet de l'analyse sous un aspect différent. La grille d'analyse permet de recueillir des éléments d'information de manière organisée.

Ainsi, dans le cadre de notre recherche, pour analyser nos données collectées à l'aide de notre guide d'entretien, nous nous sommes servis de l'analyse de contenu. Pour réaliser cette opération, nous avons procédé à l'analyse de contenu directe. Ce modèle d'analyse de contenu directe repose sur le fait que le chercheur se contente de prendre le sens littéral de la signification de ce qui a été étudié.

Ce cadre peut être établi à priori et se fonder sur les catégories selon lesquelles on regroupera les unités d'informations que l'on s'attachera à extraire du discours de nos répondants.

4.13.2. Analyse de contenu

L'analyse de contenu nous permet de lire le corpus fragment par fragment pour en définir le contenu et le coder selon des catégories fixées à priori ou établies au cours de la lecture. Il s'agit d'une analyse qui porte sur les contenus unités de signification supposées véhiculées par un contenant (le langage), traversant donc ou ignorant sa réalité matérielle. Elle cherche à dégager la signification sous-jacente du ou des documents. Ainsi, son objectif est de découvrir la signification du message contenu dans le document, d'explicitier le ou les sens qui sont contenus et/ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens. Le chercheur procède donc à la classification ou à la codification dans diverses catégories des éléments du contenu analysé, avec l'intention de dégager les différentes caractéristiques et de comprendre le sens précis.

Cette technique est destinée à établir la signification et à permettre une compréhension éclairée des documents analysés. Elle nous aidera à saisir le sens exact du message des participants à travers leurs discours, dans toute sa subjectivité et son intersubjectivité. Les opérations de relecture et d'écriture, lors de l'analyse du discours, pour favoriser l'émergence de sens selon le vécu du participant dans son contexte. C'est pour cette raison que le chercheur tentera de relier tous les éléments entre eux. (N'da, 2015, p.134).

Pour la mener à bien, nous nous sommes référés aux principes de l'analyse thématique qui l'utilisent dans le cadre de l'analyse de contenu de récits de vie. Ainsi, les principes d'analyse utilisés dans ce cadre nous apparaissent pertinents pour notre recherche. Ceci parce que ces principes permettent d'effectuer une série d'opération destinée à l'interprétation d'un corpus abondant, multiforme et foisonnant d'informations avec l'intention d'appréhender sa multiplicité, sa complexité, sa richesse. Afin de préciser cette notion cruciale d'interprétation, on peut se référer N'da (2015) qui définit comme un « vaste champ d'application. Elle porte sur des textes littéraires, des émissions télévisées ou radiophoniques, des films, des rapports

d'entretiens ou de récits de vie, des messages non verbaux, des ensembles décoratifs, etc. ». Dans ce travail nous ferons recours à l'analyse thématique.

4.13.3. Analyse thématique

D'après N'da (2015, p. 134) l'analyse de contenu thématique peut « déboucher sur la conversion des matériaux bruts recueillis en unités standardisées. Le contenu découpé en unités signifiantes est classé dans des catégories à cet effet ». Elle est avant tout descriptive, elle correspond à une complexification de la question simple, de quoi le sujet part-t-il ? Elle procède par le découpage du discours et recensement des thèmes principaux qui peuvent faire l'objet d'analyse différente selon les questions et les objectifs de recherche. Elle permet d'examiner la signification des mots de reconstruire le sens de leurs phrases.

Cette analyse thématique permet l'analyse qualitative de données par la sélection et l'organisation rationnelles des catégories condensant le contenu essentiel d'un texte donné. Il s'agit ici de ce que les auteurs appellent un examen de type classique classificatoire. Les grilles d'analyse sont élaborées en fonction de la visée théorique qui a déterminé les consignes de recueil des données. En effet, d'une part, le canevas établi pour l'enquête nous fournit à priori les thèmes principaux, d'autre part, le travail d'inventaire nous donne des catégories à postériori. Le choix de cette catégorie qui obéit à certaines règles techniques d'exclusion mutuelle, de pertinence, d'homogénéité et d'efficacité, est le fait du chercheur. Il faut donc établir des catégories descriptives renvoyant à des variables du texte exclusif les unes des autres, qui découpent et organisent le discours.

Cette coexistence de catégories construites et à postériori nous a parue intéressante pour conjuguer rigueur, les catégories à priori conduisent à un recensement systématique suivant le plan de la rigueur et créativité, vérification et explication. En effet, sur le plan de l'entretien alors que les catégories à postériori permettent dans une perspective plus exploratoire, de découvrir d'autres significations, parfois imprévues, qui éclairent le matériel.

4.14. Respect de l'éthique et limite de l'étude

Les participants et leurs droits ont été respectés tout au long de la recherche, aucune information ne leur a été cachée. Les limites de l'étude tiennent principalement à son déroulement.

4.14.1. Respect de l'éthique

Notre identité et les motifs de notre présence ont été préalablement signalé aux responsables de l'établissement, les quels nous ont donné leur accord de principe. Les sujets enquêtés étaient informés quant à notre identité, de telle sorte qu'ils savaient pourquoi nous étions là et ce que nous cherchions comme information. La réalisation des entretiens s'effectuait avec l'accord des participants, auxquels le libre choix était précisé quant à la l'enregistrement de leurs propos, la confidentialité de leur identité garantie lors de la présentation des résultats de l'étude. Pour les personnes ayant manifesté leur réticence à être interrogées, aucune insistance n'a été faite afin de respecter leur droit. Les données obtenues dans cette étude ont été volontairement transmises, et en toute connaissance de cause.

4.14.2. Limite d'étude

La première limite que nous pouvons évoquer est liée à la nature de rencontre avec les participantes, les rencontre se font souvent avec les témoins et l'entretien se déroule presque en leur présence limitant ainsi la liberté des participantes à s'ouvrir véritablement. La présence des témoins est une exigence de nos enquêtées afin d'éviter d'autres interprétations nuisible de la nature de notre rencontre.

Deuxièmement le nombre de personnes interviewées pose également des limites en ce qui a trait au seuil de saturation.

Il faut rappeler que notre recherche se porte uniquement sur un seul établissement scolaire du pays. Or la problématique de la violence en milieu scolaire bien que présente dans plusieurs établissements scolaires du pays, nous avons dû limiter notre recherche dans cet établissement pour des raisons pratiques et économique.

4.15. Les difficultés rencontrées

Un travail de recherche ne peut pas se réaliser sans difficultés, surtout dans un contexte de crise économique que nous vivons. Pour la réalisation de cette recherche, nous avons connu beaucoup des difficultés. Ces difficultés sont d'ordre relationnel, académique, documentaire et financier.

- Difficultés d'ordre relationnel

Après notre premier contact avec les différentes composantes de la population cible à savoir : les administrateurs, les enseignants, les élèves du lycée féminin d'amriguebé, le corps de personnel de l'établissement était en formation de trois limitant notre contact juste à la

surveillance. Toutefois, il faut relever pour apprécier à sa juste valeur que l'accueil était favorable, car tous ont manifesté leur disponibilité à nous accompagner. Après le dépôt de l'autorisation et les demandes pour notre recherche, les enseignants sont entrés en grève de trois jours pour demander le départ de secrétaire général de l'APE. Cependant la vraie difficulté est apparue pendant le jour de notre enquête. Notre recueil des informations se déroule au moment où le Tchad est en pleine crise socio-politique, hormis cette crise, une guerre intercommunautaire est éclatée le 08 mai 2023 au sud du pays. Cela rend le travail pénible, puisque nous traitons par nos participantes comme l'agent de renseignement qui travaille au service de la police politique, même après avoir essayé de les convaincre par les preuves, cette idée les nourrit toujours.

- **Difficulté d'ordre académique**

Ces difficultés viennent du fait qu'il n'y a pas une séparation entre la période du cours et celle de la recherche car, ces deux activités se font simultanément. L'étudiant se trouvant partagé entre les contrôles continus, les examens, d'une part et la recherche d'autre part en vue de la réalisation de son mémoire.

- **Difficulté d'ordre documentaire**

La documentation nous fait défaut car, il n'était pas facile pour nous de rassembler suffisamment d'éléments dans le cadre de notre travail. Cela est dû aux insuffisances des travaux réalisés sur notre thématique.

- **Difficulté d'ordre financier**

Le manque de moyen financier constitue un obstacle pour la réalisation d'un travail d'envergure. Il est à reconnaître que c'est dans un contexte financier très difficile lié à la conjoncture économique que nous avons réalisé notre mémoire de fin de formation, comme notre formation l'exige. Or, le travail de recherche engage beaucoup de dépenses et demande aussi un temps nécessaire pour sa réalisation. Pour notre cas, nous avons commencé notre recherche en plein cours et la préparation des examens, comme nous sommes limités par le moyen, nous étions obligés de limiter notre champ de recherche sur un seul établissement scolaire.

Ce chapitre nous a permis de faire un étalage méthodologique. Nous avons ressorti les différents éléments de la méthodologie qui nous ont servi dans notre étude. Il s'agit du type de recherche, population de l'étude, échantillon, critère d'inclusion et d'exclusion, technique d'échantillonnage, outils de la collecte des données, justification du choix d'instrument, construction de guide d'entretien, démarche de collecte de données, technique d'analyse de données. Le prochain chapitre abordera la présentation et analyse de résultats.

CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Le rôle du chercheur sur le terrain est de recueillir les informations selon la méthode choisie, les informations collectées sont à des fins de validation ou d'invalidation des hypothèses formulées. Une fois collectées, elles sont classées et regroupées, afin d'être présentées. Commenant par la présentation de la problématique de recherche, le cadre de référence ainsi que la méthodologie, arrivent le tour de présenter les résultats de la recherche. L'analyse de la méthodologie qualitative est la phase ultime et la plus ardue de la recherche. Les différentes démarches étant déjà réalisées et décrites dans le chapitre précédent.

Il est important maintenant de faire parler nos matériels, autrement dit, procéder à une analyse soutenue des entretiens réalisés. Bellot (2001) a indiqué que, faire parler le matériel n'est pas que le fruit de la retranscription des données recueillies lors de nos entretiens, mais c'est un processus beaucoup plus complexe qui consiste en un processus de traitement, d'organisation, et de classement. Cette section de notre travail a pour objet la présentation et analyse des dites informations. Nous aurons à présenter les données qualitatives et l'analyse de résultats.

5.1. PRESENTATION DES DONNEES QUALITATIVES

Au regard de la méthode que nous avons abordé ci-haut, les restitutions réalisées s'attardent surtout aux réalités objectives de nos enquêtés, soit les faits, les événements et les conditions de vie, cela nous permet de les personnaliser et de les rendre plus « vivantes », quelques paroles des répondantes de l'ordre de la discursivité et de la réflexivité ont été insérées parmi les éléments descriptifs de la trajectoire. Notons aussi que nous avons été soucieux de recomposer fidèlement les avis à partir de ce qui nous a été raconté (et a été retranscrit intégralement). Par-delà les efforts pour créer un rapport des plus égalitaires lors des rencontres avec les participantes, il importe de se remémorer qu'au final, c'est le chercheur qui a le « dernier mot ». L'intégrité et la transparence sont ainsi deux principes éthiques fondamentaux qui nous ont accompagné tout au long de cette recherche. Les informations obtenues par la voie d'entretien sont présentées en deux points précis : l'identification des enquêtés et la présentation des thèmes d'entretien.

5.1.1. Identification des enquêtés

Les entretiens ont été réalisés avec dix (10) filles adolescentes et un (01) surveillant. Deux d'entre elles ont l'âge de 14 ans ; trois ont l'âge de 15 ans ; trois ont l'âge de 16ans ; deux

ont l'âge de 17 ans. Les prénoms des dix informatrices ont été utilisés, afin de préserver leur anonymat : Quant au surveillant un code est utilisé pour l'identifier. Il s'agit de : Adamah, Samira, Halié, Mariam, Achta, Zarah, Fatimé, Hawa, Eldjouma, Aché. Et, en suite ILF1.

5.1.2. Prise de vue sur les entretiens

Cas de A1

« Je réponds au nom de Adamah, je suis âgée de 14 ans, je suis en classe de 2nde. Je vivais avec ma tante au quartier Carcandjé. J'ai rencontré plusieurs fois les différents types de la violence à la maison, au quartier, et/voire partout. Il s'agit des bagarres, des insultes et d'autres.

Sans vous mentir, mes parents m'aiment parce qu'ils m'ont inscrit à l'école, ils ont pris soins de moi quand j'étais malade. J'ai dit cela parce que j'ai des amies qui souffrent pour avoir tous ce que mes parents me donnent. Mais, en réalité, je ne suis pas satisfaite de leurs amours, leurs façons de corriger mes erreurs sont violentes, ils m'ont interdit tous ce que je voulais vraiment, ils font tout ce qu'ils veulent, si je refus, je serais tapée donc il faut tout accepter.

Il n'y a pas de débat dans la famille, je fais tout ce qu'on me demande de faire où j'accepte la correction, même si j'ai raison quelque part, je ne dis rien pour éviter ce qu'ils appellent désobéissance, irrespectueuse, têtue et ensuite être tapée.

Pour moi, la résolution du conflit n'existe pas chez nous parce que si tu es fort, tu as raison, si tu es grand aussi, tu as raison. Si tu es petite, tu as tort et on te dit tout ou on te tape.

A la radio, dans les journaux, à la télévision, la question de la violence est d'actualité, les guerres, les manifestations, les braquages des motos, les vols ; que tu veux ou pas tu vas seulement écouter.

La violence est mauvaise, mais si tu n'es pas forte, tu perds tout et tu n'auras jamais raison. Bon, il faut être violente pour réclamer ce qui te revient de droit.

J'étais tapée plusieurs fois par mes parents mais avec mes amies c'est la bagarre, de fois on me gagne mais de fois je gagne aussi. Si mes amies m'insultent ou me tapent et que je ne réponds pas, et je pars dire à la maison, on va me taper, soit par mes cousins, par mes grandes sœurs, ou même ma tante.

Je suis menacée plusieurs fois par mes parents. J'étais plusieurs fois témoins des querelles et de bagarre de mes parents. Comme c'est entre eux, je ne peux rien faire, de fois je pleure ».

Cas de S

« Je réponds au nom de Samira, je suis âgée de 14 ans. Je suis avec mes propres parents à diguel, je fais maintenant la classe de 2nde.

Parlant du type de violence que je connais, il y a la violence physique et la violence morale. La violence physique c'est quand on te donne la douleur sur ton corps ; de fois ça fait couler ton sang. La violence morale c'est lorsqu'on te parle mal.

Pour être satisfaite de l'amour de mes parents, il faut qu'ils m'écoutent aussi, qu'il me demande mes avis sur tout ce qui me concerne et non de recevoir de tout ce qui vient d'eux.

Quand je discute avec mes parents, ils ne me comprennent pas, de fois ma maman ce moque de moi en me disant que « je suis une fille révolte ».

Les conflits sont réglés grâce aux témoins mais la décision vient de la personne plus âgée, mais il est évident que la personne moins âgée est tort.

Les médias parlent de la violence tous les jours. En écoutant les médias, ils permettent d'être vigilante et de savoir aussi les moyens de défenses. Si les médias ne parlent pas de la violence, on ne peut pas savoir ce qu'il faut faire en face d'une personne violente ; parce que c'est la seule façon de sécuriser tes biens et de garantir ton droit qui est mieux que la justice.

Est-ce que je suis l'enfant d'un blanc pour ne pas être tapée par mes parents ? On me tape, on gronde à chaque fois et je suis même habituée avec, de fois je me fiche.

Je suis menacée, ridiculisée et humiliée par mes parents. Mais avec mes amies, je ne me laisse pas faire.

J'étais témoins de la violence, comme ce n'est pas mon problème, je félicite celui qui est forte
».

Cas de HI

« Je réponds au nom de Halié, je suis âgé de 15 ans. Je suis en classe de 1èreL. Je suis avec mon oncle maternel, depuis mon enfance. Nous étions trois dans la famille, mon oncle, moi et sa fille qui est plus petite que moi, elle a perdu sa maman. Nous nous comprenons bien jusqu'à ce que mon oncle prenne une autre femme. Lors que sa femme était nouvellement arrivée, elle nous estimait trop. Ce n'est qu'après un an de son arrivé j'ai rencontré plusieurs types de violences, la maltraitance, empêchement de sortie, le refus de repas.

Je suis vraiment satisfaite de l'amour de mon oncle mais pour sa femme, je ne suis pas satisfaite parce qu'il y a trop de murmures.

La relation entre mon oncle et moi est bonne, on partage tout dans le débat mais avec ma marâtre, ce n'est pas le cas. De fois, les biens que mon oncle me donne pour mes besoins ont été arraché par ma marâtre, et je n'ai pas le droit de dire cela à mon oncle pour éviter d'être durement réprimée à son absence par sa femme.

Lors que la femme de mon oncle était abusée par sa violence, j'ai décidé sortir un bon matin, j'ai toqué à leur porte et la femme m'a ouvert la porte en demandant que je veux quoi ? J'ai répondu que je suis venu les voir avec mon oncle. Elle m'a renvoyé en disant que mon oncle dormait qu'il ne faut pas le dérangement. J'ai obéit à sa parole en retournant dans ma chambre pour attendre le réveil de mon oncle. Quelques minutes plus tard, mon oncle est venu toqué à ma porte. En disant qu'il m'a entendu discuter avec ma marâtre, qu'est-ce qui s'est passé ?

Il a fini par nous rassembler tous y compris ma petite, je lui raconté, à chaque fois qu'il voyageait, sa femme nous fais passer la nuit dehors, elle nous refuse le manger, mais on a peur de lui dire à son retour. Il a rétorqué à sa femme en lui rappelant la raison qui lui pousse de la marier qui celle de s'occuper de nous.

La marâtre quant à elle, demande à mon oncle de choisir entre elle et moi en gardant le silence sur tout ce qu'elle nous a fait.

Mon oncle a pris la décision de renvoyer quels que mois plupart sans d'autre raisons, sauf après notre querelle avec sa femme.

De mon côté paternel, personne a levé sa main sur moi. Au côté maternel, la femme de mon oncle m'a tapé jusqu'à ce que je n'arrive pas à marcher et le fils de mon oncle en me reprocher d'avoir volé leurs argents.

Oui, j'ai été humiliée, par mes parents, ils me reprochent toujours en présence des étrangers.

Oui, j'ai été forcée pour faire l'amour par un adulte âgé de 50 ans, quand j'étais en 4ème. Après son acte, j'ai coulé trop de sang. J'ai informé à mon oncle mais il a attendu deux mois plupart avant de ramener à l'hôpital. Une fois être à l'hôpital, ils ont constaté, qu'il y a de puit à l'intérieur de mon vagin et la lèvre était aussi blessée. J'ai tout expliqué ce qui a été passé aux médecins.

Ensuite, vu mon état de santé, mon oncle a décidé d'arrêter l'homme qui m'a violé, après le jugement, il a pris soins de moi jusqu'à ma guérison. Il était en prison mais son salaire est coupé pour mon soins.

Mon oncle m'a dit qu'il ne va pas sorti de la prison et il me demande d'oublier de penser à lui ; mais je n'arrive pas à oublier ».

Cas de M

« Je réponds au nom de Mariam, j'ai 15 ans, je suis lèreL, je suis avec mes parents biologique, non, je suis bien traité par mes parents, je n'ai vu la violence entre mon papa et ma maman.

Oui, bien sûr, je suis satisfaite de leurs amours, ils font tout pour mon bien, tout ce que je demande, il me donne.

En ce qui concerne le débat, à chaque fois que j'ai commis une faute, je viens demander pardon à mes parents et ils me comprennent en me conseillant de ne pas répéter la même faute.

Surtout, quand y a un conflit, le papa nous appelle tous au salon avec mes grands frères, il écoute les avis de tout le monde avant de trouver la solution au problème. Nous entendons très bien, d'abord entre nous les frères et sœurs et nos parents.

Oui, j'ai écouté parler souvent de la violence par les médias, j'ai écouté et des vécus douleur me touche souvent, lorsque j'ai écouté des choses qui se passent, j'ai très peur de sortir n'importe comment et d'approcher de qui que ça soit.

Je demande à mes parents, s'ils ont vécu ce qui a été dit à la radio, ils disent oui et me demande de ne pas prêter mon attention.

Pour moi, la violence est très mauvaise, même si les gens disent que la violence est bonne parce que qu'elle donne leçon aux hommes de bien s'occuper d'eux. Mais moi, je dis toujours le contraire de ce que les autres pensent.

Non, peut-être mon enfance, mais maintenant, ni mes parents, ni mes amies et autres adultes me tapent durement.

J'ai été menacé par les garçons, parce qu'ils veulent que je sois leurs amis et j'ai refusé.

Non, je n'ai pas rencontré une quelconque forme de la violence sexuelle ».

Cas de A2

« Je suis Achta, je suis âgée de 15 ans, je suis en 2nde. Je suis orpheline de père, j'ai perdu mon papa quand j'avais deux ans, je ne connais pas mon père. Je vis actuellement avec ma mère, c'est elle qui s'occupe de moi.

Oui, ma mère m'a parlé de son passé quand elle portait ma grossesse jusqu'à ce que le décédé mon père les a séparés. Elle m'a dit « ma fille, j'ai trop souffert avec ta grossesse, je suis exclue de la maison de son père après son décédé par tes oncles paternels. Personne d'entre eux me demande ta nouvelle, je me battais seule pour s'occuper de toi ».

Oui, je suis satisfaite par l'amour de ma mère, elle me dit souvent que ma fille « je t'apprendrait à être toi-même, quel que soit le peu que j'ai. Je te donnerais le sourire avec.

Mais, je ne suis pas heureuse parce que je vis sans mes parents paternels, ils ont m'abandonné à cause du décédé de mon père.

Je suis rapprochée de personne de mon côté paternel, ma maman était fâchée contre et elle ne voulait pas m'amener chez eux et non plus.

La relation entre ma mère et moi est bonne, si je demande quelles que choses, elle me rend, s'elle en n'a pas, je lui ai compris facilement. Mais on ne comprend pas au sujet de mes oncles paternels.

Quand, il y a un conflit, elle me réveille très tôt le matin pour me conseiller. Si elle fait quelles que choses qui ne me plait pas, je lui parle et on se comprend.

J'ai vu des actes de la violence et j'ai écouté parlé d'elle par les médias. Dans la concession, avec nos voisins qui se battent à chaque fois.

La violence n'est pas bonne, elle est très mauvaise, parce que tout ce que j'ai vécu comme violence ça fait mal jusqu'à présent.

J'ai été frappée par mes amies à l'école qui sont empruntés mon livre pour lire et qui est perdu avec elles, elles m'ont frappée juste parce que j'ai réclamé mon livre.

Non, personne m'a touché sexuellement durant mon enfance ».

Non, je ne suis pas humiliée par ma mère mais plutôt souvent à l'école avec mes amies et cela me fait très mal.

Cas de Z

« Je réponds au nom de Zarah, j'ai 16 ans, je suis en classe de 1ère L. Je vis dans ma propre famille avec maman, papa, mes sœurs et mes frères. Parlant de la violence, je connais plusieurs types de violence. Je voudrais la violence qu'on exerce sur le corps humain, la violence sexuelle et en fin, la violence verbale, c'est-à-dire la menace de mort.

Je suis très satisfaite par l'amour de mes parents, ils nous aiment tous. On mange bien à la maison, on fréquente tous, on nous soigne bien quand nous étions malade.

Dans notre relation de tous les jours, il y a le respect, d'abord le respect des adultes, si tu es petite, tu respectes celle qui est plus grande que toi et ainsi de suite. Non, les adultes aussi commettent des erreurs mais on ne peut pas gronder un adulte, on lui dit calmement, s'elle ne t'écoute pas, va dire à la grande ou la maman.

A chaque fois qu'il est un conflit entre nous les enfants, papa nous convoque et on traite en présence de tous mais si c'est entre maman et papa, ils en parlent souvent dans leur chambre sans nous mettre au courant.

La question de la violence dans les médias, mais c'est tous les jours qu'ils ont parlé de ça, vous savez que les événements qui se passaient au nord soit disant conflit intercommunautaire se passe actuellement au sud ? Et, même ici à N'djaména, nous avons très peur que ces choses viennent comme la manifestation de 20 octobre 2022. J'ai vu le sang et les cadavres, j'étais traumatisée. Je voulais même entendre parler de la violence maintenant.

La violence est une chose mauvaise, on peut toujours résoudre les problèmes grâce à la justice et non les guerres, les batailles, les insultes. Cette manière de faire va contaminer tout le monde et les gens vont vivre comme les animaux.

J'ai été tapée durement quand j'étais enfant, je n'apprécie pas c'est très douloureux. Maintenant avec mes amies, même si je n'ai pas tort et qu'elles bagarrer avec moi, j'échappe clandestinement et j'évite toujours.

Les humiliations, les menaces vont très mal mais si tu veux répondre, il faut d'abord avoir la force, donc je supporte et avec le temps ça passe.

Non, parlant de la violence sexuelle, j'ai vu le cas de ma cousine qui a été violée par trois hommes, ça fait pitié et je n'ai même pas envie d'un homme dans ma vie ».

Cas de F

« Je suis Fatimé, j'ai 16 ans, je suis en classe de 1ère L. Je vis avec mon oncle paternel, mes propres parents sont à Bol. Je connais très bien les types de la violence. J'ai obtenu mon BEF à Bol avant de venir ici au lycée féminin. A Bol, la violence est partout, dans les foyers, au marché, au bord de lac y compris les bokou haram.

Je ne trahi pas mes parents, mais si tu n'habites pas avec nous, tu ne vas pas connaître notre amour. Ce n'est pas ce que j'ai vu ici à N'djaména. Mes parents m'aiment mais ils m'apprennent à me dépendre.

Si tu es forte, c'est tout, tu s'impose pour obtenir ta raison, si tu n'es pas forte, alors faut apprendre.

Hum, à la justice, il faut avoir de l'argent pour avoir aussi raison. Donc tu vas faire comment ? Faut faire ce que tu veux.

Non, quand tu sens ton défaite, sauve toi en fuyant, mais tu peux aussi avoir des secours en cas de problèmes, tes parents peuvent intervenir.

J'ai écouté parlé de la violence à la radio, j'ai vu comme cela se passe dans les audio visuelles. Si c'est la bagarre et les insultes, je vais te montrer moi aussi.

Mes camarades ont peur de moi, je te tape bien en rentrant, surtout si tu as tort, n'essaye même pas de dire aux surveillants.

On me convoque à chaque fois à la surveillance, mais nous sommes allés avec mon oncle paternel et c'est tout.

Il est général, le surveillant à peur de lui.

La violence est bonne quand c'est toi qui gagne mais elle mauvaise quand tu perds. J'ai ça parce que j'ai perdu beaucoup de mes oncles paternels comme maternels durant les guerres.

On m'a tapé durement plusieurs fois, on m'a humilié aussi.

J'ai été forcée à faire le rapport sexuel par les militaires, ils étaient quatre, heureusement leur chef a écouté les brouilles que j'ai fait et il m'a sauvé.

J'étais rentrée, je ne savais pas la suite avec leur chef.

Ma maman est au courant mais mon papa non. Si j'aurai la force pour la vengeance, je ferai avec un seul cœur ».

Cas de H2

« Je m'appelle Hawa, je suis âgée de 17 ans, je suis en classe de terminal. J'ai perdu mon papa en 2008. Il est mort suite à ses blessures aux champs de bataille lors de l'arrivée des rebelles. Je suis actuellement sous la charge de mon grand frère.

Je connais les différents types de la violence qui sont entre autre la violence physique, la violence morale ou verbale et la violence sexuelle.

Depuis que j'ai perdu mon papa et que nous sommes séparées avec ma maman, je n'ai pas expérimenté l'amour qui me satisfait. Chez mon grand, ce n'est pas facile mais je ne sais où en aller seulement.

Faire les débats à la maison, je n'ai absolument pas de mot. Lui et sa femme peuvent me dicter toutes choses et j'exécute sans discuter pour éviter d'être bastionnée.

Si je commets une erreur, j'assume les conséquences.

Jamais, personne ne me parle comme un être humain à la maison. Je me trouve mieux surtout hors de la maison mais là aussi, mon grand savait l'heure où je dois finir à l'école et rentrer.

Les médias que je connais parle toujours de la violence, surtout à la radio FM, les audiovisuelle des actes violents aussi j'ai vu.

Je n'apprécie pas la violence mais sans elle, ton bien ne serait pas à toi, tu n'auras aucun droit aussi.

Parfois, il faut, utiliser la violence pour se faire respecter.

Toutes les sortes de la violence là, j'ai eu sur moi. Je ne suis pas joyeuse comme les autres filles. Tous les jours, je m'inquiète de ce qui va m'arriver après ou demain.

Je peux faire du mal à une autre personne mais mon grand qui m'a fait trop de mal est le seul à nous soutenir dans la famille. Si c'est une autre personne, je ne peux pas le pardonner mais j'aime ma maman et il l'aide beaucoup ».

Cas d'E

« Je réponds au nom de Eldjouma, je suis âgée de 17 ans. Je suis en terminal. Je vis avec maman, mon papa est militaire, il est toujours en mission, il nous manque trop, mais il vient rarement. Il est à l'étranger pour le moment.

Bon, je connais les différentes formes de la violence, il s'agit de la violence physique, la violence sexuelle ! J'ai écouté parler de la violence psychologique aussi, ça concerne les menaces verbales et les humiliations.

Je ne suis pas satisfaite de l'amour de mes parents, ma maman me fait presque tout ce que je veux mais je veux que mon papa soit à côté de moi. Son absence m'ennuis trop.

La relation avec ma mère est bonne sauf qu'elle est très exigeante, je n'aime pas quand elle commence à bavarder.

Il n'y a pas trop de conflit. Mais, de fois on se demande le pardon.

J'ai vu les actes de la violence dans les audiovisuelles. C'est très méchant, les gens sont méchants, je n'approche pas des personnes que je ne connais pas. J'ai fait juste pour éviter de problème. Avec mes camarades aussi, il arrive les cas de bagarre, des insultes aussi.

Tuer une personne n'est pas bon mais si tu es timide, les autres vont marcher sur toi.

J'étais frappée plusieurs fois durant mon enfance, humiliée, menacée et ridiculisée mais pour la relation sexuelle forcée, je n'ai pas vécu ».

Cas de A3

« Je m'appelle Aché, je suis âgée de 17 ans, je suis en classe de 1èreL. Je suis orpheline de père et de la mère. J'ai perdu mes deux parents quand j'étais en CMI (cours moyen 1). Je vis actuellement avec mon grand frère.

Oui, je connais la violence conjugale entre mon grand et sa femme. J'étais aussi tapée par mon grand.

Non, je ne suis pas satisfaite, mon grand et sa femme me maltraite toujours. Mon grand aime toujours écouter sa femme à tous les sujets qui me concernent.

Il y a aucun débat entre nous, ils entendent entre eux. Moi, j'ai que les devoirs. Si je refuse, soit on me tape, soit on me demande de sortir de la maison, donc je fais tout ce qu'ils veulent.

Je fais tout cela parce qu'il m'a inscrit à école.

Si y a un problème, c'est moi qui fais toujours le premier, si cela est de ma faveur. Au cas contraire, j'attends la souffrance venant d'eux.

Oui, j'ai vu des actes de la violence dans les audiovisuelles, j'ai écouté parlé à la radio.

Une femme a maltraité la fille de sa coépouse jusqu'à versé de l'eau chaude sur elle et elle était morte. La femme a été arrêtée.

La violence n'est pas bonne. Je n'aime pas faire la violence, je laisse tout dans la main de Dieu.

J'étais aussi humiliée par mes parents.

Oui, on m'a forcé pour le sexe. C'était le voisin de notre quartier, quand j'étais en 6ème. Il m'a forcé à faire l'amour mais j'ai échappé par justesse ».

Cas de ILF

« La surveillance au sein d'un établissement est un service disciplinaire qui veille au respect des textes, du règlement intérieur, à la discipline et au respect des biens et des personnes qui s'y trouvent. Le lycée féminin compte 05 surveillants sous la responsabilité du surveillant général qui rend compte de leurs activités à la hiérarchie.

Il est à noter que, les types d'indisciplines, les plus récurrentes tels que, des retards, de l'absentéisme, de la flagornerie excessive, de l'insolence, du mépris, des bagarres, du vol et de la tricherie sont fréquents.

Je n'ai pas reçu une formation initiale ni continue au sujet de l'affectivité envers les apprenants.

Parlant de mes pratiques au sujet de l'affectivité envers les apprenants, écoutez, un adage dit qui aime bien châtie bien.

J'aime toutes les élèves de mon établissement, je leur impose la discipline, cela les servira dans la vie. Je fais mon travail de police tous les jours, je surveille et j'impose la discipline à tout le monde et tout cela pour leur bien.

Laissez- moi vous dire qu'il existe ici, certaines qui n'ont pas l'affection de leurs propres parents, quand tu vas essayer de leur donner de l'affection, eh bien, elle te prenne pour un faible. Ainsi tu détruire ta carrière y compris leurs propres avenir.

En ce qui concerne, la violence en milieu scolaire, il y a deux types de violences qui se vivent dans cet établissement : la violence morale et la violence physique.

La violence physique a souvent comme auteures les élèves elles-mêmes et on assiste à moins de violence physique des enseignants envers les élèves ou des élèves envers les enseignants dans cet établissement. Cette forme de violence se vit entre les élèves à l'interne et parfois avec les élèves d'autres établissements. Elle est caractérisée surtout par les bagarres et les brimades entre élèves. Autrefois, la journée du vendredi était surnommé dans l'établissement « vendredi noir » ou « finale des bagarres » parce que c'était le jour des bagarres inter-établissements. En effet, des bagarres rangées étaient organisées par les élèves de différents établissements autour de ce Lycée féminin. Il a fallu vraiment l'intervention des autorités administratives de l'établissement et de la sécurité pour stopper ce phénomène.

La violence morale quant à elle est caractérisée principalement par des critiques, des humiliations, du harcèlement et touche la dignité de l'individu. Il y a certains enseignants qui, réconfortés par leur statut adoptent des attitudes de mépris vis-à-vis de certaines élèves qui, touchés dans leur égo répondent par le pareil. De même que certaines élèves sous l'emprise d'incivisme pour les unes et par manque d'éducation parentale pour les autres, adoptent ces attitudes de mépris, d'insolence et de manque de respect vis-à-vis des enseignants. Il est vrai que dans certains cas, les attitudes de certains enseignants envers ces apprenants sont aussi à la base de cette violence morale. Pour le cas des élèves entre elles-mêmes, cette violence est souvent due aux taquineries, aux flagorneries et aux injures.

La résolution de ces violences passe par le dialogue. Un dialogue respectueux envers les différentes parties concernées et cela peut engendrer parfois aussi de l'inimitié avec les collègues. Cependant, la surveillance trouve qu'il est de son devoir de dire aussi la vérité à certains collègues lorsqu'ils sont en tords par rapport à leur réaction envers les élèves. La procédure d'écoute des enseignants se passe toujours en aparté et sans confrontation avec les élèves ; ceci pour le respect du statut de l'enseignants et les reproches qui lui sont faites ne sont pas portées à l'attention des élèves. Pour la surveillance, le respect de soi et de son travail et le contrôle du langage sont les meilleurs remèdes pour lutter contre la violence morale.

Quant à la discipline de façon générale pour cette année on peut identifier parmi celles les plus récurrentes les retards, l'absentéisme, la flagornerie excessive, l'insolence, le mépris, les bagarres, le vol et la tricherie. Au cours de ce trimestre 40 élèves ont été traduites au conseil de discipline dont 6 pour fautes mineurs et les autres pour les cas d'absentéismes majeurs. Ces

cas d'indiscipline ont généralement pour cause, le suivisme et la manipulation des uns par les autres, cependant les causes familiales ne sont pas à exclure.

Pour la surveillance, beaucoup de parents ne connaissent pas leurs enfants et ne sont pas disponibles pour le suivi de ceux-ci aussi bien au niveau familial qu'académique. Certains parents sont étonnés lorsqu'on leur relate le comportement de leurs enfants à l'école. Le constat de la surveillance est aussi que les apprenants issus des familles à problèmes sont portés à reproduire ce comportement violent envers leurs pairs.

Le suivi et les prescriptions disciplinaires du Lycée féminin sont consignés dans le carnet de liaison. La collaboration des parents est très importante pour la gestion de la discipline et surtout l'éducation d'un enfant. Il doit avoir de la confiance entre les parents et l'administration et un échange constant relatif au comportement de l'enfant. Ceci permet de faire le suivi et d'être attentif aux comportements de l'enfant afin d'anticiper même sur ses déviances. La connaissance et la proximité de l'établissement avec les parents sont les meilleurs moyens de dissuasion de l'élève quant aux comportements d'indisciplines qu'il peut adopter et aussi à l'amélioration de son rendement scolaire. Les parents sont invités à se familiariser avec le personnel de l'établissement afin de rassurer l'enfant et le mettre en confiance dans son travail. L'organisation des activités ludiques concourt aussi à l'épanouissement et à l'accompagnement de l'élève et permet d'anticiper sur le surgissement des comportements déviants ».

Le service de la surveillance nous a fait remarquer les violences dans les classes d'observations sont dues aux pleins d'énergies liées à leur âge tandis que chez ceux des cycles d'orientations sont dues à des phénomènes qu'il faut chercher à découvrir. Nous l'avons également constaté durant la phase d'observation des élèves pendant les pauses. Les plus jeunes des classes d'observation sont toujours dans les jeux et les courses ; ils se bousculent durant ces périodes mais n'arrivent pas à la bagarre et aux rancunes ».

5.2. ANALYSE THEMATIQUE DES DONNEES

Cette section de notre travail nous présente l'analyse de contenu thématique. Les résultats de cette étude sont présentés en fonction de trois thèmes d'étude et leurs impacts sur les comportements violents des élèves. Ces thèmes sont entre autre le déficit éducatif du milieu parental, le déficit éducatif du milieu social et le déficit de l'institution scolaire.

5.2.1. Analyse des discours sur le déficit éducatif du milieu parental

Les théories de l'apprentissage expérientiel considèrent que l'action pourraient engendrer l'apprentissage et les connaissances provenant de l'action sont aussi valables que celles issues de la recherche. (Lotfi, 2019). Ces théories ont déterminé les liens qui existent entre l'environnement et l'apprentissage et a éclairé également le processus de l'apprentissage expérientiel qui est composé de quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation et l'expérimentation active.

Le milieu parental constitue le premier environnement de l'enfant, il est fondamental dans tout processus éducatif. C'est dans la famille que l'enfant doit en bénéficier des soutiens multiformes qui doivent concourir à son adaptation, à sa réussite scolaire et à son intégration sociale. Par l'ignorance ou par l'absence de l'éducation parentale, certains parents choisissent des formes d'éducation qui laisse des conséquences néfastes à leurs enfants.

L'autoritarisme est la forme d'éducation la plus pratiquée par les parents du Tchad. Cette forme d'éducation s'articule sur la domination de l'enfant, le contrôle que le parent exerce sur lui et la punition dès que l'enfant ne correspond plus au modèle parental. Le parent ordonne, prend des décisions arbitraires, injustifiées. Il est centré sur ses besoins, ses envies et son confort. L'enfant doit obéir, se soumettre, se conformer. Le parent use de la menace, du chantage, de la violence éducative (fessées, coin, privation, vexation, humiliation etc.). Cette méthode de dressage est facile à appliquer et donne tout le pouvoir à l'auteur sans remise en cause ; « je suis le chef, tu te tais et tu obéis ! » Disent-ils.

Ce déficit éducatif du milieu parental cache une triste réalité, celle de l'enfant. L'enfant obéit par peur d'être rejeté, d'avoir mal, d'être humilié, de ne plus d'être aimé, de ne pas d'être à la hauteur, d'être abandonné. Son rapport avec le parent se construit sur l'animosité, la crainte, la défiance. A l'adolescence, cette éducation poussera le jeune enfant dans des conduites à risques.

En effet, les participantes à la recherche disent qu'elles ne sont pas satisfaites de l'amour de leurs parents, elles ne participent pas aux décisions qui les concernent et qu'elles ne sont pas écoutées lors de la résolution des conflits familiaux. Ci-dessous sont les affirmations de nos informatrices à ce sujet.

AI « Sans vous mentir, mes parents m'aiment parce qu'ils m'ont inscrit à l'école, ils ont pris soins de moi quand j'étais malade. J'ai dit cela parce que j'ai des amies qui souffrent pour

avoir tous ce que mes parents me donnent. Mais, en réalité, je ne suis pas satisfaite de leurs amours, leurs façons de corriger mes erreurs sont violentes, ils m'ont interdit tous ce que je voulais vraiment, ils font tout ce qu'ils veulent, si je refus, je serais tapée donc il faut tout accepter.

Il n'y a pas de débat dans la famille, je fais tout ce qu'on me demande de faire où j'accepte la correction, même si j'ai raison quelque part, je ne dis rien pour éviter ce qu'ils appellent désobéissance, irrespectueuse, têtue et ensuite être tapée.

Pour moi, la résolution du conflit n'existe pas chez nous parce que si tu es fort, tu as raison, si tu es grand aussi, tu as raison. Si tu es petite, tu as tort et on te dit tout ou on te tape ».

S *« Pour être satisfaite de l'amour de mes parents, il faut qu'ils m'écoutent aussi, qu'il me demande mes avis sur tout ce qui me concerne et non de recevoir de tout ce qui vient d'eux.*

Quand je discute avec mes parents, ils ne me comprennent pas, de fois ma maman ce moque de moi en me disant que « je suis une fille révolte ».

Les conflits sont réglés grâce aux témoins mais la décision vient de la personne plus âgée, mais il est évident que la personne moins âgée est tort ».

HI *« La relation entre mon oncle et moi est bonne, on partage tout dans le débat mais avec ma marâtre, ce n'est pas le cas. De fois, les biens que mon oncle me donne pour mes besoins ont été arraché par ma marâtre, et je n'ai pas le droit de dire cela à mon oncle pour éviter d'être durement réprimée à son absence par sa femme.*

Lors que la femme de mon oncle était abusée par sa violence, j'ai décidé sortir un bon matin, j'ai toqué à leur porte et la femme m'a ouvert la porte en demandant que je veux quoi ? J'ai répondu que je suis venu les voir avec mon oncle. Elle m'a renvoyé en disant que mon oncle dormait qu'il ne faut pas le dérangement. J'ai obéit à sa parole en retournant dans ma chambre pour attendre le réveil de mon oncle. Quelles que minute plupart, mon oncle est venu toqué à ma porte. En disant qu'il m'a entendu discuter avec ma marâtre, qu'est-ce qui s'est passé ?

Il a fini par nous rassembler tous y compris ma petite, je lui raconté, à chaque fois qu'il voyageait, sa femme nous fais passer la nuit dehors, elle nous refuse le manger, mais on a peur de lui dire à son retour. Il a rétorqué à sa femme en lui rappelant la raison qui lui pousse de la marier qui celle de s'occuper de nous.

La marâtre quant à elle, demande à mon oncle de choisir entre elle et moi en gardant le silence sur tout ce qu'elle nous a fait ».

A2 *« Oui, je suis satisfaite par l'amour de ma mère, elle me dit souvent que ma fille « je t'apprendrait à être toi-même, quel que soit le peu que j'ai. Je te donnerais le sourire avec.*

Mais, je ne suis pas heureuse parce que je vis sans mes parents paternels, ils ont m'abandonné à cause du décédé de mon père.

Je suis rapprochée de personne de mon côté paternel, ma maman était fâchée contre et elle ne voulait pas m'amener chez eux et non plus.

La relation entre ma mère et moi est bonne, si je demande quelles que choses, elle me rend, s'elle en n'a pas, je lui ai compris facilement. Mais on ne comprend pas au sujet de mes oncles paternels.

Quand, il y a un conflit, elle me réveille très tôt le matin pour me conseiller. Si elle fait quelles que choses qui ne me plait pas, je lui parle et on se comprend ».

F *« Je ne trahi pas mes parents, mais si tu n'habites pas avec nous, tu ne vas pas connaître notre amour. Ce n'est pas ce que j'ai vu ici à N'djaména. Mes parents m'aiment mais ils m'apprennent à me dépendre.*

Si tu es forte, c'est tout, tu s'impose pour obtenir ta raison, si tu n'es pas forte, alors faut apprendre.

Hum, à la justice, il faut avoir de l'argent pour avoir aussi raison. Donc tu vas faire comment ? Faut faire ce que tu veux.

Non, quand tu sens ton défaite, sauve toi en fuyant, mais tu peux aussi avoir des secours en cas de problèmes, tes parents peuvent intervenir ».

H2 *« Depuis que j'ai perdu mon papa et que nous sommes séparées avec ma maman, je n'ai pas expérimenté l'amour qui me satisfait. Chez mon grand, ce n'est pas facile mais je ne sais où en aller seulement.*

Faire les débats à la maison, je n'ai absolument pas de mot. Lui et sa femme peuvent me dicter toutes choses et j'exécute sans discuter pour éviter d'être bastionnée.

Si je commets une erreur, j'assume les conséquences.

Jamais, personne ne me parle comme un être humain à la maison. Je me trouve mieux surtout hors de la maison mais là aussi, mon grand savait l'heure où je dois finir à l'école et rentrer ».

E « Je ne suis pas satisfaite de l'amour de mes parents, ma maman me fait presque tout ce que je veux mais je veux que mon papa soit à côté de moi. Son absence m'ennuis trop.

La relation avec ma mère est bonne sauf qu'elle est très exigeante, je n'aime pas quand elle commence à bavarder.

Il n'y a pas trop de conflit. Mais, de fois on se demande le pardon ».

A3 « Non, je ne suis pas satisfaite, mon grand et sa femme me maltraite toujours. Mon grand aime toujours écouter sa femme à tous les sujets qui me concernent.

Il y a aucun débat entre nous, ils entendent entre eux. Moi, j'ai que les devoirs. Si je refuse, soit on me tape, soit on me demande de sortir de la maison, donc je fais tout ce qu'ils veulent.

Je fais tout cela parce qu'il m'a inscrit à école.

Si y a un problème, c'est moi qui fais toujours le premier, si cela est de ma faveur. Au cas contraire, j'attends la souffrance venant d'eux ».

5.2.2. Analyse des discours sur le déficit éducatif du milieu social

Dans le domaine éducatif, le milieu social est relatif aux phénomènes sociaux dans leur relation avec l'éducation. C'est un groupe auquel appartient l'individu. Le milieu social constitue le deuxième environnement d'intégration des enfants après le milieu parental. Comme postule les théories de l'apprentissage expérientiel, le milieu social constitue un environnement qui a des fortes influences sur l'individu. Les relations sociales et culturelles sont la résultante de l'influence du milieu social.

Nos participantes de la recherche affirment d'avoir vu des actes violents et entendu parler de la violence à travers les médias. Pour elles, la violence est légitime, c'est un moyen de réclamer son droit et de protéger ses biens. La violence est une valeur qu'elles acquièrent à travers la société. Voici ce que disent nos participantes sur la thématique déficit éducatif du milieu social :

A1 « A la radio, dans les journaux, à la télévision, la question de la violence est d'actualité, les guerres, les manifestations, les braquages des motos, les vols ; que tu veux ou pas tu vas seulement écouter.

La violence est mauvaise, mais si tu n'es pas forte, tu perds tout et tu n'auras jamais raison. Bon, il faut être violente pour réclamer ce qui te revient de droit ».

S « *Les médias parlent de la violence tous les jours. En écoutant les médias, ils permettent d'être vigilante et de savoir aussi les moyens de défenses. Si les médias ne parlent pas de la violence, on ne peut pas savoir ce qu'il faut faire en face d'une personne violente ; parce que c'est la seule façon de sécuriser tes biens et de garantir ton droit qui est mieux que la justice ».*

M « *Oui, j'ai écouté parler souvent de la violence par les médias, j'ai écouté et des vécus douleur me touche souvent, lorsque j'ai écouté des choses qui se passent, j'ai très peur de sortir n'importe comment et d'approcher de qui que ça soit.*

Je demande à mes parents, s'ils ont vécu ce qui a été dit à la radio, ils disent oui et me demande de ne pas prêter mon attention.

Pour moi, la violence est très mauvaise, même si les gens disent que la violence est bonne parce que qu'elle donne leçon aux hommes de bien s'occuper d'eux. Mais moi, je dis toujours le contraire de ce que les autres pensent ».

A2 « *J'ai vu des actes de la violence et j'ai écouté parlé d'elle par les médias. Dans la concession, avec nos voisins qui se battent à chaque fois ».*

Z « *La question de la violence dans les médias, mais c'est tous les jours qu'ils ont parlé de ça, vous savez que les événements qui se passaient au nord soit disant conflit intercommunautaire se passe actuellement au sud ? Et, même ici à N'djaména, nous avons très peur que ces choses viennent comme la manifestation de 20 octobre 2022. J'ai vu le sang et les cadavres, j'étais traumatisée. Je voulais même entendre parler de la violence maintenant.*

La violence est une chose mauvaise, on peut toujours résoudre les problèmes grâce à la justice et non les guerres, les batailles, les insultes. Cette manière de faire va contaminer tout le monde et les gens vont vivre comme les animaux ».

F « *J'ai écouté parlé de la violence à la radio, j'ai vu comme cela se passe dans les audio visuelles. Si c'est la bagarre et les insultes, je vais te montrer moi aussi.*

Mes camarades ont peur de moi, je te tape bien en rentrant, surtout si tu as tort, n'essaye même pas de dire aux surveillants.

On me convoque à chaque fois à la surveillance, mais nous sommes allés avec mon oncle paternel et c'est tout.

Il est général, le surveillant à peur de lui ».

H2 « *Les médias que je connais parle toujours de la violence, surtout à la radio FM, les audiovisuelle des actes violents aussi j'ai vu.*

Je n'apprécie pas la violence mais sans elle, ton bien ne serait pas à toi, tu n'auras aucun droit aussi.

Parfois, il faut, utiliser la violence pour se faire respecter ».

E « *J'ai vu les actes de la violence dans les audiovisuelles. C'est très méchant, les gens sont méchants, je n'approche pas des personnes que je ne connais pas. J'ai fait juste pour éviter de problème. Avec mes camarades aussi, il arrive les cas de bagarre, des insultes aussi ».*

A3 « *Oui, j'ai vu des actes de la violence dans les audiovisuelles, j'ai écouté parlé à la radio.*

Une femme a maltraité la fille de sa coépouse jusqu'à versé de l'eau chaude sur elle et elle était morte. La femme a été arrêtée.

La violence n'est pas bonne. Je n'aime pas faire la violence, je laisse tout dans la main de Dieu. Tuer une personne n'est pas bon mais si tu es timide, les autres vont marcher sur toi ».

5.2.3. Analyse des discours sur le déficit de l'institution scolaire

Une institution scolaire est une structure sociale et politique destinée à l'éducation. On peut insister soit juridiquement sur les lois, les principes, les règlements, les organisations ; soit sociologiquement sur les croyances collectives, les pratiques instituées, les routines sociales, les rôles.

A cet effet, l'institution scolaire constitue en elle-même un environnement. Comme le montre les théories de l'apprentissage expérientiel, les actions que posent l'institution scolaire ont été ancrées par les élèves et par conséquent les rendent vulnérable aux violences. Les activités du service de la surveillance mettent les élèves dans la peur, la crainte et l'angoisse. Les discours du surveillant confirme aucune formation en lien avec l'affectivité, il tient au respect de règlement intérieur pour imposer la discipline. Voici ci-dessous le discours du surveillant.

ILF « *La surveillance au sein d'un établissement est un service disciplinaire qui veille au respect des textes, du règlement intérieur, à la discipline et au respect des biens et des*

personnes qui s'y trouvent. Le lycée féminin compte 05 surveillants sous la responsabilité du surveillant général qui rend compte de leurs activités à la hiérarchie.

Il est à noter que, les types d'indisciplines, les plus récurrentes tels que, des retards, de l'absentéisme, de la flagornerie excessive, de l'insolence, du mépris, des bagarres, du vol et de la tricherie sont fréquents.

Je n'ai pas reçu une formation initiale ni continue au sujet de l'affectivité envers les apprenants.

Parlant de mes pratiques au sujet de l'affectivité envers les apprenants, écoutez, un adage dit qui aime bien châtie bien.

J'aime toutes les élèves de mon établissement, je leur impose la discipline, cela les servira dans la vie. Je fais mon travail de police tous les jours, je surveille et j'impose la discipline à tout le monde et tout cela pour leur bien.

Laissez- moi vous dire qu'il existe ici, certaines qui n'ont pas l'affection de leurs propres parents, quand tu vas essayer de leur donner de l'affection, eh bien, elle te prenne pour un faible. Ainsi tu détruire ta carrière y compris leurs propres avenir ».

5.2.4. Analyse des discours de l'effet de l'affectivité sur les comportements violents

Selon l'approche psychanalytique de la violence, la violence est comme l'explosion de puissance qui s'attaque directement à la personne et aux biens des autres en vue de dominer soit par la mort, par la destruction, la soumission ou la défaite, comme tout ce qui, d'une manière ou d'une autre, a pour effet d'exercer une pression sur quelqu'un. Quant à l'approche psychologique de la violence, elle met l'accent sur l'interaction entre la personne et son environnement, menant à apprendre des comportements violents par l'observation et l'imitation de l'environnement, que ce soit en milieu familial, scolaire ou autre. Il y aurait trois sources incitant l'individu à des comportements violents : l'influence familiale, l'impact par les pairs et l'impact des formes symboliques.

Les discours de nos enquêtées confirment qu'elles sont violentes soit pour dominer la destruction, la soumission ou la défaite ; soit par l'interaction avec leurs environnements qui sont le milieu parental, le milieu social ou le milieu institutionnel. Ainsi, elles affirment ci-dessous.

AI *« J'étais tapée plusieurs fois par mes parents mais avec mes amies c'est la bagarre, de fois on me gagne mais de fois je gagne aussi. Si mes amies m'insultent ou me tapent et que je ne*

réponds pas, et je pars dire à la maison, on va me taper, soit par mes cousins, soit par mes grandes sœurs, ou même ma tante.

Je suis menacée plusieurs fois par mes parents. J'étais plusieurs fois témoins des querelles et de bagarre de mes parents. Comme c'est entre eux, je ne peux rien faire, de fois je pleure ».

S « Est-ce que je suis l'enfant d'un blanc pour ne pas être tapée par mes parents ? On me tape, on gronde à chaque fois et je suis même habituée avec, de fois je me fiche.

Je suis menacée, ridiculisée et humiliée par mes parents. Mais avec mes amies, je ne me laisse pas faire.

J'étais témoins de la violence, comme ce n'est pas mon problème, je félicite celui qui est forte ».

A2 « J'ai été frappée par mes amies à l'école qui sont empruntés mon livre pour lire et qui est perdu avec elles, elles m'ont frappée juste parce que j'ai réclamé mon livre.

Non, personne m'a touché sexuellement durant mon enfance ».

Non, je ne suis pas humiliée par ma mère mais plutôt souvent à l'école avec mes amies et cela me fait très mal ».

Z « J'ai été tapée durement quand j'étais enfant, je n'apprécie pas c'est très douleur. Maintenant avec mes amies, même si je n'ai pas tort et qu'elles bagarrer avec moi, j'échappe clandestinement et j'évite toujours.

Les humiliations, les menaces vont très mal mais si tu veux répondre, il faut d'abord avoir la force, donc je supporte et avec le temps ça passe.

Non, parlant de la violence sexuelle, j'ai vu le cas de ma cousine qui a été violée par trois hommes, ça fait pitié et je n'ai même pas envie d'un homme dans ma vie ».

F « On m'a tapé durement plusieurs fois, on m'a humilié aussi.

J'ai été forcée à faire le rapport sexuel par les militaires, ils étaient quatre, heureusement leur chef a écouté les brouilles que j'ai fait et il m'a sauvé.

J'étais rentrée, je ne savais pas la suite avec leur chef.

Ma maman est au courant mais mon papa non. Si j'aurai la force pour la vengeance, je ferai avec un seul cœur ».

H2 « Toutes les sortes de la violence là, j'ai eu sur moi. Je ne suis pas joyeuse comme les autres filles. Tous les jours, je m'inquiète de ce qui va m'arriver après ou demain.

Je peux faire du mal à une autre personne mais mon grand qui m'a fait trop de mal est le seul à nous soutenir dans la famille. Si c'est une autre personne, je ne peux pas le pardonner mais j'aime ma maman et il l'aide beaucoup ».

Le chapitre 5 de notre travail nous a servi à faire la présentation des données collectées sur le terrain. Nous avons eu à présenter nos enquêtées, présenter les différents thèmes d'entretien avec les réponses obtenues. Nos données sont qualitatives car nous avons fait recours à l'entretien pour collecter les données. Et en fin nous avons procédé à l'analyse des données. Le prochain chapitre sera le lieu d'interprétation des résultats, de la discussion et de la suggestion.

CHAPITRE 6 : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS, SUGGESTIONS

Dans le cadre de ce chapitre, nous allons interpréter et discuter les résultats obtenus au regard des éléments théoriques consignés dans la première partie du travail. Les résultats que nous avons présentés dans le chapitre précédent, nous ont permis de faire ressortir plusieurs informations relatives aux facteurs psychoaffectifs dans le développement de la violence en milieu scolaire au Tchad. D'après les hypothèses formulées, les objectifs fixés, les théories invoquées dans le cadre théorique de notre étude, les résultats ici obtenus seront interprétés, discutés, en accord avec les éléments sus-évoqués. En effet, pour expliquer le problème soulevé de notre problématique, nous nous sommes attardés sur les théories de l'apprentissage expérientiel, en suite, l'approche psychanalytique et psychologique de la violence serviront à expliquer l'effet de l'affectivité sur les comportements violents des élèves. Quelques suggestions seront émises à la suite de ces interprétations et discussions. Cette partie de notre travail est établie sur la base de trois titres qui sont les suivants : interprétation des résultats, discussions des résultats, suggestions.

6.1. INTERPRETATION DES RESULTATS DES HYPOTHESES

Poisson (1992), l'interprétation des résultats d'une recherche est un processus qui consiste à remonter à la théorie et la pratique à partir du modèle obtenu et au moyen des explications. Elle vise ainsi cinq objectifs : la contribution à l'avancement de la science, l'impact sur la science, la généralisation, l'applicabilité, l'impact sur la pratique professionnelle. Les données sont collectées par entretien, elles seront utilisées dans l'interprétation de chacune des hypothèses spécifiques ci-après.

6.1.1. Interprétation des résultats de l'hypothèse spécifique HS1

Notre première hypothèse spécifique a été formulée de la façon suivante : « le déficit éducatif du milieu parental est un facteur déclencheur de développement de la violence en milieu scolaire ». Cette hypothèse a fait l'objet d'une vérification auprès des enquêtées sur la base des réponses des données obtenues aux questions de l'entretien notamment : « Etes-vous satisfaite de l'amour de vos parents ? Vos avis sont-ils pris en compte dans votre relation familiale ? Comment les conflits ont été réglés dans votre famille ? »

A partir des réponses des enquêtées, la majorité nous laisse entendre qu'elles ne sont pas satisfaites de l'amour de leurs parents, leurs avis n'ont pas été pris en compte et elles ne sont

pas impliquées dans la résolution des conflits au sein de leur famille. Nos participantes disent ceci :

A1 « *En réalité, je ne suis pas satisfaite de leurs amours, leurs façons de corriger mes erreurs sont violentes, ils m'ont interdit tous ce que je voulais vraiment, ils font tout ce qu'ils veulent, si je refus, je serais tapée donc il faut tout accepter.*

Il n'y a pas de débat dans la famille, je fais tout ce qu'on me demande de faire où j'accepte la correction, même si j'ai raison quelque part, je ne dis rien pour éviter ce qu'ils appellent désobéissance, irrespectueuse, têtue et ensuite être tapée.

Pour moi, la résolution du conflit n'existe pas chez nous parce que si tu es fort, tu as raison, si tu es grand aussi, tu as raison. Si tu es petite, tu as tort et on te dit tout ou on te tape ».

S « *Pour être satisfaite de l'amour de mes parents, il faut qu'ils m'écoutent aussi, qu'il me demande mes avis sur tout ce qui me concerne et non de recevoir de tout ce qui vient d'eux.*

Quand je discute avec mes parents, ils ne me comprennent pas, de fois ma maman ce moque de moi en me disant que « je suis une fille révolte ».

Les conflits sont réglés grâce aux témoins mais la décision vient de la personne plus âgée, mais il est évident que la personne moins âgée est tort ».

A2 « *Je ne suis pas heureuse parce que je vis sans mes parents paternels, ils ont m'abandonné à cause du décédé de mon père.*

Je suis rapprochée de personne de mon côté paternel, ma maman était fâchée contre et elle ne voulait pas m'amener chez eux et non plus.

Quand, il y a un conflit, elle me réveille très tôt le matin pour me conseiller. Si elle fait quelles que choses qui ne me plait pas, je lui parle et on se comprend ».

H2 « *Depuis que j'ai perdu mon papa et que nous sommes séparées avec ma maman, je n'ai pas expérimenté l'amour qui me satisfait. Chez mon grand, ce n'est pas facile mais je ne sais où en aller seulement.*

Faire les débats à la maison, je n'ai absolument pas de mot. Lui et sa femme peuvent me dicter toutes choses et j'exécute sans discuter pour éviter d'être bastionnée.

Si je commets une erreur, j'assume les conséquences.

Jamais, personne ne me parle comme un être humain à la maison. Je me trouve mieux surtout hors de la maison mais là aussi, mon grand savait l'heure où je dois finir à l'école et rentrer ».

E « Je ne suis pas satisfaite de l'amour de mes parents, ma maman me fait presque tout ce que je veux mais je veux que mon papa soit à côté de moi. Son absence m'ennuis trop.

La relation avec ma mère est bonne sauf qu'elle est très exigeante, je n'aime pas quand elle commence à bavarder.

Il n'y a pas trop de conflit. Mais, de fois on se demande le pardon ».

A3 « Non, je ne suis pas satisfaite, mon grand et sa femme me maltraite toujours. Mon grand aime toujours écouter sa femme à tous les sujets qui me concernent.

Il y a aucun débat entre nous, ils entendent entre eux. Moi, j'ai que les devoirs. Si je refuse, soit on me tape, soit on me demande de sortir de la maison, donc je fais tout ce qu'ils veulent.

Je fais tout cela parce qu'il m'a inscrit à école.

Si y a un problème, c'est moi qui fais toujours le premiers, si cela est de ma faveur. Au cas contraire, j'attends la souffrance venant d'eux ».

Ainsi, il ressort de ce fait que l'autoritarisme est la méthode d'éducation la plus privilégiée par les parents tchadiens. Etant aisé par ses applications, les parents ignorent que cette méthode les éloigne de leurs enfants sur le plan affectif. D'après les théories de l'apprentissage expérientiel, les enfants qui ont vécu l'autoritarisme peuvent conceptualiser et expérimenter en acte. C'est la résultante du comportement violent. Dans le même d'ordre idée, l'approche psychanalytique de la violence déduit que le manque de l'affectivité parentale réanime la pulsion de mort, la destruction. C'est la résultante du développement de comportement violent. Par contre, l'enfant qui bénéficie de l'affectivité parentale se sent en sécurité et a confiance en lui. Cela l'exclut de tout processus comportemental de la violence. A cet effet, la première hypothèse est de ce fait validée.

6.1.2. Interprétation des résultats de l'hypothèse spécifique HS2

La deuxième hypothèse spécifique de cette recherche, stipule que : « Le déficit éducatif du milieu social suscite le développement de la violence en milieu scolaire ». Les différentes questions sont posées aux enquêtées à partir des indicateurs du thème 2 qui sont entre autres : « Qu'apprenez-vous des médias au sujet de la violence ? Comment appréciez-vous la violence ? » La majorité des réponses reçues des interviewées laisse croire que les médias

diffusent les informations au sujet de la violence sans réserve et à porter de tous. Les discours de nos participantes sont cités ci-après.

AI « A la radio, dans les journaux, à la télévision, la question de la violence est d'actualité, les guerres, les manifestations, les braquages des motos, les vols ; que tu veux ou pas tu vas seulement écouter.

La violence est mauvaise, mais si tu n'es pas forte, tu perds tout et tu n'auras jamais raison. Bon, il faut être violente pour réclamer ce qui te revient de droit ».

S « Les médias parlent de la violence tous les jours. En écoutant les médias, ils permettent d'être vigilante et de savoir aussi les moyens de défenses. Si les médias ne parlent pas de la violence, on ne peut pas savoir ce qu'il faut faire en face d'une personne violente ; parce que c'est la seule façon de sécuriser tes biens et de garantir ton droit qui est mieux que la justice ».

M « Oui, j'ai écouté parler souvent de la violence par les médias, j'ai écouté et des vécus douleur me touche souvent, lorsque j'ai écouté des choses qui se passent, j'ai très peur de sortir n'importe comment et d'approcher de qui que ça soit.

Même si les gens disent que la violence est bonne parce que qu'elle donne leçon aux hommes de bien s'occuper d'eux. Mais moi, je dis toujours le contraire de ce que les autres pensent ».

A2 « J'ai vu des actes de la violence et j'ai écouté parlé d'elle par les médias. Dans la concession, avec nos voisins qui se battent à chaque fois ».

Z « La question de la violence dans les médias, mais c'est tous les jours qu'ils ont parlé de ça, vous savez que les événements qui se passaient au nord soit disant conflit intercommunautaire se passe actuellement au sud ? Et, même ici à N'djaména, nous avons très peur que ces choses viennent comme la manifestation de 20 octobre 2022. J'ai vu le sang et les cadavres, j'étais traumatisée. Je voulais même entendre parler de la violence maintenant.

Cette manière de faire va contaminer tout le monde et les gens vont vivre comme les animaux ».

F « J'ai écouté parlé de la violence à la radio, j'ai vu comme cela se passe dans les audio visuelles. Si c'est la bagarre et les insultes, je vais te montrer moi aussi.

Mes camarades ont peur de moi, je te tape bien en rentrant, surtout si tu as tort, n'essaye même pas de dire aux surveillants.

On me convoque à chaque fois à la surveillance, mais nous sommes allés avec mon oncle paternel et c'est tout.

Il est général, le surveillant à peur de lui ».

H2 « *Les médias que je connais parle toujours de la violence, surtout à la radio FM, les audiovisuelle des actes violents aussi j'ai vu.*

Sans elle, ton bien ne serait pas à toi, tu n'auras aucun droit aussi.

Parfois, il faut, utiliser la violence pour se faire respecter ».

A3 « *Oui, j'ai vu des actes de la violence dans les audiovisuelles, j'ai écouté parlé à la radio.*

Une femme a maltraité la fille de sa coépouse jusqu'à versé de l'eau chaude sur elle et elle était morte. La femme a été arrêtée.

La violence n'est pas bonne. Je n'aime pas faire la violence, je laisse tout dans la main de Dieu. Tuer une personne n'est pas bon mais si tu es timide, les autres vont marcher sur toi ».

En réalité, ces médias invitent les sujets à la vigilance selon nos informatrices. Or, les théories de l'apprentissage expérientiel nous parlent de l'influence de l'environnement sur le sujet. Au fait, ces actes de la violence qui ont été vu et écouté par les élèves sont ancrés dans leurs esprit et elles n'hésitent pas à mettre en pratique. D'où l'apparition du comportement violent. En plus, les verdicts populaires au sujet de la violence nous informe nos participantes est que la violence est perçue comme une valeur sociétale, elle permet de réclamer son droit et sécuriser ses biens. D'où son utilisation abusive. En revanche, si ni les médias, ni les verdicts populaires influencent son environnement au sujet de la violence, les élève peuvent cultiver le sentiment de la solidarité et de la paix. Ainsi nous voyons que la deuxième hypothèse spécifique de recherche est validée.

6.1.3. Interprétation des résultats de l'hypothèse spécifique HS3

Notre troisième hypothèse porte sur le déficit de l'institution scolaire. Elle est formulée de la manière suivante : « Le déficit de l'institution scolaire provoque le développement de la violence en milieu scolaire ». Partant de cette hypothèse, nous avons vérifié sa confirmation ou infirmation auprès de notre population d'étude en formulant des questions lors des entretiens en nous référant des indicateurs suivants : le règlement intérieur, règle de la vie, la formation initiale et continue. En effet, les informations recueillies auprès de nos enquêtés tâchent à expliquer les caractéristiques, les rôles et les fonctions qu'occupent les uns et les autres au sein

de l'institution scolaire. Les propos du surveillant sont les suivants « La surveillance au sein d'un établissement est un service disciplinaire qui veille au respect des textes, du règlement intérieur, à la discipline et au respect des biens et des personnes qui s'y trouvent ». Il est bien clair que les actions menées par le service de la surveillance comportent aucune affectivité envers les apprenants qui est par ailleurs base de la confiance en soi. Hélas, l'institution scolaire évolue selon ses règles juridiques et sociales. A cet effet, il est difficile de vérifier ses failles affectives envers ses élèves avec la méthode qualitative. Vu cette incompatibilité, notre troisième hypothèse est invalidée.

6.1.4. Interprétation de l'effet de l'affectivité sur les comportements violents

En explorant les théories de l'apprentissage expérientiel en passant par l'approche psychanalytique et psychologique de la violence, l'environnement joue un rôle indispensable dans l'apprentissage de l'enfant. Etant toujours passif en apprenant de son environnement, l'enfant, atteint certains âges, va vouloir expérimenter ce qu'il a vu ou écouté. Écoutons leurs discours à ce sujet.

AI « J'étais tapée plusieurs fois par mes parents mais avec mes amies c'est la bagarre.

Je suis menacée plusieurs fois par mes parents. J'étais plusieurs fois témoins des querelles et de bagarre de mes parents. Comme c'est entre eux, je ne peux rien faire, de fois je pleure ».

S « Est-ce que je suis l'enfant d'un blanc pour ne pas être tapée par mes parents ? On me tape, on gronde à chaque fois et je suis même habituée avec, de fois je me fiche.

Je suis menacée, ridiculisée et humiliée par mes parents. Mais avec mes amies, je ne me laisse pas faire.

J'étais témoins de la violence, comme ce n'est pas mon problème, je félicite celui qui est forte ».

Z « J'ai été tapée durement quand j'étais enfant, je n'apprécie pas c'est très douleur. Maintenant avec mes amies, même si je n'ai pas tort et qu'elles bagarrer avec moi, j'échappe clandestinement et j'évite toujours.

Les humiliations, les menaces vont très mal mais si tu veux répondre, il faut d'abord avoir la force, donc je supporte et avec le temps ça passe.

Non, parlant de la violence sexuelle, j'ai vu le cas de ma cousine qui a été violée par trois hommes, ça fait pitié et je n'ai même pas envie d'un homme dans ma vie ».

F « On m'a tapé durement plusieurs fois, on m'a humilié aussi.

J'ai été forcée à faire le rapport sexuel par les militaires, ils étaient quatre, heureusement leur chef a écouté les brouilles que j'ai fait et il m'a sauvé.

J'étais rentrée, je ne savais pas la suite avec leur chef.

Ma maman est au courant mais mon papa non. Si j'aurai la force pour la vengeance, je ferai avec un seul cœur ».

H2 « Toutes les sortes de la violence là, j'ai eu sur moi. Je ne suis pas joyeuse comme les autres filles. Tous les jours, je m'inquiète de ce qui va m'arriver après ou demain.

Je peux faire du mal à une autre personne mais mon grand qui m'a fait trop de mal est le seul à nous soutenir dans la famille. Si c'est une autre personne, je ne peux pas le pardonner mais j'aime ma maman et il l'aide beaucoup ».

Les multiples cas de la violence dans nos établissements scolaires ne sont ni par des faits hasards, ni par leurs attributs immédiats, mais, le déficit affectif du milieu parental et social est l'une des principales causes des actes violents aux seins de nos établissements scolaires. Nos enquêtées disent haut et fort qu'elles transmettent ce qu'elles ont reçu.

6.2. DISCUSSION DES RESULTATS

Tout d'abord, nous évoquons qu'à travers notre revue de la littérature, rares sont les études qui se sont réellement intéressées aux facteurs psychoaffectifs dans le développement de la violence en milieu scolaire, alors nous tenterons de confronter nos résultats avec ceux obtenus dans d'autres contextes qui sont tâchés à relever les causes de la violence en milieu scolaire. Les résultats de notre recherche confirment toute l'importance des pistes théoriques sollicitées, à savoir, les théories de l'apprentissage expérientiel, l'approche psychanalytique et psychologique de la violence, sauf l'approche biologique de la violence à fait une exception.

Notre hypothèse générale est la suivante « les facteurs psychoaffectifs sont les causes du développement de la violence en milieu scolaire ». Partant de cette hypothèse, notre résultat va dans la même optique que les facteurs psychoaffectifs sont les causes du développement de la violence en milieu scolaire. Dans la mesure où les enfants apprennent à travers les actions que posent leurs environnements, ils conceptualisent ces actions et essayent de les reproduire d'une manière ou d'une autre. Ainsi, dans une famille où l'affection des parents fait défaut, les astuces des comportements violents prennent le dessus et se concrétisent dans n'importe quelle

situation. Nos répondantes ont besoin d'être aimées, estimées, partager leurs avis et s'inclure dans le processus de résolution des conflits au sein de leurs familles. Leur vécu est marqué par un sentiment de peur, de crainte, de mépris, de colère et d'angoisse. Des chercheurs ont aussi observé que l'affectivité est à la base de la confiance en soi d'un enfant, par manque d'affectivité l'enfant est exposé aux sentiments d'insécurité et il utilise la violence pour se mettre à l'abri.

Ainsi la discussion des résultats de notre étude porte spécifiquement à nos hypothèses de recherche.

6.2.1. Le déficit éducatif du milieu parental

Cette première hypothèse stipulait que « le déficit éducatif du milieu parental est un facteur déclencheur de développement de la violence en milieu scolaire ». Après l'entretien mené auprès de nos participantes, le résultat nous a permis de valider cette hypothèse. Toutes nos participantes ont souligné les carences affectives de leurs parents. En effet, le déficit éducatif du milieu parental met l'accent sur l'absence ou l'ignorance des parents à bien s'occuper de leurs enfants sur le plan affectif. Par manque d'information ou par usage autoritaire, les parents soumettent leurs enfants à une méthode autoritarisme qui est non seulement en contradiction totale avec les besoins de l'enfant mais lui apprend en même temps à développer ses comportements violents.

La majorité des adolescentes qui ont fait l'objet de notre entretien, témoigne qu'elles n'ont eu aucune satisfaction de l'amour parental, leurs avis sur les sujets qui les concernent sont catégoriquement rejetés, elles ont été exclues de tout processus décisionnel. D'autres rapportent que leurs parents les encouragent à se défendre par le moyen de la violence. Pour ceux-ci, la violence est une arme pour réclamer ton droit et protéger tes biens. Ainsi, le déficit éducatif du milieu parental est d'une manière ou d'une autre un facteur déclencheur de la violence en milieu scolaire.

6.2.2. Le déficit éducatif du milieu social

La deuxième hypothèse était énoncée de la façon suivante : « le déficit éducatif du milieu social suscite le développement de la violence en milieu scolaire ». Cette hypothèse a été confirmée par l'entretien passé avec les enquêtées de la recherche.

Chaque peuple est établi dans un milieu ou encore dans un environnement social. Et toute société est caractérisée par les représentations sociales, la culture, les stéréotypes, les valeurs qui déterminent son fonctionnement. Le déficit éducatif du milieu social, est un élément qui peut défavoriser l'estime de soi d'un enfant. Un environnement social peut par excellence influencer au travers des idéologies et autres pratiques éducatives. En effet, si un milieu social accorde l'importance à la violence, tous les enfants issues de ce milieu prennent celle-ci comme une valeur de leur société. Et par conséquent, la lutte contre la violence scolaire à travers les sanctions disciplinaires n'aura pas d'effet.

Plusieurs adolescentes confirment qu'elles ont hérité les comportements violents de milieu social. Si elles ne font pas, elles seront soumises à des pressions nuisible de leur environnement. A cet effet, le déficit éducatif du milieu social suscite le développement de la violence en milieu scolaire.

6.2.3. Le déficit de l'institution scolaire

Notre troisième hypothèse porte sur le déficit de l'institution scolaire. Elle est formulée de la manière suivante : « Le déficit de l'institution scolaire provoque le développement de la violence en milieu scolaire ». Après la vérification de sa confirmation ou infirmation auprès de notre population d'étude, les informations recueillies auprès de nos enquêtés tâchent à expliquer les caractéristiques, les rôles et les fonctions qu'occupent les uns et les autres au sein de l'institution scolaire. Il est bien clair que les actions menées par le service de la surveillance comportent aucune affectivité envers les apprenants qui est par ailleurs base de la confiance en soi. Hélas, l'institution scolaire évolue selon ses règles juridiques et sociales. A cet effet, notre troisième hypothèse est infirmée.

Tableau 3 : Récapitulatif des résultats de l'étude

Hypothèses	Résultats	Décisions
H.S.1 : le déficit éducatif du milieu parental est un facteur déclencheur de développement de la violence en milieu scolaire	Synthèse d'entretien : les enquêtées ont confirmé l'absence des affects, elles ont aucune satisfaction de l'amour parental, leurs avis sur les sujets qui les concernent sont catégoriquement rejetés, elles ont été exclues de tout processus décisionnel. La violence est leur moyen de dépense	Hypothèse validée
H.S.2 : le déficit éducatif du milieu social suscite le développement de la violence en milieu scolaire	Synthèse d'entretien : Plusieurs adolescentes confirment qu'elles ont hérité les comportements violents de milieu social. Si elles ne font pas, elles seront soumises à des pressions nuisible de leur environnement.	Hypothèse validée
H.S.3 : Le déficit de l'institution scolaire provoque le développement de la violence en milieu scolaire	Synthèse d'entretien : Il est bien clair que les actions menées par le service de la surveillance comportent aucune affectivité envers les apprenants qui est par ailleurs base de la confiance en soi. Hélas, l'institution scolaire évolue selon ses règles juridiques et sociales.	Hypothèse invalidée

6.3. LES SUGGESTIONS

Au terme de cette étude, nous constatons en fait que l'environnement dans lequel vivent les enfants est un élément catalyseur qui fait développer en eux les comportements violents. De la famille, en passant par la société à l'école, la prise en compte des affects est indispensable à la lutte contre la violence en milieu scolaire. Ne dit-on souvent qu'une œuvre humaine n'est parfaite, mais le souci de tous est de continuer l'amélioration pour tendre ou être plus vers l'idéal ou l'excellence. Nous avons donc trouvé que, certaines suggestions sont nécessaires ou indispensables pour la lutte contre la violence en milieu scolaire au Tchad. Nos suggestions s'adressent ainsi aux pouvoirs publics, aux parents, aux médias et aux institutions scolaires.

6.3.1. A l'endroit du gouvernement

En louant les efforts de la communauté internationale de doter le Tchad des multiples structures de la lutte contre la violence en milieu scolaire, il est souhaitable que l'accent soit mis sur les facteurs psychoaffectifs des enfants en invitant leurs environnements à l'esprit affectif dans leurs interactions avec ces derniers.

- ❖ L'Etat devrait adopter les politiques visant à soutenir les familles à éduquer leurs enfants ;
- ❖ Renforcer les partenariats et les complémentarités avec d'autres acteurs éducatifs pour garantir la protection des enfants ;
- ❖ L'Etat devrait élaborer et appliquer des politiques cohérentes et complémentaire, axé sur la famille, pour promouvoir et renforcer l'aptitude des parents à s'occuper de leurs enfants ;
- ❖ L'Etats devrait mettre en œuvre des mesures efficaces pour empêcher que les enfants soient abandonnés, confiés, séparés de leurs familles ;
- ❖ De même, il serait souhaitable que les mécanismes de contrôle accentués en vue de prévenir et de gérer les situations qui peuvent subvenir dans l'encadrement des enfants.

6.3.2. A l'endroit des parents

En tant que premier maillon de l'éducation des enfants, les parents doivent aussi jouer un grand rôle dans la lutte contre le développement des comportements violents de leurs enfants. Pour cela il est souhaitable de :

- Améliorer la communication entre eux et les enfants sans l'autoritarisme ;
- Stimuler le goût de l'effort personnel chez leurs enfants à affectionner son entourage ;
- Assurer un accompagnement sincère en offrant l'ouverture aux autres dans la discipline et le respect ;
- Susciter l'organisation des débats au tour des intérêts des enfants ;
- Tenir compte des avis des enfants dans la prise de la décision.

6.3.3. A l'endroit des médias

Les médias sont des axes indispensables aux sensibilisations et la conscientisation dans la lutte contre la violence en milieu scolaire. Mais, dans le cadre d'informer le public, les médias sont des portes qui permettent aux enfants d'accéder et de cultiver leurs comportements violents. Pour cela, ils doivent :

- ✓ Limiter la diffusion des images liées à des situations violentes ;
- ✓ Ne pas interpréter le public à l'utilisation de la violence pour dépendre son droit ou protéger ses biens ;
- ✓ D'accorder aucune importance ou une valeur quelconque à la violence ;
- ✓ De développer l'esprit affectif tel que la tolérance, la paix et le vivre ensemble.

6.3.4. A l'endroit des institutions scolaires

Les institutions scolaires constituent un maillon essentiel dans la lutte contre la violence scolaire. Au regard des entretiens, il est souhaitable de :

- ❖ Instituer un dialogue entre les enseignants et parents sur leurs participations dans le suivi scolaire de leurs enfants ;
- ❖ Mettre en place des dispositifs de remédiation des comportements avec l'aide des spécialistes ;
- ❖ Susciter l'organisation des séminaires par les responsables des établissements dans lesquels ils interviennent dans le domaine de l'affectivité ;
- ❖ Développer des relations de qualités enseignant-élève ;

- ❖ Sensibiliser et profiter de la richesse des relations pédagogiques pour susciter chez les apprenants un intérêt plus grand pour le vivre ensemble ;
- ❖ Développer des habiletés pédagogiques pouvant amener les apprenants en situation de vulnérabilité à résister positivement aux attitudes et aux traditions familiales qui les limitent.

CONCLUSION GENERALE

La problématique de la violence en milieu scolaire et notamment celle des filles reste un sujet brûlant de l'heure non seulement au Tchad mais aussi dans le monde. Plusieurs recherches se sont orientées vers ce phénomène de la violence en milieu scolaire, en invoquant plusieurs causes et formuler des solutions. Cependant, le phénomène va crescendo, on constate que plusieurs milieux scolaires sont encore touchés par la violence. Cela a provoqué notre réflexion sur l'aspect des facteurs psychoaffectifs afin de déterminer son impact sur la violence en milieu scolaire. C'est ainsi que le sujet est formulé en ces termes : « **l'analyse des facteurs psychoaffectifs dans le développement de la violence en milieu scolaire : le cas du lycée féminin d'amriguebé dans la ville de n'djaména au Tchad** ».

Les différentes études portées sur la violence en milieu scolaire semblent ne pas s'intéresser à la question des facteurs psychoaffectifs des apprenants qui reste déterminant pour la lutte de la violence en milieu éducatif. L'insuffisance ou manque de l'affectivité peut avoir des effets troublants sur la vie scolaire d'un sujet et le conduire aux comportements violents. Cette étude s'est proposée d'investiguer sur son influence sur le développement de la violence en milieu scolaire.

De la question générale : « Les facteurs psychoaffectifs de l'apprenant déterminent-ils le développement de la violence en milieu scolaire dans la ville de N'djaména ? » a été émise l'hypothèse générale : « les facteurs psychoaffectifs sont les causes du développement de la violence en milieu scolaire ». Trois hypothèses spécifiques ont été ressorties, pour rendre compte des facteurs psychoaffectifs :

Hypothèse spécifique 1 : Le déficit éducatif du milieu parental est un facteur déclencheur de développement de la violence en milieu scolaire.

Hypothèse spécifique 2 : Le déficit éducatif du milieu social suscite le développement de la violence en milieu scolaire.

Hypothèse spécifique 3 : Le déficit de l'institution scolaire provoque le développement de la violence en milieu scolaire.

Les théories de l'apprentissage expérientiel, l'approche psychanalytique et psychologique de la violence, nous ont permis la compréhension du phénomène. En ce qui concerne la méthodologie, la collecte des données s'est faite auprès de 10 filles du lycée féminin et un surveillant par le biais d'un guide d'entretien. La synthèse des informations issues de l'analyse thématique des entretiens, ont donné les résultats suivants :

- La première hypothèse a été validée : les enquêtées ont confirmé l'absence des affects, elles ont aucune satisfaction de l'amour parental, leurs avis sur les sujets qui les concernent sont catégoriquement rejetés, elles ont été exclues de tout processus décisionnel. La violence est leur moyen de dépense.
- La seconde hypothèse a été confirmée : Plusieurs adolescentes confirment qu'elles ont hérité les comportements violents du milieu social. Si elles ne font pas, elles seront soumises à des pressions nuisibles de leur environnement ;
- La troisième hypothèse a été invalidée : Il est bien clair que les actions menées par le service de la surveillance comportent aucune affectivité envers les apprenants qui est par ailleurs base de la confiance en soi. Hélas, l'institution scolaire évolue selon ses règles juridiques et sociales.

Deux de nos hypothèses parmi les trois sont confirmées, ce qui permet de valider notre hypothèse générale et nous laisse la possibilité de répondre aux questions de départ et de recherche en ces termes : les facteurs psychoaffectifs des apprenants déterminent le développement de la violence en milieu scolaire. Les participantes pensent que l'environnement parental et social du Tchad favorisent le développement du comportement violent.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Antonowicz, L. (2010). *Trop souvent en silence. Un rapport sur la violence en milieu scolaire en Afrique de l'Ouest et du Centre*. UNICEF.
- APPEA. (2012, 7 février). La violence à l'école, la comprendre, la prévenir. *Association des Psychologues et Psychopathologues des Enfants et Adolescents Colloque Assemblée Nationale*. ANAE
- Bardin, B. (2016). *Les déterminants du décrochage scolaire chez les adolescents au Congo*. UNESCO.
- Bellot, C. (2001). *Le monde social de la rue : expérience des jeunes d'intervention à Montréal*. [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- CDE. (1989). La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant. www.vie-publique.fr
- CEDPE. (2022). Renforcement des capacités de la société civile dans la technicité de la prévention des conflits intercommunautaires et la promotion du dialogue. *Centre d'Études pour le Développement et la Prévention de l'Extrémisme*. www.centrerecherche.com
- CEDPE. (2022). Table ronde sur la prévention de la violence en milieu scolaire et la promotion du dialogue. www.centrerecherche.com
- Conseil de l'Europe. (1987). Convention européenne pour la prévention de la torture et des peines ou traitement inhumains ou dégradant. www.humanrights.ch
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire : le désordre des choses*. Les éditions ESF.
- Galand, B. (2002). La parole aux élèves et aux équipes éducatives. *Violence et adolescents. Les fausses évidences ? Bruxelles Santé, n° spécial : 53–61*.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université de Québec.
- Gravel, S., Cantin, S. et Vézina, L. (2001). Du nouveau au CRI-VIFF : un partenariat entre universités et milieux d'intervention sur le thème des réponses sociales à la violence envers les femmes. 14, (2) 1-5.

- Grawitz, M. (2001). *Méthode des sciences sociales*. Dalloz
- INSEED. (2016). Recensement de la population. République du Tchad. www.insee.fr
- Johanne, F. (2008). *Insécurités, Une interprétation environnementale de la violence au Ouaddaï (Tchad oriental)*. [Thèse de doctorat]. Université Panthéon-Sorbonne - Paris 1.
- Kashema, J., G., M. (2017). *Radicalisme et/ou intégrisme*. www.academia.edu
- Lagrange, H. (1995). *La civilité à l'épreuve. Crime et sentiment d'insécurité*. PUF.
- Le Run, J.-L. (2012). Les mécanismes psychologiques de la violence. *Enfances & Psy*. 54, 23-34.
- Lotfi, F., Z. (2019). L'apprentissage expérientiel sur le lieu du travail. *Revue Internationale des Sciences de Gestion* 3, (2) 1224 – 1240.
- Loubet des Bayle, J.-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. L'Harmattan.
- Ministère de la santé publique. (2016). Enquête démographique et de santé et à indicateurs multiples 2014-2015. www.ilo.org
- Ministère de la santé publique. (2016). Politique nationale de la santé 2016-2030. <https://www.ilo.org/dyn/natlex4.detail>
- Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique. (2006). La loi 06-016 2006-03-13 PR, portant orientation du Système Éducatif Tchadien. République du Tchad. www.ilo.org pdf
- Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique. (2017). *Projet d'urgence de l'éducation de base au Tchad*. www.globalpartnership.org
- N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. L'Harmattan.
- Naibe, M., S. (2019). *Appréciation de la qualité des aliments en milieu scolaire dans la ville de N'Djamena au Tchad*. [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- ODD. (2015). 17 objectifs du développement durable et leurs 169 cible. Global Compacte.
- Omar, A. (2014). *L'estime de soi d'adolescents ayant subi une expérience violente : étude interculturelle franco-syrienne*. [Thèse de doctorat]. Université Paris V.

- ONU. (2020). Manuel pour la mission des Nations Unies sur la prévention et la lutte contre la violence sexuelle liée au conflit. www.peacekeeping.un.org
- Organisation mondiale de la santé. (2002). Le rapport mondial sur la violence et la santé. <https://apps.who.int/iris>.
- Organisation mondiale de la santé. (2019). Prévention de la violence à l'école : *guide pratique*. <https://apps.who.int/iris>.
- Oubadjimdehba, D., Amine, M., Ahmat, Y., Baroum, A. (2022). *Anatomie de la violence en milieu scolaire*. CEDPE. www.centrerecherche.com
- Perrin, H. (2003). La violence des jeunes scolarisés : un enjeu de santé. *Revue Adsp* 44,1-15.
- Poisson, Y. (1992). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Quivy, R. et Campenhoudt, L., V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociale*. Dunod.
- Sorella, H. (2020). Apprendre par l'expérience : quand la théorie émerge de la pratique. *Pédagogies collégiales* 33, (2) 1-25.
- Souleymane, A. (2017). Communication et violences au Tchad : le cas du Moyen-Chari et du Guéra. [Thèse de doctorat]. Universiteit Leiden.
- Stassart, M. (2004). *L'affectivité et l'identité au fil du développement psychologique et social*. Editions de l'Institut Jules Destrée.
- UNESCO. (2016). *Rapport d'état sur le système éducatif national. Éléments d'analyse pour une refondation de l'école*. IPE Pôles de Dakar. www.iiep.unesco.org
- Union Africaine. (1990). Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant. www.au.int pdf
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation (2^{ème} édition)*. De Boeck.
- Ziane, S. (2014). Décrochage scolaire : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. [Mémoire de Master]. URNOP - Université d'Alger 2.

ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de Recherche

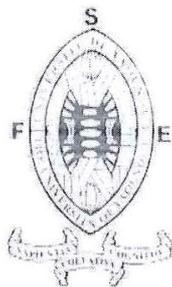
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

 Paix – Travail – Patrie

 UNIVERSITE DE YAOUNDE I

 FACULTE DES SCIENCES DE
 L'EDUCATION

 DEPARTEMENT DES
 ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX
 EN EDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON

 Peace – Work – Fatherland

 UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 FACULTY OF EDUCATION

 DEPARTMENT OF FUNDAMENTAL
 TEACHINGS IN EDUCATION

Le Doyen

The Dean

N~~08/01/23~~ /FSE-UYI/D-EFE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **NOUBASRA Siméon**, Matricule **21V3486** est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX EN EDUCATION*, Option : *PSYCHOLOGIE DE L'EDUCATION*.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du **Dr IGOUI Gilbert**. Son sujet est intitulé : « *L'analyse des facteurs psychoaffectifs dans le développement de la violence en milieu scolaire : le cas du lycée féminin d'Amriguebé dans la ville de N'Djamena au Tchad* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

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

Fait à Yaoundé, le... **7.8 AVR 2023**
 Pour le Doyen et par ordre
Jacques Erouna
 Maître de Conférences
 Langue Française et Linguistique

Annexe 2 : Grille d'entretien

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I
UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
FACULTY OF EDUCATION

DEPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS
FONDAMENTAUX EN EDUCATION



RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
REPUBLIC OF CAMEROON

Paix – Travail – Patrie
Peace – Work – Fatherland

DEPARTEMENT OF FUNDAMENTAL
STUDIES IN EDUCATION

GRILLE D'ENTRETIEN

Cher participant (e),

Bonjour ! Je suis étudiant à la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université de Yaoundé I, département des Enseignements Fondamentaux en Education, spécialité : Psychologie de l'Éducation. Comme exigence de fin du cycle, nous menons une étude sur le thème intitulé « **l'analyse des facteurs psychoaffectifs dans le développement de la violence en milieu scolaire : le cas du lycée féminin d'amriguebé dans la ville de N'djaména au Tchad** ».

Mon étude a pour objectif de comprendre que la violence en milieu scolaire est une réalité et que l'apprenant est le porteur des gènes de la violence.

Nous vous prions de bien vouloir participer à cette enquête qui est d'ordre purement académique et nous vous rassurons de la confidentialité de vos réponses.

THEMES	INDICATEURS	QUESTIONS DE RELANCE
Interviewé	<ul style="list-style-type: none"> • Nom et prénom • Sexe • Age • Situation familiale • Niveau/Diplôme et Expérience • Type de la violence 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pouvez-vous me parler un peu de vous ?
La culture de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> • Le règlement intérieur • Règle de vie 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelle est la culture de votre établissement ? ▪ Qu'avez-vous mis en place dans votre pratique professionnelle pour aider les élèves ?
Le déficit éducatif du milieu parental	<ul style="list-style-type: none"> • L'affectivité • Règle de vie • Règlement du conflit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Etes-vous satisfait de l'amour de vos parents ? ▪ Vos avis sont-ils pris en compte dans votre relation familiale ? ▪ Comment les conflits ont été réglés dans votre famille ?
Le déficit éducatif du milieu social	<ul style="list-style-type: none"> • Apport du média • Verdict populaire 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qu'apprenez-vous des médias au sujet de la violence ? ▪ Comment appréciez-vous la violence ?
Le déficit de l'institution scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • La formation initiale • La formation continue 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pourriez-vous me parler de votre formation et/ou votre pratique au sujet de l'affectivité envers les apprenants ?
Violence physique	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève • L'enseignant • Le personnel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avez-vous été frappé plus durement par vos parents, vos pairs ou un autre adulte durant votre enfance ? ▪ Avez-vous reçu la fessée de vos parents, vos pairs ou un autre adulte durant votre enfance ?
Violence psychologique	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève • L'enseignant • Le personnel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Croyez-vous avoir été menacé (e), humilié (e), ridiculisé(e) par vos parents, vos pairs ou un autre adulte durant votre enfance ? ▪ Est-ce qu'il vous est arrivé d'être témoins de violence physique envers votre mère/père ou celle/celui qui jouait ce rôle durant votre enfance ?
Violence sexuelle	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avant que vous ayez 18 ans, vous est-il arrivé personnellement d'avoir été forcé (e) d'avoir une relation sexuelle (inclut toute activité sexuelle avec pénétration orale, anale ou vaginale) avec un adulte ou un enfant (moins âgé que vous) alors que vous ne vouliez pas ? Ce peut être autant une personne de votre famille qu'une personne à l'extérieure de la famille.



Annexe 3 : Photo Lycée Féminin d'Amriguebe

TABLE DE MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
RESUME.....	iv
ABSTRACT	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DE SIGLES ET ABREVIATIONS.....	vii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	6
I.1 CONTEXTE GENERAL	6
I.1.1. Contexte géographique et climatique	6
I.1.2. Contexte démographique.....	7
I.1.3. Contexte socioculturel	8
I.1.4. Contexte socioéconomique :.....	8
I.1.5. Contexte politique.....	9
I.1.6. Contexte éducatif.....	9
I.2. JUSTIFICATION DU CHOIX DE SUJET	12
I.3. PROBLEME DE LA RECHERCHE	15
I.4. QUESTION DE LA RECHERCHE	17
I.4.1. Question principale.....	17
I.4.2. Questions spécifiques	17
I.5. L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE	17
I.5.1. Objectif général	18
I.5.2. Les objectifs spécifiques.....	18
I.6. LES HYPOTHESES DE LA RECHERCHE.....	18
I.6.1. L'hypothèse générale.....	18
I.6.2. Les hypothèses spécifiques.....	18
I.7. LA PERTINENCE DE L'ETUDE	19
I.8. INTERET DE L'ETUDE	20
I.8.1. L'intérêt scientifique.....	20
I.8.2. L'intérêt social.....	21

I.9. LA DELIMITATION DE L'ETUDE	21
CHAPITRE 2 : LA REVUE DE LA LITTERATURE.....	22
2.1 Violence et développement des violences en milieu scolaire.....	22
2.1.1. Définition de la violence d'un point de vue institutionnel.....	22
2.2. La typologie de la violence.....	25
2.2.1. La violence auto-infligée.....	26
2.2.2 La violence interpersonnelle.....	26
2.2.3 La violence collective.....	27
2.3. Nature de la violence	27
2.3.1. La violence physique.....	27
2.3.2. La violence psychologique	28
2.3.3. La violence sexuelle	28
2.4. L'étiologie des violences.....	29
2.4.1. La violence en milieu scolaire prive les enfants du droit à l'éducation	29
2.4.2. La violence en milieu scolaire menace la cohésion sociale et le développement .	30
2.5. Le parcours développemental de la violence	30
2.6. Les causes de la violence.....	31
2.6.1. Facteurs endogènes et exogènes.....	31
2.6.2. Les causes socio-économiques	32
2.6.3. Les causes familiales	33
2.6.4. Les causes liées à l'éducation.....	33
2.7. Les conséquences de la violence en milieu scolaire.....	33
2.7.1. Les effets psychologiques	34
2.7.2. Les effets physiques	34
2.7.3. Les effets sexuels.....	34
2.7.4. Les effets sur le plan social	35
2.7.5. Les effets sur le plan scolaire	36
2.8. Le développement Psychoaffectif	36
2.9. Les facteurs psychoaffectifs de la violence	43
CHAPITRE 3 : LES THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET	46
3.1. La théorie de l'apprentissage expérientiel	46
3.2. Les fondements théoriques de l'apprentissage expérientiel	47
3.2.1. Le modèle de l'apprentissage expérientiel de John Dewey	47
3.2.2. Le modèle d'apprentissage expérientiel de Jean Piaget.....	48

3.2.3. Le modèle d'apprentissage expérientiel de Kurt Lewin	48
3.2.4. Le modèle de l'apprentissage expérientiel de David Kolb	49
3.3. Ce que nous savons sur la théorie de l'apprentissage expérientiel.....	50
3.4. L'approche biologique, l'approche psychanalytique et l'approche psychologique de la violence.....	52
3.4.1. L'approche biologique de la violence.....	52
3.4.2. L'approche psychanalytique de la violence.....	53
3.4.3. L'approche psychologique de la violence.....	53
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.....	56
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE	57
4.1. Rappel des éléments de la problématique.....	57
4.1.1. Rappel des questions de recherche.....	57
4.1.2. Les hypothèses de l'étude.....	58
4.1.3. Hypothèse générale de l'étude.....	58
4.1.4. Hypothèses spécifiques de l'étude.....	58
4.2. La définition des variables de l'étude	59
4.4. Présentation du lycée féminin d'amriguebé	61
4.5. Types de recherche	61
4.6. Population d'étude.....	61
4.7. Echantillon.....	62
4.8. Critères d'inclusion.....	62
4.9. Critères d'exclusion.....	63
4.10. Technique d'échantillonnage	63
4.11. Instruments de collecte des données.....	63
4.11.1. Justification du choix de l'instrument	64
4.11.2. Construction de guide d'entretien.....	64
4.12. Démarche de collecte de données.....	64
4.12.1. La pré-enquête.....	64
4.12.2. L'enquête	65
4.13. Techniques d'analyse de données	65
4.13.1. La grille d'analyse.....	65
4.13.2. Analyse de contenu	66
4.13.3. Analyse thématique.....	67
4.14. Respect de l'éthique et limite de l'étude.....	67

4.14.1. Respect de l'éthique.....	68
4.14.2. Limite d'étude.....	68
4.15. Les difficultés rencontrées.....	68
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	71
5.1. PRESENTATION DES DONNEES QUALITATIVES.....	71
5.1.1. Identification des enquêtés.....	71
5.1.2. Prise de vue sur les entretiens.....	72
5.2. ANALYSE THEMATIQUE DES DONNEES.....	83
5.2.1. Analyse des discours sur le déficit éducatif du milieu parental.....	84
5.2.2. Analyse des discours sur le déficit éducatif du milieu social.....	87
5.2.3. Analyse des discours sur le déficit de l'institution scolaire.....	89
5.2.4. Analyse des discours de l'effet de l'affectivité sur les comportements violents....	90
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS, SUGGESTIONS	93
6.1. INTERPRETATION DES RESULTATS DES HYPOTHESES.....	93
6.1.1. Interprétation des résultats de l'hypothèse spécifique HS1.....	93
6.1.2. Interprétation des résultats de l'hypothèse spécifique HS2.....	95
6.1.3. Interprétation des résultats de l'hypothèse spécifique HS3.....	97
6.1.4. Interprétation de l'effet de l'affectivité sur les comportements violents.....	98
6.2. DISCUSSION DES RESULTATS.....	99
6.2.1. Le déficit éducatif du milieu parental.....	100
6.2.2. Le déficit éducatif du milieu social.....	100
6.2.3. Le déficit de l'institution scolaire.....	101
6.3. LES SUGGESTIONS.....	103
6.3.1. A l'endroit du gouvernement.....	103
6.3.2. A l'endroit des parents.....	103
6.3.3. A l'endroit des médias.....	104
6.3.4. A l'endroit des institutions scolaires.....	104
CONCLUSION GENERALE.....	106
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	109
ANNEXES.....	112
TABLE DE MATIERES.....	117