

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTRE (CRFD) IN SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION



UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION

**PRATIQUE DES JEUX VIDÉO VIOLENTS ET
COMPORTEMENTS AGRESSIFS DES ÉLÈVES DES CLASSES
DE 4^{ÈME} DU LYCÉE CLASSIQUE DE NANGA-EBOKO**

Mémoire Master en Sciences de l'Éducation soutenu le 19 Septembre 2024

Option : **Management de l'Éducation**

Spécialité : **Conception et Evaluation des Projets Educatifs**

Par :

NDENGUE MGBIH Estelle Raïssa

21V3799

Master 1 en management de l'éducation

Université de Yaoundé I (UYI)



Jury

| Qualités | Noms et grade | Universités |
|-------------------|--------------------------------|-------------|
| Président | Renée Solange NKECK BIDIAS, Pr | UYI |
| Rapporteur | MBAZE MAV'A Luc, Pr | UYI |
| Examineur | CHAFFI Cyrille Ivan, CC | UYI |

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de son utilisation.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

ÉPIGRAPHE

« La violence est le dernier refuge de l'incompétence »

Isaac Asimov

A

Mes parents

Mgbih Sangba André Cyrille et Nanga Mvogo Jeannette

SOMMAIRE

| | |
|---|------|
| ÉPIGRAPHE..... | i |
| DÉDICACE | ii |
| SOMMAIRE | iii |
| REMERCIEMENTS | iv |
| LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS | v |
| LISTE DES TABLEAUX | vi |
| ABSTRACT..... | viii |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE | 3 |
| CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE | 4 |
| CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTÉRATURE ET THEORIES EXPLICATIVES DE L'ETUDE..... | 25 |
| DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE..... | 50 |
| CHAPITRE 3 : PRÉPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUÊTE..... | 51 |
| CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, INTERPRÉTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS... .. | 61 |
| CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RESULTATS..... | 67 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE..... | 77 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 85 |
| ANNEXES | 97 |
| TABLE DES MATIÈRES | 100 |

REMERCIEMENTS

Nous avons pu mener à bout ce travail grâce à la contribution de certaines personnes à qui nous tenons à exprimer notre reconnaissance.

J'exprime tout d'abord ma profonde gratitude à mon Directeur de mémoire, le professeur MBAZE MEVA'A Luc qui, malgré ses multiples occupations, a consacré son temps et son énergie pour m'encadrer et veiller au perfectionnement de ce travail.

J'exprime ma gratitude au doyen Pr Bela Cyrille Bienvenu pour m'avoir accueilli au sein de son institution.

J'exprime également ma profonde gratitude au chef de département de Curricula et Evaluation, Pr Maingari Daouda pour m'avoir accueilli au sein de son département

Mes remerciements vont aussi à l'endroit de tous les enseignants du Département de Curricula et Evaluation pour leur implication ma formation et pour tout autre encadrement qu'ils m'ont apporté.

Je tiens aussi à remercier les administrateurs du lycée classique de Nanga-Eboko qui m'ont accueilli dans leur établissement dans le cadre de ma recherche et aux enseignants et élèves qui ont accepté de répondre à mes différentes préoccupations.

J'exprime mon profond remerciement à tous mes oncles, tantes, frères et sœurs sans oublier les amis qui m'ont soutenu dans la production de ce travail de recherche.

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

| | |
|-----------------|---|
| AC : | Analyse de Contenu |
| APA : | American Psychological Association |
| CNC : | Conseil National de Communication |
| FPS: | First Person Shooter |
| IGD: | Internet Gaming Disorder |
| ODD : | Objectifs du Développement Durable |
| OMS : | Organisation Mondiale de la Santé. |
| ONU : | Organisation des Nations Unies |
| RASEC : | Réseau des Associations du Secteur Educatif du Cameroun |
| UNESCO : | Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture |
| ZPD : | Zone Proximale de Développement |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|----|
| Tableau 1 : Population cible | 51 |
| Tableau 2 : population accessible des élèves | 52 |
| Tableau 3 : Répartition de l'échantillon des élèves..... | 52 |
| Tableau 4 : Tableau Synoptique des Hypothèses et des Variables de l'Etude. | 58 |

RÉSUMÉ

La présente étude intitulée « pratique des jeux vidéo violents et comportements agressifs des élèves des classes de 4eme du lycée classique de Nanga-Eboko », Ce sujet vient du constat selon lequel la violence dans les établissements scolaires du Cameroun est devenue un phénomène social rependu. Cependant, le lycée classique de Nanga-Eboko a particulièrement attiré notre attention précisément dans les classes de 4^{ème} du lycée classique de Nanga-Eboko. Il se pose le problème celui de l'influence des jeux vidéo violents sur les comportements agressifs des élèves des classes de 4^{ème} du lycée classique de Nanga-Eboko. Pour répondre provisoirement à ces de questions, nous avons émis quatre hypothèses à savoir : une hypothèse principale la pratique des jeux vidéo violents conduit aux comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko et trois hypothèses spécifiques HS₁ : la violence physique des jeux vidéo violents conduit aux comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko , HS₂ : le vocabulaire des jeux vidéo entraine la violence verbale des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko , HS₃ : l'effet psychologique des jeux vidéo violents sur le comportement agressif des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko .Pour expliquer scientifiquement notre sujet, nous avons convoqué trois théories : La théorie socio-constructiviste de Lev Vygotski, La théorie de l'influence sociale de Kurt Lewin, La théorie de l'addiction de Gary Becker. L'étude que nous menons est qualitative. Dès lors l'instrument utilisé dans cette recherche est le guide d'entretien. La recherche porte sur les élèves du lycée de Nanga-Eboko. Par ailleurs notre population cible est les élèves des classes de 4^{ème} donc l'échantillon est de 3 élèves de quatrième. Pour valider cet instrument, nous avons procédé par une triangulation. Notre population d'étude portait sur les élèves du lycée classique de Nanga-Eboko avec pour cible les élèves de 4eme. Notre échantillon porte sur trois élèves. Les résultats de cette étude montrent que tous les répondants jouent aux jeux vidéo violent. Pour remédier à ce problème, des suggestions par objectif ont été proposé. Offrir un soutien psychologique, social et émotionnel aux élèves accros à la violence, encourager le respect mutuel, la diversité et la tolérance à travers des programmes éducatifs axés sur les valeurs positives, et enfin sensibiliser la communauté scolaire, les parents et les élèves sur la question de la violence en milieu scolaire et responsabiliser chacun à jouer un rôle actif dans la prévention et la réduction de la violence.

Mots clés : violence verbale violence physique violence psychologique, jeux vidéo violents, comportements agressifs.

ABSTRACT

The present study entitled "practice of violent video games and aggressive behavior of students in the 4th grade of the Nanga-Eboko classical high school", This subject comes from the observation that violence in educational establishments in Cameroon has become a widespread social phenomenon. However, the Nanga-Eboko classical high school particularly attracted our attention precisely in the 4th grade classes of the Nanga-Eboko classical high school. The problem arises of the influence of violent video games on the aggressive behavior of students in the 4th grade of the Nanga-Eboko classical high school. To provisionally answer these questions, we have put forward four hypotheses, namely: a main hypothesis: the practice of violent video games leads to aggressive behavior among students in the 4th grade of the Nanga-Eboko classical high school and three specific HS1 hypotheses: violence The physics of violent video games leads to aggressive behavior among students in the 4th grade of the Nanga-Eboko classical high school, HS2: the vocabulary of video games leads to verbal violence among students in the 4th grade of the Nanga-Eboko classical high school, HS3: the psychological effect of violent video games on the aggressive behavior of students in the 4th grade of the Nanga-Eboko classical high school. To scientifically explain our subject, we have summoned three theories: The socio-constructivist theory of Lev Vygotski, The theory of social influence by Kurt Lewin, The theory of addiction by Gary Becker. The study we are conducting is qualitative. Therefore, the instrument used in this research is the interview guide. The research focuses on students from Nanga-Eboko high school. Furthermore, our target population is 4th grade students, so the sample is 3 fourth grade students. To validate this instrument, we proceeded with triangulation. Our study population focused on students from the Nanga-Eboko classical high school, targeting 4th grade students. Our sample includes three students. The results of this study show 100 percent of respondents play violent video games. To remedy this problem, suggestions by objective were proposed. Provide psychological, social and emotional support to students addicted to violence, encourage mutual respect, diversity and tolerance through educational programs focused on positive values, and finally raise awareness among the school community, parents and students about issue of violence in schools and empower everyone to play an active role in preventing and reducing violence.

Keywords: verbal violence, physical violence, psychological violence, violent video games, aggressive behavior.

INTRODUCTION

Dans l'actualité, les jeux vidéo violents suscitent un débat complexe et souvent passionné. Selon les travaux de Goldschmidt et Charbonneau (2002, p.2) depuis l'apparition des premiers jeux vidéo, la violence a presque toujours été d'actualité. Le premier jeu violent est apparu en 1972, de « Pong », ce jeu vidéo simulait un ping-pong électronique en noir et blanc. Il s'agissait d'un jeu de course automobile à la mort (Death Race 2000), dans lequel les joueurs marquaient des points lorsqu'ils écrasaient des spectateurs. En 1976, le jeu fut retiré du marché à la suite de plaintes des consommateurs. Depuis, de nombreux jeux du même type ont vu le jour et continuent d'être dénoncés par les consommateurs, voire censurés par les gouvernements à travers le monde. En outre, l'influence des médias a contribué à renforcer les craintes du public en faisant systématiquement le lien entre les jeux vidéo et les fusillades commises par des enfants. Dès les années 1980, les jeux vidéo ont connu un succès tel que psychologues, éducateurs et parents ont commencé à s'en préoccuper. Partant du principe que les enfants apprennent par imitation, la plupart des études dans le domaine ont porté sur l'impact de la consommation de jeux vidéo violents sur leur comportement. Les réponses ne font pas consensus. Il en résulte des études et des opinions souvent contradictoires.

Dans le cas du Cameroun, ces jeux violents ont envahi tous les espaces urbains et attirent la population jeune. Cet attrait des jeunes aux jeux vidéo qui sont pour la plupart violents n'inquiète ni les parents, ni les pouvoirs publics encore moins l'institution scolaire. La littérature scientifique camerounaise n'a presque pas d'écrits dénonçant cette violence déversée dans notre pays par les fabricants occidentaux et qui participe à la socialisation primaire et secondaire des enfants. Car ces jeux vidéo violents ne restent pas dans la rue, ils entrent dans les familles. L'enfant jeune ou adolescent côtoie donc de façon quasi quotidienne ces jeux parfois d'une extrême violence. Et nous savons que la socialisation de l'enfant et de l'adolescent se fait non seulement par le biais des agents traditionnels tels que les parents, les pairs et l'école ; aujourd'hui par le biais d'un autre, mais nouveau le virtuel. Lorsqu'on sait que la socialisation se fait non seulement la transmission mais aussi par imitation. Cette interaction entre l'agent émetteur et l'agent récepteur. Partant de ce principe, les consommateurs jeunes de ces jeux vidéo violents les incorporent par imitation et par simulation. Cette simulation s'opère dans la vie de tous les jours et également dans l'espace scolaire. Ils deviennent ainsi un des facteurs explicatifs des violences scolaires aux côtés de la consommation des drogues en milieu scolaire. La montée des violences des élèves en milieu scolaire au Cameroun qui se traduit entre autres par les tueries des enseignants, peut trouver

son explication dans la socialisation des enfants et des adolescents. De ce fait, dans le cadre de notre travail, l'on examinera premièrement la problématique de l'étude(chapitre1). Ensuite l'on décrira la revue de littérature et les théories explicatives de l'étude (chapitre 2). Puis, la préparation et organisation de l'enquête (chapitre3). Enfin, l'on discutera des résultats de l'étude et leurs implications (chapitre 4).

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre est consacré à la problématique et à l'objet d'étude. C'est à dire le traitement théorique et à l'objectif de l'étude. Construire cet objet consiste dans cette recherche à mettre en place une série d'opération qui a permis la représentation conceptuelle de celui-ci. Plusieurs opérations ont fait services de guide dans l'articulation de ce chapitre. Nous avons entre autres : la détermination des questions de recherche ; objectifs de recherche ; hypothèses de recherche, les intérêts ; domaine de recherche.

1.1.COTEXTE DE LETUDE

Les usages du numérique sont totalement intégrés au mode de vie adolescent contemporain. Les jeunes grandissent avec la technologie de l'information et de la communication et parmi lesquels les jeux vidéo violents leur socialisation se réalise notamment via les usages des smartphones, les consoles des jeux vidéo, est dans ce sens que Nayebi, (2012) dans son livre intitulé « Les jeux vidéo : un danger pour nos enfants ? » explore les potentielles conséquences négatives des jeux vidéo sur le développement des enfants. Aujourd'hui, force est de constater que la notion de L'éducation de qualité conduit à s'interroger sur la question théorique plus vaste, celle de la définition du produit de l'éducation et de ses spécifications. La théorie du capital humain résout en considérant qu'il existe une productivité individuelle, attribut des personnes au travail. D'autres voies sont possibles pour aborder la nature insaisissable du produit éducatif. Contrairement à la théorie du capital humain, elles introduisent les caractéristiques qualitativement différenciées des effets de l'éducation. Toute éducation de qualité élargie au développement des valeurs et compétences des élèves, favorisant ainsi leur plein épanouissement, leur capacité à prévenir les violences et à développer l'harmonie sociétale. A cette fin, la pleine éducation de qualité intègre les méthodes et pratiques de la culture de la paix dans l'enseignement au quotidien, appelées aussi Education à la culture de paix. Les objectifs généraux de l'éducation de qualité sont de développer le plein potentiel de tous les élèves dès leur plus jeune âge, développer leurs compétences humaines pour bien collaborer, interagir et s'engager ensemble, développer leur discernement et les outiller pour prévenir les multiples formes de violence et les facteurs de radicalisation et enfin éveiller leur engagement écocitoyen pour un mode durablement meilleur.

Darling-Hammond (2010) examine les défis auxquels l'éducation fait face dans un monde de plus en plus globalisé et propose des solutions pour assurer l'éducation de qualité et

équitable de tout apprenants. Cette dernière met aussi en exergue des objectifs éducatifs en faveur des élèves qui sont de développer leur être, développer leurs valeurs et compétences pour bien vivre ensemble et enfin leur fournir un cadre véritablement propice aux apprentissages. Les objectifs éducatifs en faveur des enseignants qui sont de faire évoluer des postures d'enseignement des postures magistrales vers celles de facilitateur, de chef d'orchestre et de jardinier, faire évoluer des postures d'autorité, de l'autoritarisme punitif à une autorité ferme, bienveillance et juste, développer les capacités d'éveil qui amènent les élèves à apprécier la nature, le vivant, la planète et aussi le beau, l'harmonie et l'entente, et enfin des pratiques pédagogiques servant simultanément les apprentissages et le vivre ensemble.

L'ensemble de ces éléments font partie intégrante de la pédagogie graines de paix, développée dans ses ressources dès 2009, puis mise en œuvre dans ses formations depuis 2012. Cette pédagogie a pour spécificité d'intégrer pleinement l'approche de la culture de la paix, définie par L'UNESCO comme étant l'ensemble des valeurs, attitudes et comportements qui favorisent l'écoute, le dialogue et la non-violence. La politique de l'ONU en faveur de l'éducation est de mettre sur pied des objectifs du millénaire de 2000-2015 basée sur l'accès à l'éducation de base. L'accès de tous les enfants à une éducation de base était l'un des grands objectifs du millénaire de l'ONU. Il a progressé de manière significative, mais il manque encore aujourd'hui un grand nombre d'enseignants formés, et plus encore d'enseignants formés sur des méthodes pédagogiques efficaces. Les élèves apprennent insuffisamment, ils sont découragés par les anciennes méthodes d'apprentissages et le manque d'équité. Les taux élevés d'abandon scolaire de par le monde en sont la preuve.

De 2015-2030 sont fixés des objectifs de développement durable basé sur la mise en œuvre de l'éducation de qualité (ODD 4). L'ONU a introduit 17 objectifs pour assurer un développement durable et leurs 169 cibles qui forment le cœur de l'agenda 2030 à travers l'éducation de qualité et dans des domaines allant de la pauvreté (ODD1), la santé / le bien-être (ODD3), et l'égalité de genre (ODD5), à la protection de nature et du climat (ODD 6,7,13,14,15) et enfin à la prévention des violences, à la paix et à la justice (ODD16). Avec l'ODD4, l'ONU s'engage depuis 2015 en faveur de la qualité de l'enseignement après s'être engagée pour l'accès de l'éducation.

L'objectif de l'éducation de qualité est de doter les enseignants d'une meilleure formation et de garantir aux élèves plus d'équité, une meilleure formation pour les enseignants afin de réduire l'échec scolaire, pour les filles, l'équité de traitement et enfin pour

tous les élèves, l'apprentissage de compétences notamment pour l'emploi. Cependant, la définition ne comprend pas le plein épanouissement des élèves, leur bien-être, leurs valeurs, réflexive, ni leur responsabilisation pour prévenir les violences.

L'éducation permettra d'atteindre de nombreux autres ODD : une éducation de qualité, inclusive et équitable, est une clé pour permettre aux individus d'améliorer leurs conditions de vie et de s'investir dans un développement durable. C'est une ressource à ne pas négliger pour réduire les inégalités et atteindre l'égalité des genres, mais aussi pour donner aux individus les outils pour développer des solutions innovantes aux problèmes globaux et locaux.

En mars 2020, soucieuse d'assurer le bien-être des enfants ainsi que la continuité de l'apprentissage l'UNESCO a lancé la coalition mondiale pour l'éducation COVID-19, un partenariat multisectoriel réunissant des organismes de l'ONU, des organisations de la société civile, des médias et des partenaires de technologies de l'information visant à concevoir des solutions innovantes et à les mettre en œuvre. Ensemble ils s'efforcent d'aider les pays à relever les défis de la connectivité et du contenu et à faciliter les possibilités d'apprentissage inclusives pour les enfants et les jeunes en cette période de perturbation soudaine et sans précédent de l'éducation.

L'ODD 4 met en exergue des cibles prévues d'ici 2030 qui consisterons à :

Faire en sorte que toutes les filles et les garçons suivent sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile ; Faire de sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaires, de qualité et d'un cout abordable ; Veiller à ce que tous les jeunes et proportions considérables d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter ; Faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de contribution de la culture au développement durable ; Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adaptés les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence à tous ; Et enfin, accroître considérablement le nombre d'enseignant qualifiés, notamment au moyen de la

coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays en développement, surtout dans les pays moins avancés les petits Etats insulaires en développement.

Le programme de 2030 statue sur le fait de réduire toutes formes de violence ceci à travers l'objectif de développement durable ODD 16, qui fait partie du programme 2030, ayant pour but de réduire nettement, partout dans le monde « toutes formes de violence et les taux de mortalité qui y sont associés ». Notre action en éducation de qualité par l'éducation de la culture de la paix vise particulièrement les cibles tel que :

- Réduire la violence sous toutes ses formes (16.1)
- Prévenir la maltraitance des enfants et toutes les formes de violences dont sont victimes les enfants (16.2)
- Appuyer les institutions nationales (ici le ministère de l'éducation) pour les aider à prévenir la violence.

Il s'appuie notamment dans le cadre de la coopération internationale, les institutions nationales chargées de renforcer, à tous les niveaux, les moyens de prévenir la violence et de lutter contre le terrorisme et la criminalité, en particulier dans les pays en développement.

1.2.FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

Cette étude par du constat que la violence dans les établissements scolaires du Cameroun est devenue un phénomène social. Les élèves quelle que soit leur origine sociale sont enclins à la violence, à l'indiscipline en milieu scolaire. La présence des différents types de violence : Les écoles au Cameroun font face à différentes formes de violence tel que les agressions physiques, le harcèlement, les violences sexuelles, le vol, les bagarres, les violences verbales et psychologiques. Espelage, (2013) « Bullying in North American Schools » met en exergue les différents aspects du harcèlement, y compris les facteurs de risque, les conséquences et les stratégies d'intervention.

Ces actes peuvent impliquer à la fois, les élèves, et le personnel éducatif. Par ailleurs ces élèves sont des grands consommateurs de jeux vidéo violents qui leur sont offerts par leur famille et qu'ils trouvent dans des espaces réservés pour ces jeux dans les villes Twemlow (2017) qui se concentrent sur l'importance de dynamique sociales et relationnelles pour la prévention de la violence en milieu scolaire en mettant l'accent sur le rôle des conseils d'administration scolaires. Dès lors, le fait de simuler des actes de violence à travers ces jeux violents peuvent amener les élèves à ne plus différencier le monde virtuel du monde réel.

L'établissement scolaire devient un espace de reproduction du langage et des comportements virtuels.

Face à cette situation, l'Etat camerounais, pour lutter contre la pratique des jeux vidéo violents en milieu scolaires met en exergue des politiques et des actions gouvernementales. L'Etat camerounais met en place des initiatives de sensibilisation et d'éducation visant à informer les élèves, les parents et les éducateurs sur les risques potentiels jeux vidéo violents. Cela peut inclure des campagnes médiatiques, des ateliers sensibilisation et l'intégration de contenus pédagogiques dans les programmes. L'Etat peut aussi appliquer des réglementations sur la vente et l'accès aux jeux vidéo violents, notamment en s'assurant que les jeux sont classifiés adéquatement selon leur contenu et leur âge recommandé. Cela peut être mis en œuvre par le biais d'organismes de réglementation tel que : le conseil national de communication (CNC) qui est responsable de la réglementation des médias au Cameroun, le ministère de la communication, chargé de la gestion des politiques, de la réglementation et de la supervision des médias au Cameroun, le ministère des postes et télécommunication est responsable de la réglementation de télécommunication au Cameroun. Et surtout le ministère des enseignements secondaires

Ces organismes peuvent jouer un rôle dans l'élaboration des réglementations, de directives et de politiques qui concernent le contenu médiatique y compris les jeux vidéo violents. Ils peuvent travailler conjointement avec le plan international Cameroun (PIC) qui renforce l'accès à l'éducation et à lutter contre les pratiques nuisibles, y compris la violence à l'école pour promouvoir une utilisation responsable des jeux vidéo violents et protéger les élèves contre les contenus inappropriés ou violents. Le Réseau des associations du secteur éducatif du Cameroun (RASEC) : ce réseau regroupe plusieurs organisations engagées dans le domaine de l'éducation au Cameroun Il travaille pour à promouvoir l'accès à l'éducation de qualité, à améliorer les pratiques pédagogiques et à renforcer le partenariat entre les acteurs éducatifs. Ces organismes de la société civile visent donc à promouvoir une utilisation responsable des jeux vidéo et protéger élèves contre les contenus inappropriés ou violents.

En plus de l'effort que fourni l'Etat et les organismes de la société civile, l'on a aussi la mise en place du control parental. Il fait référence aux mesures et aux outils mis en place par les parents pour superviser et réguler l'accès de leurs enfants à différents contenus, médias et activités, que ce soit en ligne ou hors ligne. L'objectif principal du control parental est d'assurer la sécurité, la protection et le bien-être des enfants tout en favorisant une utilisation responsable de la technologie et des médias. Heitner, (2016) « Screen wise: Helping Kids

Thrive (and survive) in their Digital World » C'est une auteure et éducatrice spécialisée dans les relations parents-enfants en ligne. Elle explore les défis rencontrés par les parents dans l'ère du numérique, y compris la gestion du contrôle parental. Elle propose des conseils pratiques pour aider les parents à guider leurs enfants dans une utilisation saine et responsable de la technologie.

Le contrôle parental joue un rôle important dans la lutte contre la pratique des jeux vidéo violents chez les jeunes. Bien qu'il ne soit pas une solution unique, il contribue à maintenir un environnement sûr pour les enfants. Il met en exergue de logiciels qui permettent de limiter l'accès aux jeux vidéo violents, la gestion du temps les parents peut établir des limites de temps d'écran pour leurs enfants, la communication et la sensibilisation, la surveillance de l'activité en ligne. L'effort du control parental, est combiné avec l'éducation et la communication pour essayer de réduire l'exposition des enfants aux jeux vidéo violents. Kuntner et Olson, (2008). Ces auteurs sont des psychologues et chercheurs qui se sont intéressé à l'impact des jeux vidéo violents sur les enfants et l'importance du rôle des parents. Ils explorent différentes stratégies que les parents peuvent mettre en place pour guider et superviser l'utilisation des jeux vidéo violents par leurs enfants.

Cependant, il est vrai que malgré les mesures mises en place par le control parental, les jeunes et les enfants peuvent développer une dépendance ou une forte attirance pour les jeux vidéo violents : la facilité d'accès, ces jeux vidéo violents sont de plus en plus accessibles que ce soit par des consoles de jeux, des ordinateurs, des smartphones ou des tablettes. Ces jeux vidéo sont conçu de manière à captiver et à stimuler les joueurs, avec des mécanismes de récompenses, des défis une immersion dans le monde virtuel. Certains jeux vidéo violents peuvent engendrer une excitation et un sentiment de satisfaction instance renforçant ainsi l'attrait et l'engagement envers ces jeux. Il est donc important de noter que le contrôle parental est une mesure importante, mais qu'il ne peut pas garantir à lui seul une prévention totale de l'excès d'utilisation des jeux vidéo violents.

En effet, de ce constat découle le problème de l'influence des jeux vidéo violents sur les comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko.

1.3.QUESTIONS DE RECHERCHE

L'étude menée sur notre thème de recherche nous amène à se poser une série de question qui vont de l'ordre général au spécifique.

1.3.1. Question de recherche principale

QRP : Comment la pratique des jeux vidéo violents conduit aux comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko ?

1.3.2. Questions spécifiques

QRS₁ : En quoi la violence physique dans les jeux vidéo violents conduit aux comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko ?

QRS₂ : Quel est l'impact de la violence verbale des jeux vidéo violents sur les élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko ?

QRS₃ : quel est l'effet de la violence psychologique des jeux vidéo violents sur les comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko ?

1.4.HYPOTHÈSES

Cette étude comporte quatre hypothèses dont une principale et trois spécifiques que l'on considère comme des réponses provisoires à notre recherche

1.4.1. Hypothèse Principale

HP : la pratique des jeux vidéo violents conduit aux comportements agressifs chez les élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko.

1.4.2. Hypothèses spécifiques

HS₁ : la violence physique des jeux vidéo violents conduit aux comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko

HS₂ : le vocabulaire des jeux vidéo violent entraine la violence verbale des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko

HS₃ : La violence psychologique des jeux vidéo violents ont un effet sur les comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko

1.5.OBJECTIFS DE L'ETUDE

A travers cette recherche, les objectifs suivants ont été formulés.

1.5.1. Objectif principal

OP : Démontrer que la pratique des jeux vidéo violents entraine les comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko.

1.5.2. Objectifs spécifiques

OS₁ : examiner le lien entre la violence physique des jeux vidéo violents et les des comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko.

OS₂ : Analyser l'impact de la violence verbale des jeux vidéo violents sur les comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko

OS₃ : Montrer l'effet de la violence psychologique dans jeux vidéo violents sur les comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko

1.6.INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

Cette étude permet de mieux comprendre comment les jeux vidéo violents peuvent influencer les comportements agressifs chez les élèves et vise à démêler les liens entre la pratique des jeux vidéo violents et les comportements agressifs observés, en examinant les mécanismes psychologiques et sociaux sous-jacents. Mais elle se justifie surtout par le taux de plus en plus élevé d'échec scolaire.

1.6.1. Sur le plan psychopédagogique

De nombreuses études ont montrés les effets néfastes des jeux vidéo violents sur le comportement des élèves en général pouvant provoquer des crises psychologiques qui vont impacter dans la vie de l'individu en incitant ce dernier à être violent BOOT, Walter et autres(2008) affirment que, « the effects of video game playing on attention, memory, and executive control » .Ils sont responsables du problème d'humeur (le dépression) l'anxiété, ainsi que le sentiment de suicide, l'inattention, la toxicomanie et enfin les problèmes de sommeil. Une pratique prolongée des jeux vidéo violents chez les jeunes provoquent également un isolement, perte de lien social un sentiment de vivre dans une bulle coupée du monde réel, de mauvais résultats scolaires, tels que des notes plus faibles, il y 'a même un risque accru d'abandon scolaire. De plus il y a de fortes possibilités de développer des pathologies mentales graves, the American Psychological Association démontre aussi qui y a une relation considérable entre l'usage de jeux vidéo violents et l'augmentation des comportements agressifs. A un âge ou le cerveau est encore en construction, une trop grande consommation de jeux vidéo violents peut entrainer un sous-développement de certaines zones du cerveau. C'est par exemple le cas de l'hippocampe, une région du cerveau qui gère la mémoire à court terme.

1.6.2. Sur le plan social

Les jeux vidéo violents jouent un rôle important dans la socialisation des jeunes. A l'origine de polémiques récurrentes sur le fait que les contenus de ces jeux contribueraient à augmenter la violence des jeunes. Une vie sociale et familiale qui se dégrade, une perte de poids, ou encore une consommation qui augmente font partie des signaux d'alerte. Même la vie familiale devient conflictuelle cela est très inquiétant, l'on voit un état physique très dégradant on voit des jeunes très amaigris, avec des limitations alimentaires qui ne sont pas du tout une phobie, mais plutôt un manque d'intérêt pour l'alimentation. Les jeunes en milieu scolaire ont toujours des tendances de violences physique et verbales vis-à-vis de leurs camarades et même des enseignants leurs langages sont d'efficients car ils utilisent des termes appris dans les jeux vidéo violents ces derniers ont aussi des pseudonymes ils portent les noms de ses personnages des jeux vidéo violents. Ces derniers se lient d'amitié avec ses personnages virtuels qu'ils ne vont jamais rencontrer en vrai mais qui sont toutefois très important à leurs yeux.

1.7.DELIMITATIONS DE L'ETUDE

Notre étude porte sur le thème « pratique des jeux vidéo violents et comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko »

1.7.1. Délimitation spatiale

Les classes de 4^{ème} du Lycée Classique et les salles de jeux de la ville de Nanga-Eboko est le lieu où vont se dérouler nos enquêtes. Ce choix va de ce que j'ai étudié dans cet établissement et mon intégration pour y effectuer les enquêtes ne sera pas difficile. Les échanges avec les enseignants qui sont pour la plupart mes anciens enseignants me permettront se feront sans trop de difficultés.

Les salles de jeux sont également l'espace que nous allons investir, car c'est dans ces espaces que nous allons le mieux observer la pratique des jeux vidéo violents par les élèves, leur fréquentation des lieux, le temps mis aux jeux vidéo, le choix des jeux, la question du genre sera aussi observée (la présence des filles dans les salles de jeux vidéo ou alors leur utilisation des consoles ou des téléphones), la manière d'y entrer (juste après les cours, avec ou sans l'autorisation des parents, en fin de semaine) .

1.7.2. Délimitation temporelle

Cette recherche prendra huit mois. De la période allant de mai 2023 à novembre 2023. On pense que, d'ici la fin du mois de novembre, notre recherche arrivera à sa fin. C'est -

à -dire sept mois si nous ne nous confrontons pas à des obstacles majeurs. Notre étude ne se fera pas dans tous les lycées mais seulement au lycée classique de Nanga-Eboko plus précisément dans les classes de 4eme.

1.8. APPROCHE NOTIONNELLE

1.8.1. Le jeu

Selon le lexique en petite enfance, RCPEIM, 2013, le jeu constitue une activité physique, mentale ou sociale, mise en place par l'enfant, basée sur un plaisir toujours renouvelé, qui permet de découvrir ses propres capacités et limites d'une manière gratuite, volontaire, spontanée et libre.

Le « Dictionnaire de psychologie de Lalande (2011) offre une définition du jeu. Selon ce dictionnaire, le jeu est défini comme une activité humaine volontaire, libre et fictive, régie par des règles conventionnelles qui se déroule dans un espace et un temps déterminé, et qui vise principalement le plaisir, l'autonomie et la créativité.

Cette définition met en évidence plusieurs aspects importants du jeu, tel que la volonté et la liberté des participants à s'engager dans l'activité, le caractère fictif du jeu qui se distingue de la réalité, les règles conventionnelles qui régissent l'activité, ainsi que l'importance du plaisir, de l'autonomie et de la créativité dans l'expérience du jeu.

De nombreux psychologues pensent que c'est une activité physique purement gratuite, généralement fondée sur la convention et la fiction, qui n'a dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autres buts que le plaisir qu'elle procure. C'est pourquoi ils se sont penchés sur cette notion du jeu. Baldwin et Groos, (1896) pensent le jeu comme étant des activités autotéliques. Le premier le décrit comme s'opposant au travail, tandis que le second le décrit comme préparant l'enfant au travail de l'homme. Hall et Bühler & Carr considèrent le jeu comme étant une activité sans fin particulière. St Hall dit que c'est une « activité consistant dans la reproduction d'actions actuellement inutiles, mais qui, dans le passé de l'histoire de l'humanité, ont été des travaux ». Il y avait donc une utilité à la création du jeu pour la réalisation de travaux. Cependant, cette utilité s'est perdue avec le temps. De plus, Janet et Huizinga définissent le jeu comme étant pour le premier une « activité inférieure, non adaptée au réel comme l'est le travail ». Pour le second « Sous l'angle de la forme, action libre sentie comme fictive et située en dehors de la vie courante, capable d'absorber totalement le joueur. Une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité, qui s'accomplit dans un temps et dans un espace expressément circonscrit, qui se déroule avec ordre, selon des règles données,

et qui suscite dans la vie des relations de groupe, s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis à vis du monde habituel. »

Le jeu est défini comme une activité ludique reposant sur un jouet ou un objet technique, et qui permet soit l'acquisition de connaissances (jeu didactique), soit l'acquisition d'une disposition utile à l'existence (jeu éducatif). Blodget (1929).

Le jeu est une « activité volontaire accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse, pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension ou de joie et d'une conscience d'être autrement que la vie courante. » Huizinga (1951) . Château (1973) Le jeu est « une activité libre, sentie comme fictive, située hors de la vie courante, dépourvue d'intérêt matériel et d'utilité, bien délimitée dans le temps et dans l'espace, se déroulant sous certaines règles et suscitant des relations de groupe qui accentuent leur étrangeté vis- à -vis du monde habituel. » Pour Piaget, psychologue, biologiste, logicien, et épistémologue suisse, (1896 – 1980) le jeu est un moyen d'affermir et de détendre ses connaissances et savoir- faire. C'est un moyen d'intégrer la pensée à l'action.

Mélanie Klein (1882-1960) considère le jeu comme un mode d'expression naturel et privilégié chez l'enfant comme chez l'adulte. Elle utilise le jeu comme une médiation

Thérapeutique : une façon de parler et d'associer librement. Elle le considère comme un moyen d'accès aux représentations internes, symboliques de l'enfant.

Anna Freud (1895- 1982) d « Le normal et pathologique » pense que le jeu commence chez l'enfant sous forme d'un jeu érotique avec le corps, qu'il s'agisse de son propre corps (au niveau de la bouche, les doigts, de la peau...) ou du corps de sa mère (au travers de l'alimentation par exemple). Sachant qu'à cet âge, dans le vécu de l'enfant, cette distinction n'est pas catégorique. Winnicott Médecin, Psychiatre, Psychanalyste (1896- 1971) pour lui le jeu naît de l'écart entre plaisir (présence de la mère) et déplaisir (absence de la mère) dans un espace dit « potentiel ou traditionnel. ». Cette expérience qui crée le manque oblige l'enfant à y suppléer par une activité mentale qui se développe en créant ses premières images : des « hallucinations de l'objet absent ». Les hallucinations n'étant plus satisfaisantes, le nourrisson cherchera à l'extérieur des objets de remplacement permet de pallier les déficiences de la mère en transformant un manque relatif en une adaptation réussie.

Cependant les ethnologues et sociologues pensent le jeu différemment. Pour les ethnologues le jeu est une création humaine et donc un phénomène culturel. Alors que les sociologues centrent leur étude sur l'aspect social.

Pour Sillany (1997 :144), le jeu est « une activité physique ou mentale sans fin utile à laquelle on se livre pour le seul plaisir qu'elle procure ». Cet auteur abonde dans le même sens que Huizinga (1951) qui considère l'activité ludique comme une action dénuée de toute utilité et de tout intérêt matériel.

- **Jeux vidéo**

La définition plus étroite et précise du jeu vidéo comme un divertissement numérique interactif auquel une personne joue sur un ordinateur, un téléphone, une tablette, ou sur une console de jeu, comme la PlayStation ou la Xbox.

Selon Triclot (2011) les jeux vidéo sont « un loisir de masse », ils désignent l'ensemble des jeux produits sur différentes plateformes. Selon lui, le jeu « engendre une forme d'expérience », « un état intermédiaire » entre l'écran et le joueur.

Selon le « Larousse », les jeux vidéo sont apparus dès le début des années 1960 grâce à des chercheurs qui se sont servis des premières générations d'ordinateurs afin de développer des programmes qui s'assimilent à des jeux de logique. C'est en 1972 qu'on considère que les jeux vidéo sont nés. Dans les années qui suivent, les jeux vidéo et les consoles sont en plein essor. Cependant, cela n'a pas duré. L'arrivée de la micro-informatique permet aux utilisateurs d'accéder à un ordinateur personnel comme support de jeu. En 1981, ces ordinateurs portent une meilleure qualité graphique que celles des consoles de l'époque. À la suite de cela, le marché de la console s'effondre très vite mais les jeux vidéo, peu importe leur support, sont de plus en plus ancrés dans les familles. En 1984, naît le terme de « Génération Nintendo ». En effet, Nintendo lance la première console qui tire vraiment son épingle du jeu depuis les ordinateurs personnels. En 3 ans, grâce aux jeux originaux développés par Nintendo et à la mise en avant de ces jeux dans tous les rayons jouets, Nintendo est adopté pour une très grande partie du jeune public de la planète. Depuis, nous pouvons donc distinguer plusieurs types de jeux vidéo.

- « Shoot them up » : Ce sont des jeux de premières générations où le seul but est de « tirer sur tout ce qui bouge » Selon « Larousse » : qu'il faille suivre un tracé spécifique ou non.

- Plate-forme : Ce sont des jeux qui ont pour but de conduire un personnage à travers un décor formé d'obstacles.
- Simulation : Ces jeux se retrouvent plus sur les ordinateurs que sur les consoles. Il existe principalement des jeux de simulation de vol, mais aussi de chasse, de pêche...
- Stratégie : Ce sont des jeux dérivés des jeux de simulation. Ils ont pour but de mener une armée à la victoire.
- Combat : Ces jeux mettent en avant deux personnages qui s'affrontent.
- Courses : Ce sont des jeux qui mettent en avant tout types de courses. Vélo, voiture, formule 1, kart, ski, moto...
- Shooters : Grâce à un décor subjectif, le joueur a pour objectif de se déplacer dans un univers hostile, remplis de pièges et d'ennemis. Le joueur ne voit de lui-même que
- L'arme qu'il tient dans ses mains et dont il doit se servir afin d'abattre ses adversaires. Ce sont des jeux qui se jouent maintenant beaucoup en réseau et en 3 dimensions en temps réel. Ils sont remplis d'action, de suspense et de ruse.
- Aventure : Ce sont des jeux basés sur des scénarios élaborés. Le joueur représente un personnage qu'il doit mener à travers une histoire et un univers. Le but de ce jeu est d'affronter des ennemis, de résoudre des énigmes et des « puzzles » afin d'emmener le personnage à la résolution de l'intrigue.
- Action : Ce sont des jeux où les joueurs sont amenés à courir d'un point A à un point B, dans un monde hostile, tout en affrontant des ennemis. Dans ces jeux nous retrouvons des éléments de jeux de combat, d'aventure, de shooter et de plate-forme.
- Sport : Ce sont des jeux qui peuvent reprendre tous les sports existants. Le football, le golf, le hockey sur glace...
- Culture : Ce sont des jeux qui ont moins de succès et qui sont plus utilisés sur ordinateur. Ils permettent au joueur de revivre une époque ou d'incarner un personnage célèbre.

Sur les boîtes de ces jeux vidéo, des pictogrammes (code PEGI) sont inscrits afin d'informer les utilisateurs du contenu du jeu et de l'âge à partir duquel il est conseillé de les utiliser.

PEGI Pan European Game Information est un code utilisé dans 38 pays européens. Ce système est donc utilisé afin d'informer les utilisateurs sur l'adaptation du jeu à l'âge de l'enfant et non sur le niveau de difficulté de celui-ci. Cette classification est utilisée pour tous les jeux sur disques pour les Xbox, les jeux téléchargés et en coffret pour les PlayStation Sony, les jeux sur disques et cartouches pour les Nintendo Wii U ou 3DS et enfin pour la plupart des jeux de PC qu'ils soient téléchargés ou en coffret.

Afin d'évaluer ces jeux et de déterminer la classification d'âge de ces jeux, PEGI utilise de nombreux critères. Avant la commercialisation des jeux, les éditeurs ont l'obligation de remplir un questionnaire afin d'évaluer le contenu de toutes les versions de leur produit. C'est dans ce formulaire que l'éditeur doit donner les informations par rapport au contenu pouvant être considéré comme n'étant pas adapté pour tout type d'âge allant de la violence à l'agressivité en passant par les grossièretés ou tout autres types de contenus n'étant pas appropriés.

- **La violence**

Malboeuf., (2019) lorsqu'elle cite R. Meyran (2006), montre qu'une définition minimaliste de la violence serait celle est « un acte consistant à user de la force (physique ou psychologique) de façon à contraindre quelqu'un (ou un groupe) à agir contre sa volonté. ». Cependant le point de difficulté de cela est que la violence En effet, il n'est pas possible de comparer une insulte et un coup de couteau.

La violence est définie par l'OMS en 2002 comme étant « la menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un mal développement ou des privations ». la violence physique et la violence psychologique ou morale ne peuvent pas être réellement comparables.

De plus, lorsque l'on parle de violence, il se pose le problème de la conscience et de ses limites, et donc, du « moi ». Le « moi » est défini par Freud en 1923 comme étant historiquement lié à la conscience. Cependant il est aussi inscrit dans l'inconscient étant donné qu'il fait partie intégrante du conscient et du préconscient. Il est donc important d'envisager l'acte violent sous la question du libre arbitre, du choix, ou de la volonté des personnes.

La violence ressentie ne correspond donc pas toujours à une violence objective. Parler de violence suppose de prendre en compte à la fois la « violence objective » définie par la loi contre les crimes et délits et la « violence subjective » relative à la sensibilité de chaque personne et de chaque époque. Elle désigne l'emploi de la force ayant pour objectif de contraindre autrui.

La violence peut être légitime ou illégitime. En effet, nous pouvons penser qu'alimenter de force une personne qui se laisse mourir de faim peut être une violence légitime actuellement mais cela pourrait être différent dans plusieurs années. Nous pouvons donc observer que l'agressivité et la violence sont deux termes très proches. Cependant, nous pouvons nous dire que l'agressivité est un acte latent, qui peut être amené à se produire une fois, sans être prémédité puis qui peut disparaître d'elle-même. Alors que la violence serait un passage à l'acte, un acte réfléchi, ayant pour but de contraindre une ou plusieurs personnes contre leur volonté. La violence est donc en lien avec les notions d'agressivités ou de pulsions. Selon Obin (2003) « avoir un comportement violent c'est d'une manière ou d'une autre de « passer à l'acte », agir sous l'emprise d'une pulsion, réaliser en action, contre soi-même ou autrui, une agressivité qui, le plus souvent, reste latente ».

La violence n'est alors plus définie seulement comme étant faite aux autres, mais aussi à soi.

Elias (1969) et Foucault (1975) chacun de manière différente, nous ont proposé une époque dans laquelle les forces irrationnelles de la violence sont expurgées de la vie quotidienne et de l'exercice du pouvoir.

Bourdieu, (1997) met en exergue la violence symbolique qui désigne une forme de violence peu visible et non physique, qui s'observe dans les structures sociales. Cette violence symbolique touche donc les dominés de façon à s'inscrire en eux, et à les amener à juger légitime une domination sociale donnée. Elle se manifeste par une imposition des normes du groupe dominant sur celles du groupe subordonné.

La violence symbolique peut se manifester dans différents domaines sociaux tels que la nationalité, le genre, l'orientation sexuelle, ou l'identité ethnique.

- **La violence scolaire**

Elle indique que la violence scolaire est omniprésente dans notre société depuis plusieurs décennies et devient une question de société. La violence scolaire n'est donc pas

nouvelle. Cependant, ce qui est nouveau, c'est qu'à chaque époque, de nouvelles formes de violences se mettent en place et la société réagit aussi en fonction de l'évolution des valeurs et des critères de celle-ci.

Nous pouvons observer différentes causes de violences qui peuvent s'inscrire comme étant des causes de violences scolaires.

- Les causes économiques et sociales. La pauvreté, l'exclusion, le sentiment d'injustice. Ces éléments peuvent parfois amener les personnes qui subissent cela à avoir des réactions violentes. Mais l'on peut aussi considérer que ces facteurs sont eux-mêmes des actes de violences envers les personnes qui les subissent. A l'école, ces facteurs peuvent avoir un impact sur les parents et leur relation avec l'institution scolaire. En effet les actes de violence à l'école peuvent être menés par des élèves mais aussi des parents.

Les pulsions agressives : l'homme, tout comme l'animal est naturellement porteur d'une agressivité permettant de conditionner la lutte pour la vie. Cela permet de structurer les relations de pouvoir. Les enfants, jusqu'à l'âge de 3 ans, sont dans ce qu'appelle Freud le « stade anal ». Les enfants sont dans une période où ils vont essayer d'exercer une relation de pouvoir. Ils pensent pouvoir faire ce qu'ils veulent, quand ils veulent. Les limites sont donc très importantes à cet âge-là afin de permettre à l'enfant de se développer au mieux et de ne pas entraîner des fixations à l'âge adulte. Si les parents « démissionnent » à ce moment-là, les enfants risquent d'entrer dans une « crise de l'autorité ». En effet, l'absence d'interdit et de repère chez l'enfant va entraîner chez lui un sentiment de toute-puissance ce qui peut engendrer chez l'enfant une impression d'être lui-même un marqueur d'autorité.

Les médias : le fait de regarder des images violentes peut engendrer des comportements violents.

- Le langage déficient : le fait de ne pas avoir la possibilité de trouver ses mots afin d'exprimer un sentiment de colère peut amener la personne à l'exprimer par des gestes et donc des actes de violence.
- L'école peut être une violence pour les élèves. En effet si un enseignant humilie un élève, celui-ci peut être amené à penser qu'il ne peut pas faire mieux. Les élèves sont sujets aux sentiments d'injustice qui est une forme de violence importante pour eux.

A l'école, l'indiscipline est considérée comme une violence pour les enseignants mais aussi pour les autres élèves qui subissent l'indiscipline de certains d'entre eux. Lorsque l'on parle d'indiscipline nous pouvons citer : le bavardage et le chahut qui empêchent l'écoute des consignes ou des explications ; les déplacements ; la tenue vestimentaire, l'impolitesse, le refus de travailler, le manque d'assiduité et de ponctualité.

Tous ces manquements à la discipline ont un impact négatif sur les autres élèves de la classe ou de l'école.

Il existe des comportements qui accentuent la violence de certains enfants face au pouvoir d'autorité de l'enseignant. En effet, un enseignant qui parle vite, qui répond rapidement ou de manière impulsive, qui s'acharne à convaincre un élève, qui le menace, qui donne des consignes floues ou inconstantes, qui s'éternise trop longtemps dans l'interaction ou encore qui répond avec trop d'émotion à un élève amène l'élève à entrer en conflit contre son autorité. Il est donc nécessaire, pour l'enseignant, de faire attention à son comportement face aux enfants même si ceux-ci peuvent être amenés à transgresser des règles essentielles de vie de classe.

- **Jeux vidéo violents**

Pour Farrar et al. (2008) ; Gentile et al. (2004) ; Kirsh, (1998) un jeu vidéo est considéré comme violent lorsque le but principal est de blesser, tuer ou porter atteinte à l'intégrité physique d'un ou plusieurs personnages pour aboutir à l'objectif d'une mission. La violence se situe alors à un niveau narratif et relationnel, qui peut être ou non accompagnée d'une violence au niveau narratif et relationnel.

Saxe à l'Université du Massachusetts, (1994) dans une perspective fonctionnelle montre que le jeu vidéo violent est vu comme positif, car il génère du plaisir et permet aux joueurs de gérer leurs humeurs et rétabli la confiance en soi.

Une autre étude menée par Durkin et Aisbett, (1999) montre également qu'il n'y'a aucun effet significatif d'influence négative des jeux vidéo violents sur le comportement dans la vie des joueurs étudiés.

La seule étude qui diffère des précédentes est une double étude de l'American Psychological Association's (APA), qui conclut que les jeux vidéo violent intensifient les pensées à contenu agressif et les comportements à caractère violent, ils sont plus dangereux que la télévision et le cinéma et ont la particularité de conduire le joueur à s'identifier avec

l'agresseur. De plus, elle établit une corrélation entre le nombre d'heures jouées et l'échec scolaire.

Deux grandes écoles se distinguent concernant le débat du contenu violent des jeux vidéo sur les comportements agressifs.

La première postule que les jeux vidéo violents exercent des effets délétères sur le comportement de l'individu en augmentant ses comportements agressifs (Barlett, Haris, et Bruvey, 2007 ; Gentile et al... 2004).

La deuxième école affirme plutôt une absence d'effets négatifs et suggère que les jeux vidéo à contenu violent présentent des effets bénéfiques sur le comportement et les habiletés cognitives (Barlett, Volwels, Shanteau, Crow, et Miller, 2008 ; Hayez ; 2008 ; Sherry, 2007).

En parallèle, ces deux écoles ont opté pour une lecture cognitive des comportements agressifs, plus particulièrement, elles se sont penchées sur les processus mentaux qui aboutissent à l'acte agressif. Ces études se basent essentiellement sur deux modèles : le modèle affectif d'agression général (GAAM) d'Anderson et Dill (2000) et le modèle du processus l'information sociale (SIP) de Dodge (1980). Ces modèles considèrent les variables cognitives du jour.

1.8.2. L'agressivité

Selon Martel, psychothérapeute en Gestalt, anciennement professeure des écoles, l'agressivité vient de l'expression latine « ad-gressere » qui signifie « aller vers ». L'agressivité, est alors dissimulée par chaque être humain et dénoncée comme un facteur lié aux instances extérieures.

Nous pouvons remarquer que dès que la naissance les enfants ont des pulsions agressives tel que le fait de mordre, d'hurler, de donner des coups, ou encore de tirer les cheveux. Selon Winnicott, les « les racines de l'agressivité » seraient un lien direct ou indirect à la frustration et une source d'énergie pour l'individu. L'agressivité est latente il est possible qu'elle ne survienne jamais ou quelle survienne à un moment puis disparaisse d'elle-même peu de temps après. Cependant il est également possible que personne ne doive agir avant que cette agressivité devienne destructrice. Winnicott ajoute que l'agressivité aurait pour origine la motricité du nourrisson. En effet, déjà avant la naissance, le bébé se tourne, fait des mouvements brusque avec ses jambes ou ses bras et heurte quelque chose, ce qui lui procure

du plaisir et un bénéfice qui permet au nourrisson de découvrir le monde qui l'entoure. L'agressivité est une disposition ou un potentiel de violence qui s'effectue plus ou moins.

Selon la psychologie, l'agressivité serait due à des carences affectives et relationnelles dans l'enfance. Une personne agressive peut exploser pour une raison qui nous semble futile.

Selon la neuropsychologie, l'agressivité serait due à un réflexe pré-programmé au niveau neurologique, en lien avec le vécu personnel et le contexte socio-culturel.

2.1.7-Comportements

L'étymologie du mot comportement dérive du verbe comporter, du latin comportare, transporter dans le même lieu, amasser et réunir. Le comportement est la manière de se comporter, d'être, d'agir ou de se conduire pour un être humain.

Selon le dictionnaire français Larousse, le comportement est défini comme une manière d'être, d'agir, ou de réagir des êtres humains, d'un groupe, des animaux ; attitude, conduite.

En psychologie, c'est un ensemble des réactions observables chez un individu placé dans son milieu de vie et dans des circonstances données (Jankélévitch, le je ne – sais – quoi et le presque -rien, 1957, p. 158).

Piéron (1908), psychologue français. Pour lui, le comportement désigne les actions d'un être vivant. On utilise notamment le terme comportement en ethnologie (humaine et animale) ou en psychologie expérimentale.

Gallo dans (Bloch P. 153) définit le comportement comme « un ensemble de phénomènes observables de façon externe. »

Watson (in Bloch ,1994, p. 153) « le comportement est un ensemble de réactions objectivement observables qu'un organisme généralement pourvu d'un système nerveux exécute en réponse aux stimulations du milieu, elles sont objectivement observables. »

Il existe quatre types de comportements qui sont :

Les comportements publics qui se définissent comme un mouvement d'un organisme vivant qui peut être perçu par un autre organisme vivant. Les réponses psychologiques sont considérées comme des comportements si elles sont fonctionnellement reliées à des circonstances environnementales. Il est alors intéressant de les inclure dans l'analyse du comportement.

Les comportements privés ils sont une classe des comportements dont l'étude a principalement été stimulée par Skinner. Il s'agit des comportements qui se déroulent « à l'intérieur de la peau ». Bien que Watson (1919) mît en bonne place le stimulus et réponses implicites dans l'analyse du comportement, c'est skinner qui leur donne leurs lettres de noblesse en les posant comme comportements opérants. En behavioriste radical et dans un souci de proposer une théorie complète, skinner se devait de définir avec précision les comportements privés pour éviter de voir des propositions mentalistes venir s'ajouter une théorie qui serait apparue comme complète. Traditionnellement, deux types de comportements privés sont différenciés ? Le premier type est le ressenti, les sentiments, ou encore les conditions sensorielles du corps. Le second regroupe l'activité opérâtes couvertes (par exemple, les pensées, les imageries mentales).

Les comportements innés on y distingue plusieurs formes :

Le reflexe qui est conceptualisé par skinner comme comportement répondant. Si un comportement est émis par un stimulus sans qu'il y ait eu une seule expérience post-natale avec celui-ci, ce dernier est appelé stimulus inconditionné et sa réponse un répondant non conditionné.

Le tropisme est un changement de l'orientation de l'organisme en réponse à une stimulation du milieu. La kinésie est l'une des deux formes de tropisme. Elle fait référence au mouvement d'un organisme en réponse à un stimulus. Elle est donc une réponse non directionnelle. La taxie, l'autre forme de tropisme qui est une réponse à l'organisme en réponse du stimulus.

Les comportements acquis. Par apprentissage, nous entendons des changements du comportement résultant d'un rapport avec stimuli « évènements » ou « relations » dans l'environnement. Les changements du comportement la topographie de la réponse, les propriétés de la réponse (force, durée, rythme, taux) ou les circonstances dans lesquelles la classe de cette réponse se manifeste (Moore, 2008). Une distinction importante est à faire entre l'apprentissage associatif et non- associatif. Les deux exemples connus d'apprentissage non- associatifs sont l'habituation et la sensibilisation. L'habituation est la diminution de l'émission d'un comportement après des contacts répétés avec un stimulus. La sensibilisation est l'augmentation de l'émission d'un comportement après contacts répétés avec un stimulus.

1.8.3. Comportements agressifs

C'est un comportement ou la violence verbale, physique et psychologique domine, pouvant s'exercer envers d'autres personnes, contres des objets ou contre soi. Une personne aggressive a un comportement d'attaque de l'intégrité physique ou psychique da l'autre.

En psychologie sociale les comportements agressifs se définissent comme un comportement destiné à blesser intentionnellement un autre individu, ce dernier étant motivé à éviter un tel traitement (Baron et Richardson, 1994).

La psychologie a longuement étudié les comportements agressifs, leurs causes, leurs processus et leurs conséquences.

Les comportements agressifs hostiles ou instrumentaux :

- Agression hostile il s'agit d'une agression impulsive qui a pour but de faire mal. Elle a une grande charge émotionnelle. C'est une agression réactive.
- Agression instrumentale ou prédatrice, elle et préméditée et froide. L'objectif principal n'est pas de faire mal, même si elle en fait quand même. Elle peut être guidée par un vol ou l'obtention d'un pouvoir. Il s'agit donc d'une agression planifiée, que ce soit par vengeance ou par intérêt.
- La théorie néo-associative, développée par Berkowitz à partir des travaux de Freud, considère que l'impulsion agressive s'active quand on empêche le sujet d'atteindre un but désiré. Cela dérive vers un état affectif négatif et déclenche le comportement agressif chez l'individu.

Par ailleurs, la théorie de l'apprentissage social de Bandura affirme que ce sont les influences externes qui stimulent les comportements agressifs et qu'on les intègre dans notre répertoire comportemental par imitation.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTÉRATURE ET THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ÉTUDE

2.1. JEUX ET COMPORTEMENTS VIOLENTS CHEZ LES JEUNES

La relation entre les jeux et les comportements violents chez les jeunes est un sujet controversé et complexe.

Anderson, et Dill, (2000) « Video games and aggressive thoughts, feelings and behavior in the laboratory and in life ». Cette étude examine l'impact des jeux vidéo violents sur les pensées, les sentiments et les comportements agressifs. »

Ferguson, (2007) "The good, the bad and ugly: A meta-analytic review of positive and negative effects of violent video games". Cette méta-analyse examine à la fois les effets positifs et négatifs des jeux vidéo violents sur les comportements agressifs des jeunes.

Gentile, et al. (2004) « the effects of violent video Game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance ». Cette étude explore les liens entre les habitudes de jeu vidéo violent, l'hostilité adolescente, les comportements agressifs et la performance scolaire.

Anderson, et al. (2008) « Longitudinal effects of violent video Games on aggression in Japan and the United States ». Cette étude longitudinale examine les effets à long terme des jeux vidéo violents sur l'agression, en comparant les résultats entre le Japon et les États-Unis.

Bushman, et Huesmann, (2006) "Short-term effects of violent media on aggression in children and adults". Cet article examine les effets à court et à long terme des médias violents, y compris les jeux vidéo, sur l'agression chez les enfants et les adultes.

2.1.1. Jeux et environnement familial

L'influence de l'environnement familial sur les jeux chez les jeunes est significative car, l'interaction entre les jeux et l'environnement familial peut avoir un impact sur le comportement, les attitudes et les expériences des jeunes vis-à-vis des jeux vidéo.

Dans son livre intitulé « Parental Mediation of teenagers' video Game playing : Antecedents and consequences » (2012), Wohn, examine les stratégies de médiation parentale, telles que la supervision, les règles et les discussions familiales, concernant le jeu vidéo et leurs effets sur les adolescents.

Coyne, et al. (2017) « Parental mediation and the exposure of young children to violence in video games ». Cette recherche étudie l'impact de la médiation parentale sur l'exposition des jeunes enfants à la violence dans les jeux vidéo et propose des recommandations pour les parents.

Padilla-Walker, et al. (2018) “Negative and positive effects of parental mediation of youth screen time: A longitudinal study”. Cette étude examine la médiation parentale sur le temps d'écran des jeunes, y compris les jeux vidéo, en mettant en évidence les aspects négatifs positifs de cette médiation.

Rasmussen, et al. (2014) « Parental influences on adolescent video game play: A study of accessibility, rule, and time limits ». Cette recherche explore l'influence des parents sur le jeu vidéo des adolescents, en se concentrant sur l'accessibilité, les règles et les limites de temps établies par les parents.

Ces travaux fournissent des perspectives importantes sur la relation dynamique entre les jeux et l'environnement familial, et soulignent l'importance de la médiation parentale dans l'utilisation saine et responsable des jeux vidéo par les jeunes.

2.1.2. Jeux vidéo violents et comportements violents chez les jeunes

L'association entre l'exposition aux jeux vidéo présentant du contenu violent ou considéré violent et les comportements violents chez les jeunes a fait l'objet de plusieurs études Anderson, et al. (2010) “Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries”. Dans cette recherche, les auteurs examinent les effets des jeux vidéo violents sur agression, l'empathie, et les comportements prosociaux dans les différents pays, mettant en évidence des corrélations entre l'exposition aux jeux violents et les comportements agressifs.

Ferguson, (2013) « Violent video games and the Supreme Court: Lessons for the scientific community in the wake of brown v. Entertainment Merchants Association ». Cet article met en question certaines des conclusions antérieures et souligne les limites des études existantes sur les effets des jeux vidéo violents sur l'agression, appelant à une analyse plus critique des recherches.

Gentile, et al. (2018) « the effects of prosocial video games on prosocial behaviors; international evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies ». L'étude de

cette méta analyse examine les effets des jeux vidéo prosociaux et l'agression, soulignant l'importance des jeux à contenu positif.

Bushman, et Anderson, (2002) "violent video games and hostile expectations: A test of general aggression model". Ici, les auteurs examinent comment les jeux violents peuvent influencer les attentes agressives chez les joueurs, en s'appuyant sur le modèle digression générale.

Ferguson, et al. (2009) « violent video games and the association with verbal aggression in adolescent ». Cette recherche explore la relation entre jeux vidéo violents et l'agression verbale chez les adolescents, en mettant en évidence à la fois des associations positives et des facteurs modérateurs.

Il est donc important de noter que, les facteurs contextuels, individuels et environnementaux peuvent influencer la manière dont les individus réagissent aux jeux violents.

Les sept études longitudinales s'étant intéressées à l'association entre l'exposition à des jeux vidéo considérés violents et la violence physique mesurée plus tard, trois ont trouvé une association positive, trois n'en ont montré aucune, tandis qu'une dernière montre une association avec le comportement du meilleur ami, mais non avec le propre comportement du jeune Verheijen et collab. (2018).

En contrôlant plusieurs facteurs liés à la violence chez les jeunes (p. ex. caractéristiques personnelles, influence des pairs, supervision parentale) et en considérant la stabilité et la fréquence de l'exposition.

L'étude de Willoughby et ses collaborateurs (2012) a montré une association entre le fait de jouer à des jeux vidéo de combat ou d'action¹⁰ et la violence physique mesurée un an plus tard chez de jeunes Canadiens, alors que ce n'était pas le cas pour les jeux « non violents ». Cependant, comme l'ont fait ressortir les auteurs, ces associations sont de faible magnitude Willoughby et collab (2012).

L'étude de Möller et Krahe (2009) a montré une association positive entre le fait de jouer à des jeux vidéo présentant du contenu violent et la violence physique 30 mois plus tard, et ce, en considérant l'effet possible des croyances et des attributions d'intention des jeunes relativement aux comportements violents Möller et Krahe, (2009).

L'étude de Hopf et al (2008) qui s'est intéressée à l'effet de l'exposition à des jeux vidéo présentant du contenu violent en tenant compte d'autres facteurs pouvant influencer cette relation a également trouvé une association chez des jeunes âgés de 10 à 13 ans lors de la mesure initiale et la violence physique deux ans plus tard Hopf, et al, (2008). Cette étude a cependant montré que d'autres facteurs tels que la violence physique de la part des parents et le fait d'avoir des comportements violents lors de la mesure initiale contribuent davantage à la violence physique deux ans plus tard que l'exposition aux jeux vidéo considérés violents Hopf et al, (2008).

L'étude réalisée par Breuer et ses collaborateurs (2015) auprès de jeunes âgés de 14 à 21 ans n'a montré aucune association entre les jeux vidéo au contenu violent et la violence physique, autant pour les jeunes âgés de 14 à 17 ans que pour ceux de 18 à 21 ans. Les résultats demeurent les mêmes lorsqu'on tient compte du genre, du niveau d'éducation ou du temps passé à jouer aux jeux vidéo Breuer et collab., (2015). Toutefois, il est intéressant de noter que chez le groupe des plus jeunes de 14 à 17 ans, ceux qui rapportaient un niveau plus élevé d'agression physique au moment initial jouaient davantage à des jeux vidéo au contenu violent au temps 2.

L'étude réalisée par von Salisch et al (2011) auprès de jeunes du primaire a corroboré les résultats issus des données rapportées par les pairs (« qui dans la classe frappe ou pousse quelqu'un d'autre ? ») avec celles tirées de l'évaluation des enseignants. Cette étude n'a démontré aucune association entre l'exposition à des jeux vidéo présentant du contenu violent, selon l'évaluation d'experts, et les comportements agressifs, lorsque mesurés un an plus tard Salisch et al., (2011). À l'inverse, les enfants ayant un comportement ouvertement plus agressif au moment initial étaient ceux qui rapportaient une préférence plus grande pour les jeux présentant du contenu violent et ce, même lorsque d'autres variables étaient considérées dans le modèle.

L'étude réalisée par Ferguson (2011) auprès de jeunes âgés de 10 à 14 ans au moment initial n'a trouvé aucune association statistiquement significative entre l'exposition à des jeux vidéo présentant du contenu violent et différentes mesures de violence physique un an plus tard Ferguson, (2011). Les modèles statistiques utilisés par l'auteur ont inclus dans les caractéristiques individuelles des jeunes (p. ex. : genre, traits de personnalité), ainsi que dans d'autres variables environnementales (p. ex. : problèmes dans le quartier, influence de la télévision) en plus de mesurer l'exposition aux jeux vidéo.

Les résultats de l'étude de Verheijen et al (2018) visant à vérifier l'influence des pairs sur les comportements violents en tenant compte de l'exposition aux jeux vidéo montrent que le fait de jouer à des jeux vidéo présentant du contenu violent n'est pas associé à la violence physique chez les garçons, chez les filles ou chez leurs meilleurs amis. Il semble cependant y avoir une association chez les garçons entre le fait de jouer à des jeux vidéo présentant du contenu violent et un changement des comportements violents de leur meilleur ami un an plus tard Verheijen et al., (2018).

Enfin, quelques études longitudinales ont tenté de déterminer si les jeunes agressifs ou violents avaient des préférences plus marquées pour les jeux violents (hypothèse de sélection). Or, à l'instar des autres résultats, ceux-ci sont mitigés puisque trois études Willoughby, et al.(2012); Möller et Krahe,(2009); Ferguson,(2011) n'ont pas trouvé de résultats en ce sens, alors que des associations positives dans les deux autres études appuient cette hypothèse Breuer et al., (2015); Salisch et al., (2011).

Si l'on considère le groupe d'âge, deux études portent sur des enfants de moins de 12 ans, sept visent des jeunes âgés de 10 à 14 ans et cinq, des jeunes âgés de 14 à 18 ans. Dans quatre études, des tranches d'âge plus larges sont utilisées (p. ex. jeunes âgés de 10 à 17 ans ou de 12 à 18 ans). Une dernière étude ne précise pas l'âge des jeunes étudiés Möller et Krahe, (2009). Ainsi, dans le groupe des 10 à 14 ans, la moitié des études trouve une association entre l'exposition à des jeux à contenu violent et la violence physique Cho et al., (2017) ; You, et al, (2015) ; Hopf et al. (2008), alors que l'autre moitié rapporte des résultats mitigés DeCamp et Ferguson, (2017); Gunter et Daly, (2012) ou l'absence d'association significative Ferguson, (2011); DeCamp, (2015). De manière similaire, les études réalisées auprès de jeunes plus vieux âgés de 14 à 18 ans font état de résultats contradictoires. Enfin, dans une méta-analyse réalisée par Prescott et al., (2018) à partir de 24 études longitudinales, les auteurs concluent à une association positive entre le fait de jouer à des jeux vidéo présentant du contenu violent et des agressions physiques, l'association positive étant plus forte pour les jeunes âgés de 13 ans et plus, comparativement à ceux âgés de 12 ans et moins Prescott et al., (2018)

2.1.3. Jeux violents et ses composantes

Les jeux violents sont des jeux vidéo qui présentent des scènes de violences, de destruction ou de combat. Ces jeux peuvent contenir des éléments graphiques, sonores et narratifs qui évoquent la violence, tels que des combats sanglants, des armes à feu, des

explosions et des actes de cruauté. Les joueurs peuvent interagir avec ces jeux en contrôlant des personnages qui participent à des combats ou à des actes violents.

Anderson (2007) « violent video game effects on children and adolescents ».

Ferguson (2017) “moral combat: why the war on violent video games is wrong”. Dans cette recherche l’auteur s’intéresse aux effets des jeux violents sur le comportement agressif.

Ivory (2017) « virtual goods and violent video games ». Ici, l’auteur oriente ses recherches sur la manière dont les jeux vidéo violent sont perçus par les joueurs et comment cela peut influencer leurs attitudes et leurs comportements.

Il convient donc de souligner que les jeux vidéo peuvent offrir une expérience de divertissement et permettre aux joueurs de vivre des aventures virtuelles. Cependant, il est essentiel que les joueurs fassent preuve de discernement et de responsabilité lorsqu’ils choisissent les jeux auxquels ils jouent et la durée pendant laquelle ils y jouent.

2.1.4. Typologies des jeux vidéo violents

Les jeux vidéo violents peuvent être catégorisés en plusieurs types en fonction de la manière dont la violence est représentée et intégrée dans le gameplay.

- Les jeux de combat (la boxe) impliquant des combats physiques entre des personnages avec des scènes de violence. Douglass A. Gentile (2009) « The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behavior, and school performance ». Les joueurs s’affrontent directement pour vaincre leurs adversaires.

- Les jeux de tir (First Person Shooter), mettent l’accent sur les armes à feu et la violence armée. Ces jeux de tir offrent une expérience de jeu où les joueurs contrôlent un personnage tenant une arme à feu pour éliminer ses ennemis. Ces jeux impliquent souvent des scènes de violence intense et de tir. Ferguson (2007) « A typology of video game research ».

- Les jeux d’action-aventure violents (Grand Theft Auto) : ces jeux combinent des éléments d’action et d’aventure avec des niveaux de violence variables. Les joueurs peuvent être confrontés à de situations de combat, de torture ou d’autres actes violents pour progresser dans le jeu.

- Les jeux de combat sanglants (street fighter) ces jeux mettent en avant des combats brutaux avec des mouvements spéciaux et des finitions violentes qui peuvent inclure des

éclaboussures de sang et des blessures graphiques. Anderson (2004) « The effects of media violence on society »).

- Les jeux de combat de rue (mortal combat) ces jeux se concentrent sur les affrontements entre personnages, souvent dans des environnements urbains, et peuvent inclure des scènes de violence intense et de combat brutal.

Il est donc essentiel de noter que la classification des jeux vidéo violents peut varier en fonction des normes de l'industrie, des réglementations en vigueur et des critères de classification propres à chaque pays.

2.1.5. Impacts psychologiques des jeux vidéo violents sur les jeunes élèves

L'impact des jeux vidéo violents sur les jeunes élèves sont un sujet de préoccupation pour de nombreux auteurs d'où le recensement des écrits à travers l'impact positif et négatif.

2.1.5.1. Impacts psychologiques positifs des jeux vidéo violents sur les jeunes élèves

L'impact des jeux vidéo violents sur les jeunes élèves sont un sujet de préoccupation pour de nombreux parents et éducateurs.

D'après les études réalisées, il est identifié que les jeux développant les fonctions cognitives les plus diverses sont les jeux vidéo d'action et que des facteurs tels que l'âge ou le sexe influencent cette association entre jeux vidéo et fonction cognitive Choi et al., (2020). De plus, même si l'utilisation de programmes informatisés ou de jeux vidéo pour l'amélioration des fonctions cérébrales Mansor et al. (2020) suscite l'inquiétude, les jeux vidéo ont, d'après plusieurs études, le potentiel de développer des changements structurels dans les régions du cerveau et d'être utilisés comme programme d'intervention pour les patients ayant une atrophie de certaines régions du cerveau (telle que l'hippocampe) Gong et al. (2017) Kühn et al. (2014). On distingue, lors des recherches, que celles-ci se divisent en 2 groupes, un groupe d'études dont les sujets sont les jeunes adultes et un autre groupe comprenant les adultes plus âgés. Tandis que pour un groupe les recherches semblent être formelles et en accord les unes avec les autres, pour l'autre, ce n'est pas le cas.

Tout d'abord, pour ce qui est des recherches sur les groupes de jeunes adultes, les résultats concordent tous entre eux et s'accordent sur le fait de jouer aux jeux vidéo est lié à une amélioration des capacités cognitives. Il a été dit que les jeux d'actions et plus particulièrement les « first person shooter », étaient ceux permettant de développer le nombre de fonctions cognitives les plus variées Choi et al., (2020). Ce sont des types de jeux vidéo très utilisés dans les études puisqu'il est exigé d'un joueur de FPS de développer un état

d'esprit flexible afin de réagir le plus rapidement possible, surveiller les stimuli visuels (vu d'un ennemi) et auditifs (bruits de pas par exemple) et inhiber les actions erronées. On a remarqué que ces joueurs étaient plus rapides et plus précis dans la surveillance et la mise à jour de la mémoire de travail que les non joueurs, et qu'ils réagissaient plus rapidement aux signaux de départ mais avec des performances d'arrêt comparable. Jouer à ce type de jeu serait associé à une mise à jour améliorée des informations donc un meilleur traitement avec une meilleure prise de décision sans affecter l'impulsivité Colzato et al., (2013) et ce même si des changements sont à prendre en compte dans la prise de décisions au fur et à mesure des actions entreprises Steenbergen et al., (2015).

Toujours chez les jeunes, d'autres se sont intéressés à ce qu'ils se produisaient au niveau visuel. Par exemple une étude de Green et Bavelier de (2006) a fait des recherches sur la distribution et l'attention spatiale. Il a été, suite à cette étude, suggéré que les Joueurs qui

avaient acquis une amélioration des ressources attentionnelles. On parle ici du fait de pouvoir allouer l'attention de façon plus dynamique dans l'espace c'est-à-dire qu'ils ont une facilité à déplacer l'attention de la vision périphérique à la vision centrale et inversement en fonction de la situation (lors de déplacement sans combat, l'attention est au niveau périphérique à la recherche d'ennemis surtout, tandis que lors de combat, l'attention est plutôt sur la vision centrale) ; On a également des capacités de localisation accrues qu'il soit dans ou hors du champ de vision et un avantage dans la précision de la localisation facilitant donc l'attention sélective visuelle et enfin une amélioration de la capacité à réaliser deux tâches en simultané sans que ce soit au détriment de l'une ou de l'autre vision, ce qui normalement épuise les Non Joueurs. Ils ont aussi réussi à démontrer que ces performances peuvent être améliorées mettant ainsi en lien l'expérience du jeu vidéo d'action et l'amélioration des performances Green et Bavelier, (2006).

2.1.5.2. Impacts psychologiques négatifs des jeux vidéo violents sur les jeunes élèves

Pour ce qui est de l'addiction, c'est un sujet encore très controversé dans le milieu même si, depuis peu de temps, (c'est-à-dire depuis 2018 l'OMS a déclaré l'addiction aux jeux vidéo comme une maladie. Sous le nom de « internet gaming disorder » c'est un comportement caractérisé par une perte de contrôle sur le jeu, une priorité accordée au jeu au point qu'il prenne le pas sur d'autres centres d'intérêt et activités et par la pratique croissante en dépit de répercussions dommageables. On peut donc dire que lorsque le jeu a un impact négatif sur la vie en société en général, cela devient de l'addiction. D'après le DSM5 qui est la 5^{ème} édition du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux et des troubles psychiatriques, il y aurait neuf critères à retenir dans l'IGD tous basés sur l'addiction aux jeux

en général, et si, sur une période de douze mois cinq de ces neuf critères sont validés alors seulement on peut parler d'IGD Gentile et al., (2017). Ces neuf critères sont présentés comme ceci :

- Préoccupation en lien avec les jeux : L'individu pense à sa dernière session de jeu ou alors à sa prochaine : Jouer devient l'activité dominante de la vie quotidienne.
- Symptôme de sevrage lorsque le sujet n'a pas la possibilité de jouer : ces symptômes sont généralement décrits comme étant de l'irritabilité, anxiété ou tristesse.
- La Tolérance : Le besoin de passer de plus en plus de temps devant les jeux vidéo.
- Les tentatives de contrôler ou encore de réduire la participation à ces jeux vidéo ne sont que des échecs.
- Perte d'intérêt dans les relations de la vraie vie, dans les hobbies et les divertissements que le sujet pouvait avoir avant de commencer à jouer.
- Le sujet continue à jouer de manière excessive tout en en connaissant ses problèmes et troubles psychosociaux.
- A menti à des membres de sa famille, des thérapeutes ou d'autres personnes sur le temps passé à jouer.
- L'utilisation des jeux vidéo permet de s'échapper ou oublier un sentiment négatif (anxiété, culpabilité ou encore de la détresse).
- A mis en péril ou a perdu une relation importante, un emploi, ou une opportunité d'étude ou de carrière du fait de son utilisation des jeux vidéo.

En 2013, on sait que la recherche sur l'addiction a bien évolué au cours des 10 années précédentes surtout dans les neurosciences. On confirme alors la corrélation entre l'addiction aux jeux vidéo et la neurobiologie mais aussi la nécessité de connaissances et d'une compréhension plus poussée du contexte et de la pratique du jeu vidéo Kuss,(2013). Des interrogations émergent continuellement sur le potentiel d'évolution du « gaming » en une forme d'addiction, c'est avec les « gamers » qui commençaient à montrer des signes compulsifs vis-à-vis des jeux et s'exemptaient de l'intérêt des autres, ce qui amenait à des troubles ou de l'anxiété Pat F. Bass, (2015), que les recherches se sont multipliées.

Pour les personnes connaissant la solitude, cela s'apparente à un moyen « d'acceptation sociale ». Cependant, ces types de joueurs sont aussi liés à des maladies mentales telles que l'anxiété ou la dépression. Les signes caractéristiques de l'addiction sont :

préoccupation, perte d'intérêt, mentir sur le nombre d'heures de jeu, essayer d'échapper aux comportements de « bad mood ».

On a remarqué des facteurs de risques psychologiques : la dépression et l'isolement social sont particulièrement pertinents. De nombreuses études Rooij et al. (2014) ;Mentzoni et al.,(2011) ;Van Rooij et al.,(2011) ont trouvé que les personnes atteintes d'IGD avaient plus de chances d'être atteintes de symptômes dépressifs que les non-atteintes. Les individus socialement isolés ou ayant de faibles « compétences interpersonnelles » sont les plus susceptibles d'être attirés par les jeux vidéo qui permettent de développer des relations en ligne et acquérir de nouvelles personnalités ; Des études ont démontré ce fait Severo et al. (2020), Desai et al. (2010), Festl et al. 2013), Fumero et al. (2020).

2.1.6. Impact sociologique des jeux vidéo violents sur le comportement des jeunes élèves

L'explosion de la pratique des jeux vidéo est un fait social dont l'importance est aujourd'hui attestée par leur omniprésence entre enfants et adolescents, ainsi que par des chiffres des ventes de consoles et de logiciels de jeux, qui représentent des milliers de titre de jeux édités, et de centaines de millions de consoles, de cassettes et de cédéroms vendus dans le monde.

Les jeux vidéo, et plus spécialement les jeux vidéo sur Internet accroissent l'isolement entre les êtres humains, en permettant aux interlocuteurs, sans plus avoir à se rencontrer physiquement, de communiquer préférentiellement dans des mondes artificiels, peuplés d'êtres irréels et soumis à des règles qui n'ont qu'un rapport lointain avec la vie quotidienne. Figure désormais popularisée par les médias, le fana de jeux vidéo, de plus en plus souvent internaute, passe des heures devant son écran, ne sort plus de chez lui pour rencontrer ses parents, ses voisins et ses amis.

La virtualisation de l'interlocuteur, avec qui il devient possible de communiquer anonymement et qui, lui-même, n'offre aucune certitude sur son identité réelle, se présente comme la figure aboutie d'une société dans laquelle on peut se passer de rencontrer les autres, d'avoir à les prendre en compte dans la vie de tous les jours, de prêter attention aux conséquences de ce qu'on leur dit, de ce qu'on leur fait ou de ce qu'on fait avec eux Schmoll, (2001).

En effet, la période adolescente est marquée par la recherche d'un groupe de pairs afin de se séparer du nid familial et construire son identité. Ainsi, les interactions entre les jeunes du même sexe et du sexe opposé « offrent un prototype des relations qu'adultes ils réaliseront

sur le plan social, personnel » Claes, (1983), p. 150. Par ailleurs, l'existence de groupe au sein des outils numériques tels que les jeux vidéo aborde une redéfinition même de la notion de groupe entendue au sens d'un « ensemble formé par des choses ou des êtres de même nature et, en particulier, ensemble défini par le nombre ou la quantité qui le constitue ». Les jeux vidéo, par la création d'affinités dans l'environnement virtuel, redéfinissent les contours de la notion de groupe. Celle-ci, communément entendue comme groupe physiquement proche (bande), s'élargit maintenant à tous ceux que l'adolescent peut toucher c'est à dire crée des liens et des affinités, et ceci-même au travers de l'univers ludique.

Comme évoqué précédemment, le groupe de pairs, au même titre que la famille, véhicule un ensemble de normes et valeurs. En revanche, les normes et valeurs véhiculées par la famille et le groupe de pairs de l'adolescent peuvent être différentes et amener à un changement social chez l'adolescent. En effet, l'acquisition des savoirs relatifs à la socialisation secondaire suppose une socialisation primaire antérieure, et peut être différente entre les « intériorisations originales et les nouvelles » Berger et Luckmann, (2006,) p. 210. Dans ce cas, on parlera alors de rupture. Lorsque celle-ci est forte, il y aura alternation, c'est à dire une transformation sociale de l'identité, des « devenir autre » lors de la socialisation secondaire. « Le prototype historique de l'alternation est la conversion religieuse ou encore l'endoctrinement politique » Berger et Luckmann, (2006), p.215. Cette alternation peut se produire lorsqu'un joueur intègre des règles et codes du groupe de pairs auquel il appartient dans l'univers ludique et que ceux-ci sont différents de ce qu'il a appris antérieurement de sa famille ou de l'école.

Le débat entourant l'influence de la violence dans les jeux vidéo sur les comportements déviants ou délinquants des joueurs est présent depuis maintenant près de 30 ans (Harris, 2001). Déjà, en 1982, le chef de la santé de l'armée américaine soulignait le caractère problématique des jeux vidéo et déclarait que le corps et les âmes de jeunes étaient en train de devenir dépendants des jeux vidéo (New York Times, 1982).

2.1.7. Exposition aux jeux vidéo et violence scolaire

Les jeunes d'aujourd'hui appartiennent à la génération des médias, téléphones mobiles, ordinateurs, tablettes, consoles vidéo envahissent leur quotidien au point de redéfinir aussi bien la gestion de leur temps libre, de leur loisir que l'organisation scolaire et familiale. L'inquiétude relative à l'utilisation des médias concerne moins la quantité de temps passé à y jouer que la violence inhérente à leur contenu et à l'effet d'accoutumation induit Dubow et al (2013). Plusieurs études relèvent que la majorité des jeux des jeux vidéo, parmi les plus

populaires comportent des scènes violentes (Stiegler et Tisseron, 2009 ; Krish, 2012 ; Dubow & al., 2013 ; Funk et al., 2003, Funk et al., 2004 ; Funk 2006 ; Willemse et al., 2012).

Les conséquences d'une exposition répétée aux jeux vidéo violents font l'objet d'un intérêt scientifique récent Anderson et al., (2007). Avec un degré de réalisme jamais atteint auparavant, les jeux vidéo violent offrent des scènes si explicites que le jeune est propulsé au travers de son avatar dans la réalité qui lui permet de gagner non seulement des vies virtuelles, mais aussi des récompenses réelles (argent, tatouage) et ceci essentiellement s'il fait preuve d'une violence sans limite Krish (2012), Dubow et al., (2013). Plus il est violent, plus il est renforcé. Ces jeux promulguent des valeurs spécifiques qui bafouent en toute impunité les règles sociales en vigueur.

2.1.7.1. Les effets à court terme des jeux vidéo violents sur le comportement scolaire des jeunes

Les effets à court terme sont ceux dans lesquels une personne joue à un jeu vidéo pendant une courte période (15minutes) avant que des mesures appropriées soient obtenues. Habituellement, les effets à court terme sont évalués dans des études expérimentales menées en laboratoire Kunter et Olson (2008) ; Gentile, (2003). Deux processus peuvent expliquer les effets à court terme des jeux vidéo violents :

L'amorçage des structures de connaissance, telles que les schémas et les scripts agressifs, est une première conséquence de l'exposition à des jeux vidéo violents Bushman et Huesmann, (2006). L'amorçage de ces structures nécessitent qu'une personne ait déjà au moins quelques scripts d'agression bien développés et quelle ait connu une brève exposition à un jeu vidéo nécessitant des actions violentes Anderson et al. (2007) ; Kirsh, (2006) ; Krahé, (2001).

Limitation constitue une autre conséquence des jeux vidéo violents. Les enfants ont une tendance innée à imiter les comportements de ceux qu'ils observent Hurley et Chater, (2005). Les enfants qui observent des scènes dans lesquelles des personnes se comportent de façon agressive, que ce soit par exposition directe ou par l'intermédiaire de médias sont plus enclins à imiter ces comportements agressifs immédiatement après les avoir observés Bandura, (1977). Cette propension à imiter les actions des autres augmente lorsque les enfants s'identifient à la personne ou à un personnage qu'ils perçoivent comme étant semblable à eux-mêmes Konjin et al. (2007).

2.1.7.2. Les effets à long terme des jeux vidéo violents sur le comportement scolaire de jeunes

Les effets à long terme sont ceux accumulés après une exposition répétée à des jeux violents sur une période de temps relativement longue, tels que des mois ou des années. Les effets à long terme sont généralement évalués dans des études transversales et longitudinales Moller et Krahe, (2009) ; Anderson al. (2008) ; Wernner et al. (2008) ; Anderson et al. (2007) ; Gentile et al (2004) ; Gentile (2003).

Les recherches montrent que les effets à long terme sont principalement les résultats des changements relativement permanents dans les croyances, les scripts, les attitudes, et d'autres facteurs qui sont provoqués par une exposition répétée à la violence des jeux vidéo. Parce que ces facteurs personnels sont relativement stables, l'exposition répétée à la violence des jeux vidéo est nécessaire pour créer un changement significatif Bushman et Huesmann, (2006).

L'observation répétée des actions et des personnages agressifs dans les jeux vidéo violents peut amener les jeunes à développer des croyances selon lesquelles l'agression est normale et appropriée Dodge et al. (1995). La rumination consécutive à une séquence de jeux vidéo violent peut accroître les comportements agressifs chez les participants jusqu'à 24 heures plus tard tel que l'a montré une récente expérience de Bushman et Gibson (2011).

2.1.8. Les dangers des jeux vidéo violents sur les élèves

Les jeux vidéo violents est une pratique dont la consommation induit des effets. Tel que le plaisir, la stimulation, la sédation et une dépendance psychique à long terme. Ils ont un haut potentiel addictogène qui induit par ailleurs de dommages, somatiques ou sociaux soit pour le sujet lui-même, soit pour son environnement et pour le cas d'espèce, sur les performances des élèves et sur le climat scolaire. On observera un ralentissement dans la vie scolaire avec des attitudes de détachement, de désinhibition, excitation ou somnolence et parfois violence, et dans ces cas, les apprentissages et la mémorisation seront mis à appartenir à ce tableau (Bergeron, 2009, Morel, 2010). La dépendance se caractérise par des symptômes tels que l'impossibilité de résister au besoin de jouer, l'accroissement d'une tension interne, d'une anxiété avant de jouer aux jeux vidéo violents habituel, le soulagement ressenti, le sentiment de perte de contrôle de soi pendant le jeu (Gautier et Moracchini, 2007, Morel & al, 2010).

2.1.9 Jeux vidéo violents et perte du surmoi parental

Plusieurs élèves révèlent qu'ils se renferment dans les jeux vidéo violents non seulement par recherche de l'affection sociale, mais aussi suite à l'absence du suivi scolaire parental, accompagnée de la perte du surmoi parental Chaffi et Baninjel (2016). Pourtant le surmoi de l'enfant se développe inconsciemment sur le surmoi parental. Le manque de suivi parental est un facteur associé à un niveau élevé de la pratique abusive des jeux vidéo violents par les élèves. Les parents permissifs, inattentifs voire absents dans la vie de leurs enfants et sont même parfois indifférents lorsque ces derniers rentrent tard après des sorties nocturnes passé dans des salles de jeux. « Le surmoi est une instance interdictrice, qui correspond à l'intériorisation des interdits parentaux. Freud soulève cette question très compliquée : Si le surmoi est l'intériorisation des interdits parentaux, il n'incarne pas une fonction de critique à l'égard de la réalité extérieure » (Vanier, Chaffel et Vermont, 2012, p. 17). L'image du père ici serait si puissante si ce dernier était présent en maintenant la cohésion de la famille, mais l'absence du père facilite la socialisation des jeunes dans leur interaction avec les pairs ou se développe facilement le plaisir social.

2.2. THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET

Les théories sont des explications ou des modèles qui tentent de décrire et de comprendre un phénomène, un événement, ou une série de faits observables. de ce fait, dans le cadre de notre travail, l'on va utiliser deux théories : la théorie socio constructiviste, la théorie de l'apprentissage vicariant et la théorie de l'influence sociale.

2.2.1. La théorie socio-constructiviste de Lev vyotski (1896-1939)

Lev Sémonovitch Vygotsky est né le 5 novembre 1896 à Orcha en Russie et est mort en 1934 à Moscou. Connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme. Hors de l'Union soviétique, il a été découvert dans les années 1960. C'est un penseur qui a introduit la notion du développement intellectuel de l'enfant comme une fonction des groupes humains plutôt que comme un processus individuel. Ses contributions sont estimées au début du XXI^e siècle par les tenants du constructivisme social comme primordiales dans l'évolution de notre compréhension du développement de l'enfant.

Il est donc considéré comme fondateur de la théorie socio-constructiviste. Il a inspiré en psychologie et en pédagogie tant sa pensée a été féconde et inspirante pour nombre de

chercheurs. Les principes méthodologiques et scientifiques qu'il a posés sont devenus le fondement de nombreuses investigations, expérimentations et orientations de recherche. Presque chaque idée et chaque concept scientifique proposé par Vygotsky a connu une postérité. La psychologie russe, dans laquelle ses idées se sont profondément enracinées, s'appuie en effet, tant pour la théorie que pour la pratique, depuis plusieurs dizaines d'années sur de nombreux de ses concepts : fonctions psychiques supérieures, zone du développement le plus proche, intériorisation, signification, médiation, etc. Peu de domaines de la psychologie ont échappé à sa sagacité. Parmi les thèmes qu'il a abordés dans ses écrits et ses conférences, on peut mentionner l'esthétique, la critique littéraire, la création artistique, la déféctologie, l'épistémologie de la psychologie, le développement psychique de l'enfant, la théorie des émotions, la fonction de l'apprentissage scolaire pour le développement psychique.

Selon Vygotski, le développement de l'enfant ne peut être compris ni analysé en tant que processus de développement biologique, médical, psychologique ou pédagogique particulier. Il est convaincu qu'afin de comprendre le développement de l'enfant, il est nécessaire de relier ces différents facteurs à d'autres, tout en élargissant la perspective afin de comprendre l'enfant non seulement en tant qu'individu mais également en tant qu'être social (un être social et individuel). Vygotski était contemporain de Piaget ; il était donc parfaitement au fait des développements de la psychologie de cette époque et il estimait que pour comprendre la formation de l'être humain et le développement de l'enfant, il était nécessaire d'aller au-delà des recherches menées jusqu'alors. Au-delà du processus de développement individuel et biologiquement conditionné de la conscience, Vygotski se lance alors dans des recherches sur le développement social de la conscience individuelle. Il est de ce fait considéré de nos jours comme « une figure centrale dans le développement des explications théoriques actuelles de la sociogenèse de la conscience individuelle » (Daniels, 2001).

Le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui souligne l'importance des interactions sociales et le rôle de la culture dans la création de connaissances. Lev Vygotsky se considère comme une figure clé du socioconstructivisme. Contrairement au constructivisme qui met l'accent sur les expériences personnelles, cette théorie met l'accent sur les facteurs sociaux. Elle explique que l'interaction sociale est la clé de la construction de la connaissance. Par exemple, une personne qui a une compréhension spécifique d'un groupe d'individus ou d'une idéologie peut changer d'opinion, à la suite d'une interaction sociale.

Cette théorie socio constructiviste est un courant de pensée en éducation et en psychologie qui met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant dans la construction de ses connaissances et de ses compétences par le biais d'interactions sociales et de processus de construction collective du savoir. Selon cette perspective, le psychologue russe Vygotsky (1978) met en exergue l'apprentissage qui est considérée comme un processus social et culturel qui se déroule au sein de relations sociales et d'interactions avec les autres. Cette théorie a des principes qui sont les suivants : la zone proximale de développement (ZPD) qui représente l'écart entre les compétences qu'un individu peut atteindre seul et celles qu'il peut atteindre seul et celle qu'il peut atteindre avec l'aide et le soutien d'autrui. La collaboration et interaction sociale, ici l'apprentissage se nourrit des interactions sociales et collaboration entre les apprenants. Apprentissage par la résolution de problèmes : la théorie constructiviste met l'accent sur l'apprentissage par la résolution des problèmes authentiques et par des tâches stimulantes en travaillant sur des problèmes complexes, les apprenants sont amenés à mobiliser leurs connaissances et à construire de nouveaux savoirs et à développer des compétences de résolution de problèmes. Le soutien et guidage de l'enseignant : les enseignants jouent un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage socioconstructiviste, ils agissent en tant que facilitateurs fournissant un soutien, des conseils et des activités structurées qui permettent aux apprenants de progresser dans leur zone proximale de développement. Dans le cadre de notre travail, cette théorie met en exergue le fait que les jeux vidéo offrent une expérience immersive et interactive, permettant aux joueurs de développer des connaissances cognitives, perceptuelles et sociales Gee (2005). De plus, cette théorie permet aux élèves d'apprendre en collaborant avec leurs pairs, en réfléchissant sur leurs actions et en construisant activement de nouvelles connaissances. Cependant, le défi consiste à maximiser les avantages de l'utilisation des jeux vidéo violents tout en minimisant les risques potentiels, en favorisant ainsi un environnement éducatif engageant et réflexif : Kirriemuir et McFarlane (2004, pp 1-48).

- **Les principes du socioconstructivisme**

Le socioconstructivisme souligne que toutes les fonctions cognitives, y compris l'apprentissage, dépendent des interactions avec les autres (par exemple, les enseignants, les pairs et les parents). Par conséquent, l'apprentissage dépend essentiellement des qualités d'un processus de collaboration au sein d'une communauté éducative, qui est spécifique à la situation et lié au contexte. Cependant, l'apprentissage doit également être considéré comme

plus que l'assimilation de nouvelles connaissances par l'individu. Mais aussi comme le processus par lequel les apprenants sont intégrés dans une communauté de connaissances.

Selon le socioconstructivisme, rien n'est appris à partir de rien, mais plutôt en relation avec les connaissances existantes, les nouvelles informations étant intégrées et élargissant le réseau de compréhension existant. L'apprenant qui réussit est donc celui qui intègre les nouvelles idées aux anciennes et pour qui la compréhension s'élargit pour englober la nouvelle expérience. Par conséquent, la vision du monde d'un apprenant constructiviste social sera toujours subjective, car chaque individu interprétera l'expérience à travers un cadre de compréhension préexistant différent et développera sa propre vision unique du monde.

Le socioconstructivisme, dans sa forme moderne, existe depuis environ 40 ans. À proprement parler, bien qu'il soit considéré comme une théorie de l'apprentissage, avec des racines dans le constructivisme cognitif (Piaget, 1950) et la théorie socioculturelle (Vygotsky, 1978), il s'agit plus précisément d'une épistémologie ou d'une explication philosophique de la nature de l'apprentissage.

- **Transposition de la théorie en éducation.**

La transposition de la théorie socioconstructiviste permet de mieux comprendre le cadre du processus enseignement/apprentissage

- La théorie du socioconstructivisme de Vygotsky décrit l'apprentissage comme un processus social et l'origine de l'intelligence humaine dans la société. L'interaction sociale joue un rôle fondamental dans le développement de la cognition et la connaissance se construit par l'interaction avec les autres.
- Il s'agit d'une orientation épistémologique selon laquelle la connaissance est socialement négociée.
- Comme la théorie du constructivisme, le socioconstructivisme reconnaît que l'apprenant est actif dans la construction de ses propres connaissances. Cependant, la construction des connaissances se produit principalement à la suite d'une interaction sociale. La connaissance se construit à travers un processus de discussion et de négociation.
- Il s'agit d'une approche qui considère la connaissance comme un processus qui se déroule d'abord au niveau interpersonnel, puis qui devient personnel par la suite. La construction de la connaissance a donc lieu dans le contexte socioculturel dans lequel l'individu agit. Par conséquent, l'interaction et le langage jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage.

- **Explication théorique**

La théorie socioconstructiviste, en éducation met l'accent sur l'interaction sociale, la construction des connaissances entre les acteurs de l'éducation dans un processus d'enseignement/apprentissage. Cependant, dans le cadre de notre étude, cette théorie a été convoquée pour prouver que la relation d'interaction entre les différents acteurs de l'éducation est mise en cause par le phénomène de violence. Elle offre une vision approfondie de notre sujet afin de mieux comprendre l'origine du comportement violent des enfants en milieu scolaire.

2.2.2. La théorie de l'influence sociale de Kurt Lewin (1890-1947)

La théorie de l'influence sociale de Kurt Lewin, un psychologue pionnier du 20^e siècle, qui met l'accent sur la manière dont les individus sont influencés par leur environnement social.

Cette théorie est centrée sur l'idée que le comportement humain est le résultat de l'interaction entre la personne (individu) et son environnement (situation sociale). Lewin a développé cette perspective dans le contexte de la recherche sur la motivation, le leadership, la dynamique de groupe et le changement social.

- **Les principes de l'influence sociale**

La théorie du champ social : Lewin a introduit le concept champ social qui considère l'individu comme un acteur influencé par les forces de son environnement social. Ces forces peuvent être soit poussées (forces qui incitent un individu à agir dans une certaine direction) ou tirées (force qui limitent ou entravent l'action).

La force du groupe : Lewin a souligné le rôle fondamental du groupe dans la formation du comportement individuel. Il a mis l'accent sur l'importance des normes sociales, des attentes des pairs et des relations interpersonnelles dans la formation des comportements individuels au sein d'un groupe donné.

La dynamique de groupe et de changement : qui se concentre sur les processus de changement et de résistance au changement au sein des groupes sociaux. Lewin a formulé un modèle de changement en trois étapes comprenant la dérivation (unfreezing), la transition (moving), et la réintégration (refreezing).

Le leadership et influences sociales : Lewin a étudié les styles de leadership et les effets de l'influence sociale, soutenant que différents styles de leadership peuvent façonner les dynamiques de groupe et les processus décisionnels.

- **Transposition de la théorie en éducation.**

La transposition de la théorie de l'influence social permet de mieux comprendre les dynamiques sociales, l'apprentissage collaboratif et les processus de changement.

- La compréhension des dynamiques de groupe en classe : la théorie de l'influence social permet de comprendre les interactions entre élèves et la manière dont les dynamiques de groupe peuvent influencer l'apprentissage. Elle offre un cadre pour analyser les relations interpersonnelles, la coopération, ainsi que le rôle des normes sociales et des attentes collectives dans le contexte éducatif.
- Gestion du changement pédagogique : en mettant l'accent sur le changement, Lewin peut aider les éducateurs à concevoir et à mettre en œuvre de stratégies de changement pédagogique. Elle fournit un cadre pour l'identification des obstacles au changement, la planification de transition efficaces et la réintégration des nouvelles pratiques dans l'environnement éducatif.
- Leadership pédagogique et excellence scolaire : la perspective de Lewin offre des idées sur le rôle du leadership dans l'éducation. Elle permet d'analyser le rôle des enseignants en tant que leaders pédagogiques, ainsi que l'impact de leur influence sur les dynamiques de classe, le climat scolaire et les performances des élèves.
- La promotion de la collaboration et de la motivation : la théorie de l'influence sociale de Lewin met en évidence l'importance de la collaboration, de la motivation, intrinsèque et de l'engagement des élèves. En mettant l'accent sur les normes sociales, les attentes et la dynamique des groupes, elle peut informer les initiatives visant à promouvoir la coopération, la responsabilité collective, et l'auto-motivation.

- **Explication théorique**

La théorie de l'influence social suggère que les individus peuvent être influencés par leur environnement social, notamment par des normes, les comportements et les influences des autres personnes. Les éducateurs, les parents et les responsables de l'éducation peuvent jouer un rôle important en surveillant et en encadrant la pratique des jeux vidéo violents. Ils peuvent promouvoir une utilisation responsable et équilibrée des jeux vidéo, en encourageant

les conversations ouvertes sur le contenu des jeux, leurs effets potentiels et les limites appropriées.

2.2.3. La théorie de l'addiction de Gary Becker (1983)

Economiste et lauréat du prix Nobel, Gary Becker est le pionnier de la théorie de l'addiction qui est un cadre d'analyse économique qui vise à comprendre les comportements addictifs en les intégrant dans un modèle de choix rationnel. La théorie publiée dans son article « A theory of social interactions » (1983) est souvent associée à l'économie comportementale et l'analyse des comportements. En substance, cette théorie aborde les tendances additives, qu'elles soient liées à des substances telles que la drogue, ou à des comportements comme le jeu ou la consommation excessive de nourriture, en mettant l'accent sur les dynamiques comportementales, neurobiologiques et sociales associées à la dépendance.

Les principes de l'addiction

Le modèle de choix rationnel : La théorie de Becker considère l'addiction comme un comportement rationalisé, où les individus évaluent les coûts et les avantages de la consommation d'une substance ou d'un comportement. Ils ajustent leur comportement en fonction de ces coûts et avantages, tout en prenant compte leurs préférences et leur évaluation subjective de la situation.

Dynamique temporelle et coûts futurs : Becker met l'accent sur la dynamique temporelle de la dépendance, en intégrant le coût futur liés à la consommation addictive. Les individus peuvent être prêts à supporter des coûts présents (des effets nocifs sur la santé) pour des gratifications ou des bénéfices anticipés à long terme.

Externalités comportementales : Becker considère les effets des comportements addictifs sur les autres membres de la société, introduisant des notions d'externalité négatives liées à la dépendance. Cela inclut les conséquences sur la famille, la productivité et les coûts sociaux plus larges associées à la dépendance.

Intervention et politiques publiques : la théorie de l'addiction de Becker est souvent utilisée pour examiner les effets des politiques de réglementation, les taxes pour les programmes de prévention de la dépendance. Elle offre un cadre pour analyser le choix et les impacts comportementaux en réponse à ces interventions.

- **Transposition de la théorie en éducation.**

Compréhension du comportement des élèves : en utilisant le cadre d'analyse de la théorie de Becker, les éducateurs peuvent mieux comprendre les motivations derrière les comportements addictifs chez les élèves, y compris la consommation de substances ou la participation à des comportements addictifs.

Conception des programmes de prévention : Cette théorie peut informer la conception de programmes de prévention économique et comportementale des choix et des conséquences liés à la consommation de substances addictives ou d'autres comportements à risque.

Analyse des coûts et des avantages : Les éducateurs peuvent utiliser cette théorie pour analyser les coûts et les avantages perçus associés aux comportements addictifs chez les élèves, améliorant ainsi la conception de programmes de sensibilisation et d'intervention axés sur l'évaluation de ces coûts par les élèves.

Prévention des externalités négatives : En utilisant le cadre de la théorie de Becker, les éducateurs peuvent mieux comprendre et prévenir les externalités négatives associées à la dépendance chez les élèves, en mettant en œuvre des stratégies pour atténuer ces effets et promouvoir des comportements plus sains.

- **Explication théorique**

La théorie de l'addiction englobe un large éventail de facteurs biologiques, psychologiques et sociaux qui contribuent à la compréhension des comportements et de mécanismes sous-jacents à la dépendance. Cette approche permet de concevoir des interventions pluridisciplinaires et des stratégies de gestion visant à aborder les défis associés aux comportements addictifs.

2.2.4. La théorie de l'apprentissage vicariant Albert Bandura (1980)

Albert Bandura est un psychologue renommé né en 1925 au Canada. Il est célèbre pour ses travaux novateurs dans le domaine de la psychologie. Cette théorie est reconnue comme une extension de la théorie de l'apprentissage sociale, dans laquelle le concept d'apprentissage vicariant est inclus. Il l'a développée dans les années 1960, 1970, et a publié ses travaux initiaux en 1977.

La théorie de l'apprentissage social, proposée par Albert Bandura, souligne l'importance de l'observation, de la modélisation et de l'imitation des comportements, des attitudes et des réactions émotionnelles des autres.

La théorie de l'apprentissage social tient compte de la façon dont les facteurs environnementaux et cognitifs interagissent pour influencer l'apprentissage et le comportement humains.

Dans la théorie de l'apprentissage social, Albert Bandura (1977) est d'accord avec les théories d'apprentissage behavioristes du conditionnement classique et du conditionnement opérant. Cependant, il ajoute deux idées importantes :

- Des processus médiateurs se produisent entre les stimuli et les réponses.
- Le comportement est appris à partir de l'environnement par le biais du processus d'apprentissage par observation.

Les principes de l'apprentissage vicariant :

Attention : L'individu doit prêter attention au comportement et à ses conséquences et former une représentation mentale du comportement. Pour qu'un comportement soit imité, il doit attirer notre attention. Nous observons de nombreux comportements au quotidien, et beaucoup d'entre eux ne sont pas remarquables. L'attention est donc extrêmement importante pour déterminer si un comportement incite les autres à l'imiter.

Rétention : La façon dont on se souvient du comportement. Le comportement peut être remarqué, mais il n'est pas toujours mémorisé, ce qui empêche évidemment l'imitation. Il est donc important qu'un souvenir du comportement soit formé afin que l'observateur puisse le reproduire ultérieurement. Même si le comportement est reproduit peu de temps après l'avoir vu, il faut qu'il y ait un souvenir auquel se référer.

Reproduction : Il s'agit de la capacité à exécuter le comportement que le modèle vient de démontrer. Nous voyons chaque jour de nombreux comportements que nous aimerions pouvoir imiter, mais ce n'est pas toujours possible. Nous sommes limités par nos capacités physiques et, pour cette raison, même si nous souhaitons reproduire le comportement, nous ne pouvons pas le faire.

Cela influence notre décision d'essayer de l'imiter ou non. Imaginons le scénario d'une dame de 90 ans qui peine à marcher en regardant Dancing on Ice. Elle peut comprendre que cette compétence est souhaitable, mais elle n'essaiera pas de l'imiter parce qu'elle en est physiquement incapable.

Motivation : La volonté d'adopter le comportement. Les récompenses et les punitions qui suivent un comportement seront prises en compte par l'observateur. Si les récompenses perçues l'emportent sur les coûts perçus (le cas échéant), le comportement sera plus susceptible d'être imité par l'observateur.

Si le renforcement vicariant n'est pas perçu comme suffisamment important par l'observateur, celui-ci n'imitera pas le comportement.

Transposition de la théorie en éducation

Apprentissage par observation

Les enfants observent les personnes qui les entourent se comporter de diverses manières. C'est ce qu'illustre la célèbre expérience de la poupée Bobo (Bandura, 1961).

Les individus observés sont appelés des modèles. Dans la société, les enfants sont entourés de nombreux modèles influents, tels que les parents au sein de la famille, les personnages de la télévision pour enfants, les amis au sein de leur groupe de pairs et les enseignants à l'école.

Ces modèles fournissent des exemples de comportement à observer et à imiter, par exemple le masculin et le féminin, le pro et l'antisocial, etc.

Les enfants prêtent attention à certaines de ces personnes (modèles) et encodent leur comportement. Plus tard, ils peuvent imiter (c'est-à-dire copier) le comportement qu'ils ont observé.

Ils peuvent le faire indépendamment du fait que le comportement soit "approprié au genre" ou non, mais il existe un certain nombre de processus qui font qu'il est plus probable qu'un enfant reproduise le comportement que la société considère comme approprié pour son genre.

- **Tout d'abord**, l'enfant est plus susceptible d'observer et d'imiter les personnes qu'il perçoit comme semblables à lui. Par conséquent, il est plus susceptible d'imiter le comportement modelé par les personnes du même sexe.
- **Deuxièmement**, les personnes qui entourent l'enfant répondront au comportement qu'il imite par un renforcement ou une punition. Si un enfant imite

le comportement d'un modèle et que les conséquences sont gratifiantes, l'enfant est susceptible de continuer à adopter ce comportement.

Si un parent voit une petite fille consoler son ours en peluche et lui dit "quelle gentille fille tu fais", cela est gratifiant pour l'enfant et augmente la probabilité qu'elle répète le comportement. Son comportement a été renforcé.

Le renforcement peut être externe ou interne et peut être positif ou négatif. Si un enfant souhaite être approuvé par ses parents ou ses pairs, cette approbation constitue un renforcement externe, mais le fait de se sentir heureux d'être approuvé constitue un renforcement interne. Le renforcement positif (ou négatif) n'aura que peu d'impact si le renforcement offert à l'extérieur ne correspond pas aux besoins de l'individu. Le renforcement peut être positif ou négatif, mais le facteur important est qu'il entraîne généralement un changement dans le comportement d'une personne.

- **Troisièmement**, l'enfant tiendra également compte de ce qui arrive aux autres personnes lorsqu'il décidera de copier ou non les actions de quelqu'un. Une personne apprend en observant les conséquences du comportement d'une autre personne (c'est-à-dire des modèles), par exemple, une petite sœur qui observe une grande sœur récompensée pour un comportement particulier est plus susceptible de répéter ce comportement elle-même. Ce phénomène est connu sous le nom de renforcement vicariant.

Il s'agit d'un attachement à des modèles spécifiques qui possèdent des qualités considérées comme gratifiantes. Les enfants ont plusieurs modèles auxquels ils s'identifient. Il peut s'agir de personnes de leur entourage immédiat, comme leurs parents ou leurs frères et sœurs plus âgés, ou de personnages imaginaires ou médiatiques. L'identification se produit avec une autre personne (le modèle) et implique de prendre (ou d'adopter) les comportements, valeurs, croyances et attitudes observés de la personne à laquelle on s'identifie.

Le terme identification tel qu'il est utilisé par la théorie de l'apprentissage social est similaire au terme freudien lié au complexe d'Œdipe. Cependant, dans le cas du complexe d'Œdipe, l'enfant ne peut s'identifier qu'au parent du même sexe, alors que dans le cas de la théorie de l'apprentissage social, la personne (enfant ou adulte) peut potentiellement s'identifier à n'importe quelle autre personne.

L'identification est différente de l'imitation car elle peut impliquer l'adoption d'un certain nombre de comportements, alors que l'imitation consiste généralement à copier un seul comportement.

Explication théorique

Cette théorie montre que la violence des enfants repose sur les observations lors de leurs pratiques des jeux vidéo. En effet, elle décrit comment les élèves apprennent de nouveaux comportements en observant l'environnement des jeux vidéo et en intégrant ces observations dans leur propre conduite.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 3 : PRÉPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUÊTE

3.1. TYPE DE RECHERCHE

Pour cette étude, notre recherche est du type qualitatif, car elle permet d'analyser et de comprendre des phénomènes, des comportements de groupe, des faits ou des sujets. Elle peut être dans tous les domaines ou des phénomènes ne peuvent être directement observés.

3.2 LE SITE DE L'ÉTUDE

La recherche sur la pratique des jeux vidéo violents s'est faite au sein du lycée classique de Nanga-Eboko situé dans la région du centre dont le département est la Haute-Sanaga dans l'arrondissement de Nanga-Eboko. Dans le cadre de notre étude nous nous intéressé aux classes de 4eme du dit lycée car, c'est dans ces classes que notre étude s'est consacrée.

3.3. POPULATION D'ÉTUDE

Selon Grawitz (1998 p.593), la population d'étude est « un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils ont les mêmes propriétés et qu'ils sont tous de même nature ». Autrement dit, c'est aussi l'univers statistique auquel le chercheur s'interroge, se questionne afin de recueillir d'amples informations nécessaires.

On distingue deux types de population à savoir :

3.3.1. Population cible

La population cible est l'ensemble des membres D'un groupe spécifique sur lequel la recherche et applicable. La population de l'étude constitue les élèves du lycée classique de NANGA-EBOKO. Il convient de rappeler que notre étude est au titre de l'année 2022-2023. Il ressort des observations que la plupart des élèves jouant aux jeux vidéo violents sont les élèves des classes de 4^{ème}.

| Tableau 1 : Population cible | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|------------------|--------------------|
| N° | Etablissement | Effectifs | Pourcentage |
| 1 | Lycée classique de NANGA-EBOKO | 801 | 100% |
| Total | 1 | 801 | 100% |

Source : Données de terrain (2023)

3.3.2 Population accessible

La population accessible est l'ensemble des individus sur lesquels il est possible de mener notre recherche. Dans le cadre de cette recherche, la population accessible est celle du lycée classique de Nanga-Eboko.

Tableau 2 : population accessible des élèves

| Etablissement | Classes | Effectifs | Pourcentage |
|--------------------------------|----------------|------------------|--------------------|
| Lycée Classique de NANGA-EBOKO | 4eme | 150 | 100% |
| Total | 3 | 150 | 100% |

Source : Données de terrain (2023)

3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Selon Delandsheere (1978 ; P337), échantillonnage c'est « choisir un nombre délimité d'individu ou évènement dont l'observation permet de tirer les conclusions (inférence) applicable à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été défini ». Dans le cadre de notre travail, afin de déterminer notre échantillon, nous avons procédé par la méthode d'échantillonnage aléatoire simple qui consiste à donner la chance à chaque population d'être représenté dans l'échantillon. Ainsi, nous avons constitué un guide d'entretien que nous administrer de manière aléatoire la population cible.

3.4.1. Echantillon de l'étude

Selon Grawitz (1998 p.794), un échantillon est : un sou ensemble de la population sur laquelle le chercheur fait des investigations et généralise ensuite ses résultats à l'ensemble de la population ».

3.4.2. Technique d'échantillonnage

La technique de l'échantillonnage est « un procédé qui consiste à sélectionner au sein de la population cible les répondants dont les réponses pourront être généralisées auprès de l'ensemble » (Fonkeng & al.2014, p 83). Il y' a plusieurs types d'échantillonnage qui sont : échantillonnage probabiliste, aléatoire simple, par quotas, aléatoire stratifié, en grappe systématique, non probabiliste, de commodité etc. Cependant, la technique d'échantillonnage qui sied à notre étude est : L'effet boule de neige.

Tableau 3 : Répartition de l'échantillon des élèves

| Etablissement | Classe de 4ème | Effectifs | Pourcentage |
|--------------------------------|-----------------------|------------------|--------------------|
| Lycée Classique de NANGA-EBOKO | 3 | 3 | 100% |
| Total | 3 | 3 | 100% |

Source : Données de terrain (2023)

3.5. PRÉSENTATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES ET JUTIFICATION

Le guide d'entretien est un document crée par l'enquêteur pour le guider tout au long de l'entretien et s'assurer que tous les thèmes et questions pertinentes sont couvertes. Il

contient une liste de question au cours de l'entretien et peut être structuré ou non et peut être adapté en fonction du type d'entretien. Il s'utilise dans le cadre d'entretiens qualitatifs afin de structurer la discussion.

3.5.1. Choix de l'instrument de collecte de données

Le choix de l'instrument des collectes des données est fonction de l'étude. Cependant, dans le cadre de notre travail, nous avons choisi le guide d'entretien car nous menons une recherche qualitative.

3.5.2. Instruments de collecte des données

L'instrument de collecte des données est cet élément qui permet au chercheur de collecter les informations auprès de son échantillon d'étude

3.5.2.1. Guide d'entretien

Le guide d'entretien c'est un instrument de collecte des données d'une recherche qualitative cependant, ces données sont issues des entretiens ou des interviews. Des lors, il existe plusieurs types d'entretiens : l'entretien direct, semi directif, et non directif. Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé l'entretien direct et semi directif qui consistent à interviewer de manière orale. L'enregistrement des informations s'est fait aux moyens des outils téléphoniques pour l'entretien direct et le papier pour l'entretien semi directif.

3.5.2.2 La validité des instruments

La validité des instruments de collecte de données se fait sur deux aspects à savoir la validité interne et externe. Dès lors dans le cadre de notre étude nous avons procédé a la validité interne qui permet de dégager les points convergents des données issues des différentes sources. Selon Lecompte et Goetz (1982) indiquent que la validité interne et souvent considérée comme une force de recherche qualitative dans la mesure où, elle est censée assurer linter relation forte entre les observations empiriques et les concepts théoriques. Pour valider nos instruments, nous avons procéder par la triangulation des sources qui signifie que les données sont recueillies auprès de plusieurs sources différentes. C'est la diversité des points de vue qui est alors recherchée pour dégagée une vision plus riche d'une thématique. Par exemple, Veyrié (2017) écrit que la recherche qualitative et bien outillée pour étudier des problématiques sensibles (l'euthanasie dans son cas). Compte tenu de son intérêt de recherche, la chercheuse a conduit des entretiens semi-dirigés auprès des élèves et des surveillants généraux.

3.5.3. Technique de collecte des données

Une technique de collecte de données c'est une approche systématique qui consiste à réunir et à mesurer des informations en provenances sources variées, afin d'obtenir une vue complète et précise d'un domaine d'intérêt. Dans le cadre de notre étude, nous avons mené l'entretien individuel semi-structuré qui vise à collecter des données en interrogeant les participants en face-à-face (ou à distance) par des techniques de conversation. L'entretien est alors structuré à l'aide d'un guide d'entretien reprenant la liste des questions ouvertes ou liste des sujets à aborder au cours de la discussion. Cette technique peut également être choisie pour des raisons pratiques, par exemple lorsque les participants ne sont pas facilement « déplaçables », ou manquent de temps.

3.5.4. Analyse des contenus thématique

Le terme générique d'analyse de contenu (noté AC) fait référence à un vaste ensemble de méthodes d'étude de documents, principalement textuels, destinées à révéler les formes, les objectifs ou le sens qui y est contenu. D'une manière générale, Mucchielli (1994) considère que l'AC procède à l'examen objectif, exhaustif, méthodique et, si possible quantitatif, d'un matériel Soit verbal, information ou texte (vocabulaire, syntaxe, style, thèmes...) : soit non verbal, (Images, affiches, gestes, attitudes, mimiques, voix...), en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs.

Dans un sens plus retreint, qui s'applique à l'analyse du contenu d'un entretien ou de Réponses ouvertes fournies à un questionnaire par exemple, l'analyse de contenu désignera une technique dont le but est d'interpréter et de synthétiser le sens manifeste d'un matériel verbal (le discours oral, habituellement transcrit ou la réponse écrite fournie à une question) en vue d'explorer un questionnement ou des pistes de recherche (approche qualitative, démarche holistico-inductive) ou de répondre à une question de recherche opérationnelle inscrite dans un plan de recherche établi à priori, voire d'éprouver une hypothèse (approche quantitative, démarche hypothético-déductive). Une analyse de contenu peut être de nature strictement qualitative ou procéder à une transformation numérique (souvent une comptabilisation de noyaux de sens répartis dans différentes catégories ou thèmes) pour devenir une technique quantitative.

Dans le premier cas, le chercheur interprète le sens du discours en travaillant le matériel verbal sans énumération quelconque. Chacune des deux techniques d'analyse de contenu présentées ci-dessous (analyse thématique et analyse de contenu catégorielle) peut théoriquement s'appliquer dans une version qualitative ou quantitative. Par soucis de clarté

cependant et par commodité pour le chercheur novice, nous proposons d'envisager l'analyse thématique dans une version qualitative. Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi l'analyse thématique qualitative.

Cette technique est particulièrement utile pour confronter les propos de plusieurs répondants en regard des thèmes de la recherche. Le principe est relativement simple quoique sa réalisation effective se révèle bien plus délicate qu'il n'y apparaît de prime abord. Il s'agit de classer (et de confronter) les propos de chacun des répondants en regard des thèmes et sous thèmes, élaborés eux-mêmes en relation au questionnement qui mobilise le chercheur dans son étude. La pratique en revanche s'avère bien souvent complexe, le choix des extraits et leur classement dans une rubrique thématique étant une opération délicate.

Dans ce type d'analyse transversale (analyse de plusieurs entretiens ou des réponses ouvertes à un questionnaire en parallèle), on tente de confronter les réponses des sujets interrogés par rapport aux « thèmes » dégagés. Ces thèmes sont en rapport direct avec les questions que l'on se pose dans la recherche. Les rubriques thématiques sont donc en partie issues de l'analyse de ou des questions de recherche. Toutefois, ces catégories sont également enrichies ou précisées à partir de l'analyse des réponses des interviewés.

3.6. LES VARIABLES, LEURS INDICATEURS ET MODALITÉ

Dans le but d'établir un lien entre la formulation des hypothèses et la corrélation entre variables, il est important de définir nos variables obtenues à partir de l'opérationnalisation de nos hypothèses, leurs indicateurs et les modalités.

3.6.1. Les variables

Une variable est une donnée, un phénomène voire même l'aspect d'une personne ou une situation qui peut varier. Elle peut être simplement une idée constitutive ou quelque chose qui varie c'est-à-dire qui prend plusieurs valeurs où catégories (fonkeng & al. 2014, p. 78). La variable peut être également considérée comme une entité manipulable que le chercheur prend comme un dessin pour atteindre l'objectif principal de sa recherche. Dans notre travail, nous allons définir la variable indépendante (VI) et la variable dépendante (VD) qui constitue la colonne vertébrale de notre recherche.

- **Variable indépendante**

La variable indépendante est la cause qui fait fluctuer la variable dépendante. On croit souvent que la variable indépendante est responsable d'un effet particulier que le chercheur veut obtenir.

La variable indépendante de l'étude est : pratique des jeux vidéo violents.

- **Variable dépendante**

La variable dépendante est l'effet. Elles constituent la variable principale qui intéresse le chercheur. Elle est le plus souvent inspirée par le problème de recherche et constitue la variable sur laquelle le chercheur veut contrôler l'effet (fonkeng & al.2014, p2014).

La variable dépendante de notre étude : comportements agressifs des élèves des classes de 4eme du lycée classique de Nanga-Eboko.

La variable de notre hypothèse générale est : il y'a un lien entre la pratique des jeux vidéo violents et les comportements agressifs des élèves des classes de 4^{eme} du lycée classique de Nanga-Eboko.

De cette variable de l'hypothèse générale découlent les variables des hypothèses spécifiques.

- **Hypothèse spécifique 1 :** La violence physique des jeux vidéo conduit aux comportements agressifs des élèves des classes de 4^{eme} du lycée classique de Nanga-Eboko.

Variable indépendante (VI) : la violence physique

Variable dépendante (VD) : comportements agressifs des élèves des classes de 4eme du lycée classique de Nanga-Eboko

- **Hypothèse spécifique 2 :** L'impact de la violence verbale des jeux vidéo violents sur les comportements agressifs des élèves des classes de 4eme du lycée classique de Nanga-Eboko

Variable indépendante : l'impact de la violence verbale des jeux vidéo violents

Variable dépendante : les comportements agressifs des élèves des classes de 4eme du lycée classique de Nanga-Eboko

- **Hypothèse spécifique 3** : l'effet psychologique des jeux vidéo violents sur les comportements agressifs des élèves des classes de 4eme du lycée classique de Nanga-Eboko

Variable indépendante : l'effet psychologique des jeux vidéo violents

Variable dépendante : les comportements agressifs des élèves des classes de 4eme du lycée classique de Nanga-Eboko.

3.6.2. Indicateurs et modalités

L'indicateur est ce qui permet de reconnaître une variable. C'est une valeur, un élément ou une donnée qui reflète l'opérationnalisation des variables. Il est nécessaire dans une étude de traduire les concepts, les notions d'indicateurs ou de variable clés (VI, VD) en indicateurs mesurable. C'est ce qui rend l'étude opérationnelle, faisable, falsifiable et reproductible (Fonkeng &al. 2014, p 80).

Ainsi, les modalités rendent plus opérationnelles les indicateurs d'une variable. Nous avons après l'opérationnalisation de nos variables, indicateurs, et modalités présenté un tableau qui nous permet de voir les différentes composantes mesurables de notre étude.

Tableau 4 : Tableau Synoptique des Hypothèses et des Variables de l'Etude.

| HG | HS | VI | Modalités | Indicateurs | Items | VD | Modalités | Indicateurs | Items | Instrument de collectes | Technique d'analyse des données |
|--|---|--|---|--|-------|--|--|--|-------|-------------------------|---------------------------------|
| La pratique des jeux vidéo violents conduit aux comportements agressifs des élèves des classes de 4 ^e du lycée classique de Nanga-Eboko | Hs1 : La violence physique des jeux vidéo conduit aux comportements agressifs des élèves des classes de 4 ^e du lycée classique de Nanga-Eboko | Jeux vidéo violents | -combat -sport -guerre | - judo, mortal combat - football, handball - contrat, hills of steel | | Comportements agressifs des élèves des classes de 4 ^e du lycée classique de Nanga-Eboko | -Agression relationnelle -Cyber aggression -Violence physique | -Exclusion sociale -Nude Utilisation de la force physique | | Guide d'entretien | Analyse contenu thématique |
| | Hs2 : L'impact de la violence verbale des jeux vidéo violents sur les comportements agressifs des élèves des classes de 4 ^e du lycée classique de Nanga-Eboko | VI2 : impact de la violence verbale des jeux vidéo violents | -Effets sur la communication interpersonnelle -Alteration des compétences de communication - Normalisation de la violence verbale | -Evitement de la communication -Difficulté à exprimer ses opinions et ses émotions -Utilisation courante des termes offensants | | Les comportements agressifs des élèves des classes de 4 ^e du lycée classique de Nanga-Eboko | - L'intimidation -Conflits et bagarres physiques - Détérioration du climat de classe | - Changements émotionnels et comportementaux - Formation de groupes hostiles - Augmentation des tensions | | Guide d'entretien | Analyse contenu thématique |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|---|--|--|--|--|--|--------------------------|-----------------------------------|
| | | | | | | | | | | | |
| | <p>Hs3 L'effet psychologique des jeux vidéo violents sur les comportements agressifs des élèves des 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko</p> | <p>VI3 : L'effet psychologique des jeux vidéo violents</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Le bouleversement psychique -Réactions physiologiques - Comportement agressif et hostilité | <ul style="list-style-type: none"> -Agressivité - Augmentation de la fréquence cardiaque -Diminution de la tolérance envers les autres | | <p>Les comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko</p> | <ul style="list-style-type: none"> - L'intimidation -Conflits et bagarres physiques - Détérioration du climat de classe | <ul style="list-style-type: none"> - Changements émotionnels et comportementaux - Formation de groupes hostiles - Augmentation des tensions | | <p>Guide d'entretien</p> | <p>Analyse contenu thématique</p> |

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, INTERPRÉTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présentation des résultats dans le cadre de notre travail constitue un élément ou une partie importante car elle permet de prouver la validité externe de notre sujet.

4.1.1. Transcription des verbatims de notre échantillon de la population

Ithème 1 : Prolifération es jeux vidéo

Sous-thème 1 : Les catégories jeux vidéo violents auxquels tu joues à la maison

R₁ : **Bessala** âgé de quatorze ans en classe quatrième au lycée classique de Nanga-Eboko déclare avoir pour préférence les jeux vidéo d'action.

R₂ : **okala** élève en classe de quatrième espagnol au lycée classique de Nanga-Eboko est passionné de jeux de combat

R₃ : **Adamou** âgé de treize ans en classe de quatrième espagnol a une préférence pour les jeux de combat.

Les répondants R₁ ; R₂ ; R₃ du sous-thème1 sont des Gamers de jeux vidéo violent. En effet nous constatons que le R₂ et R₃ des similitudes sur la catégorie des jeux car les deux élèves ont une préférence des jeux vidéo de contact physique.

Sous-thème 2 : Le style de jeux vidéo violents auxquels tu aimes jouer

R₁ : **Bessala** : En effet, j'ai pour habitude de jouer au jeu **GTA** à la maison. C'est un jeu d'action dont les différents acteurs utilisent des épées comme armes de combat

R₂ : **Okala** : Je suis un passionné des jeux vidéo violents car, ils me permettent de nous distraire mes amis et moi au quartier. Le jeu auquel nous jouons le plus est le jeu **SAGA** qui est un jeu de combat à main nu entre plusieurs personnes.

R₃ : **Adamou** déclare : je joue au **NEO-GEO ET CAPCOM**. Ce sont des jeux d'action ou les techniques de combats sont rapprochées.

Les réponses des répondants du sous-thème 2 montrent que chaque élève a un style de jeux vidéo qu'il affectionne. En effet le R₁ préfère les jeux de guerre au détriment R₂ et R₃ qui préfèrent les **SAGA** et **NEO-GEO ET CAPCOM** qui s'identifie par les jeux de combat.

Sous-thème 3 : Le jeu vidéo violent préféré auquel tu aimes jouer

R₁ : Bessala : mon jeu préféré est **God of War**

R₂ : Okala : mon jeu préféré c'est le **Naruto Shipuden**

R₃ : Adamou : mon jeu préféré c'est le **king of Fither et street Fither**

Les réponses du sous-thème 3 montre les préférences en matière de jeux vidéo. En effet, le répondant R₁ a une préférence des jeux de guerres. Par ailleurs les R₂ et R₃ semblent avoir une corrélation sur les préférences de jeux vidéo.

Sous-thème 4 : La fréquence à laquelle tu joues aux jeux vidéo violents

R₁ : Bessala : Je joue aux jeux vidéo violents tous les jours dès mon retour des classes

R₂ : Okala : je joue aux jeux vidéo violents seulement les weekends

R₃ : Amadou : je joue aux jeux vidéo violents quatre fois par semaine

Les réponses données par les répondants sur les fréquences auxquelles ils jouent aux jeux vidéo. Dès lors le répondant R₁ semble être le plus fréquent aux jeux vidéo. Les élèves R₂ et R₃ sont ceux qui jouent aux jeux avec des fréquences respectives R₂ deux ou trois jours et R₃ quatre fois.

Ithème 2 : Comportements Agressifs

Sous-thèmes 5 : Tu joues pendant les pauses

R₁ : Bessala oui je joue pendant les pauses à l'école.

R₂ : Okala oui je joue pendant les pauses

R₃ : Adamou je ne joue pas tout le temps pendant les pauses

La série de réponses proposées par les élèves prouvent que ces derniers jouent pendant les pauses dans leurs établissements.

Sous-thème 6 : Le style de jeux auxquels tu joues pendant les pauses

R₁ : Bessala j'ai pour habitude de jouer aux jeux de combat avec mes camarades en utilisant des morceaux de bois et un jour j'ai frappé mon camarade accidentellement mon camarade alors que nous étions en train de jouer.

R₂ : Okala je joue au jeu de combat avec mes camarades et là j'incarne le personnage de **kakashi** et mes camarades sont **boruto et okaghe**.

R₃ : Adamou je me suis amusé pendant les pauses. Mes camarades et moi jouons au jeu de combat combat. Et nous utilisons les noms des différents personnages des jeux pour nous identifier. Moi je représente **lu ken** et mon camarade représente le personnage **zoro**.

Les répondants de ce sous-thème font une description des jeux pendant leur pause. En effet nous constatons que les pratiques de jeux de ces élèves pendant la pause sont le reflet des jeux vidéo auxquels ils jouent à la maison.

Sous-thème 7 : Tu as déjà été convoqué pour comportement agressif

R₁ : Bessala oui par mon professeur de français

R₂ : Okala oui deux fois de suite par le surveillant général

R₃ : Adamou je n'ai jamais été convoqué

Le répondant R₁ et R₂ ont répondu favorablement à la question de savoir s'ils ont été convoqués contre un non du R₃.

Sous-thème 8 : Tu avais été traduit au conseil de discipline pour comportement agressif

R₁ : Bessala oui j'ai été convoqué au conseil de discipline à cause de mon comportement agressif et j'ai écopé de trois jours d'exclusion avec corvée plus cinq coups de fouets.

R₂ : Okala j'ai été traduit au conseil de discipline pour avoir exercé de la violence physique sur ma camarade et j'ai eu comme punition de laver le bâtiment administratif et dix coups de fouets.

R₃ : Adamou j'ai jamais été convoqué au conseil de discipline.

Le répondant R₁ et R₂ ont déjà été traduit au conseil de discipline pour des raisons de violences à l'école. Cependant le répondant R₃ n'a jamais été traduit au conseil de discipline bien qu'il soit un gamer.

Ithème 3 : L'effet psychologique des jeux vidéo violents

Sous-thème 9 : Les jeux vidéo violents te procure des émotions

R₁ : Bessala Les jeux vidéo violents procurent en moi de l'excitation et de l'adrénaline. Les scènes intenses de combat dans ces jeux me stimulent beaucoup.

R₂ : Okala Les jeux vidéo violents me rende agressive et impulsive dans le virtuel que dans la réalité.

R₃ : Adamou Les jeux vidéo violents me donne de la satisfaction lorsque de de réussir à des missions complexes et progresser dans le jeu renforce l'estime de soi et me motive pour que je continue le jeu.

Les trois répondants n'éprouvent pas le même sentiment lors des jeux vidéo. En effet au regard des réponses proposées par les répondants, les comportant adopté par les élèves est fonction des jeux vidéo. En effet le jeux véhicule des émotions est des sentiments.

Sous-thème 10 : tu as des besoins accrus de toujours jouer aux jeux vidéo violents

R₁ : Bessala oui tout le temps j'ai envie de jouer. Souvent lorsque je suis en classe et je me retrouve entrain de simuler le jeu avec mes mains.

R₂ : Okala oui car, au fur et à mesure que je passe une étape cela le donne chaque jours une envie folle de jouer.

R₃ : Adamou j'éprouve pas le besoin de jouer tout le temps aux jeux vidéo violents.

Les Le répondant R₁ et R₂ font preuve d'addiction aux jeux vidéo car ils ont des besoins fréquents de jouer. Par ailleurs Le répondant R₃ n'éprouve pas ce besoin de jouer permanemment aux jeux.

Sous-thème 11 : La frustration lors d'une partie de jeux vidéo violents

R₁ : Bessala pour moi c'est souvent les échecs répétés. Lorsque je ne parviens pas à relever un défi particulier dans le jeu cela entraine des sentiments de déception

R₂ : Okala les échecs répétés. Quad les niveaux de ju sont de plus en plus complexe cela me procure des sentiments de blocage

R₃ : Adamou pour moi c'est souvent la pression du temps. Lors que le temps imparti est dépassé et que je ne n'ai pas encore fini cela me met de mauvaise humeur.

Les trois répondants éprouvent des frustrations lorsqu'une partie de jeux ne leurs est pas favorable. Cependant chacun l'exprime d'une manière différente de l'autre.

Sous-thème 12 : L'attitude que tu développes après une partie de jeux vidéo

R₃ : **Bessala** après avoir joué je me sens fière que j'ai gagné la partie ou pas

R₃ : **Okala** moi après une partie de jeu je suis souvent très agitée

R₃ : **Adamou** je suis souvent confus parce que pendant un court moment je me crois toujours dans le virtuel.

Les réponses données par les répondants montrent leurs attitudes après une partie de jeux vidéo est fonction de la perte ou réussite d'une partie de jeux.

4.1.2. Analyse des résultats

Les verbatims des élèves font état du type de jeux auxquels ils jouent. Dès lors, nous constatons que la majorité des répondants de notre échantillon jouent aux jeux vidéo violents. En outre, il en ressort dans ces verbatims que les apprenants des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko pratiquent excessivement les jeux violents.

4.1.3. Analyse des continus par triangulation des résultants

L'analyse des résultats faite dans le cadre de cette recherche est une analyse des contenus basée la triangulation. Ainsi, les résultats ci-dessus issus des données collectées auprès des élèves et des enseignants, une analyse triangulaire des sources est faite pour voir la cohérence. Les résultats des données recueillies chez les élèves et les enseignants après administration du guide d'entretien montrent que le jeu vidéo est une cause des violences donc font preuve les élèves. En effet, les déclarations des élèves sur le style de jeux, celles des enseignants sur l'observation des cas de violences et le rapport du conseil de discipline font état du niveau de violence dans le Nanga-Eboko. Dès lors, ces données informent sur le niveau d'insécurité qui sévi dans le lycée. En outre, les réponses des répondants et le procès-verbal du conseil de discipline prouve que les élèves de 4eme du lycée classique de Nanga-Eboko ont un problème de suivi et de control.

Par ailleurs le comportement des élèves détermine le niveau d'efficacité de l'établissement. En effet, l'on constate que dans le classement des établissements scolaire, le lycée de Nanga-Eboko est classé par les derniers de la région du centre.

4.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS :

Cette partie de notre mémoire nous permet de tirer des conclusions significatives à partir des résultats des données recueillis sur le terrain auprès des répondants.

4.2.1. Interprétation des résultats

Les données issues de nos entretiens avec des élèves permettent de comprendre que le comportement des élèves est régi par le type d'éducation qu'il acquiert. En effet les élèves du lycée de Nanga-Eboko ont développé un comportement violent dans le cadre d'une éducation informelle basée sur les jeux vidéo. Cette attitude de violence développée par les élèves qui joue aux vidéos entraîne un sentiment d'insécurité auprès des usagers, des élèves et du personnel de l'établissement. En effet ces jeux vidéo sont dans une certaine mesure facteur de violence et d'agression dont fait le lycée classique de Nanga-eboko. Car les élèves acquièrent le comportement agressif au regard des jeux auxquels ils jouent. Par ailleurs situation peut conduire à se poser une question sur les valeurs morales qui sont de nos jours au centre de l'éducation morale dans notre système éducatif. Cet état de lieu montre que les enfants ont un problème de suivi parental. En effet le comportement des élèves est d'une part la responsabilité des parents le suivi des enfants est important à la maison. La violence dans le lycée de Nanga-eboko traduit le type d'environnement familial et sociétal des enfants. Ainsi nous pouvons dire que les jeux vidéo véhiculent des émotions et éduquent les enfants. Dès lors les adolescents sont les plus exposés car ce sont ceux qui sont dans la plupart de temps au centre des violences perpétrées dans les établissements scolaires.

En effet, ces comportements violents dont l'origine provient des jeux vidéo peut influencer le processus enseignement/apprentissage des élèves car leur apprentissage entrainer une inefficacité interne et externe. Par ailleurs la violence liée de ces élèves au sein de l'établissement condition l'environnement éducatif et le lycée est réputé de déviant et de dépravation des mœurs (agressions, bagarre et vandalisme ... etc).

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RESULTATS

Ce chapitre de notre travail contribue à mettre en relation les résultats obtenus sur le terrain lors des divers entretiens. Par ailleurs, une interprétation et discussion des résultats sont aussi envisagés à l'issue de laquelle des difficultés et les limites liées à la réalisation de l'enquête seront présentés. Cela conduira donc à la suggestion et les perspectives de recherche.

Pour donner suite aux recherches effectuées, à l'observation et à l'interprétation des résultats obtenus, il est important de discuter nos hypothèses. Ainsi nous avons trois hypothèses que nous discutons ainsi que suit :

5.1. DISCUSSION DE L'HYPOTHÈSE N° 1 : LA VIOLENCE PHYSIQUE DES JEUX VIDEO CONDUIT AU COMPORTEMENT DES AGRESSIF DES ELEVES DE QUATRIEME DU LYCEE CLASSIQUE DE NANGA-EBOKO.

Les résultats issus des données collectées sur le terrain permettent d'affirmer l'hypothèse 1. En effet l'entretien avec les répondants prouve que la violence des élèves est le fruit des jeux vidéo auxquels ils jouent. Cependant le degré d'agressivité est fonction du type de jeux vidéo.

Les relations entre jeux vidéo et conduites violentes font l'objet d'une douzaine d'études du Professeur Anderson de l'université d'Iowa (États Unis) et du psychologue Bushman conduites dans les années 2000 qui ont mis en évidence les relations directes entre les jeux vidéo violents et la violence au quotidien. Tous deux expliquent que l'exposition à des jeux violents est une cause d'augmentation des pensées et des comportements agressifs, et réduit l'empathie et les comportements prosociaux. Anderson et Bushman (2001) ajoutent que les jeux vidéo violents ont les mêmes effets quelle que soit la culture des jeunes exposés, qu'ils grandissent en Asie ou dans les pays occidentaux, quel que soit le sexe et quel que soit leur âge. Un suivi longitudinal de cette étude auprès d'un certain nombre de participants a révélé que les enfants et adolescents qui jouent à des jeux vidéo qualifiés de « violents », même durant une courte période, sont plus susceptibles que les autres de se montrer agressifs dans la vie réelle. Selon ces derniers, ce type de jeu peut affecter tous les jeunes, même ceux qui ne sont pas naturellement agressifs.

Ces propos sont cependant nuancés par plusieurs psychiatres. Aussi, Serge Tisseron (2006) explique que ces jeux qualifiés de « violents » peuvent conduire à des comportements

violents uniquement s'ils sont utilisés de façon abusive ou encore si les joueurs ont des personnalités fragiles voire instables. Ainsi, à forte dose, une image violente peut créer des traumatismes à partir du moment où le joueur n'a pas le temps de la situer dans son psychisme, de la relativiser. Ce dernier peut alors développer une tendance répétitive à faire activement ce qu'il a subi passivement. Dans ce sens, le Docteur Samuel Lepastier (2010), pédo-psychiatre rappelle que pour qu'il y ait passage à l'acte, deux conditions doivent être réunies : que le joueur ait des pulsions agressives et qu'il ait une personnalité narcissique, sans quoi il s'identifierait à la victime.

Bien que les jeux vidéo se voient souvent accusés de banaliser l'usage des violences, il n'a pas été démontré que cette banalisation se traduit par une agressivité des joueurs dans la vie quotidienne. Au contraire, certaines recherches révèlent que les jeux vidéo auraient plutôt des effets bénéfiques et empêcheraient des comportements agressifs dans la vie réelle dans la mesure où ils permettent de canaliser la violence dans un monde virtuel.

Le jeu vidéo comme exutoire à la violence Si certains auteurs s'élèvent contre la dangerosité potentielle de l'usage de jeux vidéo violents, il est toutefois difficile de trouver des études qui prouveraient de manière définitive le fait que les jeux vidéo amènent à faire la confusion entre le réel et le virtuel.

À l'inverse, Mickaël Stora (2007), co-fondateur de l'Observatoire des Mondes Numériques en Sciences Humaines, considère le jeu comme exutoire à la violence. Aussi, selon lui, le fait d'agir de manière agressive dans un jeu vidéo permettrait de se libérer des frustrations et des tensions de la vie courante, d'où le plaisir que les enfants peuvent en retirer. Les jeux leur permettraient ainsi de dépasser les interdits et de faire face à des événements quotidiens qu'ils ne maîtrisent pas.

Alors que l'enfant adopte une attitude passive en regardant la télévision, il est récepteur actif lorsqu'il joue aux jeux vidéo. C'est en effet lui qui va manipuler l'image et non l'inverse. Le fait d'incarner un autre personnage et de développer un avatar serait un moyen de jouer avec son identité, d'être un autre afin d'affronter plus sereinement certaines situations et d'accumuler ainsi une confiance qui peut faire défaut à cette période du développement. Marc Valleur (2004), psychiatre, ajoute que les jeunes qui jouent beaucoup aux jeux vidéo sont, contrairement à ce que l'on peut croire, plutôt introvertis et timides et qu'ils sont en réalité tout le contraire de jeunes violents et agressifs. Il souligne que pour eux, le jeu est plutôt un moyen d'expérimenter une agressivité normale, mais qu'ils n'arrivent pas à mettre en acte dans la

réalité. Il va plus loin en déclarant que les jeux violents sont une bonne chose dans la mesure où ils sont ici un exutoire, une catharsis. Aussi, à travers la fiction ludique, le joueur exprime ses pulsions destructrices, mais de manière inoffensive. Cela permet donc de faire ce que l'on s'interdit dans la réalité, ce qui réduit les tensions et donc l'agressivité, comme le souligne le clinicien Michaël Stora (2010).

Samuel Lepastier (2010) explique qu'à faible dose, des images d'horreur ont un côté profitable pour des jeunes se sentant « étrangers à leur corps ». Aussi, en jouant sur l'ordinateur avec des monstres ou en adoptant des attitudes horribles, ils ont le sentiment d'extérioriser ce qui est en eux et s'en trouvent soulagés. Cette notion est reprise dans les recherches d'une équipe finlandaise du Centre pour la Connaissance et la Recherche d'Innovation, à Helsinki (2010), qui montrent que le fait d'être tué dans les jeux de tirs à la « première personne » apporterait paradoxalement un sentiment de joie au joueur et lui permettrait d'évacuer le stress qu'il a éprouvé tout au long de la partie.

Une autre étude datant de 1994 et menée par Joël Saxe à l'Université du Massachusetts, conclut que, bien que le jeu *Mortal Kombat* montre une violence extrême, le comportement des jeunes joueurs entre eux est coopératif, voire même aimable (Saxe, 1994). Dans une perspective fonctionnelle, le rôle du jeu vidéo violent est vu comme positif, car générant du plaisir et permettant de combattre la frustration, de se débarrasser des sentiments d'anxiété et de stress à travers l'identification aux pouvoirs fantastiques proposés au joueur dans le jeu. Saxe parle "d'inversion de la réalité", cette inversion permettant aux joueurs de gérer leurs humeurs : ainsi, faisant suite à une journée ratée, une bonne partie de combat d'où l'on sort gagnant redonne du tonus, renforce le moral et rétablit la confiance en soi. Le jeu vidéo violent se présente pour les adolescents comme une manière de canaliser des pulsions violentes et de les laisser s'exprimer, ce qui entraîne un meilleur équilibre et une baisse des tensions intérieures. Ce défolement peut également combattre des sentiments de doute, de remise en cause identitaires, importants à cet âge charnière, et permettre de mieux gérer les conflits larvés ou exprimés face à l'autorité. Le plaisir pris au jeu ne doit pas être considéré comme subversif ou pervers car il permet de combattre l'anxiété, la colère et la frustration. Le jeu peut aussi être le lieu d'expression d'émotions qui sont réprimées dans le contexte social. Cette étude révèle également des manifestations de solidarité et d'entraide entre joueurs expérimentés et novices : ces derniers sont souvent pris en charge de manière amicale et non violente par les "vétérans".

Des conclusions similaires sont présentées dans une étude australienne portant sur un échantillon de 1310 personnes, dont 415 jeunes de 12 à 17 ans (Durkin & Aisbett, 1999), qui montre également qu'il n'y a aucun effet significatif d'influence négative des jeux vidéo violents sur le comportement dans la vie des joueurs étudiés. Les joueurs prennent plaisir à jouer et beaucoup d'entre eux affirment avoir ressenti un sentiment très motivant de compétition pendant le jeu. Il y a beaucoup de rires et de discussions autour des jeux, et peu d'agressions ouvertes, verbales ou physiques, entre joueurs : quand elles se produisent, elles sont accompagnées de rires, qui en modifient la signification. La plupart des joueurs ressentent des sentiments positifs lors des jeux, peu disent ressentir de la colère ou des pulsions agressives. D'autre part, il y a une nette préférence pour jouer en groupe ou avec des membres de la famille.

5.2. DISCUSSION DE L'HYPOTHESE N° 2 : L'IMPACT DE LA VIOLENCE VERBALE DES JEUX VIDEO VIOLENTS SUR LES COMPORTEMENTS AGRESSIFS DES ELEVES DES CLASSES DE QUATRIEME DU LYCEE CLASSIQUE DE NANGA-EBOKO.

Les données de cette hypothèse montrent que le vocabulaire des jeux vidéo a un impact sur le comportement agressif des élèves. En effet les techniques de combats des personnages sont liées au vocabulaire.

Une étude incluant trois types de médias (télévision, films et jeux vidéo), 430 enfants entre 7 et 11 ans ont rempli des questionnaires sur la consommation de la violence dans les médias (contenu et le temps), et les pairs et les enseignants ont évalué les comportements agressifs des enfants. Les résultats ont montré que les enfants davantage exposés la violence dans les médias durant les premiers mois de l'année scolaire étaient physiquement et verbalement plus agressifs pendant environ la moitié de l'année scolaire (Gentile et al, 2003).

La violence, qui peut causer des torts chez ses victimes comme chez ses auteurs, revêt différentes formes. A l'école élémentaire, on trouve notamment des problèmes de discipline (désobéissance, taquineries), d'intimidation, de racket, d'agression physique, de violence verbale (paroles blessantes, menaces, chantage) ou des formes plus subtiles telles que le dénigrement, le mépris et le rejet. Selon Day, Golench, McDougall et Beals-Gonzaléz (1995), la violence verbale serait la forme de violence la plus répandue dans les écoles.

Daniel Turcotte et Geneviève Lamonde (2004) rappellent qu'il est difficile de dresser le profil des auteurs et des victimes de cette violence. Différents facteurs pourraient être en

cause comme l'âge, le sexe de l'enfant ainsi que ses caractéristiques familiales et environnementales. Aussi, en raison de la diversité des facteurs qui y sont associés, les mesures visant à réduire ce phénomène sont particulièrement complexes.

5.3. DISCUSSION DE L'HYPOTHESE N° 3 : EFFET PSYCHOLOGIQUE DES JEUX VIDEO VIOLENTS SUR LES COMPORTEMENTS AGRESSIFS DES ELEVES DES CLASSES DE QUATRIEME AU LYCEE CLASSIQUE DE NANGA-EBOKO.

Les écrits sur la relation entre les jeux vidéo et la manifestation de comportements déviants ou délinquants sont nombreux. Nous pouvons mentionner les travaux d'Anderson, Gentile et Buckley (2007), les travaux d'Anderson et Bushman (2004) et ceux de Grossman et Degaetano (1999) qui sont considérés comme les piliers de cette vision. Leurs travaux ont trouvé des échos importants, principalement après la tonitruante croisade menée par l'avocat Jack Thompson contre l'industrie du jeu vidéo (Kohler, 2005).

Les récentes études, notamment le numéro spécial du *Review of General Psychology* (Ferguson, et al, 2010), montre que les individus ayant des comportements jugés « à risque » amplifieront leurs risques en jouant à des jeux vidéo violents. Tandis que les individus considérés comme n'étant pas à risque ne modifieront pas leur comportement. Ainsi, de toute évidence, le débat académique est loin d'être terminé et risque de perdurer encore pendant de nombreuses années.

Les psychologues cliniciens utilisent de plus en plus la simulation dans des environnements virtuels afin de lutter contre les phobies et autres troubles médicaux divers (Ceranoglu, 2010 ; Kato, 2010). Dans le cas des phobies, la technique est relativement simple : il s'agit de mettre le patient en contact avec les éléments de sa phobie dans des environnements contrôlés. Ces environnements sont créés de toutes pièces par ordinateur et représentés via des systèmes de projection visant l'immersion du patient dans l'environnement qui lui inspire la peur. L'objectif est donc de désensibiliser l'individu à ses peurs et de changer ses comportements dans un processus thérapeutique effectué dans un environnement contrôlé.

Cette pensée signifie que c'est les environnements virtuels peuvent à l'instar effectivement être des véhicules de modifications comportementales. Évidemment. En effet, une personne cherche effectivement à modifier son comportement, qu'elle le fait consciemment et qu'elle est engagée dans un processus. Ainsi, nous sommes placés devant une situation se trouvant quelque peu en marge de ce que nous voyons dans le mode des jeux

vidéo où les joueurs ne s'engagent pas dans l'activité avec pour but premier de transformer leur comportement et leur vision du monde.

Bien que de multiples facteurs aient été identifiés dans la littérature (e.g., se retrouver dans un environnement bruyant, être insulté), ils ont généralement comme point commun de constituer des événements aversifs (Berkowitz, 1990 ; Groves & Anderson, 2017). Il est à noter toutefois, qu'il existe des exceptions. Par exemple, l'exposition à des médias violents (pour une méta-analyse, voir Anderson & Bushman, 2001) ou encore la consommation d'alcool (Bushman, 1997 ; pour une revue, voir Bègue & Subra, 2008) sont des antécédents de l'agression mais ne constituent pas des expériences aversives de manière inhérente.

Parmi les situations proposées par Groves et Anderson (2017) comme antécédents des comportements agressifs, nous retrouvons les situations menant à un inconfort physique comme les températures élevées (Anderson et al, 2000), la foule, les bruits déplaisants (Sherrod, et al, 1979) ou encore les situations qui entraînent de la douleur (Berkowitz, et al, 1981). Nous retrouvons également les situations de frustration (Dollard, et al, 1939) ou les provocations (Anderson & Bushman, 2002 ; Bettencourt & Miller, 1996 ; Geen & Donnerstein, 1998 ; Groves & Anderson, 2017). Il est intéressant de constater que les antécédents évoqués ci-dessus sont cohérents avec les antécédents listés par des participants lors d'une tâche de rappel autobiographique (Lawrence, 2006).

Selon Anderson et Bushman (2002), la provocation resterait la cause principale de l'agression. Une analyse de rapports de police menée par Curtis (1974, cité par Geen & Donnerstein, 1998) aux États-Unis abonde en ce sens. En effet, il a observé que la provocation était monnaie courante dans les agressions et les homicides (voir aussi Berkowitz, 1978). Les provocations peuvent prendre de multiples formes telles que les agressions physiques (e.g., coups) ou verbales (e.g., insultes), le vol ou encore empêcher quelqu'un d'obtenir quelque chose. En outre, les actes agressifs sont perçus plus négativement lorsqu'ils ne sont pas précédés d'une provocation (Felson, 1978) qui légitimerait donc également les conduites agressives. Ainsi, la provocation est le moyen privilégié par les chercheurs afin de déclencher des conduites agressives au sein du laboratoire. Bien souvent, cette provocation prend la forme d'une situation de menace du soi, c'est-à-dire une remise en cause de l'image positive du soi (Geen et Donnerstein, 1998). Le soi peut être menacé par des insultes, des remarques négatives, une humiliation ou encore un manque de respect (Cohen, et al, 1996). La menace du soi peut être source d'agression d'une part, lorsqu'elle est dirigée

vers soi et d'autre part, lorsqu'elle est dirigée vers un groupe d'appartenance. Nous allons à présent aborder ces deux points plus en détail.

Les effets à long terme sont ceux accumulés après une exposition répétée à des jeux vidéo violents sur une période de temps relativement longue, tels que des mois ou des années. Les effets à long terme sont généralement évalués dans des études transversales et longitudinales (Möller & Krahe, 2009 ; Anderson et al., 2008 ; Werner, Günter, & Rudolf, 2008 ; Anderson et al., 2007 ; Gentile, Walsh, Ellison, Fox, & Cameron, 2004 ; Gentile, 2003). Deux études longitudinales ont montré un effet des jeux vidéo sur les problèmes d'attention chez les enfants après avoir contrôlé le temps passé devant la télévision et le sexe (Gentile, Swing, Lim, & Khoo, 2012 ; Swing, Gentile, Anderson, & Walsh, 2010). Les recherches montrent que les effets à long terme sont principalement les résultats des changements relativement permanents dans les croyances, les attitudes, et des autres facteurs qui sont provoqués par une exposition répétée à la violence des jeux vidéo. Parce que ces facteurs personnels sont relativement stables, l'exposition répétée à la violence des jeux vidéo (ou à d'autres facteurs de risque environnementaux) est nécessaire pour créer un changement significatif (Bushman & Huesmann, 2006).

L'observation répétée des actions et des personnages agressifs dans les jeux vidéo violents peut amener les individus à développer des croyances selon lesquelles l'agression est normale et appropriée (Dodge, et al, 1995). La rumination consécutive à une séquence de jeux vidéo violents peut accroître les comportements agressifs chez les participants jusqu'à 24 heures plus tard, tel que l'a montré une récente expérience (Bushman et Gibson, 2011). Dans celle-ci, les participants ont été assignés au hasard à jouer à un jeu vidéo violent ou non violent pendant 20 minutes. Ensuite, les auteurs ont demandé à la moitié des participants de penser au jeu vidéo et d'essayer de trouver des façons de s'améliorer lorsqu'ils jouent à nouveau à ce jeu. Les participants sont revenus au laboratoire pour une tâche de temps de réaction 24 heures plus tard. Les résultats ont montré que les participants ayant joué à des jeux vidéo violents et à qui il était demandé de penser aux jeux, étaient plus agressifs que les participants ayant joué à des jeux vidéo violents mais à qui on ne demandait pas de penser aux jeux ou les participants ayant joué à des jeux vidéo non violents.

5.4. LIMITES DE L'ETUDE ET DIFFICULTES RENCONTREES

En plus de la discussion des résultats, il semble raisonnable pour nous de relever quelques limites et difficultés que nous avons rencontrées lors de notre étude.

5.4.1. Limites de L'étude

Si notre recherche a pu lever le voile sur l'un des problèmes le plus important et le plus touchant dans le monde de l'éducation, qui est l'influence des jeux vidéo violents sur les comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko, elle présente néanmoins certaines limites que nous allons décrire ci-dessous.

En premier lieu nous soulignons la généralisation des résultats cette étude peut être limitée dans sa capacité de généraliser les résultats à des populations plus larges. Il est parfois difficile d'extrapoler les conclusions à d'autres groupes d'âge, et à d'autres cultures ou à d'autres contextes éducatifs.

En deuxième lieu, la limite au niveau de l'approche qualitative d'étude utilisée qui permet d'obtenir seulement des résultats de nature descriptive, exploratoire et contextualisée et non quantitative qui ne permet pas des données numériques.

Troisièmement, l'étude se fait avec une taille d'échantillon très limitée par le cas d'un seul lycée choisi dans l'arrondissement de Nanga-Eboko. Concernant la population cible nous aurions pu mener l'étude dans tous les lycées de la ville de Nanga-Eboko. Mais hélas nous n'avions pas assez de ressources pour couvrir de grand site d'étude d'autant plus que cette étude s'est faite à partir de nos propres fonds. De plus, le temps qui nous a été donné afin de collecter toutes les informations n'était pas suffisant pour atteindre le nombre de répondants escomptés.

5.4.2. Difficultés rencontrées

Avoir accès aux écrits sur notre sujet de recherche n'a pas du tout été facile. La plupart des documents sont rares et inaccessibles dans les bibliothèques et même sur le net. Collecter les données n'était pas du tout aisée du fait que c'était lors des préparatifs de la fête de la jeunesse. Il a fallu revenir deux semaines plus tard pour administrer les guides d'entretiens.

Les entretiens en eux même étaient constamment perturbés par des bruits extérieurs, des interruptions ou des perturbations imprévues, qui ont affecté la concentration des participantes la qualité des échanges.

5.5. SUGGESTIONS

Nous nous sommes fixé un objectif qui était de démontrer que la pratique des jeux vidéo violent entraîne les comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko. De ce fait, dans le but de diminuer les violences en milieu

scolaire, il faudra offrir un soutien psychologique, social et émotionnel aux élèves accros à la violence, mettre en place des mécanismes de médiation et de résolution pacifique des conflits au sein de l'établissement et même en dehors, encourager le respect mutuel, la diversité et la tolérance à travers des programmes éducatifs axés sur les valeurs positives, et enfin sensibiliser la communauté scolaire, les parents et les élèves sur la question de la violence en milieu scolaire et responsabiliser chacun à jouer un rôle actif dans la prévention et la réduction de la violence.

OS₁: examiner le lien entre la violence physique des jeux vidéo violents et les comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko.

- Control parental et encadrement : les parents et les éducateurs peuvent jouer le rôle clé en surveillant l'accès des enfants aux jeux vidéo et en établissant des limites appropriées en fonction de l'âge et de la maturité.
- Promotion des jeux positifs : Encourager la participation à des jeux vidéo qui favorisent la résolution de problèmes, la créativité, la coopération et d'autres compétences positives.
- Encouragement des activités alternatives : Promouvoir une diversité d'activités ludiques et éducatives en dehors des jeux vidéo (sport, les arts la lecture).
- Formation des intervenants : Offrir une formation aux enseignants et aux professionnels de l'éducation sur les implications des jeux vidéo sur le comportement des élèves, afin qu'ils soient mieux équipés pour aborder ces questions de manière proactive et constructive.

OS₂: Analyser l'impact de la violence verbale des jeux vidéo violents sur les comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko

- Education à la communication positive : Enseigner aux élèves des compétences de communication verbale saine et efficace peut aider à contrer les influences négatives des jeux vidéo violents.
- Encouragement des interactions sociales positives : Encourager les activités de groupe et de travail collaboratif peut renforcer les compétences verbales et sociales.
- Sensibilisation aux effets des jeux vidéo : Encourager une réflexion critique sur la manière dont les jeux vidéo peuvent influencer la manière dont les messages sont transmis verbalement.

OS₃ : Montrer l'effet de la violence psychologique dans jeux vidéo violents sur les comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko

- Education à la santé mentale : Intégrer des programmes éducatifs sur la santé mentale et le bien-être émotionnel des élèves aux effets potentiels des jeux vidéo violents psyché.
- Prévention du stress et de l'anxiété : Proposer des activités de relaxation, de gestion du stress et de pleine conscience pour aider les élèves face aux émotions négatives générées par les jeux vidéo violents.

-Accès à des ressources de soutien : Mettre en place des services de soutien psychologique à l'école ou orienter les élèves vers les professionnels de la santé mentale en cas de besoin.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En somme, notre étude intitulée : « *Pratique des jeux vidéo violents et comportement agressif des élèves des classes de 4eme du lycée classique de Nanga-Eboko* », avait pour objectif principal est de démontrer que la pratique des jeux vidéo violents entraîne les comportements agressifs des élèves des classes de 4eme du lycée classique de NANGA-Eboko.

Nous sommes partis sur constat selon lequel la violence dans les établissements scolaires du Cameroun est devenue un phénomène social. Les élèves quel que soit leurs origines sociales sont enclins à la violence, à l'indiscipline en milieu scolaire.

Dans l'optique de comprendre cet état de chose, nous nous sommes posés des questions auxquelles nous avons émis des hypothèses.

A la question de savoir comment la pratique des jeux vidéo violents conduit aux comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko ? L'on a émis l'hypothèse principale selon laquelle la pratique des jeux vidéo violents conduit aux comportements agressifs des élèves de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko. De cette question et hypothèse découlent des questions et hypothèses spécifiques.

Pour parvenir à la vérification des hypothèses, nous avons procédé par des investigations à travers l'observation directe, la recherche documentaire et l'entretien.

Pour une meilleure compréhension, nous avons structuré notre travail en cinq chapitres :

- Le premier chapitre traite de la problématique de l'étude.
- Le second chapitre présente la revue de littérature et les théories explicatives de l'étude.
- Le troisième chapitre quant à lui, s'articule préparation et organisation de l'enquête.
- Le quatrième chapitre développe la présentation, interprétation et analyse des résultats.
- Le cinquième chapitre met en exergue l'interprétation et discussion des résultats.

De tous ces chapitres découlent un projet intitulé la réduction des effets longitudinaux entre la violence et la violence dans les jeux vidéo violents et l'agressivité des jeunes de Nanga-Eboko.

De nos différentes descentes sur le terrain et interprétation des données collectées, il en ressort que, la pratique des jeux vidéo violents et le comportement des élèves de classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko se fait de manière incontrôlée. L'établissement ne prend pas assez de mesure fermes pour limiter la pratique excessive des jeux vidéo violents.

L'analyse causale de cette situation nous a permis d'établir une responsabilité partagée entre tous les acteurs impliqués dans lutte contre la pratique des jeux vidéo violents et le comportement agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko.

En commençant ce mémoire, l'idée principale était d'apporter une certaine élucidation qui peut contribuer à l'assimilation de certains éléments de base qui sont liés à la connaissance de problématique de la pratique des jeux vidéo violents et comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko. L'on est conscients des grosses difficultés que cette violence transmise par les jeux vidéo cause d'énormes dommages sur les comportements des jeunes élèves.

Le thème pratique des jeux vidéo violents et comportements des élèves des classes de 4^e restera toujours un objet une étude prioritaire pour le chercheur. Afin de finaliser cette étude, le débat sur le pratique des jeux vidéo violents et comportements agressifs des élèves occasionne des conséquences sur le plan social qui en découle et est toujours d'actualité. Cependant, les résultats que l'on a obtenus sont d'une très grande valeur. Mais ils devraient être acceptés par d'autres chercheurs.

Nous souhaitons donc que le problème de l'influence des jeux vidéo violents sur les comportements agressifs des élèves des classes de 4^e du lycée classique de Nanga-Eboko attirera davantage les chercheurs et que des investigations seront menées dans le seul but d'apporter des solutions qui pourront aider à recadrer les jeunes par rapport à la pratique de la violence. Nous suggérons qu'il est nécessaire de sensibiliser les jeunes sur la nécessité de ne pas faire recours à la violence en milieu scolaire, le développement de nouvelle lois et sanctions pénales sur la diffusion et la pratiques des jeux vidéo violents, la création des activités éducatives pouvant instruire les jeunes et les inciter à la non-violence.

TITRE DU PROJET : REDUIRE LES EFFETS LONGITUDINAUX ENTRE LA VIOLENCE DANS LES JEUX VIDEO ET L'AGRESSIVITE DES JEUNES DE NANGA-EBOKO

1) CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Notre projet est centré sur la compréhension de la relation complexe entre la violence dans les jeux vidéo et son impact potentiel sur les joueurs, notamment en termes d'influence sur les comportements agressifs et de désensibilisation à la violence. En menant des recherches approfondies et en collaborant avec des experts, notre objectif est de fournir des preuves et des données concrètes qui éclaireront davantage cette question. Récemment, des études de recherche et des médias ont fait état des effets néfastes des jeux vidéo violents sur les comportements sociaux des adolescents. Par exemple, des études antérieures ont montré que jouer à des jeux vidéo est positivement associé à des comportements agressifs et négativement associé à des comportements prosociaux. Au cours des 2 dernières décennies, des études corrélationnelles et expérimentales ont trouvé une association positive entre le jeu vidéo violent et l'agressivité. Cependant, il y a moins de preuves pour soutenir une relation à long terme entre ces comportements. Cette étude a examiné le jeu vidéo violent soutenu et le comportement agressif des adolescents au cours des années de lycée et a évalué directement la socialisation (le jeu vidéo violent prédit l'agression au fil du temps) par rapport aux hypothèses de sélection (l'agression prédit le jeu vidéo violent au fil du temps). Des études de jeux vidéo violents sur des enfants et des adolescents ont été examinées pour :

Déterminer les effets multiples ;

- 2) proposer des observations critiques sur les points forts et les points faibles de la littérature ;
- 3) fournir une perspective plus large pour comprendre la recherche sur les effets des jeux vidéo.

2) OBJECTIFS GENERAUX

- Le projet vise à lutter contre la violence dans les jeux vidéo et à y mettre un terme, un problème qui préoccupe de plus en plus divers intervenants.
- Intervenir sur la compréhension de la relation complexe entre la violence dans les jeux vidéo et son impact potentiel sur les joueurs, notamment en termes d'influence sur les comportements agressifs et de désensibilisation à la violence.

Objectif spécifique

La mise en place de plusieurs mesures visant à rendre les jeux plus accessibles à différents publics et à minimiser le contenu violent.

4) BENEFICIAIRES

Les bénéficiaires du dit projet sont les adolescents de la classe de 4eme du lycée classique de Nanga-Eboko

5) PROMOTEURS

Les étudiants de Master II de la filière management de l'éducation spécialité conception et évaluation des projets éducatifs.

6) LES PARTENAIRES

Nous avons :

- MINSUP (Ministère de l'enseignement, supérieur)
- MINESEC (Ministère de l'enseignement secondaire)
- MINJEC (Ministère de la Jeunesse et de l'éducation civique)
- MTN Cameroun
- ORANGE Cameroun
- UNICEF
- UNESCO

7) RESULTATS ATTENDUS

- Nous prévoyons de collaborer avec les développeurs de jeux, les organismes de réglementation, les établissements d'enseignement et les organisations concernées pour concevoir des solutions efficaces pour lutter contre la violence dans les jeux vidéo et la réduire.
- Ledit projet permettra les campagnes d'éducation et de sensibilisation peuvent aider à éduquer les joueurs sur l'impact potentiel des contenus violents sur le comportement et le bien-être mental.
- S'assurer qu'ils ne favorisent ni ne glorifient la violence. Cela peut être réalisé par divers moyens, tels que la mise en place de restrictions d'âge, la fourniture d'avertissements de contenu clairs et l'intégration d'options de jeu alternatives axées sur des solutions non violentes.
- Les développeurs peuvent contribuer à un environnement de jeu plus responsable en créant des scénarios et des personnages engageants qui mettent l'accent sur l'empathie, la coopération et la résolution de problèmes plutôt que sur l'agression. En favorisant des valeurs positives au sein de la communauté des joueurs et en promouvant l'inclusivité
- Les campagnes d'éducation et de sensibilisation peuvent aider à éduquer les joueurs sur l'impact potentiel des contenus violents sur le comportement et le bien-être mental.

8) IMPACTS

- Le sous-développement
- Violence en milieu scolaire
- Jeu vidéo à caractère violent
- Manquer l'objectif de l'émergence à l'horizon 2035.
- Accroissement de la pauvreté

9) LES ACTIVITES

- Organiser des séminaires
- Organiser des colloques

- Organiser des ateliers

10) RESSOURCES

- Les ressources humaines (bénéficiaires, promoteurs) les enseignants, gestionnaire, comptable, personnel d'appui
- Ressource matériels (système de gestion d'information, véhicules, mobilisé de bureau
- Ressource financières (budget) 11) **BUDGET**

Coût du projet : **1 611 660FCFA**

12) Plan de financement

| Plan de financement | Initial | 2024 | 2025 | 2026 |
|-----------------------------|----------------|--------------|--------------|--------------|
| Total des besoins | 311660 | 20000 | 7 1130 | 86430 |
| Apports en capital | 100 000 | 300000 | 100000 | 500000 |
| Apports en comptes courants | 200 000 | | | |
| Divers | 100000 | 25000 | 25000 | 25000 |
| Imprévus | 100000 | | | |
| Capacité d'auto financement | | | | |
| | | 255000 | 230000 | 5 14000 |
| Total des ressources | 42000 | 44550 | 8810 | 10144 |
| Variation trésorerie | 8834 | 19942 | 1705 | 1501 |
| Solde de trésorerie | 8834 | 19942 | 21647 | 23148 |

13) CONTRAINTES ET RISQUES

- Manque de ressources financières et humaines ;

Chronogramme

Les activités vont durer trois ans allant du 1^{er} Février 2024 au 1^{er} Février 2026

PERENITE

La durée du projet est de 3 ans.

CONTRAINTES ET RISQUES

- Manque de ressources financières et humaines ;

Chronogramme

Les activités vont durer cinq ans allant du 1^{er} Février 2023 au 1^{er} Février 2027

14) PERENITE

La durée du projet est de 5 ans (2023-2024-2025) 2026,2027-2028)

15) CADRE LOGIQUE

| Logique d'intervention originale des résultats | IOV | Source ou vérification | Hypothèse |
|---|------------|--|--|
| Objectifs généraux | 20% | - Réduction du taux de violence en milieu scolaire | Manque du partenaire |
| Objectif spécifique | 15% | Initiation des jeunes aux pratiques de jeux vidéo inclusives | Faible pourcentage de structures d'initiation des jeunes |
| Résultat attendus | 70% | Prolifération des incubateurs dans l'accompagnement et l'assistance du projet | Manque d'expertise |
| Activités | 80% | <ul style="list-style-type: none"> - Séminaire - Colloques - Ateliers | Absence du financement |

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Académie des Sciences, Académie Nationale de Médecine et Académie des Technologies (2019). *L'enfant, l'adolescent, la famille et les écrans. Appel à une vigilance raisonnée sur les technologies numériques.*
- Adachi, P. J. C., et Willoughby, T. (2013). « Do video games promote positive youth development? ». *Journal of Adolescent Research*, 28(2), 155-165.
- Álvarez-García, D., Pérez, J. C. N., González, A. D. et Pérez, C. R. (2015). « Risk factors associated with cybervictimization in adolescence ». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 235.
- Amar, G. H. E. R. B. A. O. U. (année). Titre de l'article ou du livre. Nom du journal, Numéro du volume (s'il y a lieu), Numéro de la publication, Pages.
- American Academy of Pediatrics, Council on communications and Media. (2016). « Media and Young Minds ». *Pediatrics*, 138(5), e 20162591.
- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS, COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA (2016). « Media Use in School-Aged Children and Adolescents ». *Pediatrics*, 138(5), e 20162592.
- American Psychological Association. (2015). « Resolution on Violent Video Games ». Dans <https://www.apa.org>, [en ligne], <<https://www.apa.org/about/policy/violent-video-games>> (consulté le 28 juin 2019).
- Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of personality and social psychology*, 78(4), 772.
- Anderson, C. A., Sakamoto, A., Gentile, D. A., Ihori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., ... & Kobayashi, K. (2008). Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, 122(5), e1067-e1072.
- Andrade, E. L., Evans, W. D., Edberg, M. C., Cleary, S. D., Villalba, R., et Batista, I. C. (2015). « Victor and Erika Webnovela: An Innovative Generation @ Audience Engagement Strategy for Prevention ». *Journal of Health Communication*, 20(12), 1465-1472.

- Andrade, E. L., Evans, W. D., Barrett, N. D., Edberg, M. C., et Cleary, S. D. (19 décembre 2018). « Strategies to Increase Latino Immigrant Youth Engagement in Health Promotion Using Social Media: Mixed-Methods Study ». *JMIR Public Health and Surveillance*, 4(4), e 71.
- Andrade, E. L., Evans, W. D., Barrett, N. D., Cleary, S. D., Edberg, M. C., M. C. Alvayero, M. C., Kierstead, E. C., et Beltran, A. (2018). « Development of the place-based Adelante social marketing campaign for prevention of substance use, sexual risk and violence among Latino immigrant youth ». *Health Education Research*, 33(2), 125-144.
- Association Canadienne Du Logiciel De Divertissement (2018). *Faits essentiels sur le secteur du jeu vidéo*, 2018.
- Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*. Springer Science & Business Media.
- Beaumont, C., Leclerc, D., et Frenette, E. (2018). *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles 2013-2015-2017*. Québec, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif (SÉVEQ), Université Laval, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif.
- Betts, L. R., et Spenser, K. A. (2017). « People think it's a harmless joke »: Young people's understanding of the impact of technology, digital vulnerability and cyberbullying in the United Kingdom ». *Journal of Children and Media*, 11(1), 20-35.
- Blocquaux, S. (2017). L'enfant au risque des pratiques numériques : vers une éducation au virtuel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2, 147-158.
- Boot, W. R., Kramer, A. F., Simons, D. J., Fabiani, M., & Gratton, G. (2008). The effects of video game playing on attention, memory, and executive control. *Acta psychologica*, 129(3), 387-398.
- Bossler, A. M., Holt, T. J., et May, D. C. (2012). « Predicting online harassment victimization among a juvenile population ». *Youth and Society*, 44(4), 523.
- Breuer, J., Vogelgesang, J., Quandt, T., et Festl, R. (2015). « Violent video games and physical aggression: Evidence for a selection effect among adolescents ». *Psychology of Popular Media Culture*, 4(4), 305-328.

- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model. *Personality and social psychology bulletin*, 28(12), 1679-1686.
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2006). Short-term and long-term effects of violent media on aggression in children and adults. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 160(4), 348-352.
- Charbonneau, D., & Nicol, A. A. M. (2002). Emotional Intelligence and Prosocial Behaviors in Adolescents. *Psychological Reports*, 90(2), 361–370.
- Chirumbolo (2016). « Sexting, psychological distress and dating violence among adolescents and young adults ». *Psicothema*, 28(2), 142.
- Choi, E., & al. (2020). Commercial video games and cognitive functions: Video game genres and modulating factors of cognitive enhancement. *Behavioral and Brain Functions: BBF*, 16, 2.
- Ferguson, C. J. (2017). *Moral combat; why the war on violent video games is wrong*.
- Colzato, L. & al. (2013). *Action video gaming and cognitive control: Playing first person shooter games is associated with improvement in working memory but not action inhibition*.
- Coyne, S.M., Rogers, A., Holmgren, H.G., Booth, M.A., Van Alfen, M., Harris, H., & Ober, M. (2023). *Masters of media: A longitudinal study of parental media efficacy*.
- Anderson, C. A. (2007). *Violent video game effect on children and adolescent: the theory, research, and public policy*.
- Darling-Hammond, L. (2015). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- De Landsheere, V., & De Landsheere, G. (1978). *Définir les objectifs de l'éducation*.
- Decamp, W. (2015). « Impersonal agencies of communication: Comparing the effects of video games and other risk factors on violence ». *Psychology of Popular Media Culture*, 4(4), 296-304.

- Decamp, W., et Ferguson, C. J. (2017). « The impact of degree of exposure to violent video games, family background, and other factors on youth violence ». *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 388-400.
- Delisi, M., Vaughn, M. G., Gentile, D. A., Anderson, C. A. et Shook, J. J. (2013). « Violent video games, delinquency, and youth violence: new evidence ». *Youth Violence and Juvenile Justice*, 11(2), 132-142.
- Di Filippo, L. (2014). Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Caillois. *Questions de communication*, 25, 281-308.
- Dickson, K., Richardson, M., Kwan, I., MacDowall, W., Burchett, H., Stansfield, C., Brunton, G., Sutcliffe, K., et Thomas, J. (2018). *Screen-based activities and children and young people's mental health and psychosocial wellbeing: a systematic map of reviews*. Londres, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, UCL Institute of Education, University College London.
- Dittrick, C. J., Beran, T. N. Mishna, F., Hetherington, R., et Shariff, S. (2013). « Do children who bully their peers also play violent video games? A Canadian national study ». *Journal of School Violence*, 12(4), 297-318.
- Dodge, K. A. (1980). *Social cognition and children's aggressive behavior*. *Child development*, 162-170.
- Duarte, C., Pittman, S. K., Thorsen, M. M., Cunningham, R. M., et Ranney, M. L. (2018). « Correlation of minority status, cyberbullying, and mental health: A cross-sectional study of 1031 adolescents ». *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 11(1), 48.
- Entertainment Software Association (2019). 2019 *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry*, [en ligne], <https://www.theesa.com/wpcontent/uploads/2019/05/ESA_Essential_facts_2019_final.pdf> (consulté le 17 mai 2019).
- Entertainment Software Rating Board. (2019). « *Guide des cotes de l'Entertainment Software Rating Board* ». <http://www.esrb.org/ratings/ratings_guide_fr.aspx>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2010). *Bullying in North American schools*. Routledge.

Exelmans, L., Custers, K. et Van den Bulck, J. (2015). « Violent video games and delinquent behavior in adolescents: A risk factor perspective ». *Aggressive Behavior*, 41(3), 267-279.

Exposition des jeunes à la violence dans les jeux vidéo et les médias sociaux

Ferguson, C. J. (2007). The good, the bad and the ugly: A meta-analytic review of positive and negative effects of violent video games. *Psychiatric quarterly*, 78, 309-316.

Ferguson, C. J. (2011). « Video games and youth violence: a prospective analysis in adolescents ». *Journal of Youth and Adolescence*, 40(4), 377-391.

Ferguson, C. J. (2013). Violent video games and the Supreme Court: Lessons for the scientific community in the wake of Brown v. Entertainment Merchants Association. *American Psychologist*, 68(2), 57.

Ferguson, C. J. (2015). « Do angry birds make for angry children? A meta-analysis of video game influences on children's and adolescents' aggression, mental health, prosocial behavior, and academic performance ». *Perspectives on psychological science, A Journal of the Association for Psychological Science*, 10(5), 646-666.

Ferguson, C. J., Barr, H., Figueroa, G., Foley, K., Gallimore, A., Laquea, R., Merritt, R., Miller, S., Nguyen-Pham, H., Spanogle, C., Stevens, J., Trigani, B., et Garza, A. (2015). « Digital poison? Three studies examining the influence of violent video games on youth ». *Computers in Human Behavior*, 50, 399-410.

Festl, R., et T. Quandt (2016). « The Role of Online Communication in Long-Term Cyberbullying Involvement Among Girls and Boys ». *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9).

Festl, R., Scharkow, M., et Quandt, T. (2013). « Peer influence, internet use and cyberbullying: A comparison of different context effects among German adolescents ». *Journal of Children and Media*, 7(4), 462.

Fonkeng, G. E., Chaffi, C. Y., & Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Graphicam.

Gee, J.P. (2005). *Good video games and good learning: collected essays on video games, learning, and literacy*.

- Gentile, D. A., Anderson, C. A., Yukawa, S., Ichori, N., Saleem, M., Ming, L. K., & Sakamoto, A. (2009). The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(6), 752-763.
- Gentile, D. A., Lynch, P. J., Linder, J. R., & Walsh, D. A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of adolescence*, 27(1), 5-22.
- Gong, D., Ma, W., & Gong, J. (2017). *Action Video Game Experience Related to Altered*
- Grawitz, M. (1998). *La description : Théories, recherches, formation, enseignement*.
- Green, & al. (2006). Effect of action video games on the spatial Distribution of visuospatial attention. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 32, 1465-1478. <https://doi.org/10.1037/0096>
- Grimshaw, J. (2013). *Chapitre sur la synthèse des connaissances*.
- Groos, K. (1896). *The Play of Man (E. L. Baldwin, Trans.)*. Appleton.
- Gunter, W. D., et K. Daly (2012). « Causal or spurious: Using propensity score matching to detangle the relationship between violent video games and violent behavior ». *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1348-1355.
- Heitner, D. (2016). *Screenwise: Helping kids thrive (and survive) in their digital world*. Routledge.
- Hellevik, P., et Øverlien, C. (2016). « Teenage intimate partner violence: Factors associated with victimization among Norwegian youths ». *Scandinavian Journal of Public Health*, 44(7), 708.
- Hong, J. S., Lee, J., Espelage, D. L., Hunter, S. C., Patton, D. U., et Rivers, T. J. (2016). « Understanding the correlates of face-to-face and cyberbullying victimization among US adolescents: A social-ecological analysis ». *Violence and Victims*, 31(4), 663.
- Hopf, W. HHuber, G. L., et Weiß, R. H. (2008). « Media violence and youth violence: A 2-year longitudinal study ». *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 20(3), 79-96.
- James D. Ivory. (2017). *Virtual goods and Violent video games: Have we gone too far?*

- Janet, P. (2023). *L'intelligence avant le langage*. Editions Le Mono.
- Jankélévitch, V. (1957). *Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien [The I-Know Not-What and the Almost Nothing]*.
- Katapally, T. R., Thorisdottir, A. S., Laxer, R., Qian, W., et Leatherdale, S. T. (2018). « Association entre le sentiment d'appartenance à l'école, la participation à l'intimidation et divers comportements associés au temps passé devant un écran chez les jeunes dans deux provinces canadiennes : une étude COMPASS ». *Promotion de la santé et prévention des maladies chroniques au Canada : recherche, politiques et pratiques*, 38(10).
- Kirriemuir, J., & Mcfarlane, A. (2004). Literature review in games and learning. *Futurelab series*, 20(1), 1-48
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., et Lattanner, M. R. (juillet 2014). « Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth ». *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Krantz, A., Shukla, V., Knox, M., et Schrouder, K. (2017). « Violent video games exposed: A blow by blow account of senseless violence in games ». *The Journal of Psychology*, 151(1), 76-87.
- Krug, E. G. (Ed.). (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. World Health Organization.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L. Mercy, J. A. Zwi, A., et Lozano-Ascencio, R. (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Organisation mondiale de la santé.
- Kühn, S. & al. (2014). Playing Super Mario induces structural brain plasticity: Gray matter changes resulting from training with a commercial video game. *Molecular Psychiatry*, 19(2), Article 2.
- Kutner, L., & Olson, C. (2008). *Grand theft childhood: The surprising truth about violent video games and what parents can do*. Simon and Schuster.
- Lambert, D. N., L. E. Bishop, S. Guetig et P. M. Frew (12 novembre 2014). « A formative evaluation of social media campaign to reduce adolescent dating violence ». *JMIR Research Protocols*, 3(4), e64.

- Lebovici, S. (1984). L'oeuvre d'Anna Freud. *La Psychiatrie de l'enfant*, 27(1), 5.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Ethnographic data collection in evaluation research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(3), 387-400.
- Lee, C., et N. Shin (2017). « Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents ». *Computers in Human Behavior*, 68(352), 358.
- Lee, J. Y., Y. Kwon, S. Yang, S. Park, E.-M. Kim et E.-Y. Na (2017). « Differences in friendship networks and experiences of cyberbullying among Korean and Australian adolescents ». *The Journal of Genetic Psychology*, 1(44), 57.
- Livingstone, S., J. Davidson, J. Bryce, S. Batool, C. Haughton et A. Nandi (2017). *Children's online activities, risks and safety*. A literature review by the UKCCIS Evidence Group. Council for Child Internet Safety.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Taylor, G., & Mageau, G. A. (2019). Impact of a mindfulness-based intervention on basic psychological need satisfaction and internalized symptoms in elementary school students with severe learning disabilities: Results from a randomized cluster trial. *Frontiers in Psychology*, 10, 2715.
- Mangle, S. (s.d). *Daycare Research Report*.
- Mansor, N. & al. (2020). Cognitive effects of video games in older adults and their moderators: A systematic review with meta-analysis and meta-regression. *Aging & Mental Health*, 24(6), 841-856.
- Mesch, G. S. (2009). « Parental mediation, online activities, and cyberbullying ». *Cyber Psychology and Behavior*, 12(4), 387–393.
- Meter, D. J., et S. Bauman (2015). « When sharing is a bad idea: The effects of online social network engagement and sharing passwords with friends on cyberbullying ». Involvement. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 18(8), 442.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (avril 2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*.
- Möller, I., et B. Krahe (2009). « Exposure to violent video games and aggression in German adolescents: a longitudinal analysis ». *Aggressive Behavior*, 35(1), 75-89.

- Möller, I., et Krahe, B. (2009). « Exposure to violent video games and aggression in German adolescents: a longitudinal analysis ». *Aggressive Behavior*, 35(1), 75-89.
- Moore, D. L., Société canadienne de pédiatrie (SCP), & Comité des maladies infectieuses et d'immunisation. (2008). Une morsure dans la salle de jeu : La prise en charge des morsures humaines en milieu de garde. *Paediatrics & Child Health*, 13(6), 522-526.
- O'reilly, M., Dogra, N., Whiteman, N., Hughes, J., Eruyar, S., et Reilly, P. (2018). « Is social media bad for mental health and wellbeing? Exploring the perspectives of adolescents ». *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(4), 613.
- Obin, J. P. (2004). *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*.
- Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., Kroff, S. L., & Memmott-Elison, M. K. (2018). The protective role of parental media monitoring style from early to late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 445-459.
- Payen, S., et Robillard, C. (2016). *Toxicité et cohésion sociale dans League of Legends*. Présentation à la conférence annuelle du Canadian Game Studies Association.
- Pew Research Center (2018). *Social Media Use in 2018*.
- Piaget, J. (1954). Remarques sur le jeu de l'enfant et la pensée symbolique (I, II, III, IV). *Bulletin de psychologie*, 7(12), 702-709.
- Prescott, A. T., Sargent, J. D., et Hull, J. G. (2018). « Metaanalysis of the relationship between violent video game play and physical aggression over time ». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(40), 9882-9888.
- Royal College of Paediatrics and Child Health (2019). *The health impacts of screen time: a guide for clinicians and parents*.
- Rasmussen, E.E., et al. (2014). *Parental influences on adolescent video game play: A study of accessibility, rule, and time limits*.
- Robert B. Cialdini psychologist social American (1984) “*Influence: the psychology of persuasion*”
- Pears, B. A., Taddeo, C., et Barnes, A. (2017). « Online social marketing approaches to inform cyber/bullying prevention and intervention: What we have learnt ». Dans *M.*

- Campbell et S. Bauman (dir.), *Reducing Cyberbullying in Schools*, Elsevier/Academic Press.
- Sakamoto, A., ... & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151.
- Shin, N., et AHN, H. (2015). « Factors affecting adolescents' involvement in cyberbullying: what divides the 20 % from the 80 %? ». *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(7), 393–399.
- Shin, W., & Huh, J. (2011). Parental mediation of teenagers' video game playing: Antecedents and consequences. *New Media & Society*, 13(6), 945-962.
- Sillany, N. (1997). *Dictionnaire de la psychologie*. Larousse-Bordas
- Société Canadienne de Pédiatrie. (2017). « Le temps d'écran et les jeunes enfants : promouvoir la santé et le développement dans un monde numérique ». *Paediatrics and Child Health*, 22(8), 469-477.
- Solinski, B. (2012). *Mathieu Triclot, La philosophie des jeux vidéo*. Éd. Zones.
- Statistique Canada (février 2018). *Un portrait des jeunes Canadiens*.
- Steenbergen, L. & al (2015). Action Video Gaming and Cognitive Control: Playing First Person Shooter Games Is Associated with Improved Action Cascading but Not Inhibition. *PLOS ONE*, 10(12),
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., et Perren, S. (2013). « Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence ». *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23(1), 52–67.
- Thoër, C., Millerand, F., et Coutant, A (décembre 2017). *Visionnement connecté par les jeunes au Québec*. CEFRIO.
- Toniutti, R., et al., C. (2013). Les jeux vidéo violents augmentent-ils le biais d'attribution hostile chez des préadolescents ? *Revue de psychoéducation*, 42(2), 357-376.
- Traore, I., Julien, D., Camirand, H., Street, M.-C., et Flores, J. (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017*. Résultats de la deuxième édition.

- L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes (Tome 2). Québec, Institut de la statistique du Québec.
- United Kingdom chief medical officers (2019). United Kingdom Chief Medical Officers' commentary on « Screen-based activities and children and young people's mental health and psychosocial wellbeing: a systematic map of reviews ».
- Urieux, J. (1973). *Le jeu chez l'enfant* : Introduction à la pédagogie (6ème édition).
- Van Rosmalen-Nooijens, K., Wong, S. L. F., Prins, J. et Lagro-Janssen, T. (juin 2017). « Young people, adult worries: Randomized controlled trial and feasibility study of the internet-based self-support method "Feel the ViBe" for adolescents and young adults exposed to family violence ». *Journal of Medical Internet Research*, 19(6), 67-86.
- Verheijen, G. et al (2018). « Friendly fire: Longitudinal effects of exposure to violent video games on aggressive behavior in adolescent friendship dyads ». *Aggressive Behavior*, 44(3), 257-267.
- Veyrié, N. (2017). Enjeux épistémologiques et éthiques d'une recherche qualitative pluridisciplinaire sur les « demandes d'euthanasie » formulées auprès des professionnels de la santé. *Recherches qualitatives*, 36(2), 8-28.
- Von Salisch, M., Vogelgesang, J., Kristen, A., et Oppl, C. (2011). « Preference for violent electronic games and aggressive behavior among children: The beginning of the downward spiral? ». *Media Psychology*, 14(3), 233-258.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
- Willoughby, et al (2012). « A longitudinal study of the association between violent video game play and aggression among adolescents ». *Developmental Psychology*, 48(4), 1044-1057.
- World health organization (2015). *Preventing Youth Violence: an overview*. Organisation mondiale de la santé.
- Mbarra, Y., et al ; (2014). « Cross-sectional associations between violent video and computer game playing and weapon carrying in a national cohort of children ». *Aggressive Behavior*, 40(4), 345-358.

- Mbarra, Y., L., et Mitchell, K. J. (2008). « How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs». *Pediatrics*, 121(2), 357.
- You, S. E. et al (2015). « Impact of violent video games on the social behaviors of adolescents: The mediating role of emotional competence ». *School Psychology International*, 36(1), 94-111.
- Young, R., et al (2017). « Romantic motivations for social media use, social comparison, and online aggression among adolescents ». *Computers in Human Behavior*, 75(385), 395.
- Ziv, G., & al. (2022). Reaction time and working memory in middle aged gamers and non-gamers. *Acta Psychologica*, 228, 103666.

ANNEXES

Annexe 1 : plan du projet

6. CONCEPTION DUN PROJET EDUCATIF

Réduction des effets longitudinaux entre la violence dans les jeux vidéo et l'agressivité des jeunes de Nanga-Eboko.

- I- CONTEXTE ET JUSTIFICATION
- II- PROMOTEURS DU PROJET
- III- PROMOTEUR DU PROJET
- IV- BENEFICIAIRES
- V- OBJECTIFS
- VI- RESULTATS ATTENDUS
- VII- IMPACTS
- VIII- ACTIVITES
- IX- RESSOURCES
- X- BUDGET
- XI- PLAN DE FINANCEMENT
- XII- CONTRAINTES ET RISQUES
- XIII- ORGANIGRAMME
- XIV- CHRONOGRAMME
- XV- PERENITE
- XVI- CADRE LOGIQUE
- XVII- CONCLUSION

Annexe 2 : Guide d'entretien

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
.....
Paix – Travail - Patrie
.....
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
.....
FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION
.....



REPUBLIC OF CAMEROON
.....
Peace – Work - Fatherland
.....
UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I
.....
FACULTY OF EDUCATION
.....
DEPARTMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION

GUIDE D'ENTRETIEN

Le guide d'entretien soumis à votre appréciation est une mesure de collecte des données qui repose sur un ensemble de question portant sur notre sujet « *Pratique des jeux vidéo violents et comportements agressifs des élèves des classes de 4eme du lycée classique de Nanga-Eboko* ». Les données qui seront collectées lors de cet entretien permettront de s'informer sur le comportement des Gamers des jeux vidéo violents. En effet les enseignants vont répondre une interview à ce titre à une série de question sur divers aspects en rapport avec le comportement agressif des élèves du lycée de Nanga-eboko. En outre, toutes les informations recueillies dans le cadre de cette interview seront traitées de manière confidentielle. Ainsi, nous vous garantissons l'anonymat selon la **Loi N° 91/023 du 16 Décembre 1991 dans son Article 5 portant sur le recensement et enquête statistique**. La participation à cette enquête est un acte volontaire.

I-Ithème de la première modalité : prolifération des jeux vidéo

- 1- Les catégories jeux vidéo violents auxquels tu joues à la maison
- 2- Le style de jeux vidéo violents auxquels tu aimes jouer
- 3- Le jeu vidéo préférée auquel tu aimes jouer
- 4-La fréquence à laquelle tu joues aux jeux vidéo violents

II-Ithème de la deuxième modalité : comportements agressifs

- 5- Tu joues pendant les pauses
- 6-Le style de jeux auxquels tu joues pendant les pauses
- 7- Tu as déjà été convoqué pour comportement agressif
- 8- Tu avais été traduit au conseil de discipline pour comportement agressif

Ithème de la troisième modalité : l'effet psychologique des jeux vidéo

- 9- les jeux vidéo violents te procure des émotions
- 10- tu as des besoins accrus de jouer aux jeux vidéo violents
- 11- la frustration lors d'une partie de jeux vidéo violents
- 12- l'attitude que tu développes après une partie de jeux vidéo violents

Identification du répondant :

Sexe :

Age :

Statut :

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| ÉPIGRAPHE..... | i |
| DÉDICACE | ii |
| SOMMAIRE | iii |
| REMERCIEMENTS | iv |
| LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS | v |
| LISTE DES TABLEAUX | vi |
| ABSTRACT | viii |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE | 3 |
| CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE | 4 |
| 1.1. COTEXTE DE LETUDE | 4 |
| 1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME..... | 7 |
| 1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE | 9 |
| 1.3.1. Question de recherche principale | 10 |
| 1.3.2. Question spécifique..... | 10 |
| 1.4. HYPOTHÈSES | 10 |
| 1.4.1. Hypothèse Principale | 10 |
| 1.4.2. Hypothèses spécifiques | 10 |
| 1.5. OBJECTIFS DE L'ETUDE..... | 10 |
| 1.5.1. Objectif principal..... | 10 |
| 1.5.2. Objectifs spécifiques..... | 11 |
| 1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE | 11 |
| 1.6.1. Sur le plan psychopédagogique..... | 11 |
| 1.6.2. Sur le plan social..... | 12 |
| 1.7. DELIMITATIONS DE L'ETUDE..... | 12 |
| 1.7.1. Délimitation spatiale..... | 12 |

| | |
|--|----|
| 1.7.2. Délimitation temporelle | 12 |
| 1.8. APPROCHE NOTIONNELLE..... | 13 |
| 1.8.1. Le jeu | 13 |
| 1.8.2. L'agressivité | 21 |
| 2.1.7-Comportements | 22 |
| 1.8.3. Comportements agressifs | 24 |
| CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTERATURE ET THEORIES EXPLICATIVES DE L'ETUDE..... | 25 |
| 2.1. Jeux et Comportements violents chez les jeunes | 25 |
| 2.1.1. Jeux et environnement familial | 25 |
| 2.1.2. Jeux vidéo violents et comportements violents chez les jeunes | 26 |
| 2.1.3. Jeux violents et ses composantes..... | 29 |
| 2.1.5. Impacts psychologiques des jeux vidéo violents sur les jeunes élèves..... | 31 |
| 2.1.5.1. Impacts psychologiques positifs des jeux vidéo violents sur les jeunes élèves | 31 |
| 2.1.5.2. Impacts psychologiques négatifs des jeux vidéo violents sur les jeunes élèves..... | 32 |
| 2.1.6. Impact sociologique des jeux vidéo violents sur le comportement des jeunes élèves... .. | 34 |
| 2.1.7. Exposition aux jeux vidéo et violence scolaire | 35 |
| 2.1.7.1. Les effets à court terme des jeux vidéo violents sur le comportement scolaire des jeunes | 36 |
| 2.1.7.2. Les effets à long terme des jeux vidéo violents sur le comportement scolaire de jeunes | 37 |
| 2.1.8. Les dangers des jeux vidéo violents sur les élèves | 37 |
| 2.1.9 Jeux vidéo violents et perte du surmoi parental | 38 |
| 2.2. THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET | 38 |
| 2.2.1. La théorie socio-constructiviste de Lev vygotski (1896-1939)..... | 38 |
| - Les principes du socioconstructivisme | 40 |

| | |
|---|----|
| 2.2.2. La théorie de l'influence sociale de Kurt Lewin (1890-1947) | 42 |
| 2.2.3. La théorie de l'addiction de Gary Becker (1983) | 44 |
| DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE | 50 |
| CHAPITRE 3 : PRÉPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUÊTE..... | 51 |
| 3.1. TYPE DE RECHERCHE | 51 |
| 3.3. POPULATION D'ÉTUDE..... | 51 |
| 3.3.1. Population cible | 51 |
| 3.3.2 Population accessible | 51 |
| 3.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON | 52 |
| 3.4.1. Echantillon de l'étude | 52 |
| 3.4.2. Technique d'échantillonnage | 52 |
| 3.5. PRÉSENTATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES ET JUTIFICATION | 52 |
| 3.5.1. Choix de l'instrument de collecte de données..... | 53 |
| 3.5.2. Instruments de collecte des données | 53 |
| 3.5.2.1. Guide d'entretien..... | 53 |
| 3.5.2.2 La validité des instruments | 53 |
| 3.5.3. Technique de collecte des données | 54 |
| 3.5.4. Analyse des contenus thématique..... | 54 |
| 3.6. LES VARIABLES, LEURS INDICATEURS ET MODALITÉ..... | 55 |
| 3.6.1. Les variables..... | 55 |
| 3.6.2. Indicateurs et modalités | 57 |
| CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, INTERPRÉTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS... .. | 61 |
| 4.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 61 |
| 4.1.1. Transcription des verbatims de notre échantillon de la population | 61 |
| 4.1.2. Analyse des résultats..... | 65 |
| 4.1.3. Analyse des continus par triangulation des résultants | 65 |

| | |
|---|-----|
| 4.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS : | 66 |
| 4.2.1. Interprétation des résultats | 66 |
| CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RESULTATS..... | 67 |
| 5.1. DISCUSSION DE L’HYPOTHÈSE N° 1 : LA VIOLENCE PHYSIQUE DES JEUX VIDEO CONDUIT AU COMPORTEMENT DES AGRESSIF DES ELEVES DE QUATRIEME DU LYCEE CLASSIQUE DE NANGA-EBOKO. | 67 |
| 5.2. DISCUSSION DE L’HYPOTHESE N° 2 : L’IMPACT DE LA VIOLENCE VERBALE DES JEUX VIDEO VIOLENTS SUR LES COMPORTEMENTS AGRESSIFS DES ELEVES DES CLASSES DE QUATRIEME DU LYCEE CLASSIQUE DE NANGA-EBOKO. | 70 |
| 5.3. DISCUSSION DE L’HYPOTHESE N° 3 : EFFET PSYCHOLOGIQUE DES JEUX VIDEO VIOLENTS SUR LES COMPORTEMENTS AGRESSIFS DES ELEVES DES CLASSES DE QUATRIEME AU LYCEE CLASSIQUE DE NANGA-EBOKO..... | 71 |
| 5.4. LIMITES DE LETUDE ET DIFFICULTES RENCONTREES | 73 |
| 5.4.1. Limites de L’étude..... | 74 |
| 5.4.2. Difficultés rencontrées | 74 |
| 5.5. SUGGESTIONS | 74 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE..... | 77 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 85 |
| ANNEXES | 97 |
| TABLE DES MATIÈRES | 100 |