



**UQAC**

Université du Québec  
à Chicoutimi

Enjeux et défis rencontrés par le personnel enseignant dans la lutte contre les violences physiques entre élèves et achèvement des études-: cas du lycée moderne Kennedy de Daloa en Côte d'Ivoire

**par** Serge Pacome Goprou

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès art (M.A.) en Sciences de l'éducation**

Québec, Canada

© Serge Pacome Goprou, 2026

## RÉSUMÉ

Cette recherche vise à identifier et à décrire la manière dont les enseignant·e·s perçoivent et vivent la violence physique entre élèves au lycée moderne Kennedy de Daloa. Elle se penche également sur l'intervention du corps enseignant face à ce phénomène. Selon un rapport onusien sur la violence en milieu scolaire (2019), la violence physique réfère aux bagarres, aux agressions physiques, au harcèlement physique, aux destructions de bien, au viol, etc. Les conséquences de cette violence sont nombreuses. Les victimes, par exemple, sont exposées à des traumatismes psychologiques, aux troubles du sommeil, à la peur, au repli dépressif, à l'isolement, aux grossesses précoces, au décrochage scolaire (Devers et al., 2012). Les auteurs de violence encourent quant à eux la suspension partielle ou définitive de l'école, ils courent le risque de développer des liens avec criminalisés et de commettre des violences plus graves (Bérubé, 2019) etc.

Au plan éducatif, les agressions physiques entre élèves perturbent la poursuite des études, entraînant ainsi l'abandon des programmes d'études (cas des congés scolaires anticipé en Côte d'Ivoire). Cette situation compromet l'achèvement du parcours des études aboutissant à la réussite scolaire des élèves (Aloh & Ehui, 2022).

Face à ces constats, nous nous interrogeons sur les mesures prises par les enseignant·e·s pour contrer ces agressions. Pour répondre à cette question, nous avons mené une étude qualitative en réalisant un entretien semi-dirigé individuel en ligne. L'enquête a mobilisé une dizaine d'enseignant·e·s du lycée Moderne Kennedy de Daloa en Côte d'Ivoire. Les données ont ensuite été analysées selon une approche thématique qui a permis d'identifier les divergences et les similarités dans le discours des participant·e·s

Les résultats de l'enquête révèlent que le personnel enseignant du lycée moderne Kennedy de Daloa déploie diverses mesures pour contrer la violence physique entre élèves. Alors que certains répondant·e·s recourent à des méthodes souples, telles que la convocation des parents de l'élève agresseur, la sensibilisation des élèves aux dangers des agressions physiques, d'autres emploient des mesures plus strictes, à savoir le retrait de points sur la note de conduite, les évaluations orales, la comparution de l'étudiant.e agresseur devant le conseil de discipline.

Par ailleurs, les personnes interrogées ont rapporté être confrontées à des défis et des enjeux tels que les effectifs pléthoriques dans les classes, le manque de formation à la gestion de la violence, le déficit de personnel spécialisé en intervention et en encadrement, qui sont de nature à en démotiver certains.

## ABSTRACT

This research aims to identify and describe how teachers perceive, experience, and intervene in cases of physical violence among peers in schools. According to a UN report on school violence (2019), physical violence refers to fights, physical assaults, physical harassment, property destruction, rape, etc. The consequences of this violence are numerous. Victims, for example, are exposed to psychological trauma, sleep disorders, fear, depressive withdrawal, isolation, early pregnancies, school dropout, etc. (M. Devers et al., 2012b). The perpetrators of violence, on the other hand, face partial or permanent suspension from school, are at risk of joining gangs and committing more serious acts of violence (Bérubé, 2019), etc. At the educational level, physical assaults among students disrupt the school calendar, thus leading to incomplete academic progress.

At the educational level, physical assaults between students disrupt the school schedule, thereby leading to the non-completion of study programs (as in the case of early school holidays in Côte d'Ivoire). This situation jeopardizes the completion of studies, understood as the academic success of students (Aloh & Ehui, 2022). Faced with these observations, we wonder about the measures taken by teachers to counter violence in general, and physical violence between peers in particular. To answer this question, we conducted a qualitative study by administering a semi-structured online interview with about ten teachers from Lycée Moderne Kennedy in Daloa, Côte d'Ivoire. The survey results reveal that the teaching staff deploy various measures to counter physical violence among students.

While some respondents use flexible methods such as calling in the parents of the offending students, raising students' awareness of the dangers of physical aggression, etc., others employ stricter measures such as deducting points from the conduct grade, oral questioning, referring the aggressor student to the disciplinary council, etc. Moreover, the respondents reported facing challenges and issues such as overcrowded classes, lack of training in violence management, shortage of specialized staff for intervention and supervision, etc., which tend to demotivate some.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	i
ABSTRACT .....	ii
TABLE DES MATIÈRES .....	iii
LISTE DES TABLEAUX .....	v
LISTE DES FIGURES .....	vi
LISTE DES SIGLES .....	vii
REMERCIEMENTS .....	viii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 État des lieux de la violence physique en milieu scolaire ivoirien .....	3
1.2 Causes de violences physiques entre pairs .....	9
1.2.1 Causes sociales .....	9
1.2.2 Causes familiales .....	10
1.2.3 Causes scolaires .....	11
1.2.4 Causes liées à l'orientation sexuelle et à l'âge .....	12
1.2.5 Causes personnelles ou individuelles .....	13
1.2.5.1 Les facteurs cognitifs .....	13
1.2.5.2 Les troubles du comportement .....	14
1.3 Les effets de la violence physique entre pairs sur l'achèvement des études .....	14
1.3.1 L'impact de la violence physique entre pairs sur le système éducatif .....	15
1.3.2 Les effets de la violence physique entre pairs sur la victime .....	17
1.3. Les effets de la violence physique sur l'auteur-e de l'agression. ....	17
1.4 Les mesures prises pour lutter contre la violence entre pairs à l'école .....	18
1.4.1 Les mesures préventives .....	19
1.4.2 Les mesures répressives .....	21
1.5. Problème de recherche .....	23
1.5.1 Question de recherche .....	28
1.5.2 Questions secondaires .....	29
1.5.3 Objectif de recherche .....	29
1.5.3.1 Objectif général .....	29
1.5.3.2 Objectifs spécifiques .....	30
1.6 Pertinence sociale .....	30
1.7 Pertinence scientifique .....	31
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE .....	32
2.1 Cadre conceptuel .....	32
2.1.1 La violence physique .....	33
2.1.2 Le harcèlement .....	34
2.1.3 Les bagarres .....	36
2.1.4 Les agressions physiques .....	37
2.1.5 Les attouchements .....	39
2.1.6 Le viol .....	40
2.1.7 Le climat scolaire .....	42

2.1.8 La qualité de vie scolaire et les indicateurs retenus .....	46
2.1.9 L'achèvement des études .....	49
2.2 Le cadre théorique .....	50
2.2.1 La théorie des conflits réels de shérif (2015).....	51
2.2.2 Le modèle psychanalyste de Freud .....	52
CHAPITRE 3 .....	55
MÉTHODOLOGIE .....	55
3.1 Posture épistémologique .....	56
3.2 Une recherche qualitative de type exploratoire-descriptive .....	57
3.3 La constitution de l'échantillon .....	58
3.4 Présentation et analyse des données sociodémographiques et professionnelles des répondant·e·s.....	59
3.5 La technique de collecte de données qualitatives en ligne .....	63
3.6 Les instruments de collecte de données .....	65
3.7 La procédure de collecte de données.....	67
3.8 L'analyse de données .....	68
3.8.1 La familiarisation avec les données .....	69
3.8.2 Le codage .....	70
3.8.3 La révision et le raffinement des thèmes .....	72
3.8.4 Analyse et interprétation .....	73
3.8.5 Les considérations éthiques .....	73
CHAPITRE 4 .....	75
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES .....	75
4.1 Signes annonciateurs de la violence physique entre élèves .....	75
4.1.1 Signes annonciateurs d'un élève auteur de violence physique envers ses pairs .....	76
4.1.1.2 Signes annonciateurs de la victime de la violence physique.....	80
4.2 Mesures déployées par les autorités scolaires et leur efficacité .....	82
4.2.1 Mesures déployées contre la violence physique entre élèves .....	82
4.2.2 Soutien institutionnel aux victimes .....	87
4.3 Enjeux observés par le personnel enseignant.....	89
4.4 Défis rencontrés par le personnel enseignant .....	95
CHAPITRE 5 .....	100
DISCUSSION .....	100
5.1 Limites de la recherche et avenues futures de recherche .....	107
CONCLUSION .....	109
LISTE DE RÉFÉRENCES .....	112
CERTIFICATION ÉTHIQUE.....	125
ANNEXE I.....	126

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Taux de réussite (en %) aux examens de fin d'année scolaire avant et après les crises de 2002 et 2010.....	16
tableau 2 : Type de violence dans le secondaire général pour l'année scolaire 2020-2021 .....	24
tableau 3 : Type de violence dans le secondaire général pour l'année scolaire 2021-2022 .....	24
tableau 5: Statistiques des coups et blessures dans les établissements de la Côte d'Ivoire de 2018 à 2022.....	37
tableau 6 : Objectifs de recherche .....	55

## LISTE DES FIGURES

Figure 1: Theorie psychanalytique freudienne de l'agression envers les autres .....	53
Figure 2 : Étapes de l'analyse thematique selon braun et clarke (2006) .....	69

## LISTE DES SIGLES

BAC .....	Baccalauréat
BEPC .....	Brevet d'études du premier cycle
CEPE .....	Certificat d'études primaires élémentaires
DESPS .....	Direction des études, de la planification et des statistiques
GSHS .....	Enquête mondiale sur la santé des élèves en milieu scolaire
HBSC .....	Comportements liés à la santé des jeunes d'âge scolaire
MENA.....	ministère de l'Éducation nationale
OCDE.....	Organisation de coopération et de développement économique
RESEN.....	Rapport d'état sur le système éducatif
UNESCO.....	Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF.....	Fonds des nations unies pour l'enfance

## REMERCIEMENTS

J'adresse mes plus sincères remerciements à ma directrice de mémoire, Mme Anastasie Amboulé-Abath, pour son encadrement rigoureux, ses conseils éclairés et sa disponibilité tout au long de cette étude. Je remercie également ma famille nucléaire pour son support remarquable. En particulier :

- Prisca Ouattara, mon épouse pour son apport dans la relecture et la correction du travail
- Mes enfants, Winner, Elvira. Vous avez toujours été une source de motivation pour moi. C'est pour vous que je me bats et je continuerai de me battre de vous offrir les opportunités que je n'ai pas pu avoir.
- La grande famille Goprou et principalement mon frère Yves pour son soutien inestimable dans la rédaction de ce mémoire

Mes remerciements vont également à l'endroit des professeurs qui m'ont eu comme étudiant, des membres de la Direction du programme de Maîtrise en sciences de l'éducation, du Décanat des études de l'UQAC respectivement pour leur sens d'initiative dans la gestion de ce programme d'études et les différentes ressources mises à notre disposition en vue de mener à bien cette étude

## INTRODUCTION

Dans le monde, on estime à environ 246 millions le nombre d'enfants et d'adolescents qui, sous une forme ou une autre, sont confrontés chaque année à la violence scolaire (UNESCO, 2017). La violence scolaire est un phénomène qui touche tous les pays (Bérubé, 2019) et de la combattre demeure un défi permanent pour tous les systèmes éducatifs et plus particulièrement celui de la Côte d'Ivoire, car elle impacte négativement les rendements et les parcours scolaires des apprenants. Bien que le sujet ait fait l'objet de plusieurs travaux, il continue de susciter de nombreux intérêts, dont le nôtre, parce que la violence en milieu scolaire ne cesse de s'amplifier et, selon Debarbieux (2000), cette impression d'un phénomène grandissant trouve son origine dans l'intérêt que lui portent les médias. Selon une enquête menée par UNESCO (2019, p. 7)

« près d'un élève sur trois (32%) a été harcelé par ses camarades au moins une fois au cours du dernier mois. Dans toutes les régions à l'exception de l'Europe et de l'Amérique du Nord, le harcèlement physique est la forme de harcèlement la plus répandue, devant le harcèlement sexuel. En Europe et en Amérique du Nord, c'est le harcèlement psychologique qui prédomine. Le cyberharcèlement touche jusqu'à un enfant sur dix. Plus d'un élève sur trois (36%) s'est bagarré avec un autre élève au moins une fois au cours de l'année écoulée ; et près d'un élève sur trois (32,4%) a été agressé physiquement au moins une fois pendant cette même période. »

Selon le même rapport, « Les informations sur les violences sexuelles perpétrées par les pairs sont limitées ; mais des données provenant d'Afrique subsaharienne semblent montrer que les auteurs sont plus souvent des camarades d'école que des enseignants, en particulier en ce qui concerne les garçons ». Le champ de la violence en milieu scolaire est vaste et complexe. Elle peut donc être psychologique, sexuelle, physique ou se faire par le truchement des technologies de l'information (cyberviolence). On entend par violence physique toute forme d'agression physique destinée à blesser, y compris les châtiments corporels et le harcèlement physique infligés par des adultes ou d'autres enfants (UNESCO, 2017). Et c'est précisément cette forme de violence qui retient notre attention. Les chiffres et les rapports sur le phénomène sont édifiants. Selon une étude de l'organe en charge de l'éducation ivoirienne en collaboration avec Unicef, Mena/Unicef (2015, p. 10) : « dans ce pays (Côte d'Ivoire) plus de sept élèves sur dix, soit plus de 3.3 millions d'élèves, sont victimes de violences physiques en milieu scolaire. 70% de ces élèves l'ont été du fait d'autres élèves. »

La recherche a aussi démontré que l'enseignant, au-delà de sa mission de transmission des connaissances, joue un rôle clé dans la prévention de la violence et la création d'un environnement scolaire propice à l'apprentissage (Beaumont et al., 2015; Unesco, 2022). Alors, vu l'ampleur de la violence scolaire et son caractère perturbateur pour les études, il convient qu'on s'y intéresse. Cette réflexion se penchera donc sur la violence physique entre pairs dans le système d'enseignement secondaire. Pour ce faire, nous ferons d'abord un état des lieux de la violence physique dans le système éducatif ivoirien. Cette étape sera l'occasion pour nous de mettre en exergue, à l'aide de statistiques et de recherches scientifiques pertinentes, la gravité de la problématique de la violence physique entre élèves dans le système éducatif ivoirien, et l'urgence qu'on s'y attarde. Ensuite, nous présenterons notre problème et nos questions de recherche. Dans le deuxième chapitre de ce mémoire, les concepts clés et les théories qui justifient notre recherche seront présentés. Enfin, les chapitres trois et quatre seront consacrés à la présentation des données recueillies auprès des répondant·e·s et à l'interprétation de celles-ci.

Pour les besoins de l'enquête, le lycée Kennedy de Daloa a été retenu. Ce choix se justifie par le fait que Daloa fasse partie des départements les plus touchés par le phénomène de violence scolaire (Guede, Silué, et al., 2022). La problématique qui s'en dégage s'articule autour de la question de recherche suivante : quelles sont les mesures mises en œuvre par les enseignant·e·s pour réduire la violence entre pairs et favoriser la poursuite des études postsecondaires en Côte d'Ivoire ?

## CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE

### 1.1 État des lieux de la violence physique en milieu scolaire ivoirien

Selon un rapport de l'UNESCO (2019), la violence physique comprend les bagarres, les châtiments corporels, les agressions physiques, le harcèlement, les destructions de bien, le viol. Au sujet du viol, une étude menée en Côte d'Ivoire révèle l'ampleur de ce phénomène dans la sphère éducative. En effet, dans leur enquête nationale qui a pris en compte 82 établissements scolaires, Dagou et Goin (2015) renseignent que dans les écoles ivoiriennes, les garçons (6,1 %) sont plus souvent victimes de viol que les filles (4,5 %). Les victimes se retrouvent en plus grand nombre au cycle primaire (6,8 %) qu'au premier cycle (4,8 %) et au cycle secondaire (1,9 %).

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation (Mena) de Côte d'Ivoire et sa Direction des Études, des Stratégies, de la Planification et des Statistiques (DESPTS) du (MENA), ont enregistré 1.418 cas de viols, 1 893 cas de harcèlement sexuel et 2 113 dénonciations pour attouchement sexuel au cours de l'année scolaire écoulée 2021-2022 dans les établissements d'enseignement secondaire (DESPTS/MENA, 2022-2023).

Ces viols ne sont pas sans conséquence pour les victimes. En effet, dans un rapport sur l'impact des violences de genre en milieu scolaire en Afrique subsaharienne francophone (Devers et al., 2012, p.11) renseignent que :

«au niveau sanitaire, les viols perpétrés contre les filles entraînent des traumatismes psychologiques importants ainsi que des grossesses non désirées, qui compromettent sérieusement leur formation, leur réussite et leur rétention scolaire. Au niveau éducatif, la peur d'aller à l'école, le stress affectant la qualité du travail scolaire, l'échec scolaire, l'abandon de l'école, sont des conséquences avérées. Les grossesses précoces contribuent largement aussi à exclure les jeunes filles de l'école alors qu'elles sont en plein cursus scolaire » .

Le viol, comme nous pouvons le constater, met à mal la santé mentale et le cursus scolaire des victimes qui en portent des séquelles indélébiles.

Outre le viol, d'autres violences peuvent exister dans les établissements d'enseignement scolaire, telles que le harcèlement scolaire. À sujet du harcèlement, un rapport UNESCO (2019) indique que le harcèlement physique est le type de harcèlement le plus répandu dans plusieurs régions. Selon les données de l'enquête GSHS (Enquête mondiale en milieu scolaire sur la santé des élèves) portant sur 96 pays et territoires, « 16,1% des enfants harcelés ont déclaré avoir été battus, frappés à coups de pied, bousculés ou enfermés. La plus forte prévalence du harcèlement physique a été observée dans le Pacifique et en Afrique subsaharienne » (UNESCO, 2019, p. 17). La situation géographique de la Côte d'Ivoire (Afrique de l'Ouest), en fait un pays où le harcèlement physique est répandu. Les statistiques du ministère de l'éducation de la Côte d'Ivoire confirment cette tendance. En effet, au cours de l'année scolaire 2020-2021, 4 735 cas d'humiliation et 2 627 actes d'intimidation ont été recensés. Pour ce qui est de la période 2021-2022, 4 109 victimes d'humiliation et 2 461 élèves intimidé·e·s ont été enregistrés. (DEPS/MENA, 2020-2021, 2021-2022). Ces agressions, qui ne sont pas des actes isolés dans les établissements secondaires de la Côte d'Ivoire, ont des répercussions sur la victime et l'auteur·e.

En termes de conséquences, le harcèlement peut avoir des effets sur la santé mentale, comme provoquer la dépression ou mener à des tentatives de suicide (Blaya, 2010b; Hawker & Boulton, 2000). De plus, à en croire le même auteur, les enfants victimes ont une opinion plus négative de l'école et sont plus souvent absents ; ils ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne.

Pour sa part, Linlaud (2022) distingue les conséquences du harcèlement à trois niveaux : à court terme, à moyen et à long terme. S'agissant de l'impact immédiat sur la cible, elle cite l'anxiété avec son corollaire de difficultés de concentration et de contre-performances scolaires. À ces malaises se greffent les troubles du sommeil, la peur, le repli dépressif, l'isolement. À moyen terme, selon la même recherche (dans les deux à trois ans qui suivent le harcèlement), le harcèlement a été identifié comme l'un des éléments stressants les plus fortement associés à des comportements suicidaires. Les effets sur le long terme ne sont pas moins nocifs. Dépression à l'âge adulte, incapacité d'interaction sociale sont, entre autres, quelques difficultés auxquelles font face les

victimes. Si les effets pervers du harcèlement chez la victime sont importants, l'agresseur n'en est pas moins épargné.

Farrington et Ttofi (2011) quant à eux, informent que sa vie entière est marquée par la violence, les échecs scolaires, la délinquance. En plus, à l'âge adulte, l'agresseur éprouve des difficultés à trouver des emplois stables, et à développer des relations positives avec leur entourage.

L'UNESCO (2019) dans son rapport sur la violence, abonde dans le même sens. Selon cette enquête, le harcèlement accentue le sentiment d'exclusion de l'école chez la victime de harcèlement. Dans les premiers mois, nous voyons apparaître la perte d'estime de soi et des symptômes dépressifs. En outre, toujours selon cette même source, plus les actes de harcèlement sont répétés, pires sont les résultats des élèves victimes. Cette faiblesse de performance scolaire incite les victimes de harcèlement à abandonner l'école dès la fin de leurs études secondaires.

Or, le décrochage scolaire, une des conséquences de la violence scolaire, fait payer un lourd tribut à l'état de Côte d'Ivoire. En effet, dans une enquête qu'elle a réalisée sur ce phénomène, Touré (2019) révèle l'ampleur du phénomène de l'exclusion dans le système éducatif ivoirien. Son enquête indique qu'en Côte d'Ivoire :

- Environ 2 039 788 élèves sont concernés chaque année par le décrochage scolaire, selon les statistiques du ministère de l'éducation nationale (2015).
- Le premier cycle de l'enseignement secondaire (1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, et 4<sup>e</sup> année) expulse annuellement 657 228 adolescents pour un âge moyen de 13 ans, soit (64 %).
- Au second cycle (5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année secondaire), l'effectif des élèves décrocheurs atteint 235 709 adolescents pour un âge moyen de 16 ans (80 %).
- Le taux d'abandon dans le premier cycle de l'enseignement secondaire général est de 11.95% en 2017/2018.

Pour l'année scolaire 2022-2023, d'après les statistiques du ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (2023) de la Côte d'Ivoire, 70.92% des élèves de la 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et

4e année du secondaire ont achevé leur étude contre 38.10% pour ceux de la 5e, 6e et 7e année du même cycle (Touré, 2019).

Ce taux élevé d'abandon scolaire entraîne une hausse des dépenses de l'État. En effet, si l'on se fie aux résultats de l'enquête de Touré (2019, p. 2), « dans les deux cycles du secondaire, il est estimé respectivement que 24 % et 45 % des ressources sont consacrées aux élèves qui abandonnent avant la fin de chaque cycle ». À cela, il faut ajouter que le décrochage scolaire précoce engendre la paupérisation, la fragilisation du tissu social et l'engorgement prématuré du marché du travail » (Touré, 2019).

Dans le même ordre d'idées, Gaudreault et al. (2018) rapportent que le décrochage scolaire a des conséquences néfastes sur la vie économique et politique des états. Au plan économique, leur recherche révèle que ce phénomène contribue à hausser les dépenses en santé et en services sociaux, à baisser la productivité fragilisant ainsi l'économie. Pour étayer leur propos, ils informent qu'au Québec : « le manque à gagner en impôts et en taxes non perçues ainsi qu'en coûts sociaux additionnels du décrochage permanent s'élève à 120 000 \$ par individu » (Gaudreault et al., 2018, p. 38).

Quant à l'impact du décrochage scolaire sur la vie politique, il se manifeste à plusieurs niveaux. En effet, les décrocheurs participent moins aux élections. À titre d'exemple, 52 % des décrocheurs votent contre 84 % des diplômés universitaires, selon la même enquête. En outre, les décrocheurs ont tendance à prendre faiblement part aux activités politiques et expriment moins leurs opinions. (Gaudreault et al., 2018). Bien qu'ayant été menée dans deux contextes différents, la recherche de Gaudreault et al. (2018) réalisée au Québec va dans le même sens que celle de Sika et Kacou (2018) effectuée en Côte d'Ivoire. En effet, Sika et Kacou (2018) soutiennent que les élèves exclus du système scolaire ivoirien sont exposés à des dangers certains : exclusion de la croissance économique (augmentation des charges de l'état), appartenance à des gangs armés pour commettre de crimes.

Ces chiffres confirment la gravité de la problématique de la violence physique entre élèves dans le système éducatif ivoirien. Ces violences représentent un enjeu majeur pour les états, car elles ont des répercussions significatives sur les finances publiques et sur l'activité politique.

Outre le décrochage et ses effets pervers, un phénomène violent spécifique au contexte éducatif ivoirien a fait son apparition depuis quelques années. Selon Aloh et Ehui (2022, p. 2) « Ce phénomène consiste en l'arrêt des cours dans les établissements, par les élèves surtout d'enseignement secondaire public, sous le prétexte de vouloir aller en congé avant la date officiellement prescrite par les autorités. ». Cette agressivité orchestrée sous forme de manifestation violente et de révolte par les élèves atteint son point culminant à l'approche des congés de Noël. En effet, à en croire ces chercheurs, des réunions secrètes sont tenues par les principaux protagonistes (élèves) quelques jours avant le passage à l'acte pour coordonner leurs actions en vue de paralyser complètement le bon déroulement des cours et contraindre de ce fait les enseignants et le personnel éducatif à désertier les salles. Tout cela se déroule, d'après ces auteurs, dans un contexte de violence inouïe comprenant jets de pierres sur les toitures des bâtiments scolaires et administratifs accompagnés de coups de sifflet, rixes entre élèves qui poursuivent les cours et élèves insurgés, dégradations et destructions de matériels didactiques, et de vols. Le but est d'installer un climat de terreur pour annihiler toute velléité de reprise des cours les jours et semaines suivants. Les premières victimes de ce déchainement de violence, selon Aloh et Ehui (2022) sont les élèves. Une enseignante confirme cette observation en affirmant ceci : « quand ces événements de congés anticipés se produisent, les gens courent de partout, et les tout petits ne tardent pas à tomber. Certains tombent sur leurs camarades, plusieurs d'entre eux se blessent chaque année.» (Aloh & Ehui, 2022, p. 9)

Dans la même veine, Diarrassouba (2022, p. 83) note dans sa contribution sur les congés anticipés dans la ville de Korhogo (Nord de la Côte d'Ivoire) : « Les congés scolaires anticipés consistent pour les élèves fauteurs de troubles à perturber les cours en vue de les arrêter plus tôt avant la date prévue pour les congés. »

Selon cet auteur, pour arriver à leur fin, ces élèves, armés de pierres, de gourdins, agressent leurs pairs élèves et les enseignant.e-s présents dans les salles de classe. Ces départs précipités en

congé entraînent, selon la même recherche, une insuffisance des évaluations formatives et sommatives, un ralentissement du rythme d'apprentissage et le non-achèvement du programme scolaire, par conséquent. En plus des dégâts matériels importants qu'ils causent, ces agressions ont entraîné un bilan macabre élevé en 2021 (3 élèves tués). (Diarrassouba, 2022)

Au-delà du cadre scolaire, les troubles qu'occasionne cette violence entre élèves impactent l'activité économique locale et nationale (Guede, Silue, et al., 2022). En effet, selon l'étude de ces chercheurs sur les congés anticipés, pour mener à bien leur projet de déstabilisation des établissements ; les élèves investissent les grandes artères et les voies de communication de la ville ou de la localité où les manifestations ont lieu. Cette situation empêche la libre circulation des biens et des personnes perturbant ainsi l'activité économique.

En résumé, les congés anticipés occasionnent des violences qui mettent mal l'intégrité physique des élèves, du personnel enseignant et administratif. En plus, les tensions qui en résultent bouleversent le calendrier scolaire, ce qui impacte négativement le rendement des apprenant.e.s.

En plus des congés anticipés, un autre type d'agression mine le système scolaire ivoirien. Il s'agit des règlements de compte.

Ces règlements de compte opposent des groupes d'élèves souvent issus d'établissements différents. L'enquête de Zivo et al. (2019) qui s'est attardée sur ce phénomène révèle qu'avant la confrontation, les différents protagonistes consomment de fortes doses de boissons alcoolisées ou de drogue. En effet, ces stupéfiants permettent, selon cette recherche, aux élèves engagé.e.s dans les règlements de compte d'infliger le maximum de souffrance au camp adverse, et ce, sans le moindre remords. Selon la même source, pour éviter que les acteurs de cette violence soient reconnus et sanctionnés le cas échéant, les règlements de compte ont lieu loin de l'école, les vendredis après les cours du soir. Ces affrontements, à l'arme blanche, se soldent très souvent par des blessés et des morts (Zivo et al., 2019).

Ce chapitre a cerné la problématique de notre recherche qui cible la violence physique entre élèves dans les établissements secondaires publics de Côte d'Ivoire et son impact sur l'achèvement des études. Tout d'abord, nous citerons les facteurs explicatifs de la violence physique entre pairs.

Ensuite, un accent sera mis sur les effets de ces violences sur le parcours scolaire des victimes, des bourreaux et ses conséquences sur le système scolaire. Les mesures prises par les autorités ivoiriennes pour contrer ce phénomène seront aussi passées en revue. Par ailleurs, nous nous attarderons sur le problème de recherche que notre étude suscite. Finalement, nous formulerons la question et les objectifs de recherche et terminerons ce chapitre par la pertinence scientifique et sociale de cette étude.

## 1.2 Causes de violences physiques entre pairs

Les causes de la violence dans le système scolaire ivoirien sont nombreuses. Nous avons entre autres les causes sociales, familiales, sociétales, institutionnelles, celles liées à l'orientation sexuelle et les causes personnelles ou individuelles.

### 1.2.1 Causes sociales

Comme le souligne un rapport de l'UNESCO (2017), l'une des causes de la violence et du harcèlement résiderait dans l'inégalité des rapports sociaux entre hommes et femmes dans plusieurs cultures. Dans ces traditions, la femme n'est pas l'égale de l'homme à cause des pesanteurs sociologiques. Aussi, si l'on se fie à la documentation onusienne, la pression exercée par les normes de genre dominantes est-elle si forte que les jeunes qui ne peuvent ou ne veulent pas se conformer à ces normes sont souvent punis par des actes de violence et de harcèlement dans les écoles.

En outre, le silence des personnes victimes de violences représente l'autre obstacle qui encourage la perpétration de ces sévices. En effet, le même rapport renseigne que le manque de confiance envers les adultes, en particulier les enseignants, la peur de répercussions ou de représailles, les sentiments de culpabilité, de honte ou de confusion, la crainte de ne pas être pris au sérieux ou le fait de ne pas savoir où chercher de l'aide, sont autant de raisons qui poussent les adolescents victimes de violences et de harcèlement à s'emurer dans le silence.

De plus, la montée de la violence dans la société pourrait expliquer ce regain de violence physique scolaire (Hamer, 2014). De fait, les enfants ont tendance à copier les comportements qu'ils

observent dans leur environnement immédiat. Selon Hamer (2014) le comportement de certains adultes aurait influencé l'engagement des élèves dans ces crises dans les crises de 2002<sup>1</sup> et 2010<sup>2</sup> en Côte d'Ivoire.

Enfin, la mauvaise influence des pairs serait également à la base de la violence physique dans la sphère éducative. Cette influence négative de certains élèves sur leurs homologues est ressortie dans l'étude de Zivo et al. (2019). En effet, l'étude a révélé que, poussés par l'esprit de groupe, certains élèves s'adonnaient à la consommation de drogues pour ensuite perpétrer des actes de violence.

En résumé, plusieurs facteurs justifient la violence physique entre élèves tels que : les inégalités dans les rapports sociaux soutenues par certaines culturelles, le silence des victimes, la montée de la violence dans la société, la mauvaise influence des amis.

### 1.2.2 Causes familiales

Les parents jouent un rôle essentiel dans l'éducation des enfants. Une éducation rude, basée sur la punition peut être facteur de violence juvénile (Debarbieux, 2012a).

Dans une enquête au cours de laquelle la criminologue américaine Joan Accord a suivi 250 enfants de Boston, elle conclut que la mauvaise éducation donnée par les parents, leur dureté (discipline rude et punitive) sont des signes annonciateurs de violence juvénile à l'âge de 10 ans (Farrington, 2001). En d'autres termes, les fessées, le fouet, et d'autres objets pour infliger des sévices corporels., utilisés dans l'éducation d'un enfant, multiplient ses chances de devenir à son tour violent.

Le même auteur rapporte que les mauvais traitements dont sont victimes les enfants de moins de 12 ans révèlent des actes violents, rapportés par les sujets eux-mêmes indépendamment des

---

<sup>1</sup> En 2002 des rebelles armés s'attaquent aux institutions du pays. Ils estiment être écartés de la gestion du pays. Cette rébellion, qui va durer plusieurs années (2002-2010), divise le pays en deux parties (le nord et le sud).

<sup>2</sup> La crise de 2002 se solde par l'organisation d'élection présidentielle en 2010. Cette confrontation électorale débouchera sur une nouvelle confrontation armée.

critères relatifs au sexe, à l'appartenance ethnique, au statut socioéconomique et à la structure familiale.

De plus, des études ont établi un lien entre l'exposition à la violence ou des pratiques parentales sévères au sein du foyer et une incidence accrue de l'intimidation (UNICEF, 2019).

Par ailleurs, le faible rapport des parents avec l'école serait lié à la violence en milieu scolaire. La recherche à ce sujet a montré que l'intérêt des parents pour les études de leurs enfants non seulement garantirait la réussite scolaire, mais minimiserait les comportements déviants. Selon Hawkins et al. (2000), l'engagement des parents dans la scolarité de l'enfant est prédictif de comportements plus sûrs à l'adolescence et même de problèmes de santé moins importants.

Cette constatation est confirmée par l'étude de Rigby et Slee (1999) dont les résultats d'enquêtes ont prouvé les avantages liés au soutien familial et social apporté à l'apprenant pendant son parcours scolaire. Ce soutien parental diminuerait la victimisation et les conduites agressives. Des études allant dans le même sens ont souligné l'effet positif de suivi parental sur le comportement des enfants.(Duhamel-Maples, 1996; Soualem et al., 2011).

La violence physique entre élèves peut donc être motivée par plusieurs facteurs familiaux, tels que : la rudesse de l'éducation, l'exposition des enfants à la violence familiale, l'implication des parents dans la scolarité des jeunes

### 1.2.3 Causes scolaires

La documentation a montré que la tendance à regrouper les élèves en difficulté d'apprentissage dans une même salle tend à augmenter la victimisation (Debarbieux, 2015). L'étude de la sociologue américaine Eith (2005) en est une illustration parfaite. En effet, l'enquête qu'elle a réalisée auprès d'un groupe de 7 203 élèves confirme que le regroupement d'élèves dans des classes dites de niveau (*ability group*) est un des facteurs les plus puissants de la violence en milieu scolaire. Les résultats de cette enquête ont été confirmés par plusieurs travaux, dont celui de (Debarbieux, 2011, p. 16) qui démontre comment « cette ségrégation et ces regroupements avaient

pour conséquence la fabrication de noyaux durs fortement identitaires qui dérivent vers des groupes délinquants ».

En outre, le climat qui prévaut au sein d'un établissement déterminerait la sécurité des élèves. En effet, un climat scolaire positif joue un rôle important dans la prévention de la violence (Payne et al., 2006).

A contrario, plus le sentiment d'insatisfaction grandit chez les élèves, plus la violence entre pairs augmente avec un risque de décrochage élevé pour les élèves victimes. En d'autres termes, plus le climat scolaire est dégradé, plus la violence entre pairs s'exprime (UNESCO, 2019).

Par ailleurs, la stabilité de l'équipe enseignante serait un autre facteur explicatif de la réduction de la violence entre pairs. Or, cette stabilité est plutôt rare dans les milieux scolaires défavorisés (Debarbieux, 2015). En d'autres termes, lorsqu'un enseignant suit les mêmes élèves sur plusieurs années, il apprend à les connaître, tant dans leur identité que dans leur caractère. Cette familiarité incite les élèves à mieux se comporter. En revanche, la rotation fréquente des enseignants peut compromettre cet effet et accroître le risque de violence.

En outre, l'une des raisons des congés scolaires anticipés dans les établissements de la Côte d'Ivoire serait l'écart entre l'arrêt des notes du premier trimestre et le départ des élèves en congé de Noël (Diarrassouba, 2022). Ainsi, les élèves profitent-ils de cette période creuse pour mettre à exécution leur projet de déstabilisation de l'école ivoirienne.

En conclusion, le regroupement des élèves en difficulté dans une même salle, le climat scolaire, la stabilité de l'équipe enseignante et les congés scolaires anticipés (dans le cas de la Côte d'Ivoire) seraient à la base des actes d'incivilité entre apprenant·e·s

#### 1.2.4 Causes liées à l'orientation sexuelle et à l'âge

Les recherches menées au sujet de l'orientation sexuelle montrent que les personnes, lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenres (LGBT) ainsi que les garçons efféminés et les filles masculines auraient plus de chances de subir la violence de leurs pairs (Collet et al., 2018; Shields et al., 2012). Une enquête de l'UNESCO (2019, p. 28) révèle à ce sujet que : « les élèves perçus

comme non conformes aux normes de la masculinité et de la féminité sont davantage exposés à la violence et au harcèlement à l'école. »

En plus, selon le même rapport, la proportion d'élèves lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres (LGBT) confrontés à la violence et au harcèlement à l'école est trois à sept fois plus élevée parmi les élèves LGBT que parmi les autres élèves.

En ce qui concerne l'âge, la documentation scientifique révèle que moins l'enfant est âgé, plus il est susceptible de subir de la violence et du harcèlement à l'école (Ansermet & Jaffé, 2012b; Kouadio et al., 2023). Cette thèse est celle que défend l'UNESCO (2017) dans une étude sur la violence en milieu scolaire. Ce rapport précise que : « à mesure que les enfants grandissent, ils subissent moins de violences de la part de leurs pairs. La même méta-analyse internationale indique que la prévalence de la violence physique entre élèves décline après l'âge de 12 ans chez les garçons » (UNESCO, 2017, p. 26).

Cette tendance est confirmée par Bowen et al. (2018). S'appuyant sur les enquêtes de la chaire de recherche relative à la sécurité et à la violence à l'école, ils précisent que les élèves du primaire et ceux au début de cycle secondaire sont davantage victimes de violence de la part des pairs. À la lumière de ces éléments, nous pouvons conclure que l'âge et l'orientation sexuelle favorisent la victimisation entre élèves

#### 1.2.5 Causes personnelles ou individuelles

Elles sont liées aux troubles du comportement et à certaines difficultés cognitives qui sont souvent associés à la violence physique entre élèves. Ces perturbations compliquent la gestion des émotions et des rapports sociaux, favorisant ainsi les conflits.

##### 1.2.5 1 Les facteurs cognitifs

Un des facteurs révélateurs de la violence réside dans les difficultés cognitives et un faible niveau de réussite scolaire. Plusieurs études, dont celle de Rowe et Denno (1992) auprès d'un

échantillon de près de 1000 personnes qui ont été suivies de la naissance à l'âge adulte, témoignent du lien entre la cognition et la violence. L'enquête a démontré qu'une intelligence scolaire et verbale faible dès l'âge de 4 -7 ans, couplée à de mauvais résultats en vocabulaire, langue maternelle, orthographe, mathématiques, au test d'intelligence « California achievement » à l'âge de 13 et 14 ans prédisposent l'enfant à des démêlés judiciaires pour cause de violences jusqu'à l'âge de 22 ans.

Bowen et al. (2018) en ont fait également cas dans leur enquête sur la violence en milieu scolaire. Pour eux, un quotient intellectuel limité serait l'un des précurseurs de la violence.

### 1.2.5 2 Les troubles du comportement

Il s'agit de l'hyperactivité qui selon le Diagnostic and Statistics Manual of mental Disorder (DSM-V) : « fait partie de la présentation du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans (TDAH) et se manifeste par une activité motrice excessive, une difficulté à rester assis, une agitation et une tendance à agir sans réflexion préalable» (American Psychiatric, 2022, pp. 59-60). Cette instabilité comportementale augmenterait les chances de commettre des actes de violence à l'avenir. En effet, une enquête réalisée dans ce sens à Dunedin, ville située en Nouvelle-Zélande, sur un échantillon de 1000 personnes a mis en exergue la corrélation entre l'impulsivité à l'âge de 3 à 5 ans et l'implication dans des agressions avant l'âge de 18 ans (Farrington, 2001).

Plusieurs facteurs sont donc à l'origine de la violence physique entre pairs, tels que les causes sociales, scolaires, familiales, personnelles ou individuelles, l'orientation sexuelle et l'âge. Dans la suite de cette analyse, nous examinerons les effets de ce phénomène sur la scolarisation des victimes.

### 1.3 Les effets de la violence physique entre pairs sur l'achèvement des études

Dans cette section, nous traiterons des conséquences des actes de violence physique en général et plus particulièrement de leurs effets sur l'achèvement des études de la victime et de l'auteur.

Mais avant, il nous paraît judicieux de définir le concept d'achèvement des études. L'achèvement scolaire peut être lié à la réussite scolaire. Le Dictionnaire en ligne Le Robert définit la réussite comme étant le fait d'obtenir un bon résultat, d'avoir du succès.

La réussite scolaire renverrait si l'on s'en tient à cette définition de bons résultats scolaires. Quant à Perrenoud (2002, p. 1), il conçoit la réussite scolaire comme « la démonstration que font les élèves de leur compréhension des diverses informations, mesurée par la performance scolaire. En d'autres termes les élèves qui réussissent sont ceux qui satisfont aux normes d'excellence scolaire et qui progressent dans le cursus ». Qu'en est-il alors des effets de la violence physique entre apprenants sur la réussite scolaire ?

### 1.3.1 L'impact de la violence physique entre pairs sur le système éducatif

Dans le cadre des congés scolaires anticipés, les recherches scientifiques (Aloh & Ehui, 2022; Diarrassouba, 2022). rapportent que les départs anticipés aux différents congés entraînent une réduction du temps d'apprentissage. Cette situation a des conséquences sur l'exécution des programmes souvent inachevés, le ralentissement du rythme d'apprentissage, l'insuffisance de contrôles continus et des évaluations sommatives.

En plus, selon Hamer (2014), les élèves à travers la Fédération estudiantine et scolaire de Côte d'Ivoire (FESCI), ont été des acteurs dans les crises politico-militaires de 2002 et de 2011. Ces conflits, en plus de leur lot de destruction de biens matériels, de pertes en vie humaine ont eu une incidence sur l'achèvement des programmes scolaires et le pourcentage d'élèves admis aux examens scolaires (Resen, 2016). Pour s'en convaincre, il suffit de consulter le tableau ci-dessous relatif aux taux de réussite aux examens de fin d'année scolaire. Ces résultats concernent ceux de l'année précédant chaque crise politique (2002 et 2010), ainsi que ceux des trois années leur ayant succédé

Tableau 1 : Taux de réussite (en %) aux examens de fin d'année scolaire avant et après les crises de 2002 et 2010

	2001	2002	2003	2004	2005	[...]	2009	2010	2011	2012	2013
CEPE <sup>3</sup>	53.3	63.8	60.5	80.4	70.4		74.5	74.5	58.7	55.9	67.0
BEPC <sup>4</sup>	28.6	36.4	32.9	39.1	23.3		23.4	31.4	16.8	17.1	40.2
BAC <sup>5</sup>	38.1	30.2	32.5	43.8	27.9		20.1	23.7	20.2	25.2	33.6

Source : Rapport d'état sur le système éducatif national (2016)

Ce tableau nous permet de faire un constat majeur :

En 2003 et 2011, années qui ont directement suivi les crises militaires respectives de 2002 et 2010, les taux de réussite ont tous baissé (par rapport aux résultats des années antérieures), sauf les résultats du baccalauréat, qui a connu une augmentation de 2 points en 2003.

Pour tenter d'expliquer cette contre-performance post-crise, le rapport d'état sur le système éducatif national Resen (2016, p. 228), reconnaît que ces violences ont pu avoir un impact sur les résultats scolaires par le biais : « d'interruptions ou de bouleversements dans la scolarité des élèves, entraînant des temps d'apprentissage réduits ou perturbés, de la difficulté des élèves traumatisés par la violence ou déplacés pour y échapper à se concentrer, ou encore du fait de conditions d'enseignement sous-optimales, suite aux déplacements des enseignants ».

Si les années d'après, les taux de réussite aux différents examens ont enregistré une amélioration, cela peut se justifier par l'impact à moyen et long terme des mesures prises par les autorités éducatives pour juguler les effets néfastes des crises. Ces mesures ont consisté au prolongement de l'année scolaire, à la suppression des vacances d'été entre autres. (Hamer, 2014).

<sup>3</sup> Diplôme qui sanctionne la fin du cycle primaire (1ère à la 6ème année)

<sup>4</sup> Diplôme qui sanctionne la fin du premier cycle (1ère à la 4ème année) de l'enseignement secondaire

<sup>5</sup> Diplôme qui sanctionne la fin du 2ème cycle (5ème à la 7ème année) de l'enseignement secondaire

En résumé, la violence physique entre pairs impacte le système scolaire à plusieurs niveaux : réduction du temps d'apprentissage, interruption des cours, programmes scolaires non achevés, insuffisances des évaluations. Cela a des répercussions sur la réussite scolaire.

### 1.3.2 Les effets de la violence physique entre pairs sur la victime

La victime de violence scolaire est exposée à des conséquences perverses de nature à mettre en péril la poursuite de ses études. Selon un rapport de l'UNESCO (2019, p. 32) : « Les données PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) nous révèlent que près de 45% des élèves fréquemment harcelés envisagent de mettre un terme à leur éducation formelle dès la fin du secondaire, contre 35% d'élèves ne subissant pas d'actes de harcèlement fréquents ».

Aussi, de nombreuses recherches précisent que la violence scolaire a des répercussions sur le parcours scolaire des jeunes, qui souffrent souvent de baisse de motivation, des échecs, ainsi que des absences de plus en plus nombreuses pouvant les mener jusqu'au décrochage scolaire (Blaya, 2010a; Cardin et al., 2016; Deslandes & Royer, 1994).

C'est aussi ce que révèlent Ansermet et Jaffé (2012b), qui soutiennent que le harcèlement peut entraîner un risque de fléchissement, voire d'échec et d'anxiété. Cette situation peut mener à la phobie de l'école et avoir un impact sur le résultat scolaire. Pire, leur étude sur la violence scolaire mentionne que les victimes peuvent développer des tendances suicidaires. À titre d'exemple, ils citent le suicide des trois garçons en Norvège en 1970 par suite au harcèlement dont ils ont été victimes de la part de leurs pairs.

### 1.3. Les effets de la violence physique sur l'auteur-e de l'agression.

À l'instar de la victime d'agression, l'auteur-e s'expose à des conséquences similaires à celle de l'agressé-e. Les jeunes agresseurs peuvent faire l'objet d'une suspension partielle ou complète. Ils peuvent également être l'objet d'une plainte officielle sur le plan scolaire et judiciaire, d'une suspension avec conditions de réintégration ou d'une référence à un organisme externe (Paquin & Drolet, 2004).

Selon Ansermet et Jaffé (2012b), les auteurs de harcèlement présentent généralement un comportement antisocial et délinquant contraire à l'ordre public. S'ils ne sont pas freinés, à long terme, ils auront tendance à développer un sentiment d'impunité et de toute-puissance. Il existe donc un risque qu'ils développent encore plus de comportements antisociaux, criminels.

Un rapport de Sécurité Publique Canada (2018) révèle également que les étudiants intimidateurs sont sept fois plus susceptibles que les autres de porter une arme à l'école (Sécurité publique Canada 2018). Le même rapport indique que les élèves de la 6<sup>e</sup> année à la 9<sup>e</sup> année qui affichent un comportement intimidateur sont six fois plus susceptibles d'avoir un casier judiciaire avant l'âge de 24 ans.

Aussi, l'étude indique que les enfants qui continuent d'être intimidateurs pourraient souffrir plus tard de troubles psychologiques, comme des problèmes extériorisés (troubles de conduite), des tendances agressives et, à l'occasion, des symptômes de dépression. Cette tendance à user de violence expose les auteurs à des démêlés judiciaires et, par conséquent, à l'inachèvement de leurs études (Sécurité Publique Canada, 2018).

En définitive, la violence physique entre pairs impacte négativement la victime de l'agression, l'agresseur, mais aussi le système éducatif. Que font alors les autorités ivoiriennes pour contrer ce mal qui mine le système éducatif ?

#### 1.4 Les mesures prises pour lutter contre la violence entre pairs à l'école

Dans cette section, nous présentons les mesures prises par les autorités ivoiriennes pour réduire la violence en général et la violence physique entre élèves, en particulier dans la sphère éducative ivoirienne. Ensuite, nous allons distinguer les enjeux et défis relevés dans les mesures préventives et répressives préconisées par les autorités scolaires.

#### 1.4.1 Les mesures préventives

Le Ministère de la santé et des services sociaux du Québec (2015, p. 34) définit le terme « prévention » comme le fait d' « agir le plus précocement possible afin de réduire les facteurs de risque associés aux maladies, aux problèmes psychosociaux et aux traumatismes et à leurs conséquences, ainsi que détecter tôt les signes hâtifs de problèmes pour contrer ces derniers, lorsque cela est pertinent ». Partant de cette définition, les mesures préventives renverraient dans le cadre de notre étude aux lois, aux règlements, aux programmes, aux mesures mises en œuvre pour s'attaquer précocement aux causes de la violence physique entre élèves.

Dans son article sur la violence dans le système éducatif belge, Deklerck (2009) affirme que les mesures de prévention spécifiques permettent de directement prévenir l'émergence d'incidents violents. Pour ce faire, il serait judicieux de procéder par l'enseignement des comportements attendus et des activités de formation visant les élèves et les parents. Ceci dans le but d'attirer leur attention sur les conséquences, les facteurs à risque et de protection associés aux comportements violents (Rhodes & Long, 2019). En Côte d'Ivoire, des mesures préventives ont été adoptées pour juguler les violences physiques dans le cadre scolaire. En effet, après les crises politico-militaires que le pays a connues en (2002 et 2010), des conflits dans lesquelles les jeunes et les élèves ont été impliqués (Hamer, 2014), les autorités ivoiriennes ont décidé de mettre l'accent sur les valeurs de paix et de tolérance, à travers l'insertion des cours d'EDHC (Éducation aux Droits de l'Homme et à la Citoyenneté) dans le curriculum. C'est ce que révèlent Kuppens et Langer (2018, p. 2)

« En 2012, les autorités éducatives ivoiriennes ont introduit le cours d'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté (EDHC) dans l'objectif de faciliter une transition vers une culture de la paix. À travers des notions de vivre ensemble, de diversité et de tolérance, l'EDHC cherche à surmonter des divisions antérieurement instrumentalisées par les partis politiques. »

En outre, dès la fin de la crise postélectorale de 2010, dans leur quête de pacification du climat scolaire, les autorités en charge de l'éducation interdisent le syndicalisme dans tous les établissements secondaires (Hamer, 2014). Cette décision a été prise à la suite de l'implication de la FESCI (Fédération estudiantine et scolaire de Côte d'Ivoire), le plus important syndicat étudiant,

dans les violences qui minent le système éducatif ivoirien. (Aloh & Ehui, 2022; Guede, Silue, et al., 2022; Hamer, 2014). En effet, l'enquête menée par Aloh et Ehui (2022) relative aux congés anticipés a permis d'identifier les meneurs de cette nouvelle forme de violence. Parmi ceux-ci les membres de la FESCI ont été cités. Tous ces facteurs ont motivé la censure de cette association d'élèves.

À ces initiatives visant à consolider la non-violence dans l'arène éducative, il faut ajouter la création des clubs de promotion de la paix. Ces clubs animés par les élèves ont pour but de promouvoir la paix, la résolution des conflits par le dialogue, la tolérance et le pardon (Westerveld et al., 2017). Pour ce faire, selon cette source, des campagnes de promotion pour sensibiliser les élèves sont organisées. Cette sensibilisation se traduit par la lecture de discours sur les conséquences de la violence scolaire. Elle peut également prendre la forme de sketches joués par les élèves dont l'objectif est d'inculquer à leurs pairs les valeurs de paix et de cohésion sociale, d'amour.

Westerveld et al. (2017, p. 35) mentionnent également dans leur étude que « Les clubs interviennent également « sur le terrain » lorsqu'ils sont témoins de violences commises par les élèves au sein de l'école ; ils essaient de résoudre eux-mêmes le conflit, et peuvent faire appel aux enseignants s'ils ont besoin d'un médiateur. ».

De plus, selon Hamer (2014), pour répondre au défi de la capacité d'accueil des établissements publics, à la suite des crises militaires de 2002 et 2010 qui ont réduit l'offre éducative, un programme de constructions d'édifices scolaires a vu le jour. Ainsi, dans un rapport d'état sur le système éducatif national, le Resen (2016, p. 238) spécifie que

« 101 nouveaux établissements ont ouvert leurs portes ces cinq dernières années, soit une hausse de 31 % de l'offre sur la période. Cette évolution a porté le nombre d'écoles publiques de l'enseignement secondaire général de 261 en 2009 à 342 en 2014, inclus les 1er et 2e cycles. Concernant l'évolution des salles de classe entre 2009 et 2014, l'évolution représente une augmentation du stock de 28 %, passant de 6 751 à 8 642. »

Cette augmentation de la capacité des structures d'accueil vise à soutenir un climat scolaire positif et à réduire les comportements antisociaux chez les élèves. En effet, la documentation scientifique a démontré à ce sujet que la tendance à avoir des salles de classe à effectif réduit diminuerait la victimisation (Matari & Bekale, 2020)

Outre ces mesures préventives dont la liste n'est pas exhaustive, des initiatives plus fermes sont prises par les autorités pour contrer la violence scolaire en général et la violence physique entre élèves en particulier.

#### 1.4.2 Les mesures répressives

Selon le dictionnaire français Larousse, l'adjectif « répressif » vient du nom répression qui a pour synonyme : écrasement, punition, sanction, châtiment ; étouffement. Les mesures répressives équivaldraient donc aux mesures dont l'objectif est de punir, de sanctionner, de châtier.

Codaccioni (2019, p. 8) dans sa recherche sur la répression politique contemporaine, définit la répression comme « une entreprise d'élimination de l'opposition qui se déroule parallèlement à la compétition politique conventionnelle ou en est le prolongement brutal et violent. » Si le contexte politique dans lequel s'inscrit cette définition est totalement différent du cadre de notre travail, cette conception politique de la répression rejoint en de nombreux points la définition proposée par le dictionnaire Larousse ci-dessus cité. En fait, dans l'expression « entreprise d'élimination de l'opposition » utilisée par Waldispuehl (2023) ressort l'idée d'étouffer, d'écraser, de châtier toute dissidence politique. Les mesures répressives prises par les pouvoirs publics ivoiriens comprennent :

La circulaire n°005 du 18 mars 2014 relative à la réception dans les services de police judiciaire des plaintes des victimes d'agressions physiques, rédigées par le ministère de la Justice, des droits de l'homme et des libertés publiques. Elle facilite l'accès des victimes de viol au système judiciaire, ne soumettant pas la déclaration des actes de violence, des agressions, des coups et blessures et des agressions sexuelles à la présentation d'un certificat médical. Autrement dit, les victimes de violences physiques peuvent désormais porter plainte contre leurs bourreaux sans avoir à présenter un certificat médical (Westerveld et al., 2017, p. 24).

En outre, dans le cadre de la lutte contre les congés anticipés, le ministère de l'Éducation nationale, a décidé de sanctionner, voire de radier les élèves auteurs d'actes de violence (Aloh & Ehui, 2022).

Abondant dans le même sens, l'enquête de Guede et al. (2022, p.170) relative aux congés anticipés dans les trois villes de la Côte d'Ivoire les plus touchées par ce phénomène révèle : « l'État a annoncé en 2019 que des exclusions temporaires ou définitives seraient prononcées à l'encontre des auteurs de troubles. Il pourrait s'ensuivre des sanctions judiciaires.»

Mieux, à Korhogo (nord du pays) 70 élèves (67 garçons, 03 filles), impliqués dans les violences scolaires consécutives aux congés anticipés ont été arrêtés puis transférés dans un Centre du Service civique dans le but d'y être resocialisés par le personnel militaire.

Malgré l'existence d'un cadre légal en matière de lutte contre la violence, qui témoigne la volonté de lutter contre les violences de tout genre (Westerveld et al. 2017), la violence physique entre élèves demeure endémique à tous les établissements du pays. Leach et al. (2014) tiraient à juste titre la sonnette d'alarme au sujet de la passivité de certains états dans la lutte contre les violences en milieu scolaire. En effet, dans leur rapport sur les violences fondées sur le genre en milieu scolaire, elles mentionnent que dans les pays en développement, l'absence de plan d'action, de formation ou de ressources adéquates expliqueraient la faiblesse affectant la mise en œuvre des lois et politiques relatives aux violences scolaires.

Ce manque d'ambition politique est relevé par Koffi (2020) concernant l'insertion de l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté (EDHC). Cette discipline censée pacifier la société ivoirienne et, par ricochet, les établissements peinent à atteindre ses objectifs. L'insuffisance de formation des professeurs, l'absence de supports pédagogique, le coefficient <sup>6</sup>affecté à la matière justifieraient, selon l'auteure, cet état de fait.

L'analyse de Amboulé-Abath (2020) sur les violences sexuelles et sexistes faites aux filles à l'école en Afrique subsaharienne s'inscrit dans la même veine. Pour elle, des facteurs tels que l'inégalité des rapports sociaux entre hommes et femmes, la persistance de la culture du silence chez les victimes et leurs familles de peur de représailles, l'ostracisme, le rejet, l'omniprésence du système patriarcat dans la société africaine, le laxisme dans l'application des lois existantes et le manque de

---

<sup>6</sup> Le coefficient d'une matière = pondération d'une matière

structures sanitaires appropriées pour prendre en charge les victimes; les failles et la longueur des procédures judiciaires expliqueraient la persistance de ces violences.

### 1.5. Problème de recherche

Le thème de la violence scolaire en général et la violence physique entre élèves, en particulier dans le cadre scolaire est un sujet qui a déjà fait couler beaucoup d'encre. Plusieurs chercheurs s'y sont en effet intéressés, tels que (Debarbieux, 2015; Hammouti, 2021; Ouattara, 2022). La documentation scientifique renseigne que plusieurs facteurs peuvent expliquer la violence scolaire. Nous pouvons citer entre autres les facteurs personnels : le genre, le quotient intellectuel. Les causes familiales : éducation trop sévère, manque d'implication parentale dans la scolarité de l'enfant, les familles monoparentales, le climat hostile dans les relations entre parents et enfants, etc. Au niveau socioéconomique : la pauvreté, l'exclusion sociale, le faible niveau d'instruction, le chômage, les faibles revenus, les problèmes financiers. Les facteurs associés à l'influence des pairs, l'âge, l'orientation sexuelle, etc.(Beudet, 2020; Debarbieux, 2012a; UNESCO, 2019)

Dans le contexte ivoirien, la consommation des substances psychoactives (Ouattara, 2022) la présence de buvettes autour des écoles, le temps perdu entre l'arrêt des notes du premier trimestre et le départ définitif en congé de Noël, l'ambiance de fête à l'approche de Noël qui anime la population, y compris les élèves, la faiblesse du contrôle des accès à l'établissement (Aloh & Ehui, 2022) ont été identifiés comme causes de départ en congés anticipés.

En ce qui concerne les conséquences de la violence en milieu scolaire, la recherche s'accorde pour dire qu'autant la victime, et les témoins sont susceptibles de souffrir de baisse de l'estime de soi, d'absentéisme, de trouble de sommeil, de manque de concentration, de phobie de l'école, de décrochage scolaire, de tendances suicidaires, etc. (UNESCO 2019, Bérubé 2019)

Quant à l'auteur d'intimidation, le consensus qui se dégage des études est qu'il ou elle s'expose à des sanctions disciplinaires, à l'exclusion de l'école, à la possibilité d'appartenir plus tard, s'il n'est pas arrêté à un gang et commettre des actes plus violents (Bérubé, 2019; Olweus, 1999)

Nous savons aussi que la violence physique est en hausse dans les établissements en Côte d'Ivoire. Les tableaux ci-dessous relatifs aux violences physiques enregistrées au cours des années scolaires 2020-2021 et 2021-2022 par le ministère de l'éducation nationale de la Côte d'Ivoire en sont une illustration parfaite. (DEPS/MENA, 2021-2022) (DEPS/MENA, 2020-2021)

Tableau 2 : Type de violence dans le secondaire général pour l'année scolaire 2020-2021

TYPE DE VIOLENCE	TOTAL
Coups et blessures	2 271
Viols	1 075
Harcèlements sexuels	984
Attouchements sexuels	1 153
Intimidation	2 627

Source : ministère de l'Éducation nationale de Côte d'Ivoire / DESPS

Tableau 3 : Type de violence dans le secondaire général pour l'année scolaire 2021-2022

TYPE DE VIOLENCE	TOTAL
Coups et blessures	4 098
Viols	1 418
Harcèlements sexuels	1 892
Attouchements sexuels	2 113
Intimidation	2 461

Source : ministère de l'Éducation nationale de Côte d'Ivoire / DESPS

Ces tableaux permettent de faire un certain nombre de constats. De 2 271 cas de coups et blessures recensés au cours de l'année scolaire 2020-2021, nous sommes passés à 4 098 victimes de cette violence enregistrées l'année scolaire suivante. En une seule année, les chiffres ont presque doublé. Idem pour les autres types de violences physiques, c'est-à-dire le harcèlement sexuel, et les attouchements sexuels. En effet, les tableaux ci-dessus renseignent que ces violences, ont connu une hausse importante au cours de la même période. Ainsi, de 984 victimes de harcèlement en 2020-2021, 1892 élèves ont été harcelés sexuellement en 2021-2022.

Quant aux attouchements sexuels, 1 153 et 2 113 victimes ont été enregistrées respectivement au cours des deux années scolaires en question (2020-2021 et 2021-2022). Nous remarquons qu'en une seule année académique, les statistiques concernant ces différentes formes de violence physique (coups et blessures, harcèlement sexuel et attouchements sexuels) ont connu une hausse significative. Ces chiffres démontrent l'importance de ce fléau qu'est la violence physique entre pairs dans les établissements du pays. Ceci confirme notre postulat de départ selon lequel les violences physiques dans le système scolaire ivoirien sont en augmentation.

Si les cas de viols ont sensiblement augmenté par rapport aux autres formes de violence (de 1 075 à 1 414) dans le même intervalle de temps (2020 à 2022), cela n'enlève rien à la forte prévalence de ce phénomène dans le système éducatif ivoirien (Dagou & Goin, 2015). Cette légère hausse pourrait s'expliquer par le fait que de nombreux cas de viols ne soient pas signalés aux autorités compétentes. En fait, certains parents dont les enfants ont été victimes de viol privilégient la piste du règlement à l'amiable avec la famille du bourreau (Amboulé-Abath, 2020). En plus, selon cette même source, de nombreuses victimes de viol préfèrent s'emmurer dans le silence de peur de représailles, de rejet et de marginalisation.

En ce qui concerne les actes d'intimidation, bien qu'ils enregistrent une légère baisse (2 627 cas en 2020-2021, contre 2 461 en 2021-2022), l'intimidation n'en demeure pas moins un phénomène réel dans les établissements secondaires de la Côte d'Ivoire.

Ces chiffres témoignent de la gravité de la problématique de la violence physique entre pairs dans le système scolaire ivoirien. Cette violence affecte le bien-être des victimes et leur réussite scolaire, d'où notre intérêt pour ce sujet.

Relativement au personnel enseignant, la documentation scientifique nous apprend qu'au-delà de sa mission de transmission des connaissances, les instructeurs jouent un rôle clé dans la prévention de la violence à l'école (Beaumont et al., 2015; UNESCO, 2019). Cependant, malgré la responsabilité importante qui leur incombe dans la lutte contre la violence scolaire, peu de recherches se sont intéressées aux mesures que prennent les personnes enseignantes pour enrayer la spirale de la violence physique dans le système éducatif ivoirien. Ce mémoire se propose donc d'explorer cette piste pour tenter de réduire cette violence et favoriser ainsi la réussite du plus grand nombre d'élèves.

Le choix du personnel enseignant dans le cadre de notre étude s'explique par plusieurs facteurs : d'abord, l'enseignant (e) est le dépositaire du savoir-faire et être (indispensable dans la lutte contre la violence physique). Ensuite, sa capacité à déceler précocement les actes de violence. Par ailleurs, sa relation avec les élèves est primordiale dans la prévention de la violence, etc. (UNESCO, 2019).

En effet, au-delà de sa vocation de faire acquérir des savoirs, l'école doit également inculquer aux élèves le savoir-être en communauté. (Bissonnette et al., 2016; Hammouti, 2021). Certes, l'enseignant(e) n'est pas le/la seul(e) acteur/actrice du système éducatif, mais il/elle demeure un(e) protagoniste incontournable de l'institution scolaire dans la transmission des savoir-faire et des savoir-être.

En outre, les apprenants passent le clair de leur temps au sein de l'école, cela confère au corps enseignant une position unique pour repérer les actes de violence, y réagir et mettre les élèves en relation avec les services de prise en charge en cas de besoin (Unesco, 2022).

Relativement au rôle de l'enseignant et aux missions de l'école en Côte d'Ivoire, la loi n° 95-696 du 7 septembre 1995 qui régit actuellement le système éducatif ivoirien fournit toutes les informations à ce sujet. En effet, bien que cette loi ait été modifiée en 2015 par la loi n°2015-635 du 17 septembre 2015, les amendements concernent essentiellement la scolarisation obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 16 ans.

S'agissant des responsabilités et droits des enseignant·e·s, l'article 14 prévoit que :

- Les enseignant·e·s sont tenus d'assurer l'ensemble des activités d'apprentissage qui leur sont confiées.
- Ils apportent une aide au travail des élèves et des étudiants, en assurent le suivi et procèdent à son évaluation.
- Ils jouissent dans l'exercice de leurs fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves et des étudiants.

Au sujet de l'enseignement secondaire, l'article 35 de la loi organisant l'école ivoirienne stipule que le secondaire général et technique ont pour missions :

- la consolidation et l'approvisionnement des acquis du niveau précédent, l'ouverture sur les autres cultures et le développement de l'esprit d'initiative et de créativité.
- L'éducation civique, morale et physique du futur citoyen
- La spécialisation dans une filière générale, technique ou professionnelle afin de permettre à l'élève d'accéder à la vie professionnelle ou de poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur.

Relativement à la formation initiale et continue des enseignants, l'article 48 de cette loi renseigne que :

« La formation initiale et continue du personnel enseignant comprend une formation théorique générale, une formation théorique aux Sciences de l'Éducation et une formation pédagogique pratique. Cette formation se déroule dans les filières spécialisées du cycle d'Enseignement supérieur ou dans des Centres et Instituts pédagogiques spécialisés. »

Outre la loi n° 95-696 du 7 septembre 1995 qui régit actuellement le système éducatif ivoirien, Mian (2015), dont l'enquête a porté sur leur formation pratique, précise que dans l'exercice de ses fonctions, les enseignant·e·s du secondaire ont pour obligations de :

- Dispenser les cours
- Évaluer les apprenants
- Calculer les moyennes
- Prendre part aux conseils de classe.
- Participer aux examens nationaux de fin d'année, etc.

Pour ce qui est du contenu de la formation des enseignant·e·s, la recherche de Mian (2015) soutient que, quelle que soit la discipline (anglais, français, Mathématiques, etc.), le programme de formation théorique comprend des cours de renforcement disciplinaire et des cours de sciences de l'éducation : didactique, pédagogie générale, psychopédagogie, évaluation, philosophie de l'éducation, TICE, législation scolaire.

Aussi, la même source indique qu'avant leur départ pour les stages pratiques, pour y poursuivre leur formation dans des écoles qu'ils auront préalablement choisies, les futur(e)s enseignant·e·s suivent des cours de renforcement didactiques. Ensuite vient l'étape du microenseignement, qui consiste pour eux à présenter un cours tiré des manuels scolaires recommandés dans les établissements, puis à recevoir des critiques concernant le cours, de la part des pairs et du professeur.

À la lumière de ces informations, il apparaît clairement que la formation initiale des enseignant·e·s, semble prendre peu en compte la question de la violence physique entre pairs dans le système scolaire ivoirien. En effet, cette formation ne les outille pas pour intervenir et mettre fin à la violence physique entre élèves. Ce constat nous conforte dans notre intérêt pour les pratiques déployées par les professeurs dans le cadre de la lutte contre la violence physique dans le système scolaire ivoirien.

#### 1.5.1 Question de recherche

À travers ce sujet portant sur la violence physique entre pairs en milieu scolaire et l'achèvement des études, nous entendons mettre en lumière les mesures adoptées par les enseignant·e·s dans la lutte contre le phénomène de la violence physique dans le cadre scolaire.

Notre question de recherche est donc formulée comme suit : quelles sont les mesures mobilisées par le personnel enseignant pour combattre la violence physique entre élèves au sein du lycée moderne Kennedy de Daloa?

### 1.5.2 Questions secondaires

De cette question de recherche principale découlent plusieurs questions de recherche secondaires formulées comme suit :

1. Quels sont les signes avant-coureurs de la violence physique que les enseignant·e·s doivent surveiller chez les élèves du lycée moderne Kennedy de Daloa ?
2. Quelle est l'efficacité des moyens déployés pour réduire cette violence au lycée moderne Kennedy de Daloa ?
3. Quels sont les enjeux et les défis rencontrés par le personnel enseignant dans la lutte contre la violence physique entre élèves au lycée moderne Kennedy de Daloa ?

### 1.5.3 Objectif de recherche

Notre objectif de recherche traduit notre intention d'explorer les voies et moyens pour combattre cette violence qui a des effets préjudiciables sur l'avenir de nombreux élèves du lycée moderne Kennedy de Daloa. Ainsi, notre analyse s'articule autour d'un objectif général et de plusieurs objectifs spécifiques. Ce but général se décline en trois objectifs spécifiques.

#### 1.5.3.1 Objectif général

Explorer et analyser les mesures mobilisées par le personnel enseignant pour combattre la violence physique en milieu scolaire au lycée moderne Kennedy de Daloa.

### 1.5.3.2 Objectifs spécifiques

- 1- Identifier les signes avant-coureurs de la violence physique que les enseignants peuvent surveiller chez les élèves du lycée moderne Kennedy de Daloa et les méthodes pour les identifier.
- 2- Analyser l'efficacité des moyens déployés par le personnel enseignant pour combattre ces violences au sein du lycée moderne Kennedy de Daloa.
- 3- Identifier les enjeux et les défis rencontrés par le personnel enseignant du lycée moderne Kennedy de Daloa

### 1.6 Pertinence sociale

Dans le contexte scolaire, la documentation scientifique a montré que la violence affecte directement la sécurité et le bien-être des élèves, favorisant ainsi le décrochage scolaire (Amboulé-Abath, 2020; Beaumont et al., 2015; UNESCO, 2019).

Dans le cas de la Côte d'Ivoire, Touré (2019) dont l'étude a porté sur le décrochage scolaire, informe qu'entre 24% et 45% des ressources de l'État sont consacrées aux élèves décrocheurs.

Ajouté à cela, le décrochage scolaire, à en croire cette auteure, crée la paupérisation de la population, la fragilisation du tissu social et l'engorgement prématuré du marché du travail (Touré, 2019).

En outre, Guede, Silué, et al. (2022) ont mené une enquête sur les congés scolaires anticipés dans les villes d'Abidjan, Dimbokro et Daloa, épicentres de cette nouvelle forme de violence dans le système éducatif ivoirien, selon leur recherche. Ils en vinrent à la conclusion que les jeunes déscolarisés représentent 80% des acteurs de cette violence. Même son de cloche du côté de Aloh et Ehui (2022). En effet, les résultats de l'enquête sur la problématique des congés anticipés dans le système scolaire ivoirien qu'ils ont mené ont révélé la participation de jeunes éjectés du système scolaire dans ces troubles.

Par ailleurs, selon Sika et Kacou (2018) dont l'enquête a porté sur la situation des jeunes hors du système scolaire en Côte d'Ivoire, les dirigeants ivoiriens se doivent de résoudre cette question. En fait, selon leur étude, « plus de 6 millions d'enfants et d'adolescents étaient exclus de l'école en 2015. Ces individus, exclus du système scolaire aujourd'hui, seront les exclus de la croissance économique de demain. » (Sika & Kacou, 2018, p. 13), préviennent-ils. L'un des dangers de ce fort taux d'exclusion serait, selon eux, la délinquance juvénile qui règne dans le pays. Des adolescents appelés « microbes » spécialisés dans les actes d'agression à l'arme blanche font régner un climat de terreur dans les villes du pays.

À la lumière de ces défis, il urge de s'intéresser aux mesures déployées par le personnel enseignant pour faire face à ce phénomène social qu'est la violence physique dans la sphère éducative.

### 1.7 Pertinence scientifique

Plusieurs études ont planché sur la violence scolaire avec des résolutions strictes à mettre en œuvre pour juguler ce phénomène et favoriser ainsi la persévérance scolaire dans le système éducatif de la Côte d'Ivoire. Cependant, force est de constater que la violence scolaire, y compris les agressions physiques, persistent dans la sphère éducative ivoirienne. Ce sujet permet donc d'approfondir les connaissances scientifiques sur le lien entre violence physique et l'achèvement des études afin d'identifier les mesures prises par les enseignant·e·s pour réduire ce fléau en milieu scolaire. Cette recherche est d'autant plus pertinente sur le plan scientifique que la littérature portant sur les actions mises en œuvre par le personnel enseignant pour réduire la violence physique entre pairs dans le système éducatif ivoirien est quasi inexistante. En effet, les mesures prises à ce jour pour juguler la violence scolaire se focalisent soit sur l'adoption de lois pour protéger les enfants de la violence (constitution ivoirienne, lois interdisant les fessées à l'école, etc.), soit sur les mesures pour accompagner les enseignants (dans une moindre mesure) dans cette campagne. Soit sur la publication de résultats d'enquêtes pour informer l'opinion nationale et internationale de l'importance de ce fléau et les mesures prises pour l'éradiquer.

## CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Afin de bien saisir le lien pouvant exister entre la violence en milieu scolaire et ses effets préjudiciables sur l'achèvement des études dans les écoles secondaires, nous présentons dans ce chapitre, les concepts et approches théoriques qui orientent notre recherche. Le cadre conceptuel de cette recherche repose en partie sur les concepts inhérents aux violences physiques à l'école, telles que définies par l'UNICEF (2019). À ces concepts se grefferont d'autres termes clés de notre recherche. La littérature révèle que la violence physique entre élèves affecte non seulement le climat scolaire, la qualité de vie à l'école, mais également la performance scolaire (Blaya, 2015, 2018; Koffi, 2020 ). Ainsi, pour une meilleure compréhension de notre démarche, les notions de qualité de vie à l'école, de climat scolaire et d'achèvement des études seront aussi définies. Enfin, un modèle théorique permettant sa conceptualisation sera présenté.

### 2.1 Cadre conceptuel

La violence en milieu scolaire est une question d'une actualité bien réelle qui revêt une importance particulière de s'y attarder. Comme le révèlent de manière récurrente les débats sur cette violence, il importe de définir les concepts qui y sont attachés et ses principales dimensions. Selon un rapport de l'UNESCO (2019, p. 11) les violences physiques incluent :

- Le harcèlement,
- Les bagarres,
- Le viol,
- Les agressions physiques
- Les châtiments corporels,
- Les attouchements,
- Les destructions de biens.

Les châtiments corporels et les destructions de biens ne faisant pas partie de la catégorie des violences physiques entre élèves, nous en ferons abstraction dans notre étude.

### 2.1.1 La violence physique

Dans sa contribution relative aux agressions en milieu scolaire, Catheline (2020, p. 2) affirme que la violence physique « fait référence aux agressions physiques, aux bagarres, aux vols et à la destruction de matériel .» Cette définition de la violence physique est proche de celle que l' UNESCO (2019) donne à ce phénomène. En effet, dans son rapport sur le harcèlement et la violence dans la sphère éducative, l'organisation onusienne indique que : « la violence physique englobe les agressions physiques, les bagarres, les châtiments corporels et le harcèlement physique ».

Dans son enquête relative aux violences entre gangs d'élèves revendeurs de drogues à Abobo (commune de la ville d'Abidjan : Côte d'Ivoire), Ouattara (2022, p. 719) précise que la violence physique, comprend « les bagarres, les coups de pied, de poing, les jets de cailloux, les séquestrations, les violences physiques contre des objets avec des destructions de biens publics et d'objets personnels et les agressions physiques de toutes sortes. »

Bérubé (2019, p. 22) quant à elle, s'inspirant de la définition de la violence physique proposée par Lavoie (2000) informe : « la violence physique réfère à l'utilisation d'une force brutale visant à porter atteinte à l'intégrité physique de l'individu envers qui l'acte violent est dirigé, et ce, contre sa volonté. Elle se caractérise par toute contrainte d'une personne sur une autre ou tout sévices corporels perpétrés dans le but de contrôler une autre personne ».

De son côté, parlant de l'indiscipline dans le contexte éducatif algérien, Souad (2023, p. 11) mentionne que la violence physique est la forme de violence facile à identifier, car elle laisse sur la peau de la victime des traces de coups, des « bleus » inexplicables, parfois même des fractures. Quant à la définition de cette forme de violence, il affirme qu'il y a violence physique « lorsqu'une personne en position d'autorité exerce une force de domination nuisible sur le plan physique d'un plus faible, qu'il s'agisse d'un enfant, d'un adolescent ou même d'un adulte, il y a violence physique ».

À la lumière des recherches citées plus haut, la violence physique entre pairs dans le contexte scolaire ivoirien renvoie donc à tout acte de violence (bagarres, bousculades, coups, jets de pierres, agressions sexuelles) infligé par un élève ou un groupe d'élèves plus ou moins vulnérable, en vue de le blesser ou de lui faire mal.

Outre la violence physique, un autre type de violence mine le système scolaire. Il s'agit du harcèlement.

### 2.1.2 Le harcèlement

Le harcèlement scolaire, composante de la violence physique selon les recherches citées plus haut (UNESCO, 2017, 2019), a fait l'objet de plusieurs investigations.

Pionnier de la recherche sur la violence entre pairs en milieu scolaire, Olweus (1994) définit le harcèlement comme « le fait pour un élève d'être exposé, de façon répétée et au fil du temps, à des actions négatives ». Ces actions négatives, selon lui, peuvent prendre la forme de contacts physiques, de mots (blessants), de gestes obscènes, de grimaces ou l'exclusion intentionnelle d'un individu du groupe.

Parlant de harcèlement, Linlaud (2022, p. 180), rappelle qu'il y a harcèlement lorsqu'« un élève est soumis de manière répétée et à long terme, à des comportements intentionnellement agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser, le mettre en difficulté et établir un rapport dominant dominé de la part d'un ou plusieurs élèves. »

La loi sur l'instruction publique du Québec définit le harcèlement ou l'intimidation comme « tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non à caractère répétitif, exprimé directement ou indirectement, y compris dans le cyberspace, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse et de léser, blesser, opprimer ou ostraciser » (Loi sur l'instruction publique du Québec, 2025, p. 10).

Pour Ansermet et Jaffé (2012a, p. 17) citant (Olweus, 1999), le harcèlement en milieu scolaire « regroupe l'ensemble des violences verbales, physiques et psychologiques répétées dans le temps par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'un autre qui se trouve dans l'impossibilité de se défendre ». Ces actes nuisibles, selon eux, intègrent trois caractéristiques majeures : l'intention de nuire, l'inégalité des forces et la répétition dans le temps.

Les rapports publiés en 2017 et 2019 de l'organe onusien en charge de l'éducation de la science et de la culture (UNESCO, 2017, 2019) se sont attardés sur le harcèlement et la violence scolaire. Le rapport de (2017, p. 15) définit le harcèlement « comme un comportement intentionnel et agressif récurrent, caractérisé par un rapport de force déséquilibré réel ou perçu comme tel, lors duquel la victime se sent vulnérable et incapable de se défendre. Il peut être physique (coups, y compris avec les pieds, destruction de biens), verbal (railleries, insultes ou menaces), ou social (diffusion de rumeurs ou exclusion d'un groupe). »

La publication de (2019, p.14) présente quant à elle le harcèlement comme « des comportements agressifs qui se traduisent par des actes négatifs non désirés et répétés dans le temps ; ainsi que par un déséquilibre de pouvoir ou de force entre le(s) harceleur(s) et la victime »

En outre, selon la même source (UNESCO, 2019), le harcèlement en général se distingue du harcèlement physique. En effet, « Le harcèlement physique se définit par «des agressions répétées se manifestant de différentes manières : les victimes sont battues, blessées, frappées à coups de pied, poussées, bousculées ou enfermées, leurs affaires sont volées ou abîmées ou elles doivent obéir sous la contrainte ». Cette définition se focalise sur les sévices physiques auxquels est exposée la victime au détriment des souffrances verbales, sociales, etc., que prend en compte le harcèlement dans sa généralité.

Ces différentes définitions du harcèlement se rejoignent dans la mesure où l'idée de répétition de la violence, de rapport de force asymétrique au détriment de la victime et de l'intention de nuire y est mentionnée. Cependant, pour les besoins de notre étude qui traite de la violence physique entre élèves, nous nous focaliserons sur l'aspect physique du harcèlement tel que décrit par le rapport UNESCO (2019). En effet, dans cette définition, l'emphase est mise sur les coups et blessures, les souffrances à caractère physique qui sont infligées à la victime. Une telle conception du harcèlement cadre avec notre sujet de recherche qui traite de la violence physique entre élèves.

À l'instar du harcèlement, les bagarres entre élèves sont récurrentes dans le milieu scolaire ivoirien.

### 2.1.3 Les bagarres

Dans son rapport sur la violence et le harcèlement, l'UNESCO (2019) renseigne qu'il en existe deux types bagarres. Selon cette source, dans l'étude GSHS (Global School-Based Student Health Survey 2019) ou enquête mondiale en milieu scolaire sur la santé des élèves, il y a bagarre lorsque « deux élèves de force équivalente ou presque choisissent de s'affronter physiquement ». (UNESCO, 2019, p. 14). Il s'agit donc d'une forme de violence physique entre élèves.

Selon la même source (UNESCO, 2019), citant HBSC (Health Behaviour in School-aged Children Study 2019) l'équivalent d'enquête sur le comportement de santé des enfants d'âge scolaire, la bagarre ne renvoie pas expressément à la violence à l'école ou à la violence entre élèves. En effet, une bagarre peut se produire entre un élève et « un parfait inconnu, un parent ou un autre membre adulte de la famille, un frère ou une sœur, un petit ami ou une petite amie, un ami ou une connaissance » (UNESCO, 2019, p. 14)

Dans leur enquête relative à la violence dans les établissements scolaires publics aux États-Unis, Miller et Chandler (2003, p. 57) y définissent la bagarre comme le fait de « toucher ou frapper réellement ou intentionnellement une autre personne contre sa volonté, ou lui causer des lésions corporelles intentionnelles.»

Cependant, ces bagarres peuvent également avoir lieu entre plusieurs personnes ou groupes de personnes. Cette conception de la bagarre est celle sur laquelle Ouattara (2022) s'étend dans son enquête sur les élèves revendeurs de drogue dans les établissements d'Abobo (une des communes d'Abidjan : Côte d'Ivoire). Les conséquences de ces bagarres qui se déroulent souvent à l'arme blanche sont nombreuses : inachèvement du programme scolaire, non-respect du rythme des évaluations, destructions du matériel didactique et des infrastructures scolaires, coups et blessures, pertes en vie humaine, etc. (Guede, Silué, et al., 2022; Zivo et al., 2019).

La définition des chercheurs américains Miller et Chandler (2003) de la bagarre est celle que nous retiendrons, car elle met en exergue l'intention des acteurs de blesser, de nuire. Or, selon la documentation citée plus haut (Guede, Silue, et al., 2022; Ouattara, 2022; Zivo et al., 2019),

l'utilisation des armes blanches vise à infliger des souffrances indicibles à l'adversaire au cours des bagarres dans les écoles de Côte d'Ivoire. Le tableau ci-dessous nous donne un aperçu des bagarres qui se traduisent par les coups et blessures, dans les établissements de la Côte d'Ivoire.

Tableau 4: Statistiques des coups et blessures dans les établissements de la Côte d'Ivoire de 2018 à 2022

	2018 -2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Nombre	1 360	2 422	2.271	4 098

Source : Ministère de l'éducation / DESPS

Nous pouvons remarquer qu'en l'espace de 4 ans, les chiffres relatifs aux agressions ont quadruplé. De 1360 scènes de bagarres recensées en 2018 – 2019, nous sommes passés à 4 098 cas de bagarres enregistrés au cours de l'année 2021-2022.

Aux bagarres entre élèves dans l'environnement scolaire de Côte d'Ivoire, il convient d'ajouter les agressions physiques.

#### 2.1.4 Les agressions physiques

Les agressions physiques se produisent selon le rapport de l' UNESCO (2019, p. 14) « quand une ou plusieurs personnes en frappent une autre (un élève en l'occurrence), ou quand une ou plusieurs personnes en blessent une autre (un élève) à l'aide d'une arme (telle qu'un bâton, un couteau ou une arme à feu) »

Selon le Dictionnaire en ligne Le Larousse l'agression est « une attaque non provoquée, injustifiée, brutale contre quelqu'un, contre un pays. » Dans le milieu scolaire, l'agression physique serait donc une attaque physique non provoquée, brutale, injustifiée qu'un élève inflige à un autre.

Salimi et al. (2019) ont mené une étude sur l'agression et ses prédispositions chez les élèves iraniens de niveau primaire. Ces chercheurs classent les actes d'agression selon deux catégories :

l'agression instrumentale et hostile. Si l'agression instrumentale vise à atteindre un objectif externe, sans intention de nuire à la victime (par exemple l'appropriation d'une ressource : territoriale, énergétique, matérielle), celle à caractère hostile a pour objectif de causer du tort à autrui. C'est dans cette catégorie que se classe l'agression physique qu'ils définissent comme le fait de « blesser ou de nuire délibérément une personne en la battant, en la bousculant, en lui lançant des objets, etc., dans l'intention de lui infliger des souffrances » (Salimi et al., 2019, p. 2).

Zografova et al. (2019) ont mis en exergue à travers leur recherche l'impact de certains traits de la personnalité et de l'environnement familial sur l'émergence des actes d'agression physique. Ces chercheurs définissent l'agression humaine comme tout comportement dirigé vers un autre individu qui est effectué avec l'intention immédiate de causer du mal. Pour qu'il y ait agression physique, selon ces chercheurs, l'auteur de l'agression doit croire que le comportement nuira à la cible, et la cible doit être motivée à éviter l'acte agressif.

Dans le même ordre d'idées, Baron et Richardson (1994, p. 7) considèrent comme agression physique « any form of behaviour directed toward the goal of harming or injuring another living being who is motivated to avoid such treatment » ( tout comportement visant à nuire ou à blesser un autre être vivant qui est motivé à éviter un tel traitement). On parle d'agression physique selon ces auteurs lorsque l'acte visant à nuire ou à blesser est orienté vers un être humain et non un objet, à moins que l'agression contre l'objet ne cause du tort à un ennemi. Enfin, la victime doit avoir à cœur de se soustraire à ce traitement. Cette recherche inclut dans la catégorie des agressions physiques : les attaques au couteau (stabbing), les coups de poing (punching), les guets-apens (setting a booby trap for another person), les assassinats (hiring an assassin to kill an enemy). Cette conception de l'agression est proche de celles décrites par les recherches menées dans les établissements de Côte d'Ivoire.

En effet, Zivo et al., (2019) révèlent que, lors des agressions physiques entre factions rivales d'élèves appelées « règlements de comptes », les élèves, sous l'effet de la drogue, de breuvages alcoolisés, ont recours aux couteaux, aux pics, aux machettes. Ces agressions à l'arme blanche, qui ont lieu les vendredis après les cours du soir, loin des établissements, se soldent par des blessés.

Dans un registre quasi similaire, Guede et al. (2022) et Diarrassouba (2022) soulignent les agressions physiques qui émaillent les départs anticipés des élèves en congé. Diarrassouba (2022) renseigne que ces agressions opposent d'une part les élèves grévistes qui perturbent le bon déroulement des cours pour obtenir un départ anticipé en congé, aux non-grévistes d'autre part, qui souhaitent quant à eux la poursuite des enseignements. Ces agressions physiques incluent les bagarres, les bousculades et les jets de pierres. Elles se déroulent sous l'œil impuissant du personnel enseignant et administratif. Ces affrontements se soldent, selon ces auteurs, par des dégâts matériels importants, des blessés, pire 3 élèves en sont décédés en 2019.

Pour sa part, Ouattara (2022) fait cas de violences entre élèves revendeurs de drogue dans son étude. Ces violences physiques, selon l'étude, se traduisent par des agressions physiques avec leurs corolaires de coups et blessures, de prise d'otages, de destructions de biens et d'objets et de meurtres. Ces agressions ont entraîné, pendant l'année scolaire 2020-2021, le décès de 3 élèves au cours d'affrontements entre élèves (Diarrassouba, 2022).

Nous retiendrons pour les besoins de notre recherche la définition de l'agression suggérée par Baron et Richardson (1994). En effet, cette conception de l'agression met l'emphase sur l'intention de l'agresseur de nuire à la victime, de lui infliger des souffrances indélébiles.

En plus des agressions physiques, plusieurs cas d'attouchement sont répertoriés chaque année dans les établissements Côte d'Ivoire (DEPS/MENA, 2021-2022)

### 2.1.5 Les attouchements

En ce qui concerne l'attouchement, le dictionnaire Larousse le définit comme « le fait de toucher, principalement avec la main ou d'une manière délicate, légère ; en particulier, toucher causant un plaisir sexuel.

Dagou et Goin (2015, p. 7) distinguent deux types d'attouchements sexuels dans leur étude sur les violences sexuelles en milieu scolaire ivoirien. Premièrement, ils citent « les caresses (parties

génitales, fesse, poitrine, etc.) » Ensuite, « les pratiques sexuelles sans pénétration sexuelle (embrasser sous contrainte masturbations forcées, cunnilingus, fellation). »

En ce qui concerne M. Devers et al. (2012), ils ont mené une étude sur les violences basées sur le genre en Afrique subsaharienne. Les attouchements, que ces auteures intègrent dans la catégorie des violences sexuelles, se définissent comme toute tentative d'initier un acte sexuel, en usant de la coercition, de la force, de la menace ou de la surprise.

Pour sa part, Amboulé-Abath (2020, p. 6) qualifie les attouchements, qu'elle incorpore dans la catégorie des agressions sexuelles, comme « un geste à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, commis par un individu sans le consentement de la personne visée ou dans certains cas, notamment dans celui des enfants, par une manipulation affective ou par du chantage. »

La définition des attouchements de Amboulé-Abath (2020) est celle sur laquelle notre étude se basera, car elle fait ressortir l'idée de manque de consentement de la victime. Cette absence de consentement renvoie à la notion la violence dont il est question dans cette étude.

#### 2.1.6 Le viol

La problématique du viol en milieu scolaire a également fait couler beaucoup d'encre dans la littérature scientifique. Il peut être défini de plusieurs manières. Pour Dagou et Goin (2015, p. 7) qui ont mené une étude sur les violences sexuelles en milieu scolaire ivoirien, le viol renvoie à « tout acte contraignant de pénétration sexuelle vaginale, anale, orale, avec le sexe de l'auteur ou avec tout autre objet utilisé par celui-ci.»

En Côte d'Ivoire, le Ministère de la femme de la famille et de l'enfant (2018, p. 9) a diligenté une enquête sur les violences basées sur le genre. Selon ce rapport, le viol est entendu comme « tout acte de pénétration vaginale, anale ou buccale sans consentement (même superficielle), à l'aide du pénis ou d'une autre partie du corps. S'applique également à l'insertion d'un objet dans le vagin ou l'anus. »

Se référant au Code pénal ivoirien, l'étude considère également comme viol « les rapports sexuels avec un mineur de moins de 15 ans, la notion de consentement au rapport sexuel n'étant valable pour les enfants de moins de 15 ans. » (Ministère de la femme de la famille et de l'enfant, 2018, p. 9)

Pour (Devers et al., 2012, p.7), la violence sexuelle, qui inclut le viol, désigne « tout acte sexuel commis, en usant de la coercition, de la force, de la menace ou de la surprise ». Les filles sont les principales victimes de violences sexuelles. À titre illustratif, selon un rapport du ministère de la femme de la famille et de l'enfant (2020) de la Côte d'Ivoire, 19,2% des femmes, contre 11,4% des hommes ont déclaré avoir subi des violences sexuelles avant l'âge de 18 ans.

Dans une étude menée au Cameroun, relative aux violences sexuelles dont sont victimes les étudiants en médecine, Essiben et al. (2022, pp. 41-42) y désignent le viol comme « tout acte de pénétration sexuelle de quelque nature que ce soit, commis sur la personne d'autrui, par violence, contrainte ou surprise ». La pénétration peut donc être commise par voie sexuelle, anale, orale. Cette définition rejoint en bien des points celle de Dagou et Goin (2015) dans la recherche sur le viol qu'ils ont menée dans les établissements scolaires ivoiriens.

Ces différentes conceptions du viol sont quasi similaires en ce sens qu'elles ont pour dénominateur commun l'idée de contrainte, de force dans la pratique sexuelle. Les filles sont les principales victimes (Amboulé-Abath, 2020; Dagou & Goin, 2015). Elles sont donc toutes prises en compte dans le cadre de notre recherche.

En définitive, la violence physique entre élèves intègre : le viol, les attouchements, le harcèlement, les bagarres.

Parmi les auteurs des violences physiques en milieu scolaire, nous avons : les élèves, les enseignants, le personnel d'encadrement, les jeunes déscolarisés (Amboulé-Abath, 2020; Matari & Bekale, 2020).

Quant aux motifs de ces agressions physiques, ils varient des causes sociales (rapports asymétriques entre hommes et femmes dans plusieurs sociétés, violence sociale, etc.), aux causes

familiales (rudesse de l'éducation, faible rapport des parents avec l'école, etc.), en passant par les facteurs scolaires (regroupement des élèves en difficulté d'apprentissage dans la même salle, instabilité de l'équipe enseignante), l'orientation sexuelle, l'âge.

Les lieux de perpétration de ces violences sont nombreux : les toilettes, les escaliers, les salles de classe vides, la cour de l'école, le chemin de l'école, etc. (Souad, 2023; UNESCO, 2017). Les bois et les buissons à proximité de l'école, les toilettes, le périmètre du terrain de l'école ont été identifiés comme les endroits à haut risque où les violences sexuelles (le viol notamment) sont perpétrées. (M Devers, 2012; Matari & Bekale, 2020)

Si les bagarres rangées entre différentes factions d'élèves et les violences sexuelles ont lieu après les cours du soir (Matari & Bekale, 2020; Zivo et al., 2019), le harcèlement se produit pendant l'école au moment où les adolescents sont moins visibles ou surveillés par les enseignants et les autres membres du personnel scolaire (UNESCO, 2017).

Les violences physiques, selon la documentation consultée, dégradent le climat scolaire (Blaya, 2018; Koffi, 2020). Qu'entendons-nous cependant par climat scolaire ?

### 2.1.7 Le climat scolaire

Le climat scolaire est un concept qui couvre plusieurs domaines ou dimensions (interpersonnel, organisationnel, pédagogique, culturel) à tel point qu'une définition qui fait l'unanimité peine à être trouvée au sein de la communauté scientifique (Janosz et al., 2023). Si certains auteurs proposent une définition holistique du climat scolaire, d'autres s'attardent sur ses différentes composantes. Parmi ceux qui avancent une conception globale du climat scolaire figure Fernandez-Diaz (1994) cité par Blaya (2006a, p. 16) selon laquelle « le climat scolaire est une construction sociologique qui est à la fois à l'origine des comportements des individus, mais aussi le fruit de la perception individuelle et collective de l'environnement éducatif ».

À la différence de Blaya (2006b), Debarbieux (2015, p. 12) préfère quant à lui, aborder le climat scolaire sous ses diverses dimensions. Ainsi, citant le National School Climate Center, il renseigne que « le climat scolaire reflète le jugement des parents, des éducateurs et des élèves concernant leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école ». L'auteur poursuit en précisant que si la notion du climat scolaire est basée sur une expérience subjective, elle ne devrait pas par contre se limiter à la perception d'un individu, en l'occurrence l'élève. Le concept de climat scolaire doit donc prendre en compte tous les membres de la communauté éducative élargie. Ainsi, le climat scolaire tient-il compte de la sécurité des professeurs et leurs relations sociales et émotionnelles avec leurs collègues, ou la qualité du leadership autant que la perception de ce climat par les parents, par les élèves et par les enseignants.

Rudasill et al. (2017, p. 46) adhèrent eux aussi à cette conception pluridimensionnelle du climat scolaire. Ils précisent à ce propos que « le climat scolaire est composé des perceptions affectives et cognitives concernant les interactions sociales, les relations, la sécurité, les valeurs et les croyances des élèves, des enseignants, des administrateurs et du personnel d'une école ». En d'autres termes, le climat dans un établissement comprend les relations de confiance, de coopération et d'ouverture entre les enseignants ou entre les enseignants. La qualité du climat scolaire se mesure aussi par le degré de soutien et d'encouragement offerts aux élèves, par d'autres élèves ou par les enseignants, par l'administration et le personnel, les attentes en matière de réussite de tous les élèves. La clarté et l'équité des règles sont aussi des facteurs importants du climat selon leur recherche. Cependant, Rudasill et al. (2017), soutiennent que les composantes structurelles d'un établissement (l'organisation formelle de l'école, comme ses inscriptions, qu'elle soit publique ou privée, son urbanité, ses modèles d'affectation des enseignants, son programme d'études, son financement, son aménagement physique ou la taille de sa classe) ne font pas partie de son climat.

Dans la même veine, Debarbieux et al. (2012, p. 3) renseignent que « le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Ce climat repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle incluse dans la vie de l'école ».

À cette définition, ces chercheurs ajoutent celle proposée par OCDE (2019) qui cite 6 facteurs déterminants du climat scolaire :

- La qualité du bâtiment scolaire : sa vétusté, sa propreté, la taille et la luminosité des classes, le système de chauffage, l'état des murs, escaliers, toilettes, réfectoire, ont tous une incidence sur le moral des enseignants et des élèves et donc sur le climat scolaire.

- La relation entre les enseignants et les élèves : la bonne qualité de cette relation déteint sur le climat social.

- Le niveau du moral et de l'engagement des enseignants : une équipe enseignante sûre d'elle, consciente de ses qualités intrinsèques, engagée pour la réussite des élèves communiquera cet état d'esprit à ses apprenants. L'ambiance dans un tel établissement ne peut qu'être de qualité.

- Les questions d'ordre et de discipline : plus elles sont tendues, plus le climat scolaire est dégradé.

- Les problèmes de violence, de harcèlement, de brimade et d'intimidation entre les élèves d'une part et entre ces derniers et les enseignants d'autre part. La violence dans le milieu éducatif dégrade l'ambiance qui y règne.

- L'engagement des élèves : les absences répétées des apprenants, leur irrégularité au cours détériore l'atmosphère de l'établissement.

Dans le cadre scolaire ivoirien, plusieurs recherches, dont celle de Youan et Zouzouko (2024), ont identifié les facteurs qui dégradent l'environnement scolaire. Parmi ceux-ci, ils citent :

- La violence qui prévaut au sein de l'établissement
- Les rapports tendus, voire hostiles, entre différents groupes d'élèves
- Les relations tendues enseignants-élèves. Les premières cités n'hésitant pas à humilier leurs apprenants
- Les châtiments corporels : enseignant qui violence ses élèves
- L'incapacité de l'institution scolaire à assurer la sécurité des élèves

Dans la même optique, des études identifient les violences orchestrées par les élèves à la veille des congés de Noël et de Pâques, le faible niveau d'instruction des enseignants, la taille de la classe, la non-électrification des salles de classe, etc., comme étant les facteurs qui ternissent le vécu scolaire des élèves, des professeurs et des autres acteurs du système scolaire ivoirien (Aloh & Ehui, 2022; Diarrassouba, 2022; Pasesc, 2019; Resen, 2016)

Janosz et al. (2007, p. vii), définissent quant à, eux le climat scolaire comme « la perception qu'ont les élèves ou les membres du personnel de leurs interactions et de la façon dont ils sont traités et considérés ». Le climat scolaire, selon l'étude, incorpore cinq différentes composantes que sont :

- Le climat éducatif : correspond aux efforts du personnel pour soutenir la réussite et favoriser le bien-être des élèves.
- Le climat de sécurité : tient compte de la perception de l'école comme étant sécuritaire pour les élèves.
- Le climat relationnel : désigne la qualité des relations avec les autres élèves et avec les adultes.
- Le climat d'affiliation : correspond à la fierté de faire partie de son école.
- Le climat de justice : Il réfère à la perception de l'équité du personnel dans l'application des règles de l'école.

La présente recherche s'appuiera d'ailleurs sur cette conception du climat scolaire, car elle rejoint en de nombreux points les indicateurs du climat scolaire énoncés par chercheurs ivoiriens susmentionnés (Aloh & Ehui, 2022; Diarrassouba, 2022; Guede, Silue, et al., 2022; Pasesc, 2019) dans le cadre de leurs études dans les établissements scolaires ivoiriens. Si le climat scolaire fait référence au climat de justice, relationnel, au climat de sécurité, etc., tel que défini par (Janosz et al., 2007), ce climat a-t-il un impact sur la qualité de vie des apprenants ? À quoi renvoie l'expression qualité de vie ?

### 2.1.8 La qualité de vie scolaire et les indicateurs retenus

À l'instar du climat scolaire, la qualité de vie scolaire est un concept à caractère multidimensionnel (Coudronnière & Mellier, 2016). Epstein et McPartland (1976) furent les premiers chercheurs dont l'étude s'est penchée sur l'évaluation de la qualité de vie scolaire. Pour ces chercheurs, trois facteurs essentiels entrent en ligne de compte dans la définition de la qualité de vie à l'école. D'abord le sentiment de satisfaction de l'élève à l'école, ensuite l'engouement de celui-ci pour ses travaux scolaires et enfin sa relation avec les professeurs. Pour mener à bien leur enquête, les indicateurs suivants ont été retenus :

- La réaction générale des élèves à leur expérience scolaire (satisfaction à l'égard de l'école)
- Leur intérêt pour les travaux et les activités du programme d'études (« engagement à faire les travaux scolaires)
- L'évaluation par les élèves des interactions pédagogiques et personnelles avec leurs enseignants (attitudes envers les enseignants).

Plusieurs chercheurs ont par la suite bonifié le concept de la qualité de vie scolaire selon le modèle proposé par Epstein et McPartland (1976), en y ajoutant des indicateurs supplémentaires. Assenka et Ekaterina (2021) renseignent que cinq dimensions y ont été incluses. Deux autres critères selon cette source permettant d'évaluer le sentiment global de l'élève relatif à son expérience scolaire ont été rajoutés aux indicateurs de départ. (Assenka & Ekaterina, 2021). Les cinq dimensions supplémentaires de la qualité de vie scolaire ajoutées sont :

- La relation professeurs-élèves qui réfère à la qualité des interactions entre professeurs et élèves
- L'intégration sociale qui correspond à la relation de l'élève avec ses pairs
- L'opportunité : concerne la perception de l'élève de la pertinence ou de l'importance de ses études
- La réussite relative au sentiment de réussite scolaire.
- Aventure : C'est un sentiment d'auto-motivation dans l'apprentissage et un sentiment que l'apprentissage est agréable en soi.

Les deux sentiments globaux de l'apprenant concernant la qualité de la vie scolaire sont les suivants :

- Le sentiment positif de l'élève concernant son école correspond à l'amour de l'élève pour son école
- Le sentiment négatif de l'apprenant par rapport à l'école réfère au mal-être de ce dernier dans l'antre scolaire.

Dans une autre étude relative à la qualité de vie scolaire des élèves israéliens et Canadiens, Erez et al. (2020, p. 575) définissent la qualité de vie scolaire comme « le sentiment de bien-être et de satisfaction à l'école ». Pour mesurer ce bien-être des écoliers canadiens et israéliens dans leur milieu éducatif respectif, plusieurs indicateurs ont été retenus, tels que :

- L'environnement physique de la classe et de l'école, qui inclut l'éclairage des salles de classe et le confort des chaises et tables qui y sont disposées.
- L'attitude de l'élève vis-à-vis de son école qui prend en compte sa sécurité, ses résultats scolaires.
- La relation enseignant-élève qui évalue, par exemple, le soutien que le premier apporte au second dans sa réussite scolaire
- Les questions d'ordre psychosociales, telles que la présence d'amis au sein de l'école ou la difficulté à s'endormir à cause des mauvaises expériences vécues en milieu scolaire.

Pour leur part, Mubiala et Mwenzi (2024) se sont intéressés à la qualité de vie des élèves du niveau secondaire en République Démocratique du Congo. Ces chercheurs perçoivent la qualité de vie à l'école ou le bien-être scolaire à travers la satisfaction de l'élève au sein de l'établissement. Les indicateurs retenus pour mesurer la qualité de vie des élèves dans cette étude sont les suivants :

- La relation avec les enseignants. Les élèves devaient, par exemple, préciser ici si leurs professeurs les aident à faire leurs devoirs ou s'ils avaient de la difficulté à maintenir l'ordre en classe.
- Les activités scolaires. Êtes-vous heureux à l'école ? Y apprenez-vous de nouvelles choses ? Telles étaient les questions auxquels les apprenants devaient fournir des réponses.

- La satisfaction en classe.
- Des relations de parité à l'école. Ici les élèves se prononçaient sur leur difficulté à se faire des amis ou les sentiments de ceux-ci envers eux.
- Le sentiment de sécurité
- Le rapport de l'apprenant aux les évaluations. Les élèves se prononçaient, par exemple, sur leur inquiétude d'avoir de mauvaises notes ou leur peur de faire des fautes pendant les devoirs.

Selon Bacro et al. (2017, p. 63), le bien-être scolaire et la qualité de vie à l'école sont des concepts inextricablement liés. La qualité de vie en milieu scolaire renvoie, en ce qui les concerne, à « la perception que les élèves ont de leur bien-être dans ce contexte particulier ». Or, le bien-être correspond, selon eux, à la dimension subjective de la qualité de vie. En d'autres termes c'est l'évaluation cognitive et affective faite par l'enfant de ses expériences scolaire. Deux outils ont été retenus pour évaluer le bien-être scolaire, à savoir des échelles unidimensionnelles, qui évaluent la satisfaction des élèves, et des échelles multidimensionnelles, qui permettent d'appréhender plusieurs aspects de leur vie scolaire.

La satisfaction scolaire est généralement évaluée à l'aide d'échelles comportant des items du type : « J'aime l'école ». Quant aux échelles multidimensionnelles, elles permettent d'évaluer le degré de satisfaction des élèves dans différents domaines, comme les relations avec les enseignants, les relations avec les pairs, le sentiment de sécurité et le rapport aux évaluations, etc.

La conception de la qualité de vie scolaire proposée par les chercheurs Mubiala et Mwenzi (2024) est celle sur laquelle notre étude s'appuiera. En effet, l'un de ses indicateurs promeut le sentiment de sécurité entre pairs. Cependant, la violence constatée dans les écoles ivoiriennes est susceptible de mettre à mal les relations entre les élèves et, par conséquent, d'y détériorer le sentiment de sécurité. (Debarbieux et al., 2012; Janosz et al., 2007).

La qualité de vie est donc mesurée par l'attachement de l'enfant à l'institution scolaire. Cet amour pour l'école peut-il mener à l'achèvement des études ? Qu'entendons-nous par l'expression achèvement des études ?

### 2.1.9 L'achèvement des études

L'achèvement des études est un concept qui a plusieurs définitions. Ce terme peut être lié à la réussite scolaire, à la persévérance scolaire (Gaudreault et al., 2018) ou au rendement scolaire.

Selon Beaumont et al. (2015, p. 9) « la réussite scolaire est la démonstration que font les élèves de leur compréhension de diverses informations, mesurée par la performance scolaire ». En d'autres termes, les élèves qui réussissent sont ceux qui satisfont aux normes d'excellence scolaire et qui progressent dans le cursus. Certains la définissent comme étant l'atteinte d'objectifs d'apprentissage menant ultimement à l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat (Baby, 2002; Beaumont et al., 2015; Bouchard et al., 2003). Ainsi, la réussite scolaire peut se définir comme un bon résultat, un succès, au terme d'une année scolaire.

Pour leur part, Gaudreault et al. (2018, p. 39) soutiennent que la réussite scolaire consiste en « l'atteinte des objectifs d'apprentissage conduisant à l'achèvement d'un parcours scolaire donné, mesurable par les résultats scolaires, les compétences acquises et les diplômes obtenus au terme de ce cheminement ».

En ce qui concerne Demba (2016, pp. 5-6), la réussite scolaire est associée à : « l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape du cursus scolaire, aux notes, aux résultats aux examens, au passage en classe supérieure, à l'obtention des diplômes, mais aussi au développement des compétences et des qualifications nécessaires à l'insertion dans la vie professionnelle et sociale.»

De leur côté, Desmarais et al. (2023, p. 240) dans leur étude sur la réussite scolaire en contexte franco-manitobain, définissent la réussite scolaire comme étant « synonyme de réussite ou d'échec chez les apprenants, puisqu'elle est centrée sur le rendement ou la performance scolaire. La réussite scolaire se mesure en termes de résultats scolaires, de niveaux de diplomation, et par la comparaison à la norme établie ». Selon ces autrices, si cette conception promeut l'effort et le travail,

conditions sine qua non de la réussite à l'école, elle tend à léser certains apprenants en exacerbant la catégorisation des apprenants.

Koffi (2020 ) préfère l'expression rendement scolaire pour référer à la réussite scolaire. Dans son étude sur l'influence du climat scolaire sur le bien-être et le rendement scolaire des élèves issues de deux établissements d'enseignement secondaire de la ville d'Abidjan (Côte d'Ivoire), elle définit le rendement scolaire comme « l'ensemble des performances réalisées par un élève au terme des processus d'apprentissage et d'évaluation. Il porte donc sur les résultats obtenus par l'élève dans les différentes matières ou disciplines. »

La définition de (Demba, 2016) est celle qui retient notre attention. En effet, elle ne restreint pas la réussite scolaire ou l'achèvement des études aux notes et aux diplômes. Elle y intègre les notions de développement de compétences et de qualifications essentielles à l'insertion professionnelle et sociale.

En définitive, nous retenons que les concepts auxquels nous nous sommes intéressés dans notre étude sont fortement corrélés. De fait, un environnement scolaire caractérisé par un fort taux de violence physique affectera non seulement le bien-être, mais aussi le rendement scolaire des apprenants. À l'inverse, un climat scolaire apaisé est la condition sine qua non du bien-être et de bonnes performances des élèves. Nous sommes donc d'avis avec Koffi (2020 p. 193) que « le climat d'un établissement influe, d'une manière ou d'une autre, sur le rendement scolaire et le bien-être des élèves. »

Les différents concepts clés de notre étude ainsi définis, nous nous focaliserons dans la prochaine étape sur les approches théoriques qui valident notre recherche.

## 2.2 Le cadre théorique

Malgré le fait qu'elle demeure au cœur des préoccupations des politiques éducatives ministérielles de nombreux pays, des organisations internationales, des chercheurs des sciences sociales et de l'éducation, la violence scolaire est omniprésente dans les écoles et aux alentours de

celles-ci (Kouadio et al., 2023; Souad, 2023). Afin de mieux comprendre les dynamiques sous-jacentes à ce type de comportements agressifs, il est pertinent de s'appuyer sur les différents cadres théoriques issus de la psychologie et de la psychanalyse. Dans cette section, nous nous attèlerons donc à expliquer quelques théories développées par certains chercheurs pour justifier la violence dans notre société en général et dans le cadre scolaire en particulier.

### 2.2.1 La théorie des conflits réels de shérif (2015)

Cette théorie postule que les relations entre deux groupes deviennent conflictuelles lorsque leurs désirs d'obtenir des biens concrets deviennent incompatibles. En effet, selon Sherif (2015) les rapports entre deux groupes seront des plus chaleureux, aussi longtemps que les intérêts de part et d'autre des membres du groupe sont préservés. Cependant, dès l'instant où ces intérêts sont menacés, les liens les unissant, aussi forts soient-ils, se distendent. Ce divorce découle généralement sur les conflits, les violences. Dans le préambule de sa recherche, la nature ambivalente de l'espèce humaine est révélée en ces termes :

« L'homme est un paradoxe : solitaire et grégaire, amical et hostile, coopératif et perturbateur. Il peut construire et il peut détruire. En tant qu'être social, il coopère avec les autres pour son propre intérêt et pour le bien commun. Mais en tant qu'entité biologique pliée sur la survie, c'est la loi de la jungle. L'aspect social devient une façade derrière laquelle ses besoins égocentriques courent. »(Sherif, 2015, p. vii).

L'être humain a donc une double nature. Débonnaire, aimable et doux lorsqu'il se sent en sécurité. Cependant, il peut se transformer en un monstre, capable d'infliger les pires atrocités à son semblable lorsque ses projets sont mis à mal.

Cette tendance humaine à recourir à la violence pour acquérir un bien convoité par autrui est confirmée par l'étude de Ouattara (2022). De fait, l'auteur y expose les affrontements sanglants entre gangs d'élèves revendeurs de stupéfiants ayant en ligne de mire la conquête d'un même territoire pour y écouler leur produit. Cette agressivité dont font montre ces élèves dealers pour étendre leur sphère d'influence a poussé l'auteur à en arriver à la conclusion que, dans le monde des stupéfiants, la violence est utilisée comme outils pour protéger l'activité de vente au sein de son établissement

ou pour contrôler et étendre l'activité à d'autres écoles. Dans ce milieu, plus la zone d'influence du groupe est vaste, plus les profits sont importants. Selon cet auteur :

« Contrairement à une activité commerciale légale où la force des arguments fait foi pour étendre son territoire de vente et accroître sa clientèle potentielle, les jeunes revendeurs de drogues dans les écoles utilisent comme stratégie une violence dite "utilitaire". Elle consiste à terroriser le camp adverse de sorte à amener ce dernier à abdiquer. Le territoire nouvellement conquis constitue un vaste marché qui permet de maximiser les gains » (Ouattara, 2022, p. 13).

Ce conflit entre bandes rivales de revendeurs de drogue valide donc la théorie des conflits de Shérif selon laquelle la confrontation devient inévitable lorsque des personnes, des groupes convoitent un même bien, une même ressource.

### 2.2.2 Le modèle psychanalyste de Freud

Dans leur recherche sur l'agression humaine, Baron et Richardson (1994) ont eu recours au modèle psychanalyste de Freud pour remonter aux origines de la violence interhumaine. Les premières études freudiennes sur l'agression révèlent en effet que le comportement de l'homme provient directement ou indirectement de « éros », l'instinct de vie dont l'énergie (la libido) visait à l'amélioration, à la préservation et à la reproduction de la vie. L'agression était alors perçue comme une réaction à l'insatisfaction des pulsions libidinales.

Cependant, dans la foulée de la Première Guerre mondiale, Freud en vint à adopter une position plus sombre concernant l'origine et la nature de l'agression. Ainsi, la même source Baron et Richardson (1994), citant le fondateur de la psychanalyse, renseignent qu'outre « éros » l'instinct de vie, l'être humain abrite-t-il en lui une autre pulsion appelée « thanatos ». Cette deuxième pulsion, contrairement à la première, est mue par la volonté de détruire et de tuer. Le conflit qui résulte de la cohabitation entre l'instinct de vie ou « éros » et celui de la mort, appelé « thanatos », va rediriger la force destructrice habitant en l'homme vers des cibles externes. Le schéma suivant offre une meilleure compréhension de cette théorie :

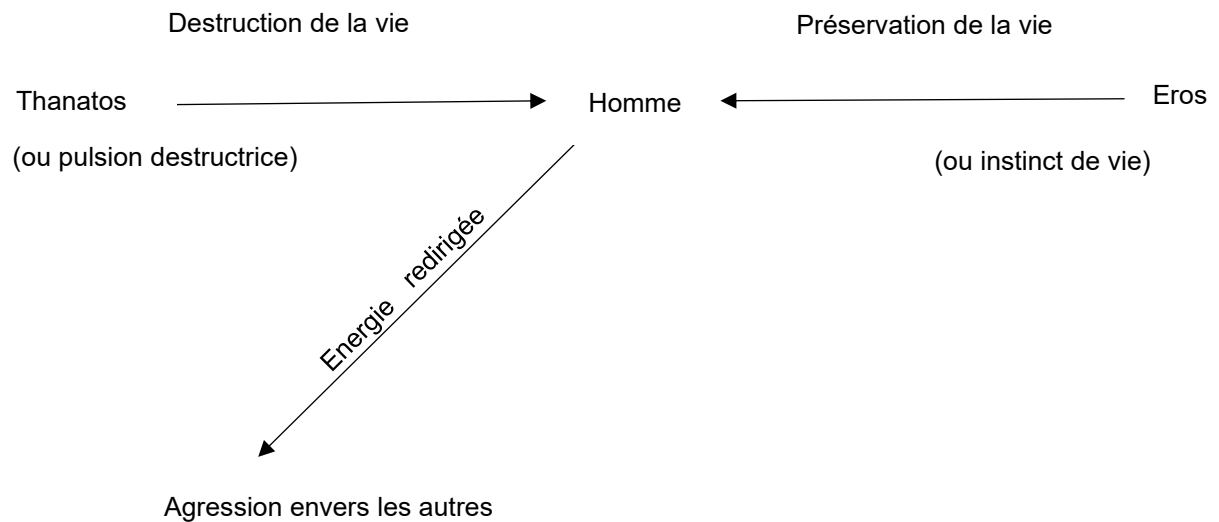


Figure 1: Théorie psychanalytique Freudienne de l'agression envers les autres

Selon cette théorie l'homme porterait donc en lui les gènes de la violence. Comment pourrait-il en être autrement si l'on se fie à l'esclavage avec son lot d'abus de toute sorte pour les peuples soumis, les guerres dites saintes, les attentats suicides qu'encouragent certaines religions. La course des grandes nations à l'armement à laquelle l'on assiste justifierait également cette inclinaison à la violence. (Abbink et al., 2019; Küng, 2005; OSCE, 2019).

Dans le cadre de la violence physique entre élèves en milieu scolaire dans le système éducatif ivoirien, les chiffres traduisent l'ampleur du phénomène. En effet, dans sa dernière enquête sur les violences en milieu scolaire, les statistiques du ministère de l'éducation ivoirienne (DEPS/MENA, 2021-2022) sont assez éloquentes :

De 2.271 cas de coups et blessures recensés au cours de l'année scolaire 2020-2021, nous sommes passés à 4.098 victimes de cette violence enregistrées l'année scolaire suivante. En une seule année, les chiffres ont presque doublé. Idem pour les autres types de violences physiques, c'est-à-dire le harcèlement sexuel, et les attouchements sexuels.

De 984 victimes de harcèlement en 2020-2021, 1892 élèves ont été harcelés sexuellement en 2021-2022.

À ces chiffres émanant de l'instance dirigeante de l'éducation ivoirienne, il faut ajouter la recherche sur la violence physique en milieu scolaire. Les enquêtes (Aloh & Ehui, 2022; Diarrassouba, 2022; Guede, Silue, et al., 2022) font état de grèves anticipées à la veille des congés scolaires avec leurs impacts en termes de destruction de biens, d'affrontements entre élèves, pire de perte en vie humaine. Les viols et ses conséquences perverses pour la victime sont aussi une réalité à l'école ivoirienne (Dagou & Goin, 2015). La théorie Freudienne trouve ici tout son sens, c'est-à-dire que la violence est innée en l'homme.

### CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE

Cette recherche vise à comprendre le phénomène de la violence physique entre élèves et son impact sur l'achèvement des études des élèves au lycée Kennedy de Daloa (Côte d'Ivoire). Dans ce chapitre seront présentés les éléments méthodologiques de notre étude. Dans un premier temps, nous déclinons le type de recherche sélectionné, en l'occurrence la recherche qualitative, et justifions un tel choix. Par la suite, des précisions seront données en ce qui concerne la population et l'échantillon à l'étude, de même que les stratégies et les outils de collecte et d'analyse de données utilisées. Mais avant toute chose, il nous paraît judicieux de relever les objectifs visés dans notre étude. Le but principal de cette recherche est d'explorer les moyens mobilisés par le corps enseignant pour réduire la violence physique entre élèves. De cet objectif principal découlent quatre objectifs secondaires. Si le premier ambitionne d'identifier les signes avant-coureurs de cette violence, le second cherche à analyser l'efficacité des mesures déployées par le corps enseignant dans la lutte contre la violence physique entre élèves. Quant aux troisième et quatrième objectifs, ils cherchent respectivement à documenter les défis et enjeux rencontrés par le corps enseignant dans cette lutte. Ces objectifs de recherche sont colligés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 5 : Objectifs de recherche

	<b>OBJECTIFS</b>
1	Identifier les signes avant-coureurs de la violence physique entre pairs
2	Explorer les moyens mobilisés par le corps enseignant pour réduire la violence physique entre élèves
3	Analyser l'efficacité de ces mesures
4	Identifier les défis rencontrés par le corps enseignant dans cette lutte
5	Documenter les enjeux observés par les personnes enseignantes

Plusieurs travaux se sont en effet penchés sur la problématique de la violence en milieu scolaire. Alors que (Ouattara, 2022) et Gemoets (2023) ont eu recours à la méthode mixte dans leurs études, Souad, quant à lui, a opté pour l'approche quantitative. En ce qui concerne l'étude de Bérubé (2019), la démarche qualitative a été préférée. Pour ce qui est de notre recherche, nous entendons recourir à une recherche qualitative de type exploratoire descriptive.

### 3.1 Posture épistémologique

Nous nous attèlerons dans ce mémoire à comprendre les techniques, les procédés initiés par les enseignant·e·s du lycée moderne Kennedy de Daloa pour pacifier leur environnement scolaire. La parole leur sera donc donnée pour qu'ils nous enrichissent de leurs expériences respectives relativement à la gestion efficace de la violence physique entre élèves. Bref, pour mener à bien cette recherche, nous nous appuyons essentiellement sur les déclarations, points de vue et opinions des personnes enseignantes. L'approche constructiviste trouve ici tout son sens. De fait, comme le souligne Thiétart (2014), le constructivisme se distingue des autres postures en ce sens que la connaissance est évaluée par l'expérience du sujet, sa représentation construit cette connaissance. Dans ce positionnement il n'y a pas d'hypothèse ontologique, puisque le réel n'existe pas indépendamment du sujet. Les expériences vécues constituent donc l'épine dorsale de cette approche épistémologique.

En effet, pour les constructivistes, la réalité peut être influencée par l'action humaine. L'homme ne peut donc s'affranchir de ses stéréotypes dans sa quête de compréhension de son environnement (Lippmann, 2017). Pour ce chercheur, précurseur du paradigme constructivisme, à l'image des stéréotypes (qui varient selon les communautés), la connaissance est aussi sujette à des mutations. Elle est donc subjective. Dans le même ordre d'idées, Bertereau et al. (2019, p. 6) renseignent que « le positionnement constructiviste revendique l'existence d'une multiplicité de réalités construites socialement et qui ne sont en aucun cas régies par des lois naturelles ou causales ». Cette réalité, que représentent dans notre étude les mesures instaurées par les

enseignants pour endiguer la violence physique entre élèves, diffère d'un enseignant à un autre. Pour mieux la cerner, il faudrait s'intéresser aux vécus des personnes qui mettent ces mesures disciplinaires en pratique. D'où notre intérêt pour les enseignants en vue de nous faire un portrait des plus holistiques de leurs expériences dans la lutte contre la violence physique entre élèves.

### 3.2 Une recherche qualitative de type exploratoire-descriptive

Dans le but de répondre aux objectifs de recherche énoncés précédemment, cette étude est de nature qualitative. La recherche qualitative s'intéresse en général aux phénomènes sociaux ayant lieu dans un cadre naturel et permet de saisir pleinement le sens que les participant·e·s accordent à un phénomène. Pour Strauss et Corbin (1990, p. 7), ce paradigme de recherche comprend « tout type de recherche qui produit des résultats qui ne sont pas obtenus par le biais de procédures statistiques ou autres moyens de quantification ». Dans notre étude en effet, nous ne nous inscrivons pas dans une quelconque démarche visant à chiffrer les moyens mis en œuvre par les enseignant·e·s dans leurs tentatives d'instaurer la discipline dans le cadre scolaire afin de vérifier des hypothèses préalablement formulées. Bien au contraire, l'objectif ici est de comprendre les mesures déployées par le corps enseignant pour circonscrire la violence physique entre élèves qui mine le lycée moderne Kennedy de Daloa. Le choix de cette méthode permettra des descriptions et des explications riches et solidement fondées sur le problème de la violence entre pairs à l'école. Dans la même veine, Hatch (2023) citant Anderson (1987) souligne que la recherche qualitative se focalise sur les méthodes inductives et interprétatives appliquées à la vie quotidienne, qui est considérée comme subjective et socialement créée. En d'autres termes, cette démarche exige du chercheur la compréhension, l'interprétation et l'explication d'une réalité ou d'un phénomène en s'appuyant sur l'expérience, le vécu, le témoignage des personnes qui ont vécu ou vivent le phénomène à l'étude.

Savoie-Zajc (2018, p. 193) quant à elle, renseigne que « le terme qualitatif attribue en quelque sorte à la recherche les caractéristiques afférentes aux types de données, soit des données qui se mesurent difficilement : des mots, des dessins, des comportements ». Il s'agit ici des mesures prises par les enseignant·e·s pour réduire la violence physique. À cela, il faut ajouter le désir pour ce courant

de comprendre le sens de la réalité des personnes. En outre, la recherche qualitative ne vise pas à une simple généralisation des résultats, mais a plutôt pour objectif de produire des résultats significatifs et utiles tendant à faciliter la compréhension d'une problématique pour aider les recherches futures et pour améliorer les interventions (Rossman & Rallis, 2017). Cette étude est de type exploratoire-descriptive, puisque peu d'études portent sur les mesures prises par les enseignants dans la lutte contre la violence physique en milieu scolaire. Notre choix pour la recherche qualitative de type exploratoire-descriptive trouve son origine dans le fait qu'elle permette de clarifier un problème plus ou moins défini (Trudel et al., 2007).

### 3.3 La constitution de l'échantillon

La population visée par l'étude correspond aux enseignants et enseignantes exerçant au niveau secondaire au lycée Kennedy de Daloa (Côte d'Ivoire), toutes disciplines confondues. Le recrutement des participant·e·s s'est fait avec la collaboration du responsable régional de l'éducation nationale et du directeur des écoles, lycées et collèges (DELC). Une demande écrite officielle de recrutement leur a été adressée pour les informer de notre intention de procéder au recrutement sur une base volontaire des participant.es à l'étude. Nous avons ensuite rencontré le proviseur du lycée moderne Kennedy de Daloa à qui nous avons expliqué notre projet. Dans la foulée de cette rencontre, des lettres de demande d'entretien ont été transmises aux personnes enseignantes du lycée Kennedy de Daloa. Par ailleurs, des affiches relatives à l'enquête ont été confectionnées et collées dans la salle des professeurs ainsi qu'à certains endroits stratégiques de l'établissement. Ces annonces, au bas desquels nos coordonnées ont été notées, ont permis aux enseignant·e·s que nous n'avons pas pu joindre par téléphone ou par courriel de se manifester et de prendre part à l'enquête.

Dans le but d'obtenir des informations pertinentes et fiables sur les effets de la violence physique entre apprenants, les participants retenus dans l'échantillon ont au moins une année d'expérience d'exercice de la profession. Les enseignant·e·s stagiaires n'ont pas été pris en compte, car n'ayant pas encore atteint le niveau d'expertise requise pour ce type d'enquête. Nous avons ainsi

interrogé une dizaine de professeurs sans distinction de sexe. Ce nombre pouvait augmenter ou diminuer en fonction de la saturation théorique. Il y a en effet saturation théorique lorsque toute nouvelle donnée colligée n'apporte plus rien à la compréhension que l'on a du phénomène étudié (Baribeau & Royer, 2012; Savoie-Zajc, 2008). En ce qui concerne la durée des échanges, 45 minutes à 60 minutes est un intervalle de temps réaliste pour passer en revue les différents thèmes de notre sujet.

S'agissant du lieu d'investigation, le choix de Daloa s'explique par le fait qu'elle soit considérée comme une des villes épicrocentres de la violence scolaire en général et de la violence physique entre élèves en particulier. Cette violence y a atteint son point culminant en 2016 avec le décès d'un élève de niveau terminal (équivalent de la deuxième année d'études au cégep dans le système éducatif québécois) au cours d'un affrontement entre élèves (Guede, Silué, et al., 2022). Le lycée moderne Kennedy de Daloa, qui fait partie des établissements secondaires publics de la ville, n'est pas épargné par ces actes d'agression récurrents entre pairs.

### 3.4 Présentation et analyse des données sociodémographiques et professionnelles des répondant·e·s.

Nous avons interrogé 10 participant·es, dont 8 hommes et 2 femmes, tous enseignant·e·s au lycée moderne Kennedy de Daloa. Ces participant·e·s ont des profils différents. Le tableau ci-dessous, nous en donne une vision globale de leurs caractéristiques respectives.

Tableau 6 : Données sociodémographiques et professionnelles

Participant(e)s Prénoms fictifs	Genre	Tranche d'âge	Diplôme obtenu	Discipline enseignée	Année d'expérience professionnelle	Niveau d'intervention
Marie	F	30-40	Maitrise	Physique- chimie SVT	6	1 <sup>er</sup> cycle
Hamed	M	30-40	Maitrise	Espagnol	4	2 <sup>nd</sup> cycle
Pascal	M	40-50	Maitrise	Histoire- Géographie	10	2 <sup>nd</sup> cycle
Michel	M	40-50	Maitrise	Physique - Chimie	10	1 <sup>er</sup> cycle
Clovis	M	40-50	Maitrise	Histoire- Géographie	14	1 <sup>er</sup> cycle
Franck	M	40-50	Maitrise	Histoire- Géographie Français	7	1 <sup>er</sup> cycle
Cédric	M	30-40	Maitrise	Maths	6	1 <sup>er</sup> cycle
Sébastien	M	30-40	Licence	Physique- Chimie SVT	9	1 <sup>er</sup> cycle
Diane	F	40-50	Maitrise	Français	17	2 <sup>nd</sup> cycle
Maxime	M	40-50	Deug 2 <sup>7</sup>	Maths	18	1 <sup>er</sup> cycle

---

<sup>7</sup> Deug 2 : Correspond à la deuxième année d'études universitaire

Ce tableau renseigne que parmi les 10 répondant(e)s, 4 ont une tranche d'âge comprise entre 30 et 40 ans, les 6 autres ont un intervalle d'âge qui varie de 40 ans et 50 ans.

Tranches d'âge	[30-40]	[40-50]
Nombre d'enseignant.e.s	4	6

En ce qui concerne les disciplines enseignées, notre échantillon est composé de 2 enseignants de Mathématiques, 2 de français, 1 d'espagnol, de 2 professeurs d'histoire- géographie, 1 professeur d'Histoire-Géographie/ français et de 3 enseignants de Physique/Chimie- Sciences de la terre (SVT).

Disciplines	Maths	Français	Espagnol	Histoire- Géographie	Histoire- Géographie /Français	Physique- Chimie / SVT
Nombre	2	2	1	2	1	3

En Côte d'Ivoire, pour faire face à la pénurie du personnel enseignant, le gouvernement ivoirien a introduit en 2013 dans son système éducatif l'option de bivalence des enseignants du premier cycle. Cette politique consiste à former des enseignants d'une spécialité universitaire donnée pour deux disciplines (Adopo & Yeboua, 2021). Ceci explique la présence dans notre échantillon d'enseignants d'Histoire-Géographie / français et de Physique-Chimie / Sciences de la vie et de la terre.

En ce qui concerne les cycles d'enseignement, 7 répondants dispensent les cours dans le premier cycle de l'enseignement secondaire général (1ère à la 4e année du secondaire), alors que 3 participants interviennent dans le 2ème cycle (5e année à la 7e année du secondaire).

Cycle d'enseignement	Premier cycle	Second cycle
Nombre d'enseignant·e·s	7	3

Quant aux nombres d'années d'expérience professionnelle, il varie de 4 ans pour le moins expérimenté à 17 ans pour le plus chevronné.

Expérience professionnelle	Minimum	Maximum
Nombre d'années	4	17

Pour le dernier diplôme obtenu, la majorité des interviewés (08) a un niveau d'études correspondant à la maîtrise, 1 a une licence (3e années d'études universitaires au Québec) et 1 détient un Deug 2 (2e année d'études universitaires au Québec).

Diplôme obtenu	Maîtrise	Licence	Deug
Nombre d'enseignants	8	1	1

Le profil des participant·e·s ainsi dressé, nous déclinerons dans les lignes suivantes la technique de collecte de données retenue dans cette étude.

### 3.5 La technique de collecte de données qualitatives en ligne

Dans le cadre de notre étude, nous voulons comprendre comment le personnel enseignant du lycée moderne Kennedy de Daloa se positionne et se mobilise face à la lutte contre la violence entre les pairs en milieu scolaire. Pour parvenir à une compréhension fiable des opinions et des actions mobilisées par le personnel enseignant sur ce fléau en milieu scolaire, nous avons eu recours aux entretiens semi-dirigés individuels.

Selon Savoie-Zajc et Karsenti (2018, p. 200), l'entretien semi-dirigé est « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence ». Dans le cadre de la présente recherche, cette interaction verbale a réuni chercheur et enseignant·e·s autour des enjeux et défis rencontrés par ces derniers dans la lutte contre la violence physique entre apprenants qui représente le savoir d'expertise. Le choix de l'entrevue semi-dirigée se justifie par le fait que ce type d'interview adhère parfaitement à notre posture épistémologique : le constructivisme. Comme le précise Savoie-Zajc (2008, p. 1), ce paradigme « vise une compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité ».

Pour aboutir à cette riche compréhension, nos questions ont été ouvertes, puisqu'elles incitent l'informateur à s'exprimer sans contrainte (Fenneteau, 2015a). L'entretien semi-dirigé individuel représente donc le cadre idéal pour le corps enseignant de nous entretenir sur les actions qu'il prend, les obstacles qu'il rencontre ainsi que les mesures socioéducatives qu'il propose pour freiner les actes de violence entre pairs.

Aussi, il faut noter que la structure de l'entrevue individuelle semi-directive est flexible. Cette flexibilité permet à l'enquêteur d'adapter ses questions aux réponses du participant et de modifier l'ordre des questions en fonction des idées présentées par celui/celle-ci (Al Balushi, 2016). Pour Hatch (2023), ce manque de rigidité quant à la conduite de l'entretien semi-dirigé est une de ses caractéristiques. En effet, bien qu'ayant un guide d'entretien, le chercheur peut se permettre des

digressions, et approfondir des aspects inattendus pour amener l'informateur à fournir des réponses détaillées et riches en sens.

En ce qui concerne le mode virtuel, retenu pour réaliser nos entrevues, il se justifie en raison des nombreux avantages qu'il offre. Premièrement, il a un coût économique réduit. En effet, l'interviewer et l'interviewé n'ont pas à effectuer des déplacements pour les besoins de l'enquête.

Ensuite, contrairement aux entretiens classiques, nécessitant la réunion des participants et du chercheur à un endroit précis, les interviews en ligne offrent la possibilité au chercheur de recruter des personnes dispersées aux quatre coins du monde. Cela nous permettra donc d'interroger les enseignant(e)s intéressé(e)s où qu'ils se trouvent (à Daloa ou en dehors de la ville) au moment de la collecte de données.

Enfin, l'usage de la technologie peut faciliter la collecte d'informations. De fait, l'absence de contact visuel avec le chercheur renforce le niveau d'anonymat et incite le répondant à raconter son expérience en détail avec aisance. (Fenneteau, 2015c; Lokman, 2006; Maubisson & Abaidi, 2011). En effet, les personnes de nature timides et introverties pourraient avoir des difficultés à s'exprimer en présence de leur interlocuteur. Pour cette catégorie de personne, les entretiens en ligne représentent le cadre idéal pour partager leur expérience.

Si les méthodes de collecte de données en ligne ont des avantages indéniables, elles n'en demeurent pas moins confrontées à des limites. En effet, l'inaccessibilité au réseau internet, la non-maitrise des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) et le coût élevé de l'accès à internet pourraient constituer des freins au bon déroulement de notre recherche (Fenneteau, 2015b) .

Cependant, considérant le rapport forces et faiblesses, les entrevues en ligne apparaissent comme le meilleur moyen de collecte d'informations pour ce qui est de notre recherche

### 3.6 Les instruments de collecte de données

Notre guide d'entretien va donner au personnel enseignant l'occasion de s'exprimer en profondeur sur les enjeux et les défis de la lutte contre la violence entre les pairs à l'école; de raconter des interventions et des anecdotes sur des faits vécus par rapport à ce fléau à l'école.

Dans un premier temps, un questionnaire a permis de recueillir des informations sur les caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles de tous les répondants afin de dresser leur profil en ce qui concerne leur sexe, leur tranche d'âge, leur niveau de scolarité, le nombre d'années d'expérience comme enseignant, ainsi que la discipline enseignée.

En outre, à l'aide d'un guide d'entrevue, nous avons détaillé les principaux thèmes qui ont été abordés dans nos interviews. Ces thèmes sont en effet liés à nos objectifs et questions de recherche. Pour une question de cohérence, ils ont été traités dans cet ordre : signes avant-coureurs de la violence physique entre pairs, mesures prises par les enseignants pour contrer cette violence, efficacité perçue de ces mesures, défis et enjeux rencontrés par les enseignants. Si l'agencement des questions (à l'intérieur d'un thème) a varié d'un participant à l'autre en fonction des réponses données, nous nous sommes assurés que les mêmes données ont été collectées auprès de tous les répondants (Holloway & Galvin, 2023).

Enfin, un magnétophone a servi à enregistrer la discussion. Il importe de préciser que cet enregistrement ne s'est pas fait sans l'accord des répondant·e·s. Cependant, les débats n'ont pas été filmés, car la présence de caméra pourrait constituer un manquement à l'exigence de confidentialité qu'impose ce type de recherche (Hatch, 2023).

Le tableau ci-dessous présente les thèmes, les sous-thèmes qui ont été couverts dans l'entretien semi-dirigé.

Tableau 7 : Thèmes et sous thèmes de l'entretien

<b>THÈMES</b>	<b>SOUS-THÈMES</b>
<b>INDICATEURS DE LA VIOLENCE PHYSIQUE ENTRE PAIRS</b>	Effectif excédentaire dans une classe
	Influence des pairs agresseurs
	Désintérêts des parents pour les études
	Baisse de la performance scolaire
	Antécédents de violence scolaire
<b>DISPOSITIFS DE LUTTE CONTRE LA VIOLENCE PHYSIQUE ENTRE PAIRS</b>	Collaboration avec les parents à travers des rencontres et des conseils scolaires
	Activités des clubs de promotion de la non-violence
	Activités scolaires intramuros sportives et culturelles
	Mesures contre les élèves récidivistes et soutien aux victimes.
	Recours aux collègues et aux autorités scolaires
	Pédagogie de conscientisation auprès des élèves
<b>EFFICACITÉ DE CES DISPOSITIFS</b>	Interventions pour lutter contre la violence
	Interventions pour améliorer le rendement scolaire
<b>ENJEUX OBSERVÉS DANS LA LUTTE CONTRE CETTE VIOLENCE</b>	Renforcement collaboration-école famille-communauté
	Formation continue des enseignants à la gestion de la violence
	Réduction les effectifs des classes / taille des classes
	Recrutement du personnel d'encadrement ou de surveillance
	Formation des professeurs d'éducation civique et morale
	Bonifier la formation initiale des futurs enseignants des cours d'éducation civique et morale et offrir des ateliers de formation continue au personnel enseignant en poste.
<b>DÉFIS RENCONTRÉS PAR LES ENSEIGNANT(E)S</b>	Effectif pléthorique de la classe
	Formation déficitaire des enseignants
	Manque de personnel spécialisé (éducateurs, psychologues, etc.)
	Mauvaise influence des pairs
	Désintérêt des parents pour la scolarisation de leurs enfants
	Vente de stupéfiants à l'intérieur et aux abords de l'école

### 3.7 La procédure de collecte de données

L'objectif principal de cette recherche est de mettre en lumière les mesures déployées par le corps enseignant pour contrer la violence scolaire entre apprenants. Pour ce faire, les entretiens semi-dirigés individuels en ligne ont été retenus comme technique de collecte de données auprès d'une dizaine de professeurs. Pour rester conforme aux normes qui encadrent la recherche avec les êtres humains, telles que le respect de la dignité et les responsabilités des chercheurs envers les participant(e)s, des dispositions particulières ont été prises (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018) . En effet, le formulaire d'information et de consentement a été envoyé aux différent·e·s participant·e·s au moins une semaine avant la date prévue pour le début des entretiens. Ceci pour qu'ils/elles s'imprègnent non seulement des modalités de déroulement de l'enquête, des conditions de participation à l'étude, mais aussi de leurs droits en tant que participant·e·s.

En prélude à chaque entrevue, les points saillants du formulaire d'information et de consentement ont été passés en revue. Nous avons rappelé aux répondant·e·s qu'ils/elles pouvaient mettre fin à leur participation à l'enquête à tout moment, et ce sans préjudice, qu'ils/elles n'étaient pas tenu(e) s de répondre aux questions qui heurtent leurs sensibilités, et qu'en guise de protection de leurs identités, les données seront anonymisées. Aussi, les participant·e·s ont été informé·e·s qu'il n'y avait ni bonne ni mauvaise réponse aux questions qui leur ont été posées. L'idée était de les amener à partager leur expérience subjective des défis et enjeux rencontrés dans la lutte contre la violence physique entre élèves. En plus, nous avons porté à leur connaissance que les discussions seront enregistrées pour faciliter la transcription, mais ne seront pas filmées. Après cela, nous avons sollicité leur accord verbal avant le début l'entretien.

Pendant le déroulement de nos entrevues, notre guide d'entretien nous a servi de feuille de route. Pour rappel, notre étude vise à mettre en lumière les enjeux et défis que les enseignants rencontrent dans la lutte contre la violence physique entre apprenants. Ainsi, les questions essentielles de notre sujet ont été traitées comme suit :

- Signes avant-coureurs de la violence physique entre pairs que l'enseignant
- Dispositifs mis en place par le corps enseignant pour freiner cette violence
- Efficacité de ces dispositifs
- Défis rencontrés par les enseignants dans cette lutte
- Défis observés

Si cet ordre a été sujet à variation en fonction des réponses recueillies auprès des différent·e·s participant·e·s, le temps imparti pour décortiquer ces thèmes n'a pas excédé pas 60 minutes. Il importe de préciser que pendant les entretiens, des questions de clarification et d'approfondissement ont été posées aux répondant·e·s, dans le but de mieux cerner leur expérience. Aussi, ont-ils/elles été invité·e·s à illustrer leur expérience par des exemples de situations vécues.

Avant de clore l'entrevue, nous leur avons donné l'occasion de revenir éventuellement sur des sujets pertinents en lien avec cette recherche, mais qui n'ont pas fait l'objet de discussion.

### 3.8 L'analyse de données

Notre analyse des données se basera sur les différentes étapes de l'analyse thématique proposées par Braun et Clarke (2006). Ces chercheurs définissent l'analyse de données comme « une méthode permettant d'identifier, d'analyser et de signaler des thèmes au sein des données. Elle organise et décrit de manière minimale votre ensemble de données en détail (riche). Cependant, elle va souvent plus loin que cela et interprète divers aspects du sujet de recherche » (Braun & Clarke, 2006, p. 79). Ce choix de l'analyse thématique se justifie par le fait que l'analyse thématique s'accommode du paradigme dans laquelle cette recherche s'inscrit : le constructivisme (Braun & Clarke, 2006). Elle se veut donc un moyen, selon ces chercheurs, de « mieux comprendre la réalité ou pour approfondir ce qui se trouve sous la surface de cette réalité » (Braun & Clarke, 2006, p. 81). L'analyse thématique selon le modèle de Braun et Clarke (2006) comprend plusieurs étapes que le

schéma suivant illustre fort bien. Des explications détaillées en lien avec notre sujet seront fournies pour une meilleure compréhension de notre démarche.

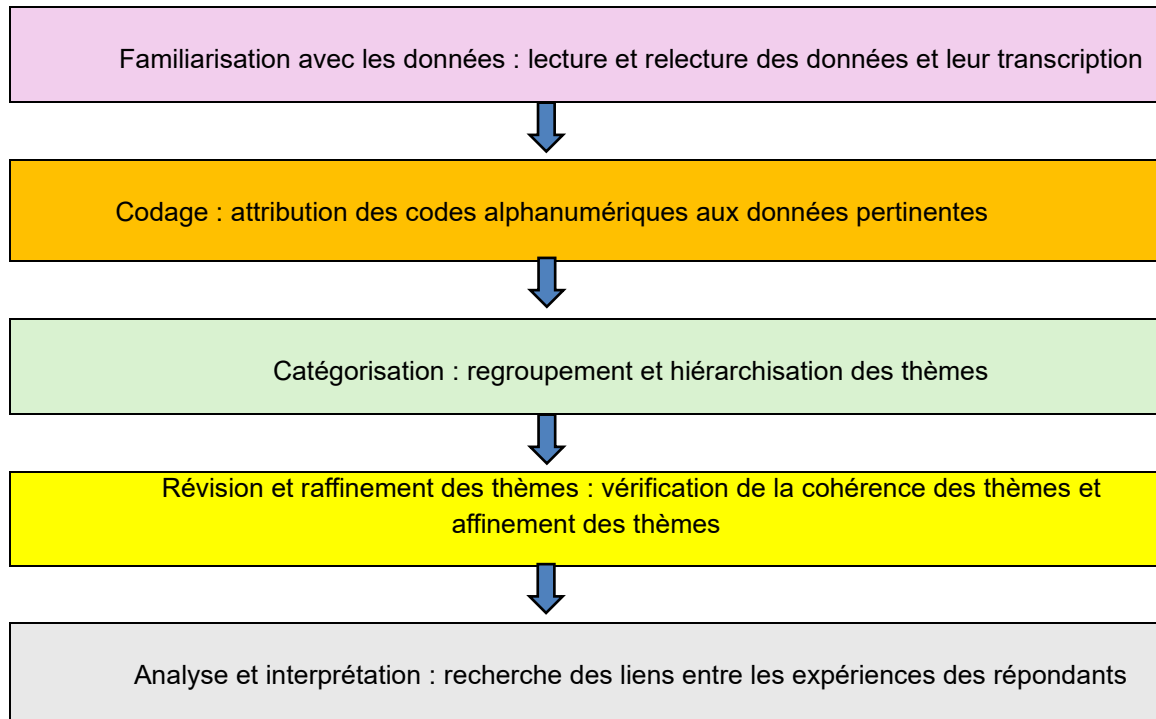


Figure 2 : Étapes de l'analyse thématique selon Braun et Clarke (2006)

### 3.8.1 La familiarisation avec les données

Selon Baribeau (2009, p. 7), « Tout matériau colligé demande qu'on l'apprivoise, l'approfondisse puis, à la lumière des intuitions, que des décisions soient prises quant à sa transcription et à l'amorce des analyses ». Pour ce faire, nous avons procédé à une lecture flottante de notre corpus. Il s'est agi donc de revenir longuement (réécouter ou relire) sur notre corpus afin de s'en approprier le contenu. Cette étape a été suivie de la transcription des corpus en fonction de leur richesse, que la lecture flottante aura préalablement permis de déceler.

Dans le même ordre d'idées, Braun et Clarke (2006) proposent une immersion dans les données de sorte à se familiariser avec la profondeur et l'étendue de celles-ci. Cette immersion, selon eux, se traduit par une lecture répétée et active du corpus à la recherche de significations.

### 3.8.2 Le codage

Après la relecture de nos données, la prochaine étape a consisté à souligner les phrases et expressions importantes de notre texte, à la lumière des objectifs ou des questions de recherche, puis à leur attribuer un code. Les codes sont les éléments significatifs les plus basiques d'un corpus qui interpellent l'analyste (Braun et Clarke 2006).

(Paillé & Mucchielli, 2016, p. 20) pour leur part, définissent le code comme « une forme alphanumérique tronquée et plus ou moins abstraite du thème ». En d'autres termes, le code est la forme abrégée du thème pouvant contenir des chiffres et des lettres. Dans le cadre de la présente recherche, « *Indisc.* » et « *Nerv.* » ont été des codes pour faire allusion respectivement aux thèmes « *Indiscipline* » et « *Nervosité* ». Ces expressions, en effet, revêtent une importance capitale pour notre étude, car elles ont été identifiées comme signes annonciateurs de la violence physique entre pairs par les enseignants·e·s.

En ce qui concerne les mesures prises par les enseignant·e·s pour contrer ce phénomène, « *Convoc. Pr* » et « *Recr. Pers. Enca.* » ont été utilisées pour remplacer les expressions « *Convocation des parents* » et « *Recours au personnel d'encadrement* ».

S'agissant des défis que le corps enseignant rencontre, les codes « *Eff. Plth* » et « *Mank. Form. Ens* » ont été préférés aux expressions « *Effectif pléthorique* » et « *Manque de formation des enseignants* ».

Pour ce qui est des enjeux de cette violence, « *Renf. Coll. Ecofa.* » et « *Red. Eff.* » ont fait allusion aux notions de « *Renforcement de la collaboration-école famille* » et de « *Réduction des effectifs.* »

Enfin, « *Sent. Sec* » et « *Am. Perf. Sco.* » ont fait référence à « *sentiment de sécurité* » et « *amélioration de la performance scolaire* » dans le cadre de l'efficacité des moyens déployés par le corps enseignant pour tenter de pacifier le milieu scolaire. Ces codes seront prénoms fictifs.

### 3.8.3 La catégorisation

Cet exercice, aussi important que le précédent pour la suite de la recherche, a été l'occasion de regrouper les différents codes (donc les données) de notre recherche sous des catégories et des sous-catégories (Dany, 2016). Si les codes sont les éléments significatifs les plus basiques d'un corpus, les thèmes ou catégories sont souvent plus larges (Braun & Clarke, 2006). Blais et Martineau (2006) précisent quant à eux que la catégorie est un mot ou une courte phrase sous lesquels les extraits de texte qui ayant une signification particulière sont regroupés. Les catégories, selon eux, sont liées aux objectifs ou à la question de recherche.

Quant au thème, Paillé et Mucchielli (2003, p. 242) précisent qu'un thème « est un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant. » Le thème, selon ces auteurs, fournit des indications ou des précisions sur la teneur des propos. Pour identifier un thème, ces chercheurs invitent l'analyste à se poser la question suivante : de quoi est-il question dans l'extrait analysé ? Il s'agira alors dans notre étude de repérer les mots ou expressions récurrentes en rapport avec nos questions et objectifs de recherche. À titre d'exemple, « *Recours au personnel d'encadrement* » ou « *Convocation des parents* » ont été des thèmes utilisés car plusieurs enseignant·e·s ont déployé ces moyens pour recadrer les élèves auteurs de violence physique à l'endroit de leurs pairs. En ce qui concerne les défis auxquels fait face le personnel enseignant dans cette lutte, « *Effectif pléthorique* » et « *Manque de formation des enseignants.* » ont été mentionnés comme obstacles par les répondants.

Tableau 8 : Synthèse des différentes catégories et thèmes abordés

<b>Catégories</b>	<b>Thèmes</b>
1- Signes avant-coureurs de la violence entre pairs	« Âge de la victime » - « Absences ou retards répétés au cours ».
2- Dispositifs pour contrer cette violence	« Recours aux collègues et aux autorités scolaires » - « Pédagogie de conscientisation auprès des élèves ».
3- Efficacité des dispositifs	« Sentiment de sécurité » - « amélioration de la performance scolaire ».
4- Défis rencontrés dans la lutte contre la violence physique entre pairs	« Effectif pléthorique » - « Manque de formation des enseignants. ».
5- Enjeux de cette lutte	« Renforcement de la collaboration-école famille-communauté » - « Formation continue des enseignants à la gestion de la violence »

### 3.8.3 La révision et le raffinement des thèmes

Après avoir regroupé les extraits de texte sous des thèmes, nous nous sommes évertués, à cette étape, à fusionner les thèmes qui présentent des similitudes d'une part ou à rechercher des sous-catégories à l'intérieur des thèmes incluant des points de vue contradictoires ou de nouvelles perspectives d'autre part (Blais & Martineau, 2006). Certains thèmes ont été soit séparés en plusieurs, soit abandonnés, car ils n'étaient pas suffisamment étayés par des segments de texte (Blais & Martineau, 2006; Braun & Clarke, 2006).

Nous nous sommes servis du logiciel Alceste pour faire ressortir les éléments clés du discours des répondant.es. Ces éléments clés ou polarités sont un ensemble de mots ou d'expressions qui se répètent dans le discours des participants (Santarpia, 2021). En effet, ces expressions récurrentes sont directement liées à notre cadre théorique et à nos questions et objectifs de recherche.

Pour ce faire, nous avons examiné les différents entretiens, en prêtant une attention particulière aux notions pertinentes, aux expressions essentielles dont les participant.es se sont servis pour répondre aux questions.

Nous avons par la suite comparé les transcriptions des entrevues en vue d'y déceler les thèmes qui se répètent.

Enfin, les thèmes récurrents ont été retenus et organisés, par contre ceux qui n'étaient pas suffisamment appuyés par des extraits de discours n'ont pas été pris en compte

#### 3.8.4 Analyse et interprétation

À cette étape de la recherche, le chercheur est en mode de quête de sens à ses données (Mukamurera et al., 2006). Et ce sens, il ne l'obtiendra pas en faisant une lecture superficielle de son corpus. En effet, il émergera à travers l'examen de codes et des blocs de données codés, à travers un travail de mise en liens des différents éléments pour dévoiler les significations qui sont parfois implicites aux données (Dany, 2016; Mukamurera et al., 2006). Ainsi, pour chacun des thèmes et des sous-thèmes, l'analyse thématique a permis de mettre en lumière les ressemblances et les différences entre les expériences des participants, et les particularités dans leur vécu. Certains extraits de nos entretiens ont été utilisés dans cette partie, pour illustrer les points de vue les plus fréquemment émis par les enseignant.es interrogé(e)s.

#### 3.8.5 Les considérations éthiques

À l'instar de toutes les recherches dans lesquelles les humains sont impliqués, des dispositions particulières ont été prises pour garantir la protection des répondant.e.s (Gaudet et al., 2018). Pour ce faire, des formulaires ont été envoyés aux personnes enseignantes ayant manifesté leur intérêt à participer à cette étude. Ces documents qui contenaient les objectifs et les autres points saillants de l'enquête ont sollicité leur consentement libre et éclairé en ligne. Aussi, afin de respecter la vie privée et la confidentialité des participant(e)s, leurs noms ainsi que toutes informations pouvant faciliter leur identification, ont été tenus secrets. Par ailleurs, avant le début de l'enquête, les

participant(e)s ont été informés qu'ils ne sont pas tenus de répondre à toutes les questions, notamment celles qu'ils jugent intrusives ou émotionnellement difficiles. En plus, nous avons porté à leur connaissance qu'ils avaient la possibilité de mettre fin à leur participation à l'étude à tout moment sans compensations, quelles qu'elles soient, attendue d'eux.

Pour être conformes aux réglementations régissant la participation des êtres humains à la recherche scientifique, nous avons obtenu une certification éthique avant le début de notre enquête.

## CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre nous présentons les données récoltées auprès de nos participants et participantes. L'analyse des réponses obtenues lors des entretiens semi-dirigés réalisés avec les 10 enseignant.e.s a permis d'obtenir de nombreuses informations sur les voies et moyens pour prévenir la violence entre les pairs dans ce lycée. L'objectif général poursuivi de cette recherche est de mettre en lumière les mesures que les enseignant.e.s prennent pour contrer la violence physique entre élèves et leur efficacité. Ces discussions seront analysées selon les principes de l'analyse thématique qui consiste à procéder au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus (Paillé & Mucchielli, 2016)

Notre analyse sera divisée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, les signes avant-coureurs de la violence physique entre élèves seront examinés. Ensuite, nous nous pencherons sur les mesures prises par les enseignant.es pour réduire la violence physique entre pairs au sein du lycée moderne Kennedy de Daloa. Nous terminerons la présentation de nos données par les enjeux et les difficultés rencontrés par le corps enseignant dans la lutte contre cette violence.

### 4.1 Signes annonciateurs de la violence physique entre élèves

Cette section, qui représente le premier objectif de notre étude, est consacrée aux signes, aux comportements ou aux indices qui permettent à l'enseignant.e de reconnaître un élève auteur ou victime de violence physique. À travers leurs témoignages, les participant.es ont explicité les faits vécus et perçus sur les manifestations de cette violence. Dans un premier temps, nous mettrons en lumière les signes et les comportements des élèves auteurs de cette violence envers leurs pairs selon les propos des répondant.e.s. Puis nous nous focaliserons sur les éléments qui permettent d'identifier la victime de ces agressions physiques.

#### 4.1.1 Signes annonciateurs d'un élève auteur de violence physique envers ses pairs

Selon les répondant.e-s plusieurs éléments permettent de reconnaître un élève qui use d'agressions physiques envers ses semblables. Les principaux traits distinctifs de ces apprenants agresseurs qui ressortent de nos entrevues sont : agressivité envers leurs homologues, autoritarisme, intimidation, sentiment de supériorité vis-à-vis de ses pairs, indiscipline, nervosité. Comme en témoignent les extraits qui suivent :

##### *Agressivité envers les pairs*

Marie met l'accent sur le caractère intimidateur et indiscipliné de l'élève violent. Pour elle :

*« Généralement, l'élève violent intimide ses camarades, qui ont peur de l'approcher. Dans la même classe, ils sont censés interagir entre eux, mais, quand les autres élèves commencent à avoir peur d'un de leur pair automatiquement, on se pose des questions. Il faut dire aussi que ces enfants-là n'ont pas peur en fait. Ils n'ont pas peur de l'autorité. C'est le genre d'élève qui te répond comme il veut quand tu poses une question. »* (Marie)

Dans la même veine, un autre participant décrit l'apprenant agressif physiquement vis-à-vis de ses pairs comme un individu agressif verbalement. À ce propos il déclare : *« Souvent c'est l'aspect verbal aussi, sa manière de s'exprimer avec ses camarades. Souvent, ce sont des propos d'agressivité qui sortent aussi. Ces propos emmènent l'enseignant à être un peu méfiant vis-à-vis de ce dernier. »* (Maxime)

##### *Autoritarisme, intimidation et sentiment de supériorité*

L'élève violent.e se distingue par certains comportements, tels que l'autoritarisme, l'intimidation et le sentiment de supériorité, comme le montrent les extraits qui suivent :

Ce répondant, révèle que l'étudiant.e agresseur manifeste vis-à-vis de ses camarades un sentiment de supériorité. Selon lui, l'apprenant auteur de violence physique envers les autres élèves se démarque par

*« Les intimidations, du genre si on sort de la classe tu vas voir, si le professeur sort tu vas voir, mais qu'est-ce que tu peux me faire ? Il y a certains aussi qui se croient toujours supérieurs, qui refusent de faire certaines tâches, par exemple, de balayer la classe, ils refusent et ils s'imposent en disant que s'ils ne le font pas, il n'y aura rien, personne ne peut faire quelque chose. Ça fait peur aux autres parce qu'on sent déjà qu'il peut employer la violence à tout moment. » (Maxime)*

Dans le même ordre d'idées, un autre participant met l'accent sur son caractère autoritaire

*« Quand il est au milieu de ses amis, il est autoritaire. Et puis on remarque qu'il y a certains élèves qui préfèrent l'éviter. Parmi ces mêmes élèves, il y a d'autres qui cherchent son empathie. »*

#### *De la consommation des stupéfiants*

La consommation de stupéfiants a été mentionnée par quelques répondants comme signe annonciateur de la violence physique entre élèves. Hamed, par exemple, pense que la consommation de la drogue peut expliquer l'attitude violente de certains élèves envers d'autres. Si l'on se fie à ses propos :

*« À le voir physiquement (l'agresseur), il présente les signes d'une personne agressive. Certains symptômes montrent que la personne prend certains stupéfiants » (Hamed).*

À la question de savoir comment il reconnaît un élève consommateur de stupéfiants, il répond : *« Souvent les yeux sont rouges après la prise de l'herbe. Voilà bon, il y a d'autres aussi qui s'adonnent à l'alcool. Mais le cas qui est très fréquent, c'est la consommation de l'herbe. » (Hamed)*

Cependant, pour éviter toute mauvaise interprétation, il nuance son discours en précisant que certaines personnes peuvent avoir les yeux rouges sans forcément consommer des substances illicites :

*« souvent la couleur des yeux peut attirer notre attention. Quand on essaie d'aller aux informations, dans plusieurs cas c'est confirmé, la drogue en est la cause. Il y a d'autres élèves pour qui, la rougeur des yeux, c'est naturel » (Hamed)*

Un autre participant abonde dans le même sens. La drogue, à l'en croire, serait à la base de la violence physique de certains apprenants envers leurs pairs :

*« Généralement, ceux qui exercent la violence sur leurs amis, la plupart c'est ceux qui sont plus agités, soit ils sont sous l'effet de certains produits, tels que la drogue. [...] La violence s'explique par l'effet de stupéfiants, soit l'alcool, soit la drogue. »* (Franck)

#### *Du manque de concentration en classe et du respect de la tenue scolaire*

Cédric, quant à lui, fait ressortir une autre facette de la personnalité de l'élève qui agresse physiquement ses semblables. À savoir son manque de concentration et d'attention en classe. Selon notre enquête, on peut facilement repérer un élève violent grâce aux indices suivants :

*« Généralement ce genre d'élèves sont beaucoup distraits en classe, ils ne sont pas attentifs. »* (Cédric)

#### *De la tenue vestimentaire de l'élève agresseur*

En plus de son manque de concentration en classe, l'apparence vestimentaire de l'élève violent est un autre signe permettant de l'identifier. En effet, un participant rapporte que l'uniforme scolaire de l'apprenant agresseur envers de ses pairs ne respecte pas la norme en vigueur au sein de l'établissement. À ce propos, il déclare :

*« Généralement pour savoir qu'un élève est auteur de violence physique, tout de suite, même le côté vestimentaire, sa manière de s'habiller. C'est la tenue, ces propos avec ses amis. Et même ces réactions avec l'enseignant en classe sont des signes quand même qui annoncent que ce gars-là peut être auteur d'une violence physique. »* (Sébastien)

À la question de savoir en quoi sa façon de se vêtir est différente de celle des autres, il répond :

*« Par exemple, on leur demande souvent de mettre la chemise dans le pantalon, de s'habiller décentement, mais vous verrez que généralement ces enfants font tout à fait le contraire. Ils ne mettent pas leur chemise dans leur pantalon. En plus, ils ont aussi tendance à descendre le pantalon. »* (Sébastien)

### *De l'allure de l'agresseur*

En plus de son accoutrement, le même participant identifie la démarche de l'élève agresseur comme un signe annonciateur de la violence physique. Lorsque la question lui a été posée d'en dire davantage sur cette démarche, il répond :

*« Ils ont tendance à marquer leur gabarit, à montrer que c'est eux qui sont les plus forts, à hausser les épaules. Par leur démarche on voit un peu qu'ils veulent occuper un peu plus d'espace avec leur forme. »* (Sébastien)

### *Du manque de respect envers les autorités scolaires*

Autres éléments cités par ce participant, c'est la discourtoisie de l'élève violent envers le professeur. Pour ce répondant, le manque de respect d'un apprenant envers son professeur serait un indicateur de violence de ce dernier vis-à-vis de ses camarades. Ses propos sont sans ambiguïté à ce sujet :

*« Ils sont un peu vulgaires, ils n'ont pas la courtoisie dans leur propos. Et puis voilà, ils sont un peu hautains. [...] ils n'utilisent pas les vrais verbes pour s'adresser à l'enseignant. Ils ont souvent des mots un peu déplacés ou même quand ils doivent lever la main suite à une question, généralement c'est la main gauche pour monter qu'ils ne sont pas trop intéressés par le cours, voilà. »* (Sébastien)

Ce manque de respect vis-à-vis de l'enseignant a été également souligné par quelques répondants à la lecture des extraits suivants :

*« Il faut dire aussi que ces enfants-là n'ont pas peur en fait. Ils n'ont pas peur de l'autorité. C'est le genre d'élève quand tu poses une question, il te répond comme il veut* (Marie)

Ou encore par celui-ci après :

*« Ils sont indisciplinés vis-à-vis du professeur et autoritaires envers ses pairs. »* (Michel)

Mais, qu'en est-il de la victime de cette violence ? Comment peut-elle être reconnue ?

La rubrique suivante nous en dira davantage à ce sujet.

#### 4.1.1.2 Signes annonciateurs de la victime de la violence physique.

En ce qui concerne l'élève victime, le consensus qui se dégage des différentes entrevues s'agissant des critères d'identification est le suivant : la peur, l'isolement, le silence, la présence de traces de blessure sur son corps.

L'isolement et la peur sont les éléments qui ont été le plus cités par les répondant·e·s. En effet, la majorité des répondant·e·s a reconnu que ces facteurs permettaient de reconnaître la victime de violence physique de la part de ses pairs. Comme en témoignent les extraits suivants :

*« Quand quelqu'un s'approche de lui pour lui demander quelque chose, il ne peut pas dire non, il tremble comme ça. Je me suis donc approché de lui pour essayer de comprendre ce qu'il n'allait pas, j'ai compris qu'il était maltraité par les autres. Ce sont des élèves qui sont généralement seuls. Ce sont des élèves qui préfèrent rester seuls dans leur coin. »* (Marie)

Dans le même ordre d'idées, un autre révèle :

*« Un élève qui est victime de violence de la part de ses pairs se retrouve généralement seul, il est soucieux. [...] Et cet enfant, chaque fois qu'il vient à l'école, tu sens qu'il a un problème, il se retire seul, il a peur, il a la crainte. [...] Il est soucieux, il est dans son coin. Même en classe même, il est présent, mais son esprit n'est pas en classe. »* (Franck)

Cet enseignant brosse un portrait quasi similaire de la victime

*« Généralement, l'élève qui est victime de ces agressions est un peu réservé. Il se recroqueville sur lui-même, il n'a pas de parole. Et puis bon, il occupe moins d'espace dans la salle. Voilà souvent quand l'enseignant l'interroge, il a du mal à s'exprimer parce qu'il y a le regard des autres sur lui. »* (Sébastien)

En outre, de nombreux participants a mentionné la peur comme variable qui favorise le repérage de l'apprenant violenté physiquement. Les extraits ci-dessous mettent en évidence la pensée de ces répondants :

*« La victime a toujours peur, pas trop d'expression lorsqu'il s'agit de donner des idées d'ensemble et la personne a peur de recevoir des coups venant de l'autre [...] Elle a peur de s'exprimer pour ne pas avoir de répression après » (Diane)*

Des propos similaires ont été tenus par un autre enseignant :

*« La victime, c'est souvent la peur, la peur de s'asseoir avec certains élèves qui surement l'ont déjà agressée physiquement. [...] (Maxime)*

Pour certains enseignants, les victimes portent souvent des plaies et blessures sur le corps, comme en témoignent ces extraits :

*« Il peut avoir aussi des traces de blessures sur son corps. » (Clovis)*

*« Cet élève peut avoir des blessures sur son corps ou des enflures sur son visage. » (Clovis)*

*« Un élève qui est victime de violence peut voir des traces physiques de la violence sur son corps. Étant donné qu'on ne les suit pas partout dans la cour de l'école, donc souvent, c'est par des bleus, par des blessures qu'on peut vraiment savoir que cet élève a été victime, si lui-même n'est pas venu signaler. » (Cédric)*

Ce participant va dans le même sens que les deux autres. Selon lui, la victime est facilement identifiable en ce sens que

*« elle peut avoir aussi des cas de signes de blessures. » (Hamed)*

Ajouté aux traces de violence sur son corps, un participant rapporte que la cible de cette violence est constamment tendue :

*« La victime de la violence physique, c'est un élève qui est tout le temps stressé. » (Pascal)*

En somme, les indices permettant de détecter l'élève violenté par ses pairs sont nombreux : blessure sur le corps, timidité, peur, stress, etc. Que font alors les participant(e)s et l'institution scolaire pour recadrer les agresseurs et protéger la victime ?

Dans la prochaine section, nous nous attarderons sur les actions prises pour atténuer ce fléau social à l'école.

#### 4.2 Mesures déployées par les autorités scolaires et leur efficacité

Dans cette partie, nous mettrons l'accent sur les méthodes utilisées par les professeurs et l'établissement du Lycée moderne Kennedy de Daloa pour freiner la violence au sein de cet établissement ainsi que l'efficacité des moyens mobilisés. Ensuite, nous nous pencherons sur le soutien qu'ils offrent aux victimes de cette violence.

##### 4.2.1 Mesures déployées contre la violence physique entre élèves

En ce qui concerne les moyens mobilisés par les enseignant.es pour lutter contre la violence physique entre élèves, plusieurs ont été cités. Le recours aux éducateurs et aux collègues enseignants, la convocation des parents, les conseils aux élèves, les retraits de points sur la note de conduite sont, entre autres, les mesures prises par la majorité des répondant.es. Certains enseignants ont révélé différentes mesures pour combattre cette violence. Si Maxine désigne régulièrement le/les élèves agresseur.s pour corriger les exercices, Hamed a indiqué qu'il fait changer de siège à l'agresseur en lui faisant occuper les premières places, juste en face du professeur. (*Hamed*). Interrogée sur les méthodes qu'elle utilise, Marie a répondu

*« Moi, quand j'ai, eu ce cas-là, je suis allée en parler à l'éducatrice et elle a convoquer les parents des élèves. Je ne sais pas ce qui s'est passé là-bas, mais l'enfant a arrêté d'être violent. Quand la violence n'est pas trop grave, je discute avec eux. J'essaie de faire comprendre que brutaliser les autres n'est pas bien, que ce n'est pas la solution. J'essaie de faire réaliser à l'enfant agresseur ses torts. »* (Marie)

Pour faire face aux élèves récidivistes de violence envers leurs pairs, elle ajoute :

« j'informe les éducateurs et on convoque les parents de l'élève violent, si c'est bizarre, on va en conseil de discipline et on prend une décision. » Cette décision, d'après elle, est soit l'exclusion temporaire ou définitive. (Marie)

Pour ce qui est de l'efficacité de ses mesures, elle est mesurée :

« ça dépend aussi de la prédisposition de l'enfant à accepter les conseils. Il y a des enfants quand tu leur parles, ils n'écoutent pas. Ça ne peut pas marcher avec tout le monde. Ça marche avec très peu d'ailleurs parce qu'il faut que l'élève soit consciencieux pour que ça marche. » (Marie)

D'autres participants déploient des méthodes similaires, comme le soulignent les extraits ci-après .

« Je conduis l'élève violent dans le bureau des éducateurs et je leur expose les faits et à leur niveau maintenant, ils traitent et, s'il s'agit maintenant de faire appel aux parents, ils vont le faire, et leur exposer les faits. Après, le professeur peut aussi essayer de parler dans l'intention de les amener toujours à changer. » (Hamed)

Pour ce qui est des récidivistes, il ajoute :

« On essaie de voir sa note de conduite. C'est sur la note de conduite que cela joue. » (Hamed)

Ses méthodes ont une efficacité mitigée à son avis, car :

« il y a certains qui changent. Il y a d'autres aussi qui persistent toujours. » (Hamed)

Cet enseignant estime quant à lui que l'enseignant ne détient pas de recette magique en dehors de la sensibilisation :

« Il n'y a pas de mesure particulière, parce qu'un enseignant n'est pas un policier, il n'est pas un gendarme. Tout ce que l'enseignant peut faire, c'est de prodiguer des conseils à ces apprenant(e)s pour lui faire comprendre les conséquences de la violence en milieu scolaire. Donc, voici un peu les mesures, la sensibilisation et puis les conseils. » (Pascal)

Afin d'éclairer davantage notre lanterne en ce qui concerne le genre de conseil qu'il prodigue aux enfants sous sa responsabilité, le même enseignant précise :

*« J'ai vécu une situation cette année où j'ai fait comprendre à un élève violent que s'il commet des violences, puis il y a une situation dramatique, il va faire la prison parce qu'aujourd'hui, il y a une prison pour les mineurs. Quand j'ai dit ça à l'enfant, il a eu peur, il n'a jamais commis encore de violence, parce qu'il a peur d'aller en prison. » (Pascal)*

En ce qui concerne, les élèves qui continuent à être violents malgré ses mises en garde, il informe :

*« Moi, j'ai une seule pratique. Ce dernier, je le conduis chez les éducateurs. Et je demande à l'éducateur de faire venir ses parents, parce qu'il est carrément interdit dans le système éducatif ivoirien d'exclure un enfant de la classe. » (Pascal)*

Convaincu de l'impact qu'ont ses méthodes sur le comportement des élèves, il ajoute :

*« Les conseils sont efficaces, parce qu'en même temps que tu donnes les conseils, il faut les mettre devant les conséquences de leurs actions. C'est vrai, ce sont des enfants, mais ils sont réfléchis. » (Pascal)*

Contrairement à Pascal, Clovis fait preuve de plus de rigueur dans ses méthodes pour juguler la violence physique entre élèves :

*« Concrètement, moi, je prends des mesures de coercition, c'est-à-dire, on peut punir l'enfant sous plusieurs formes. On peut lui retrancher des points sur la note de conduite pour l'amener à la raison. Où même faire appel à ses parents, lui interdire, en informant l'administration, la salle de classe pendant 2 ou 3 jours. » (Clovis.)*

Ce même enseignant observe cette même intransigeance quand il s'agit des élèves qui s'obstinent dans les actes d'agression :

*« S'il répète encore ces actes de violence, je prends l'engagement de l'exclure de mon cours, peu importe les risques parce qu'il est un danger pour les autres. » (Clovis.)*

Pour se donner bonne conscience, il renchérit :

*« Aux vues du comportement de l'enfant et des mesures que j'aurai prises avant son exclusion définitive, je pense que je serai protégé. Mais, si je l'exclus sans informer l'administration, là je suis en faute. » (Clovis).*

Pour ce qui est de l'efficacité des mesures qu'il prend, il répond :

*« Oui, les méthodes sont efficaces dans la mesure où, quand tu convoques les parents qu'ils viennent et qu'on leur explique, ils prennent des mesures pour pouvoir suivre leur enfant. » (Clovis).*

Cet autre enseignant n'est pas non plus tendre dans ces méthodes pour freiner la violence entre apprenants. Interrogé sur les moyens qu'il déploie contre les élèves violents, il affirme :

*« La fermeté et puis les sanctions disciplinaires avec des retraits de points sur la note de conduite tout ça. Au niveau de notre discipline, on essaie de sanctionner l'élève. On nous demande de faire des évaluations orales et des interrogations écrites. Je me base sur le côté oral, puisque les enfants ont très peur de cela. Donc c'est un peu un moyen de dissuasion vis-à-vis de la violence. » (Michel)*

Il précise toutefois

*« quand c'est un peu trop grave, je pense que l'administration alors s'y implique généralement en convoquant un conseil de discipline selon le règlement intérieur de l'école. » (Michel)*

Il ajoute : *« Ce sont les récidivistes et les cas de violences très graves qu'on traduit en conseil de discipline, et en conseil de discipline, on peut aller jusqu'au redoublement ou à l'exclusion de l'enfant. » (Michel)*

Se prononçant sur l'efficacité des moyens qu'il déploie dans le cadre de cette lutte, il fait preuve de modération :

*« malgré tout ce qu'on fait, c'est vrai, il y a une réduction, mais la réduction qu'on souhaiterait là, ça ne réduit pas vraiment considérablement. »*

Maxime, lui, a une approche différente :

*« La première chose que je dis à un élève reconnu pour brutaliser ses camarades, c'est qu'après une activité, s'il y a une évaluation à faire, c'est lui qui va passer au tableau pour corriger l'évaluation. Et il sera noté. Donc, quand je lui dis cela, il comprend qu'il faut rester tranquille. »*

Il ne s'arrête pas là. Pour réguler les comportements déviants, Maxime utilise un autre procédé :

*« La deuxième chose, je peux le déplacer pour le faire asseoir seul s'il y a suffisamment de bancs, ou bien le faire asseoir avec quelqu'un qui est un peu plus corpulent parce que généralement, ils font ça avec ceux qui ont peur d'eux ou ceux qui sont un peu plus petits. Dans le cas où il perturbe trop le cours, on peut le conduire chez l'éducateur. Là-bas, on peut lui demander de ramasser les ordures dans la cour, juste pour qu'il comprenne qu'à l'école, il faut être un peu plus sage. »*

Quand l'apprenant s'obstine dans la violence, il ajoute : *« je demande à l'éducateur de convoquer ses parents. On informe l'adjoint au chef de l'établissement. Quand les parents se présentent, on leur explique ce qu'il a fait. On leur demande aussi de lui donner des conseils à la maison. »* (Maxime)

Pour lui, ses mesures sont efficaces :

*« Bon, la première celle de le déplacer, ça marche, et celle aussi de l'envoyer au tableau corriger les exercices d'évaluation ça aussi, ça fonctionne, parce qu'il peut arriver qu'il ne connaisse pas et comme il a peur qu'on l'interroge pour la correction, ça fait que, souvent, il reste tranquille un peu. »* (Maxime)

Le dernier sujet abordé dans cette section est relatif à l'impact de la violence sur la réussite scolaire. Les participant.e.s ont répondu unanimement que la violence limite la réussite scolaire aussi bien de l'auteur de l'agression physique que de la cible. Les extraits suivants sont les témoignages les plus éloquentes à cet égard.

*« L'élève qui a commis des violences physiques en milieu scolaire a peur d'être sanctionné. Il fera donc des jours sans venir à l'école et sera sanctionné par les mauvaises notes. Souvent, celui qui*

*subit la violence physique, lui également, a peur de venir à l'école pour ne pas rencontrer son bourreau. Lui également, quand il s'absente, aura de mauvaises notes » (Pascal)*

Cédric est du même avis, pour lui :

*« la violence physique peut limiter la réussite des élèves autant [...] parce que d'abord pour l'élève qui est victime de violence, si ce n'est pas découvert tôt, ça peut avoir des répercussions sur son travail, il aura d'autres soucis à part se mettre au travail, il sera déconcentré. Et puis l'élève qui est auteur dans notre système, quand un élève est trop violent, il s'expose à des sanctions. Si la violence est trop prononcée, il peut être exclu temporairement et cela peut avoir une incidence sur sa performance. »*

#### 4.2.2 Soutien institutionnel aux victimes

À la lumière des données collectées, les participant·e·s sont unanimes sur un point : le réconfort moral qu'ils apportent à la victime. Ensuite, le recours au personnel d'encadrement, qui est mieux outillé pour venir en aide aux victimes. Un répondant a indiqué qu'en plus du soutien moral, il faisait changer de siège à la victime (si le bourreau est son voisin de classe).

À propos du soutien qu'elle apporte à la victime, une enseignante précise :

*« Moi, ce que je vais faire généralement, c'est de les rassurer. Et puis leur dire que si ça te reproduit, qu'il vienne me voir. Je me porte garant pour les défendre. Et quand le professeur parle ainsi, les auteurs se ressaisissent et peuvent laisser l'enfant tranquille » (Marie)*

Pour ce qui est des moyens mis en œuvre au sein de l'établissement pour venir en aide aux élèves violentés, la même participante dit n'en avoir aucune idée

*« Sincèrement je ne sais pas ce que l'établissement fait. Une fois que c'est fini, je deviens proche de l'enfant. Moi, je cherche toujours à voir comment il va. S'il n'y a plus de violence envers sa personne. »*

Au sein de l'école d'après ce répondant :

« Il y avait une assistante sociale, c'est elle qui traitait ce genre de cas. Mais elle a été envoyée dans un autre service, du coup, actuellement, ce sont les conseillers d'orientation et les inspecteurs d'éducation qui jouent ce rôle-là. » (Hamed)

À la question de savoir ce qu'il fait personnellement, il répond : « je les soutiens moralement » (Hamed)

Plusieurs autres personnes interviewées disent employer des méthodes similaires pour venir en aide à la cible de la violence physique entre élèves. Les passages ci-dessous donnent un aperçu de leurs réflexions.

Selon ce répondant :

« Généralement, les professeurs principaux sont proches des élèves. Le professeur principal, c'est lui qui s'occupe de la classe, d'après les gens, c'est le petit papa, il est plus proche des élèves, des cas sociaux et tout ça, ils s'imprègnent de tout cela. Généralement il a un temps qui lui est consacré dans son emploi du temps pour échanger avec ces élèves, pour savoir un peu leur quotidien. » (Michel)

Il poursuit en disant :

« Ce qu'on peut faire pour les élèves victimes, c'est de les approcher, échanger avec eux et essayer de trouver la solution. »

Quand l'acte de violence est grave et que la victime en souffre énormément, selon le même participant :

« Les éducateurs interviennent. Il y a aussi l'inspecteur d'éducation, le supérieur hiérarchique de l'éducateur, qui a la possibilité d'échanger avec l'élève victime. Avant, on avait aussi une assistante sociale qui, elle, vraiment, était au contact de tous ces problèmes de violence et même de situations difficiles que les enfants traversaient à la maison. Bon, malheureusement, elle n'est plus là, elle a été mutée. » (Michel)

Maxime, quant à lui, emploie la méthode suivante :

*« je déplace la victime pour la faire asseoir avec des gens moins violents, si ce n'est pas assez grave et que je détecte ça. Et puis j'essaie de menacer un peu ceux qui emploient la violence contre leurs amis et, à chaque fois que la victime se sent menacée, je lui demande de m'informer, et puis je vais moi-même régler le cas de celui qui est violent. »*

Quant aux dispositifs mis en place par les autorités scolaires, il informe : *« Il y a le conseil intérieur qui est là pour gérer ces différents cas-là en se renseignant auprès des autres élèves, pour savoir comment ça s'est passé. Et là on décide de régler soit en convoquant ses parents, soit en l'excluant pendant 3 jours comme la loi le dit. »* (Maxime)

Les méthodes utilisées pour contrer la violence ayant été présentées, l'étape suivante sera consacrée aux enjeux rencontrés par les répondants(e)s dans la lutte contre la violence physique entre élèves.

#### 4.3 Enjeux observés par le personnel enseignant

Dans cette section, nous présenterons les enjeux rencontrés par les répondant·e·s dans la lutte contre la violence physique entre élèves. Les thèmes essentiels qui ressortent des différentes interviews concernant ces enjeux sont les suivants : meilleure collaboration-école-famille, formation continue axée sur la gestion de la non-violence, taille de l'effectif, recrutement du personnel en encadrement et en intervention, meilleure formation initiale des enseignants au cours d'éducation civique et morale.

À la question de savoir si la collaboration-école famille peut réduire les actes de violence physique entre les élèves, une enseignante répond :

*« Oui, un enfant, ça s'éduque à 3 niveaux. Il y a la maison, la société et l'école. Si les parents et l'école vont dans le même sens, je crois que, même si la société doit l'influencer, ça ne sera pas trop. »* (Marie)

Les autres répondant·e·s ont reconnu unanimement que la collaboration entre ces deux entités influence positivement la lutte contre ce phénomène. Ces extraits résument le point de vue des participant.es à ce sujet :

*« Oui, avec cette collaboration, l'enseignant informe les parents du caractère et du comportement de l'enfant à l'école. Et le parent prend acte de ces informations et, à son niveau, il essaie de suivre son enfant pour l'emmener à adopter un bon comportement. »* (Clovis)

*« Si les liens sont renforcés entre l'école et la famille, ça va amener les parents à plus travailler au niveau de l'éducation de leurs enfants. Suivre leur enfant convenablement »* (Diane)

*« S'il y a des occasions comme ça pour discuter avec les parents, leur expliquer ce que l'enfant fait à l'école, je pense que ça peut réduire la violence. Les parents informés peuvent donner des conseils à leur enfant et ça va soutenir ce qu'on fait à l'école. »* (Maxime)

La formation continue des enseignant(e)s fait partie des enjeux soulevés par les répondant·e·s. S'agissant de l'impact de cette formation sur la réduction des actes de violence physique entre élèves, Marie, demeure malgré tout sceptique :

*« Ça, nous permettra d'identifier ça. Freiner peut-être, mais je ne suis pas sûre, mais, même quand on réagit, on n'arrive pas à rattraper tout le monde. »* (Marie)

Avant de conclure sur une note optimiste : *« Si on est mieux outillé, on pourra mieux s'y prendre »*. (Marie)

L'impact de ces activités sur la capacité des enseignants à mieux gérer ces conflits a été reconnu par les autres participants. Les extraits suivants résument l'idée principale qui se dégage des différentes interventions :

*« Si les activités sont bien centrées sur la non-violence, les enseignants seront encore plus outillés pour résoudre des différends entre les élèves. Cela permettra aussi de mieux traiter les cas des élèves récidivistes de violence physique »* (Hamed)

*« S'il y en avait effectivement, ça allait réduire ce phénomène parce que l'enseignant allait être aguerrri, et il allait avoir la compétence requise pour parler de ces violences. Mais en Côte d'Ivoire aujourd'hui, de telles activités n'existent pas. » (Pascal)*

Bien qu'il partage l'avis des autres répondant.e.s selon lequel la formation continue contribue à apaiser l'environnement scolaire, un enseignant se montre critique vis-à-vis des autorités éducatives qui, à son avis, ne font pas de cette lutte leur cheval de bataille.

*« Oui, la formation continue des enseignants à la gestion de la non-violence peut réduire la violence physique entre élèves, mais je me demande si la lutte contre la violence scolaire est la priorité du ministère de l'éducation nationale. Si c'était le cas, des campagnes de sensibilisation seraient régulièrement organisées sur la violence entre élèves en milieu scolaire. La formation des enseignants n'est pas une priorité pour nos dirigeants du ministère. » (Clovis)*

En plus de la formation des professeurs pour mieux gérer les conflits entre apprenants, le nombre d'élèves dans les classes est un enjeu majeur que les participant.e.s rencontrent. Interrogée sur la taille de l'effectif, cette enseignante est sans équivoque:

*« Dans les salles à effectif élevé, on a du mal à maîtriser les élèves. Avec les effectifs pléthoriques, le professeur connaît uniquement les élèves qui participent à son cours. Il travaille avec eux du coup, les autres se sentent délaissés et se font remarquer de la mauvaise des manières. Dans ces classes, il y a tellement d'élèves que le professeur ne peut pas circuler entre les ranger et travailler avec les élèves assis au fond de la classe. C'est compliqué. Avec les petits effectifs, le professeur peut remarquer le changement d'attitude d'un élève parce qu'il les connaît individuellement.» (Marie)*

La majorité des participants (8/10) estime que la réduction de la taille de l'effectif peut diminuer les actes de violence physique entre élèves.

Cependant, quelques participants (Pascal et Clovis) ont des points de vue différents. Pour eux, l'importance du nombre d'élèves dans une classe n'encourage en aucun cas la violence. Selon

le premier, ces agressions trouvent leur origine dans les gènes de l'humain. La violence, d'après ses explications, serait donc innée :

*« Dans une classe de 30 ou 40 élèves, s'il y a des élèves qui ont en eux la violence, cela (la violence) va toujours exister. En fait l'effectif pléthorique n'est pas forcément la cause des violences en milieu scolaire. Même avec une classe à effectif réduit, il peut avoir des violences en milieu scolaire, car il s'agit du comportement de l'enfant. » (Pascal)*

Le second est moins catégorique. Quand bien même il reconnaît qu'une classe surchargée participe à la création d'un environnement propice à la violence, d'autres facteurs pourraient, d'après ses explications, expliquer ce phénomène. En l'occurrence l'éducation reçue des parents. Il précise sa pensée :

*« Même avec un effectif de 20, on ne peut pas réduire la violence. L'effectif n'est pas un problème. C'est la mentalité, le comportement, l'éducation qui sont les problèmes. Dans une famille, par exemple, où le père bat la mère à tout moment devant les enfants. Les enfants, on le sait, aiment copier. Cette attitude du père peut emmener l'enfant à être violent à son tour. L'effectif peut contribuer, mais il faut emmener les enfants à changer de mentalité. » (Clovis)*

Le recrutement en grand nombre du personnel d'encadrement et d'intervention comme solution palliative aux agressions physiques entre apprenants fait l'unanimité auprès des participants. Marie pense pour sa part que leur apport serait inestimable, car :

*« Ce sont ces personnes qui sont mieux outillées pour encadrer les élèves. »*

Cet avis est partagé par tous les répondants. Mieux, des participants ont souligné le travail remarquable de soutien tant aux victimes qu'aux auteurs de violence que l'assistante sociale d'alors (elle a été affectée dans un notre établissement d'après eux) a effectué pour au sein de l'établissement.

*« L'assistant social qui était là, elle faisait un travail vraiment très formidable. » (Michel)*

*« Oui, bien sûr, pour ma part, j'ai vu le travail formidable que faisait notre assistante sociale à l'école, vraiment, elle faisait un travail formidable, je ne sais pas pourquoi on l'a enlevée. Elle écoutait les élèves, elle arrivait à déceler certains problèmes insoupçonnés des élèves. Et puis on arrivait souvent à résoudre ces problèmes-là, ce qui faisait que certains élèves étaient moins violents et puis ils étaient performants. » (Cédric)*

En ce qui concerne la question de savoir si la bonification de la formation initiale des professeurs d'éducation civique et morale (ECM) peut réduire les actes de violence physique entre élèves, les avis sont partagés. Si certains pensent que cette formation approfondie réduira ce phénomène, d'autres restent sceptiques quant à son efficacité.

Cette participante fait partie de la première catégorie qui défend cette idée :

*« oui, je pense qu'une formation approfondie des enseignants au cours d'éducation civique et morale peut réduire la violence parce que, quand le professeur enseigne une seule matière, sa matière, il va mieux s'appliquer, par contre, quand c'est une bivalence, ils ont tendance à bâcler un peu la deuxième matière. Ils voient cela comme une corvée. Cette année même des cours d'éducation civique et morale ont été attribués à certains enseignants de sciences de la vie et de la terre. Mais si des professeurs sont spécialisés dans cette matière, ça sera mieux. » (Marie)*

Cette opinion est celle qu'ont exprimée plusieurs répondants. Certains participants sont par contre beaucoup plus réservés à ce sujet.

*« Il faudrait qu'on ait suffisamment de temps pour le cours d'EDHC, mais 1 heure, ce n'est pas suffisant. » (Clovis)*

*« Bon, ça peut être possible parce qu'en éducation civique et morale, il y a des thèmes qui parlent de la violence. Seulement il faut que ces thèmes-là soient suivis d'actions parce que les élèves n'étudient pas leurs leçons, donc, quand tu leur donnes le cours, ils le prennent à la volée. Entre-temps, s'il y a des actions qui sont posées concrètement, s'il y a des sketches qui sont projetés, s'il y a des camions podiums qui viennent peut-être un jour à 10h00 ou à 12h00 dans la cour de l'école pour faire des projections des films, avec des artistes de renommée, car les élèves aiment danser.*

Voilà, à travers la musique, à travers les sketches, il faut les sensibiliser. Je pense que ça peut réussir. » (Franck)

« Comme je l'ai dit, l'enseignant a un programme scolaire à achever, il est donc limité dans ses actions. Le fait de mieux outiller les enseignants d'éducation civique et morale, ça peut contribuer à limiter la violence, mais ce ne sera pas vraiment efficace à mon avis, parce que même ces enseignants ont un chronogramme. L'enseignant.e d'EDHC a un programme à exécuter, or tout son programme n'est pas basé sur la lutte contre la violence. Il y a d'autres sujets, par exemple, les grossesses à risque, donc son action sera limitée. » (Cédric)

Cependant, d'autres enseignants sont sceptiques en ce qui concerne l'impact des cours d'éducation civique sur la réduction des actes de violence physique entre élèves. Les extraits ci-dessous illustrent le point de vue de ces participants :

« Tu as beau être formé dans ce domaine-là, tu arrives, tu vas prodiguer de sages conseils, mais ce n'est pas ça la solution. Tu arrives dans un lycée où tu fais toutes les démonstrations. Tu fais savoir aux enfants que la violence physique en milieu scolaire n'est pas une bonne chose. Mais il va falloir que celui à qui tu dis ça là, il puisse se ressaisir et ne pas commettre les violences physiques. Il peut te dire qu'il a compris, mais quand il sort de là, il fait autre chose. » (Pascal)

Il encourage donc le ministère de la jeunesse à sensibiliser les élèves sur les conséquences de cette violence.

« Aujourd'hui, en Côte d'Ivoire, il y a un ministre de la jeunesse, de l'emploi et du service civique. Ce ministère existe bel et bien, quand il y a ces cas de figure, il va falloir que les sous-directions de ce ministère puissent passer d'établissements en d'établissements pour parler aux élèves des méfaits et des conséquences de la violence physique en milieu scolaire et leur dit aujourd'hui là, l'état vous suit de près, l'État a un regard fixé vers vous. Celui qui commet des violences physiques en milieu scolaire, voici ce qui peut lui arriver. » (Pascal)

Pour le sujet cet autre enseignant, cette formation n'est pas nécessaire dans la mesure où les enseignants n'ont pas besoin de formation supplémentaire :

*« Je pense bien que chaque enseignant est suffisamment outillé déjà pour répondre à ces préoccupations. Donc, on n'a vraiment pas besoin d'une autre formation spécifique des enseignants d'éducation civique et morale pour réduire les violences. » (Sébastien)*

Au-delà de ces enjeux, les participant·e·s ont égrainé les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien dans cette campagne contre la violence physique qui oppose les élèves.

#### 4.4 Défis rencontrés par le personnel enseignant

Nous aborderons ici les obstacles auxquels se heurtent les participant·e·s dans leurs efforts pour pacifier les rapports entre élèves. Plusieurs difficultés ont été citées, telles que : la démission des parents, les effectifs pléthoriques dans les classes, le manque de formation des enseignants à la gestion des conflits, l'autorité limitée de l'enseignant·e, le manque de personnel d'encadrement, absence de période de sensibilisation contre la violence dans le curriculum.

Le nombre élevé d'élèves a été reconnu par la majorité des répondant.es comme une difficulté qui entrave leur tentative de pacifier l'environnement scolaire. Interrogée sur les défis qu'elle rencontre, cette participante déclare :

*« D'abord, il faudrait réduire les effectifs. » (Marie)*

Cette difficulté est vécue par la quasi-totalité des répondants à l'exception deux participants. Cet enseignant, par exemple, estime que :

*« En fait l'effectif pléthorique n'est pas forcément la cause des violences en milieu scolaire. Même avec une classe à effectif réduit, il peut avoir des violences en milieu scolaire. » (Pascal)*

Si elles sont divisées sur la question de la taille de l'effectif, la démission de certains parents de l'éducation de leurs enfants est cependant un défi qui fait consensus auprès des personnes interrogées. Les extraits suivants illustrent l'absence de ces parents de l'éducation de leur progéniture.

*« Quand on convoque les parents, il y a certains parents qui ne sont pas dans la ville, ils sont souvent dans les campements reculés, ils ne peuvent pas venir, donc on ne peut pas échanger avec les parents. » (Maxime)*

*« Les difficultés que nous rencontrons, c'est que certains parents ont démissionné. Tu ne peux pas venir inscrire ton enfant à la rentrée et puis ne même plus chercher à connaître son éducateur. Je trouve ça anormal [...] Je pense que la démission des parents est un élément qui contribue beaucoup à la violence des enfants. Aujourd'hui, je peux vous dire qu'il y a des élèves qui vivent seuls dans les maisons. Ils sont 2, 3, 4, ils louent une chambre, dans un bas quartier et le parent, il est dans un village reculé. » (Franck)*

Le manque de formation à la gestion des conflits constitue aussi un défi qui lèse les participant·e·s dans la lutte contre la violence physique entre élèves. Ce déficit de préparation a été relevé par la majorité des répondant·e·s. Clovis est assez clair à ce propos :

*« Quelqu'un qui n'est pas formé à une chose ne peut pas emmener une tierce personne à adhérer à sa vision, puisqu'il n'a pas la maîtrise de son sujet. Donc, le manque de formation des enseignants est un véritable obstacle. L'enseignant est formé dans la matière qu'il enseigne, mais pas dans la gestion de la violence. Il faut donc former des spécialistes pour mener cette lutte. » (Clovis)*

Plus grave, selon Maxime, ce manque de formation peut être un danger pour les élèves :

*« Le manque de formation à la gestion de la violence constitue un obstacle, parce que chacun fait avec sa manière, et ça ne se passe pas forcément de la bonne manière, souvent ça peut effrayer des enfants qui vont peut-être abandonner l'école. L'élève a été violent peut-être que la mesure que nous avons prise contre lui, il trouve que c'est un peu sévère ou bien ça lui fait peur et il ne vient plus à l'école. On n'a pas été formé à ça, donc nous, on se dit que c'est peut-être la bonne manière, mais ça peut pousser l'enfant à partir, il faut vraiment une bonne formation. »*

Plusieurs participants ont quant à eux un avis différent. En effet, un enseignant estime que l'enseignant est suffisamment outillé lors de sa formation initiale pour gérer cette violence. Les propos ci-dessous mettent en lumière la pensée de cet enseignant :

*« Pour moi, l'enseignant est suffisamment formé pour lutter contre la violence. Dans la mesure où dans notre formation initiale, ce n'est pas seulement le côté pédagogique » (Sébastien).*

En ce qui concerne Pascal, les conséquences de cette violence sont connues de tous, l'enseignant n'a donc pas besoin de formation supplémentaire pour sensibiliser les élèves à la non-violence.

*« [...] Tout le monde connaît un peu les conséquences des violences en milieu scolaire. Donc, on n'a pas besoin d'avoir une formation spécialisée, donc ce manque de formation n'est pas un frein à mon avis. En plus, les éducateurs, les inspecteurs d'éducation sont formés dans ce domaine pendant leur formation initiale. Ils font la psychologie de l'enfant, ils ont donc des acquis dans ce domaine-là, on n'a pas besoin encore d'une formation spécialisée dans ce sens. »*

Ajouté à cette difficulté, certains répondant-e-s ont révélé que leur autorité vis-à-vis des élèves est mise à mal. Cela les empêche de prendre la sanction appropriée à l'encontre des élèves violents, surtout les récidivistes. Michel nous en dit davantage à ce sujet :

*« Nos difficultés, c'est qu'on est vraiment pieds et poings liés. Quelquefois on voit des choses, mais on est obligé de faire avec, se limiter juste à des avertissements verbaux. Ou alors quand peut-être on va traduire un enfant à l'administration, quelquefois on nous dit, c'est vrai, il a fait telle chose, mais c'est un enfant. Il faut qu'on sache qu'il ne peut pas être tout le temps sanctionné. Et on laisse l'enfant. Et puis c'est ceux-là qui viennent récidiver, puisque la sanction n'a pas été à la hauteur des attentes du professeur ou bien même de l'enfant. L'enfant se dit que, j'ai posé tel acte, mais voici ce qu'on m'a fait, même si demain je repose le même acte. Ça sera la même chose, donc à quoi bon arrêter. Je peux toujours continuer. Alors que si la sanction est à la hauteur de l'acte, je pense que l'enfant va réfléchir par 2 fois avant de partir poser un acte comme ça. »*

Il illustre l'impuissance du professeur vis-à-vis de l'apprenant par cet exemple :

*« L'année surannée, une élève a frappé une enseignante. Elle a même déchiré les habits de l'enseignante, qui n'a pas réagi [..]. Les élèves sont violents envers les enseignants, les parents sont violents vis-à-vis des enseignants. Mais quand l'enseignant va réagir, on va trouver que c'est lui qui est dans le système éducatif. Il ne doit faire ceci, il ne doit pas faire cela. Et c'est lui qu'on sanctionne. C'est malheureux. » (Michel)*

Maxime lui emboîte le pas :

*« Oui, il faut que l'état prenne en charge les choses, les droits sont mal appliqués chez nous, ça fait que les autorités scolaires et les professeurs sont désarmés devant les enfants quand il y a ce genre des cas de violence. À l'école, ici par exemple, on dit que le professeur ne doit plus faire de punition corporelle, etc. Les enfants en sont informés et ça fait que souvent, ils n'ont pas peur de faire certaines choses parce qu'ils savent que le professeur ne pourra pas faire grand-chose. »*

Des propos similaires ont été tenus par plusieurs participant·e·s.

Le manque de personnel spécialisé en intervention et en encadrement a également aussi cité comme obstacle dans la lutte contre la violence entre apprenants.

Cédric nous en dit davantage à ce sujet :

*« Oui, le manque de ce personnel peut constituer un frein parce que quand l'enseignant ou l'éducateur joue son rôle à sa manière, quand ça ne va pas, ce sont ces agents sociaux ou les psychologues qui peuvent discuter avec l'enfant pour connaître les causes réelles de cette violence. Ils ont tout le temps pour causer avec les enfants. [...] en 1 heure de temps, on ne peut pas faire tout à la fois, donc il faut l'orienter vers un personnel plus qualifié pour discuter avec lui. Mais s'il n'y a pas ce personnel, c'est un frein à nos efforts. »*

Ce manque de professionnel en encadrement est ressorti dans les entrevues avec les autres participant·e·s.

Après avoir présenté les témoignages des participant·e·s à l'étude, le chapitre suivant sera consacré à la discussion. Cette étape consiste d'une part à ressortir le sens des extraits sélectionnés et à les mettre en relation avec la littérature existante d'autre part.

## CHAPITRE 5 DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous nous attèlerons à interpréter les résultats obtenus au cours de notre recherche. L'objectif est de comparer les données recueillies auprès des participant·e·s aux résultats des recherches antérieures. Les données que nous avons recueillies seront examinées à la lumière des différents axes de la présente étude.

Pour ce faire, les indicateurs de la violence physique entre élèves selon nos participant·e·s seront mis en relation avec ceux présentés dans la littérature scientifique existante. Il s'agira ensuite de rapprocher les mesures déployées par les répondant·e·s pour contrer cette violence de celles rapportées par d'autres chercheurs. Idem pour les défis et enjeux rencontrés par les participants. Enfin, nous conclurons ce chapitre par les limites de notre étude et les pistes à explorer pour les recherches futures.

Plusieurs signes ou comportements propres à l'élève agresseur pouvant interpeller l'enseignant·e, ont été révélés par les participant·e·s. Nous pouvons citer, entre autres : sentiment de supériorité envers ses pairs, agressivité verbale, indiscipline, discourtoisie envers l'enseignant(e), meneur de trouble, consommation de stupéfiants, nervosité.

Ces indices sont similaires aux indicateurs de la violence physique révélés dans les recherches antérieures (Amman et al., 2017; Louvar & Brock, 2018; Youan & Zouzouko, 2024; Zivo et al., 2019).

En effet, les deux premiers rapports cités se focalisent sur la violence armée dans les écoles américaines. Dressant le profil des apprenants auteurs d'agression à l'aide d'arme à feu, les auteurs renseignent que ce sont des personnes indisciplinées, qui ne respectent ni les lois en vigueur dans l'établissement, ni les personnes qui détiennent l'autorité (y compris les enseignant·e·s). En plus, selon ces sources, ces élèves sont caractérisés par leur tendance à intimider leurs homologues.

Bien qu'étant inexistante dans le système éducatif de la Côte d'Ivoire, la violence par arme à feu fait partie de la catégorie des violences physiques, définie dans cette recherche comme tout

acte de violence infligé à un élève ou un groupe d'élèves plus ou moins vulnérable, en vue de le blesser ou de lui faire mal

L'étude de Youan et Zouzouko (2024) s'est aussi penchée sur la violence en milieu scolaire, plus précisément au lycée garçons de Bingerville en Côte d'Ivoire. Selon ces chercheurs, les élèves qui usent de violence envers leurs pairs sont généralement des meneurs de troubles dont l'âge varie entre 14 et 18 ans. Si l'on se fie à leurs recherches, ces apprenants agresseurs profitent de leurs atouts physiques, morphologiques pour brimer et humilier les plus jeunes.

Quant à la victime des agressions physiques de la part de ses homologues, les personnes interviewées ont cité plusieurs éléments qui permettent de l'identifier. Ces signes varient des traces de blessures et des bleus sur le corps, à la peur, la timidité, le stress, la tendance de cette personne à s'isoler, son caractère silencieux. Ces résultats s'alignent sur ceux des études passées (Ministère de l'Education Nationale du Sénégal / UNICEF, 2020)

Les mesures prises contre la violence en milieu scolaire peuvent être classées en deux catégories : les mesures préventives et celles dites correctives.

Dans la première catégorie de ces mesures figurent la sensibilisation et toutes les interventions visant à établir des lois claires, lisibles et toute autre méthode qui lutte efficacement contre les écarts de conduite des élèves. Aussi est-il recommandé d'encourager les comportements positifs attendus de l'apprenant en début d'année scolaire (Bissonnette et al., 2016; Duru-Bellat et al., 2004).

Dans la même veine, le ministère de l'éducation du Sénégal encourage les enseignants à employer la discipline dite positive pour contrer la violence entre élèves.

En effet, cette discipline se définit, selon ce rapport ministériel, comme « l'ensemble des mesures et des stratégies prises pour conduire les apprenants à respecter les règles établies sans violence et sans pression ». Elle encourage donc l'enseignant·e à rechercher les motivations, la logique, le raisonnement, les sentiments qui poussent les étudiants à adopter des comportements déviants.

En outre, dans leur revue de littérature sur la violence en milieu scolaire, Alonso-Rodríguez et al. (2025) ont démontré que les pratiques réparatrices tendaient à diminuer les actes de violence entre élèves. Les pratiques réparatrices, selon ces auteurs, consistent à faire prendre conscience à l'élève des répercussions de ses actes violents, pour l'amener à s'en détourner.

Dans le cadre de notre enquête, les répondant·e·s ont rapporté la sensibilisation à la non-violence comme mesure préventive de lutte contre la violence physique entre élèves.

En effet, de nombreux répondant·e·s ont confié qu'ils/elles discutaient avec les élèves pour leur faire comprendre les dangers qu'ils/elles courent en cas d'agression sur leurs pairs; ces dangers peuvent être le redoublement, le renvoi de l'école et la prison.

Inversement, la seconde catégorie des moyens déployés par les participant·e·s pour réduire la violence physique entre élèves concerne les moyens répressifs. Ces mesures sont qualifiées de contre-productives, car elles ne mobilisent pas les ressources cognitives, et ne participent donc pas à la promotion du succès scolaire (Debarbieux, 2012b).

Dans la même optique, dans son rapport sur le rôle des enseignants dans la prévention de la violence scolaire, l'Unesco (2022) informe que les stratégies de gestions punitives de la classe provoquent le décrochage scolaire.

Les retraits de points sur la note de conduite, la suspension provisoire ou définitive des cours et les autres mesures répressives similaires employées par les enseignant·e·s interrogé·e·s pour réguler les rapports entre élèves seraient donc inefficaces dans la lutte contre les agressions physiques entre élèves.

Par ailleurs, le lien entre la violence scolaire et la réussite scolaire a été reconnu par l'ensemble des enseignant.es interrogé·e·s. En effet, les participant·e·s ont rapporté que les agressions entre élèves exposent aussi bien l'agresseur que la victime à des conséquences fâcheuses, telles que le redoublement, ou le décrochage scolaire dans le pire des scénarios.

Ces résultats ont été confirmés par plusieurs études antérieures (Beaumont et al., 2015; Blaya, 2010a; Cardin et al., 2016; Debarbieux, 2015).

Dans le système éducatif ivoirien, des recherches ont conclu que les violences consécutives aux congés scolaires anticipés ont un impact négatif sur le rendement des apprenants (Aloh & Ehui, 2022; Kouadio et al., 2023).

Aussi, l'enquête de Kouadio et al. (2023) qui s'est déroulé au groupe scolaire Paillet, un établissement d'Abidjan (Côte d'Ivoire), révèle que les filles et les garçons sont victimes d'agressions, y compris les violences physiques. Cette situation, selon ces auteurs, compromet la réussite des apprenants.

Les résultats de nos entrevues révèlent en outre que les enseignants rencontrent des enjeux dans leur tentative de réguler les rapports entre apprenants. Ces enjeux comprennent le manque de collaboration entre l'école et la famille, les effectifs pléthoriques, le manque de formation des enseignants à la gestion de la violence scolaire, la formation insuffisante des professeurs d'éducation civique et morale.

Ces constats sont similaires à ceux de la littérature scientifique en lien avec la violence scolaire. En effet, le partenariat école-famille selon la recherche augmente chez l'élève, la motivation à apprendre, l'assiduité aux cours, améliore le rendement scolaire et le détourne donc des comportements déviants (Drolet et al., 2006). Cela signifie qu'une absence de concertation régulière entre ces deux entités pourrait mettre à mal les résultats scolaires des apprenants et la motivation de ceux-ci. Cette situation pourrait aboutir à la manifestation de violence.

En Côte d'Ivoire, si les écoles primaires sont plus proches des familles qui vivent dans les zones reculées, il n'en va pas de même pour les établissements secondaires (Universalia Management Group et al., 2018, p. 10).

Pour rapprocher leurs enfants de l'école, certains parents leur louent des dortoirs lorsque les établissements sont éloignés de leur domicile. La difficulté à joindre les personnes qui vivent dans ces lieux reculés, où le réseau de communication mobile est parfois inexistant, pourrait être l'un des facteurs explicatifs de l'absence de certains parents aux rencontres avec les autorités scolaires.

La taille de l'effectif de la classe est une autre problématique rencontrée par les répondant·e·s. Ce sujet, qui s'inscrit au cœur de la littérature sur la violence en milieu scolaire, peine à faire consensus parmi les chercheurs. En effet, des études ont conclu qu'un effectif important peut être un facteur de violence (Fazal et al., 2017; Weber et al., 2024; Xie et al., 2025)

D'autres recherches ont démontré que le nombre d'élèves dans une salle de classe ne saurait expliquer la victimisation entre pairs. Pour ceux qui défendent cette thèse, le faible niveau économique de la population d'un établissement justifierait les actes de violence qui y ont lieu (Debarbieux, 2015).

Si l'on se fie à ces arguments, la situation géographique du Lycée Moderne Kennedy de Daloa et la taille des effectifs de cet établissement pourraient donc expliquer la violence entre élèves qui y règne. En effet, selon les participant·e·s, l'établissement est situé dans un quartier populaire, les élèves qui la fréquentent sont donc issues en grande partie de milieux modestes.

Notre enquête a également mis en lumière un autre enjeu important que rencontrent les enseignants dans la lutte contre les agressions physiques entre élèves. Il s'agit du manque de formation du personnel enseignant·e à la gestion de la violence en milieu scolaire. Ce manque de formation justifie d'une part le fait que certains enseignants adoptent des méthodes moins adaptées à la gestion des conflits (les méthodes répressives notamment), d'autre part, cette situation justifie la non-intervention de nombreux enseignant·e·s dans les violences qui opposent les apprenants.

Ces constatations sont conformes aux conclusions de plusieurs études sur la violence en milieu scolaire (Darojat et al., 2025; Unesco, 2022). Dans son rapport sur le rôle du personnel enseignant dans la prévention de la violence et du harcèlement scolaire, l'organisme onusien rapporte qu'un tiers des 34 877 enseignant·e·s interrogé·e·s reconnaît ne pas avoir bénéficié de formation initiale sur la façon de prévenir la violence scolaire.

En outre, à la suite de leur étude sur les stratégies utilisées par les enseignants pour prévenir la violence en Indonésie, Darojat et al. (2025) en vinrent à la conclusion que ceux-ci ne bénéficient pas de formation suffisante pour apaiser le cadre scolaire.

Plusieurs recherches ont également insisté sur la formation des enseignants pour une meilleure prévention de la violence en général, dont les agressions physiques entre élèves (Hua et al., 2024; Robinson et al., 2025).

Dans le système éducatif ivoirien (Aloh & Ehui, 2022) ont également rapporté que ce déficit de préparation du personnel enseignant à la gestion des cas de violence serait à l'origine de la montée de violence scolaire.

En outre, la formation insuffisante des enseignants d'EDHC (Éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté) a été citée par les participant·e·s comme un des enjeux qu'ils observent dans leur tentative d'apaiser les relations entre élèves. Pour rappel, l'intégration de cette discipline dans le programme scolaire fait suite aux crises de 2002 et 2010 que le pays a connues. L'EDHC vise donc à inculquer les valeurs de paix, de tolérance, de justice, de vivre ensemble aux élèves (Kuppens, 2015). Le manque de formation des enseignant·e·s de cette matière est ressorti dans nos entretiens comme une problématique dans la lutte contre la violence physique entre apprenants. Ce constat corrobore celui de plusieurs chercheurs (Koffi, 2020; Kuppens, 2015).

Dans son étude sur l'impact de l'EDHC sur le changement de mentalité des élèves en faveur de la paix, Koffi (2020) rapporte les difficultés rencontrées dans l'enseignement de ce cours. Selon cette auteure, l'une des raisons qui justifient le faible impact de l'EDHC sur les attitudes des apprenants est l'insuffisance de professeurs spécialistes de cette discipline. Ceci explique, selon la même source, le fait que dans les établissements secondaires de la Côte d'Ivoire, ce cours soit dispensé par les professeurs d'éducation musicale ou d'art plastique, qui ont généralement une charge horaire inférieure à la normale.

Cette analyse est partagée par Kuppens (2015, p. 1) qui renseigne dans ses travaux sur cette discipline scolaire que les notions abordées lors des cours d'EDHC manquent de profondeur, car « aucune formation n'est requise pour enseigner le cours. ».

Concernant les défis qu'ils rencontrent dans leur profession, les personnes interrogées ont mentionné l'autorité limitée de l'enseignant.e dans sa relation avec les apprenant·e·s. Ce déficit de pouvoir du professeur vis-à-vis de l'élève trouverait son origine selon les répondant·e·s dans le

manque de soutien de l'administration scolaire aux enseignant·e·s. Cette situation affecte l'engagement des professeurs dans la lutte contre ce phénomène qu'est la violence physique entre élèves. Ces observations s'inscrivent dans la continuité des travaux de McMahon et al. (2017). En effet, dans leur investigation sur l'expérience des enseignants face à la violence, ces chercheurs indiquent que lorsque les professeurs sont impliqué.es dans la violence (en tant que victime ou intervenant), l'administration scolaire préfère soit minimiser l'incident, soit se ranger derrière les autres parties (élèves ou parents) ou prendre des mesures inappropriées pour régler le problème. Cette situation, selon leur enquête, pousse certains enseignants à démissionner.

Des constats similaires ont été faits par Darojat et al. (2025) dans leur enquête sur les stratégies déployées par le personnel enseignant pour prévenir la violence verbale et physique. Ces auteurs rapportent que de nombreux enseignants hésitent à s'engager dans la résolution d'agressions entre élèves à cause du manque de soutien de l'administration à leur endroit.

Ce manque d'autorité du corps enseignant a été aussi mentionné dans les investigations de Swearer et al. (2010) sur le harcèlement en milieu scolaire. Cette situation pourrait en effet expliquer la violence physique dans les rapports entre élèves au Lycée Moderne Kennedy de Daloa. À en croire des répondant·e·s, certains élèves profiteraient de l'autorité limitée du personnel enseignant pour s'adonner à des actes de violence envers leurs camarades.

Ajouté au manque de solidarité de l'administration scolaire vis-à-vis des enseignant·e·s, les répondant·e·s ont dénoncé un autre obstacle qu'ils rencontrent dans la lutte contre les violences physiques entre pairs. En effet, les enseignant·e·s interrogé·e·s ont reconnu à l'unanimité que le manque de personnel spécialisé en encadrement et en intervention constitue un frein à leur effort pour pacifier l'environnement scolaire. Ces intervenants, selon eux, devraient venir en complément de l'action des enseignant·e·s, car l'enseignant à les en croire ne peut pas tout faire.

Ce déficit du personnel d'encadrement a été constaté par Koffi et al. (2021) dans leurs travaux sur les défis rencontrés par les enseignants dans les écoles de proximité.

Dans le même ordre d'idées, Ballet et al. (2021) ont rapporté dans leur enquête sur la protection des enfants, l'insuffisance des centres sociaux et des complexes sociaux éducatifs,

notamment dans les régions nord et ouest du pays de la Côte d'Ivoire. Quand ils existent, selon les mêmes auteurs, ces unités ne sont pas dotées en matériels et en ressources humaines suffisantes (assistants sociaux, les psychologues, des infirmiers) pour mener à bien leur mission de soutien aux victimes de violences.

Les résultats des investigations de Koudou et al. (2019) vont dans le même sens. En effet, ces chercheurs ont réalisé une enquête dans la seule structure de prise en charge des personnes victimes de viol en Côte d'Ivoire. Les pensionnaires de ce centre, situé dans la commune d'Attécoubé à Abidjan, sont majoritairement des élèves et des étudiantes (52,5 %) selon l'étude. Les résultats des entretiens montrent que cet établissement fait face à des défis dus, entre autres, à un déficit de personnel qualifié et d'équipements adaptés à la prise en charge des victimes de viol.

Ce manque de ressources humaines dans le centre d'assistance aux personnes victimes de violence pourrait en effet expliquer le déficit de personnel d'encadrement, à savoir les infirmiers, les psychologues, les assistants sociaux, dans les établissements en général et au lycée moderne Kennedy de Daloa en particulier.

#### 5.1 Limites de la recherche et avenues futures de recherche

Cette étude comporte certaines limites. D'abord, il y a le nombre restreint de participant·e·s (10) qui ne permet pas de généraliser les conclusions de l'enquête à d'autres établissements, chaque établissement ayant ses propres réalités. Les prochaines études devraient donc prendre en compte un plus grand nombre de d'enseignant·e·s de plusieurs écoles.

Ensuite, la méthode de collecte des informations c'est-à-dire la méthode qualitative basée sur des entretiens reflète l'avis des personnes interrogées. Ces données peuvent être influencées par les émotions des personnes interviewées. Les recherches futures gagneraient à s'appuyer sur une approche mixte qui intègre entretiens et données chiffrées pour renforcer la crédibilité des résultats.

Enfin, le mode de collecte des données (en ligne) pourrait avoir influencé le témoignage des participant·e·s. En effet, certains participant·e·s ont pu se sentir moins à l'aise avec cette méthode de recueil d'information. D'autres, par contre, ont pu manifester une trop grande liberté pour répondre aux questions. Ces situations peuvent être de nature à affecter la richesse de leurs propos. Une approche mixte incluant le recueil de données en ligne et en présentiel permettrait d'assurer la richesse et la crédibilité des témoignages.

## CONCLUSION

Cette recherche avait pour principal objectif d'analyser et d'explorer les mesures que les enseignant.e.s déploient pour contrer la violence physique entre élèves au lycée moderne Kennedy Daloa en Côte d'Ivoire. Elle visait aussi à comprendre l'impact de cette violence sur l'achèvement des études des victimes ainsi que des auteur.e.s. de ces agressions. Pour mener à bien notre recherche, dont la problématique repose sur l'idée que l'exposition répétée à la violence physique peut mettre en péril l'achèvement des études, la démarche suivante est celle que nous avons retenue.

Dans un premier temps, les prédicteurs de la violence physique entre élèves ont été analysés. Ensuite, nous avons examiné les effets de cette violence à trois niveaux : sur la victime de l'agression, sur l'auteur.e de l'acte violent, mais aussi les effets de ce phénomène sur le système scolaire. De plus, nous nous sommes intéressés aux moyens que les enseignant.e.s utilisent pour pacifier les rapports entre apprenants. Enfin, notre analyse s'est axée sur les défis et les enjeux que les personnes enseignantes rencontrent dans cette campagne contre les agressions physiques qui opposent les élèves.

Pour répondre aux objectifs de la présente étude, des entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés auprès d'une dizaine de participant.e.s (tous professeurs au sein du lycée moderne Kennedy de Daloa). L'analyse de ces entrevues, qui s'est appuyée sur le modèle thématique selon Braun et Clarke (2006), a révélé plusieurs signes annonciateurs de la violence physique entre apprenants. L'élève agresseur est, par exemple, nerveux, autoritaire envers ses pairs, indiscipliné, consommateur de stupéfiants, agressif verbalement.

En ce qui concerne la cible de cette violence, son caractère timide, taciturne (peu bavard), la peur qui l'anime, les traces de blessures sur son corps, etc., permettent de l'identifier.

Pour juguler le phénomène de la violence physique entre élèves, les répondant.e.s ont recours à plusieurs mesures réparties en deux catégories. D'une part, les mesures souples, d'autre part, les actions plus strictes.

Dans la première catégorie se trouvent des actions telles que la sensibilisation, le passage de l'élève de l'agresseur au tableau pour les corrections notées des exercices, le déplacement de ce dernier vers un pair au profil similaire sur le plan physique ou sur les sièges proches de l'enseignant, la convocation des parents de l'auteur de la violence.

Dans la seconde catégorie relative aux mesures plus fermes, figure le recours aux éducateurs, la ponction de points sur la note de conduite, le passage de l'agresseur en conseil de discipline suivi soit du redoublement, de l'exclusion temporaire ou définitive.

Les répondant.e.s ont par ailleurs rapporté que l'environnement scolaire du lycée moderne Kennedy de Daloa est marqué par des scènes de violences physiques entre élèves. Cette situation, si l'on se fie à leurs témoignages, mettrait à mal la réussite scolaire des apprenants.

En ce qui concerne les enjeux et les défis rencontrés par les participant.e.s dans leur effort pour réguler les rapports entre apprenants, ils sont de divers ordres : les effectifs pléthoriques dans les classes, la démission des parents de leur responsabilité d'éducateurs, le manque de personnel spécialisé en intervention et en encadrement, la faible autorité du personnel enseignant sur les élèves. Ces difficultés, selon les témoignages des répondant.e.s, sont à l'origine de l'indifférence que manifestent certains enseignants devant les actes de violence physique entre élèves et du manque de motivation pour la profession qui animent d'autres.

Les résultats de cette recherche insistent sur la nécessité de :

- Recruter et former le personnel spécialisé en intervention et en encadrement (infirmiers, assistants sociaux, psychologues, éducateurs) dans les établissements publics et privés.
- Placer les enfants dont les parents sont absents de leur éducation dans des familles d'accueil, comme c'est le cas dans plusieurs pays européens et nord-américains.
- Former des enseignant.e.s spécialisé.e.s uniquement en EDHC et augmenter la fréquence de ce cours.
- Former le personnel enseignant à la gestion des conflits
- Créer des salles de classe spécialisées pour les élèves violents récidivistes en vue d'une prise en charge assurée par un personnel formé à cet effet.

- Augmenter la capacité d'accueil des établissements afin de réduire les effectifs dans les salles de classe.

Cette étude dépasse le seul cadre académique et s'inscrit dans une perspective sociale. Elle exhorte à un engagement des autorités éducatives, des familles et des organisations non gouvernementales, afin de rendre les établissements scolaires des lieux sécuritaires, propices à l'éducation, à l'épanouissement et à la réussite des apprenant.e.s.

## LISTE DE RÉFÉRENCES

- Abbink, K., Lu, D., & Huang, L. (2019). *Arms Races and Conflict: Experimental Evidence*. <https://academic.oup.com/ej/article-abstract/131/637/1883/5885334>
- Adopo, A. A., & Yeboua, K. D. (2021). De la performance des professeurs bivalents d'Histoire/Géographie-Français en Côte d'Ivoire. *Éditions Francophones Universitaires d'Afrique*. <https://edition-efua.acaref.net/wp-content/uploads/sites/6/2022/01/Aime-Achi-ADOPO.pdf>
- Al Balushi, K. (2016). The use of online semi-structured interviews in interpretive research. *International journal of science and research (IJSR)*, 57(4), 2319-7064. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/90405780/ART20181393-libre.pdf?1661766221=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DThe\\_Use\\_of\\_Online\\_Semi\\_Structured\\_Interv.pdf&Expires=1738371947&Signature=GgLOPpB1y1CSvssYbHSCvB2X~jWM7UTuDvk7cxya~J9gfK06p43KxMUPo-4~gRdgoodg9FbfaqqS6v1m6TxY-D-xQ~evTrpXgRkDyTCCr~CK-ilzusMDCjQrKaXhTe8MVhxKhn5SLcWTEQsYo-aDLEsJ-hBtIOj78LODDn8PFzsfIXYKuY4rANegzEkew5aiat-Xobyntlin4lpNCj--AECjnWpxw5ZK-iFU35o09-L5dA8zou3HIknNVnpuOA0G9dtVqGgcuioYrOR35ajHwD4rpeYRwz4RglQteBc9wbM3Ps-f4ZoTz5E9w0xK-ykNluLuVyCkGp5mg8wNLxhg\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/90405780/ART20181393-libre.pdf?1661766221=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DThe_Use_of_Online_Semi_Structured_Interv.pdf&Expires=1738371947&Signature=GgLOPpB1y1CSvssYbHSCvB2X~jWM7UTuDvk7cxya~J9gfK06p43KxMUPo-4~gRdgoodg9FbfaqqS6v1m6TxY-D-xQ~evTrpXgRkDyTCCr~CK-ilzusMDCjQrKaXhTe8MVhxKhn5SLcWTEQsYo-aDLEsJ-hBtIOj78LODDn8PFzsfIXYKuY4rANegzEkew5aiat-Xobyntlin4lpNCj--AECjnWpxw5ZK-iFU35o09-L5dA8zou3HIknNVnpuOA0G9dtVqGgcuioYrOR35ajHwD4rpeYRwz4RglQteBc9wbM3Ps-f4ZoTz5E9w0xK-ykNluLuVyCkGp5mg8wNLxhg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Aloh, H. B., & Ehui, A. M. (2022). Interruption des enseignements par les « congés anticipés » et violence en milieu scolaire en Côte d'Ivoire : Causes, manifestations, meneurs et mécanismes de gestion. *International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM)*, 10(10), EL-2022-1213-2530. <https://doi.org/DOI: 10.18535/ijrm/v10i10.EL01>
- Alonso-Rodríguez, I., Perez-Jorge, D., Pérez-Pérez, I., & Olmos-Raya, E. (2025). Pratiques réparatrices dans la réduction de la violence à l'école : une revue systématique des impacts positifs sur le bien-être émotionnel. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2025.1520137/full>
- Amboulé-Abath. (2020). Abus sexuels, abus de pouvoir et d'autorité envers les filles à l'école en Afrique subsaharienne francophone : mieux comprendre pour agir et prévenir. *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)*. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/leducation-dans-un-contextedinegalites-et-de-violences-lafrique-francophone-subsaharienne-0>
- American Psychiatric, A. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5-TR* (Fifth edition, text revision). American Psychiatric Association Publishing. <https://uqac.on.worldcat.org/search/detail/1288427428?queryString=diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%205th%20edition&clusterResults=true&groupVariantRecords=false&stickyFacetsChecked=true&idDetect=true>
- Amman, M., Bowlin, M., Buckles, L., Burton, K. C., Brunell, K. F., Karie A. Gibson, K. A., Griffin, S. H., Kennedy, K., & Robins, C. J. (2017). *Making prevention a reality: identifying, assessing, and managing the threat of targeted attacks*. Washington, DC: U.S. Department of Justice. <https://www.fbi.gov/file-repository/making-prevention-a-reality-identifying-assessing-managing-threats-of-ta.pdf>.
- Ansermet, M., & Jaffé, P. D. (2012a). Harcelement entre pairs à l'école: définitions dans tous ses états

- Ansermet, M., & Jaffé, P. D. (2012b). Harcèlement entre pairs à l'école: Définitions dans tous ses états. *Harcèlement entre pairs: Agir dans les tranchées de l'école*, 17. [https://www.researchgate.net/profile/Olivier-Duperrex/publication/304674762\\_Harcèlement\\_entre\\_pairs\\_Agir\\_dans\\_les\\_tranchées\\_de\\_l'école/links/5776a7c808ae4645d60d7e5a/Harcèlement-entre-pairs-Agir-dans-les-tranchées-de-lecole.pdf#page=16](https://www.researchgate.net/profile/Olivier-Duperrex/publication/304674762_Harcèlement_entre_pairs_Agir_dans_les_tranchées_de_l'école/links/5776a7c808ae4645d60d7e5a/Harcèlement-entre-pairs-Agir-dans-les-tranchées-de-lecole.pdf#page=16)
- Assenka, H., & Ekaterina, T. (2021). *Quality of school life and student outcomes in Europe*. Publications Office of the European Union. [https://www.researchgate.net/profile/Assenka-Hristova/publication/353826735\\_Quality\\_of\\_School\\_Life\\_and\\_Student\\_Outcomes\\_in\\_Europe/links/6113ccdd169a1a0103f3e3e3/Quality-of-School-Life-and-Student-Outcomes-in-Europe.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Assenka-Hristova/publication/353826735_Quality_of_School_Life_and_Student_Outcomes_in_Europe/links/6113ccdd169a1a0103f3e3e3/Quality-of-School-Life-and-Student-Outcomes-in-Europe.pdf)
- Baby, A. (2002). Notes pour une écologie de la réussite scolaire au Québec. *Québec, CTREQ*.
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège: étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80. <https://www.cairn.info/revue-enfance-2017-1-page-61.htm>
- Ballet, J., Delpy, L., Doffou, P., Konan, A., Konan, M., Kanoté, F., Kouassi, J., Kouamé, S. Y., & Olié, L. (2021). Quelle protection de l'enfance en Côte d'Ivoire? *Mondes en développement*, 193(1), 27-45. <https://shs.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2021-1-page-27?tab=texte-integral>
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148. <https://www.erudit.org/en/journals/rechqual/2009-v28-n1-rechqual06682/1085324ar/abstract/>
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2012-v38-n1-rse0675/1016748ar/abstract/>
- Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human Aggression*. Springer. <https://books.google.ca/books?id=MOljg8xX1oC>
- Beudet, N. (2020). *Les élèves témoins de violence physique et d'intimidation à l'école: leur motivation et leur capacité d'agir*. Université du Québec en Outaouais. [https://di.uqo.ca/id/eprint/1200/1/Beudet\\_Natalie\\_2020\\_memoire.pdf](https://di.uqo.ca/id/eprint/1200/1/Beudet_Natalie_2020_memoire.pdf)
- Beaumont, C., Poulin, R., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 38. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.38.1.13>
- Bertereau, C., Marbot, E., & Chaudat, P. (2019). Positionnement épistémologique et orientation de la recherche: un focus sur l'étude des stéréotypes. *RIMHE: Revue Interdisciplinaire Management, Homme (s) & Entreprise*, (1), 51-66. <https://shs.cairn.info/revue-rimhe-2019-1-page-51?lang=fr>
- Bérubé, S. (2019). *Le point de vue des intervenants relativement aux interventions réalisées auprès des parents lorsque leur adolescent commet un acte de violence physique en milieu scolaire*. Université du Québec à Chicoutimi.

- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements: pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière éducation. [https://r-libre.telug.ca/1049/1/PRJ%202483\\_Prelims.pdf](https://r-libre.telug.ca/1049/1/PRJ%202483_Prelims.pdf)
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://www.erudit.org/en/journals/rechqual/2006-v26-n2-rechqual06689/1085369ar/>
- Blaya, C. (2006a). *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*. Paris: Armand Colin.
- Blaya, C. (2006b). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Armand Colin.
- Blaya, C. (2010a). Décrochage scolaire: parents coupables, parents décrocheurs? *Informations sociales*, 161(5), 46-54. [https://shs.cairn.info/article/INSO\\_161\\_0046](https://shs.cairn.info/article/INSO_161_0046)
- Blaya, C. (2010b). *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. De Boeck Bruxelles. <https://journals.openedition.org/rfp/3462>
- Blaya, C. (2015). Etude du lien entre cyberviolence et climat scolaire : enquête auprès des collégiens d'Ile de France. *Distributed Systems Engineering*, 69-90. <https://www.semanticscholar.org/paper/Etude-du-lien-entre-cyberviolence-et-climat-%3A-des-Blaya/99b0388f30e1b1b9b0831b625818c5f5b55a3bd2>
- Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance*, 3(3), 421 à 439. <https://www.cairn.info/revue-enfance-2018-3-page-421.htm>
- Bouchard, P., Boily, I., & Proulx, M.-C. (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe: catalyseur des discours masculinistes*. Condition féminine Canada. [https://philo5.com/Textes-references/Dall\\_BouchardBoilyProulx\\_030300\\_f.pdf](https://philo5.com/Textes-references/Dall_BouchardBoilyProulx_030300_f.pdf)
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, C., & Arnaud, S. P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. [https://periscope-r.quebec/full-text/2380\\_rapport\\_quebecois\\_violence\\_sante.pdf#page=221](https://periscope-r.quebec/full-text/2380_rapport_quebecois_violence_sante.pdf#page=221)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. [https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1191/1478088706qp063oa?casa\\_token=8\\_SzHvm1gVwAAAAA:rnIh-0t7vWP0BeQ3bpuy2EXrCZt4KQcshYeliSmD3AcyxEoizp35ysNW7zRrzgxzoex5VIPktrGzW](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1191/1478088706qp063oa?casa_token=8_SzHvm1gVwAAAAA:rnIh-0t7vWP0BeQ3bpuy2EXrCZt4KQcshYeliSmD3AcyxEoizp35ysNW7zRrzgxzoex5VIPktrGzW)
- Cardin, C., Beaumont, C., Frenette, E., & Leclerc, D. (2016). La perception de la collaboration école-famille des parents d'élèves en situation de victimisation au primaire. *Service social*, 62(1), 72-89. <https://www.erudit.org/en/journals/ss/2016-v62-n1-ss02498/1036336ar/abstract/>
- Catheline, N. (2020). Conséquences psychopathologiques et relationnelles du harcèlement entre enfants. *Le Journal des psychologues*, 382(10), 26-30. [https://shs.cairn.info/article/JDP\\_382\\_0026?tab=texte-integral](https://shs.cairn.info/article/JDP_382_0026?tab=texte-integral)
- Codaccioni, V. (2019). Répression. L'État face aux contestations politiques. <https://shs.cairn.info/repression--9782845977686?lang=fr>
- Collet, L., Ketterer, C., & Lungo, L. (2018). Prévenir les risques chez les adolescents LGBT: le rôle infirmier en milieu scolaire:[Ressource électronique]: fre. <https://patrinum.ch/record/175094?v=pdf&ln=de>

- Coudronnière, C., & Mellier, D. (2016). Qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap. *Revue de questions*. Dans *Contribution au Rapport de synthèse sur la qualité de vie à l'école*. CNESCO Paris. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929\\_handicap.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_handicap.pdf)
- Dagou, K. D., & Goin, B. Z. T. (2015). Les violences sexuelles en milieu scolaire ivoirien. *Perspectives Psy*, 54(3). <https://www.cairn.info/revue-perspectives-psy-2015-3-page-263.htm>
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. *Les représentations sociales*. <https://amu.hal.science/hal-01648424v1/document>
- Darojat, O., Jaya, F., & Siswanto, R. (2025). Teacher Strategies in Preventing Verbal and Physical Violence at the Educational Unit Level. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 10(1), 151-162. <https://nidhomulhaq.uacmjk.ac.id/index.php/ndh/article/view/54>
- Debarbieux, E. (2000). La violence en milieu scolaire. *Diversité*, 1(1), 77-94. [https://www.persee.fr/doc/diver\\_1288-6742\\_2000\\_hos\\_1\\_1\\_7596](https://www.persee.fr/doc/diver_1288-6742_2000_hos_1_1_7596)
- Debarbieux, E. (2011). Climat scolaire et prévention de la violence. *Les cahiers de la sécurité à l'école*, 16, 14-21. <https://www.universitedepaix.org/climat-scolaire-et-prevention-de-la-violence>
- Debarbieux, E. (2012a). *Faire face à la violence à l'école: programmes ou routines*. [https://scholar.google.com/scholar?hl=fr&as\\_sdt=0%2C5&q=Faire+face+%C3%A0+la+violence+%C3%A0+l%27ecole%3A+programmes+ou+routines&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=fr&as_sdt=0%2C5&q=Faire+face+%C3%A0+la+violence+%C3%A0+l%27ecole%3A+programmes+ou+routines&btnG=)
- Debarbieux, E. (2012b). Faire face à la violence à l'école: programmes ou routines? *Institut universitaire Kurt Bösch*.
- Debarbieux, E. (2015). Du " climat scolaire " *Éducation & formations*. <https://shs.hal.science/halshs-03534742>
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson, V. C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., & R., O. R. (2012). Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École*. <http://www.prisme-asso.org/wp-content/uploads/save/pdf/climat-scolaire2012.pdf>
- Deklerck, J. (2009). Comportements à problèmes et déviance dans le système éducatif belge international. *Journal of Violence and School*, 10, 3-36. <https://fr.doczz.net/doc/2216182/comportements-a-problemes-et-deviance-dans-le-systeme-edu...>
- Demba, J. J. (2016). La notion de réussite scolaire. *CRIRES, Laval University, Québec*, 5-6. [https://periscope-r.quebec/medias/la notion de reussite scolaire.pdf](https://periscope-r.quebec/medias/la%20notion%20de%20reussite%20scolaire.pdf)
- DEPS/MENA. (2020-2021). *Statistiques scolaires de poche P.108*. [https://www.men-dpes.org/static/docs/Statistics/poche/poche\\_20202021fr.pdf](https://www.men-dpes.org/static/docs/Statistics/poche/poche_20202021fr.pdf)
- DEPS/MENA. (2021-2022). *Statistiques Scolaires de Poche P.113*. [https://www.men-dpes.org/static/docs/Statistics/poche/poche\\_20212022fr.pdf](https://www.men-dpes.org/static/docs/Statistics/poche/poche_20212022fr.pdf)
- Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80. <https://www.erudit.org/en/journals/ss/1994-v43-n2-ss3516/706657ar/abstract/>

- Desmarais, M. E., Lafrance, S., Sims, L., & Thériault, K. (2023). L'éducation inclusive en contexte franco-manitobain, un vecteur de réussite scolaire ou éducative? *Le bien-être et la réussite de l'élève à l'école*, 237. [https://www.researchgate.net/profile/Carl-Beaudoin/publication/379536833\\_Le\\_bien-etre\\_a\\_l'ecole\\_une\\_perspective\\_quebecoise/links/660d907110ca8679873845f5/Le-bien-etre-a-lecole-une-perspective-quebecoise.pdf#page=261](https://www.researchgate.net/profile/Carl-Beaudoin/publication/379536833_Le_bien-etre_a_l'ecole_une_perspective_quebecoise/links/660d907110ca8679873845f5/Le-bien-etre-a-lecole-une-perspective-quebecoise.pdf#page=261)
- DESPS/MENA. (2022-2023). *Statistiques Scolaires de Poche*. <https://mena-desps.org/view/statistic-de-poche/>
- Devers, M. (2012). *Les Violence de genre en Milieu Scolaire en Afrique Subsaharienne Francophone*. Paris: ADEA/Ministère des Affaires étrangères et européennes.
- Devers, M., Benabdallah, H., Henry, P. E., & Hofmann, E. (2012). *Les violences de genre en milieu scolaire en Afrique subsaharienne francophone: comprendre leurs impacts sur la scolarisation des filles pour mieux les combattre*. Ministère des affaires étrangères et européennes. <https://reliefweb.int/report/world/les-violences-de-genre-en-milieu-scolaire-en-afrique-subsaharienne-francophone>
- Diarrassouba, M. (2022). Communication et resocialisation des élèves activistes instigateurs de congés scolaires anticipés à Korhogo en Côte d'Ivoire : le regard des communautés. *Collection plurax / Monde*. <https://edition-efua.acaref.net/wp-content/uploads/sites/6/2023/05/Mamadou-DIARRASSOUBA.pdf>
- Dictionnaire en ligne Le Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/agression/1766>
- Dictionnaire en ligne Le Robert. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/reussir>
- Drolet, M., Maryse, P., & Magnolia, S. (2006). Renforcer la collaboration entre l'école et les parents : enjeux pour les travailleurs sociaux scolaires et les parents dont les jeunes enfants manifestent des comportements violents à l'école. *Revue européenne de travail social* 9, 201-222. <https://doi.org/10.1080/13691450600723153>
- Duhamel-Maples, M. (1996). La violence en milieu scolaire: un défi pour intervenants et intervenantes. *Reflets: Revue ontarioise d'intervention sociale et communautaire*, 2(1), 40-57. <https://www.erudit.org/en/journals/ref/1996-v2-n1-ref1773/026104ar/abstract/>
- Duru-Bellat, M., Mons, N., Roché, S., & Blaya, C. (2004). L'efficacité des interventions pour lutter contre la violence et la délinquance en milieu scolaire: Résultats des évaluations d'impacts. *Quel est l'impact des politiques éducatives*, 2004a. [https://www.researchgate.net/publication/44832595\\_L'efficacite\\_des\\_interventions\\_pour\\_lut-ter\\_contre\\_la\\_violence\\_en\\_milieu\\_scolaire](https://www.researchgate.net/publication/44832595_L'efficacite_des_interventions_pour_lut-ter_contre_la_violence_en_milieu_scolaire)
- Eith, C. A. (2005). *Delinquency, schools, and the social bond*. LFB Scholarly Pub. <http://site.ebrary.com/id/10159257>
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30. [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312013001015?casa\\_token=3CWshQLyOR8AAAAA:kDNDiEbOEJNrHTUfn2Q IXaLhqbyPT12wSn1xhebr 2uY71fopTHRdBdie6g 6C-HPAI-FOnG5qdzYw](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312013001015?casa_token=3CWshQLyOR8AAAAA:kDNDiEbOEJNrHTUfn2Q IXaLhqbyPT12wSn1xhebr 2uY71fopTHRdBdie6g 6C-HPAI-FOnG5qdzYw)
- Erez, A. B. H., Kuhle, S., Mclsaac, J. L., & Weintraub, N. (2020). School quality of life: Cross-national comparison of students' perspectives. *Work*, 67(3), 573-581. <https://content.iospress.com/download/work/wor203310?id=work%2Fwor203310>

- Essiben, F., Nseme, E. G. E., Ngo, D. M. A., Takam, S. F. E., & Mbu, R. E. (2022). Violences Sexuelles en Milieu Estudiantin: Aspects Épidémiologiques, Thérapeutiques et Médico-Légaux *Health science and disease*, 23(2). <http://www.hsd-fmsb.org/index.php/hsd/article/view/3356/2877>
- Farrington, D. P. (2001). *La violence juvénile facteurs de risque*. [https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=5MaSC6aJP70C&oi=fnd&pg=PA7&dq=violence+a+l%27ecole+et+politique+publique+Eric+debarbieux+2001&ots=M4857AYec5&sig=qnp4eddJrTe1nX4eIDRRysjvucg&redir\\_esc=y#v=onepage&q=violence%20a%20l'ecole%20et%20politique%20publique%20Eric%20debarbieux%202001&f=false](https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=5MaSC6aJP70C&oi=fnd&pg=PA7&dq=violence+a+l%27ecole+et+politique+publique+Eric+debarbieux+2001&ots=M4857AYec5&sig=qnp4eddJrTe1nX4eIDRRysjvucg&redir_esc=y#v=onepage&q=violence%20a%20l'ecole%20et%20politique%20publique%20Eric%20debarbieux%202001&f=false)
- Farrington, D. P., & Tfofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal behaviour and mental health*, 21(2), 90-98. <https://doi.org/10.1002/cbm.801>
- Fazal, H., Nasir, A., Sajjad, H., Swat, U. d., & Asma. (2017). Une enquête sur les méthodologies d'enseignement et les problèmes disciplinaires dans les classes surpeuplées. [https://www.researchgate.net/publication/319392371\\_An\\_Investigation\\_of\\_Teaching\\_Methodologies\\_and\\_Disciplinary\\_Problems\\_in\\_Overcrowded\\_Classrooms](https://www.researchgate.net/publication/319392371_An_Investigation_of_Teaching_Methodologies_and_Disciplinary_Problems_in_Overcrowded_Classrooms)
- Fenneteau, H. (2015a). *Enquête : entretien et questionnaire* (3e éd). Dunod. <https://shs-cairn-info.sbboxproxy.uqac.ca/enquete-entretien-et-questionnaire--9782100722341?lang=fr>
- Fenneteau, H. (2015b). *Enquête : entretien et questionnaire - 3e édition*. <https://shs.cairn.info/enquete-entretien-et-questionnaire--9782100722341?lang=fr>
- Fenneteau, H. (2015c). *L'enquete entretien et questionnaire* (Troisième édition). DUNOD. <http://www.vlebooks.com/vleweb/product/openreader?id=none&isbn=9782100728213>
- Gaudet, S., Robert, D., & Lavoie, K. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa. <https://www-jstor-org.tlqprox.telug.uquebec.ca/stable/j.ctv19x4dr>
- Gaudreault, M., Morin, I., Simard, J. G., Perron, M., & Veillette, S. (2018). Les facteurs territoriaux de persévérance et de réussite scolaires au Québec. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 51(3), 37-60. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2018-3-page-37.htm>
- Gemoets, E. (2023). *Harcèlement scolaire: comparaison de deux méthodes d'intervention, la méthode de la préoccupation partagée, ou Pikas, et la méthode systémique et stratégique de Palo Alto*. Université de Liège. <http://hdl.handle.net/2268.2/19276>
- Guede, O. E., Silue, H. C., Adji, A. J. M. L. T., & Kouassi, K. (2022). Dynamique et externalité des congés anticipés dans le secondaire en Côte d'Ivoire. «*Kafoudal*» *la revue des sciences sociales de l'université Peleforo Gon Coulibaly conseil scientifique international*, 162. [https://www.researchgate.net/profile/Konan-Kouame-Hyacinthe/publication/371633083\\_Revue\\_KAFOUDAL\\_No3\\_4e\\_Année\\_Décembre\\_2022/links/648c7caf95bbbe0c6ecd12b4/Revue-KAFOUDAL-No3-4e-Année-Décembre-2022.pdf#page=162](https://www.researchgate.net/profile/Konan-Kouame-Hyacinthe/publication/371633083_Revue_KAFOUDAL_No3_4e_Année_Décembre_2022/links/648c7caf95bbbe0c6ecd12b4/Revue-KAFOUDAL-No3-4e-Année-Décembre-2022.pdf#page=162)
- Guede, O. E., Silué, H. C., Adji, A. J. M. L. T., & Kouassi, K. (2022). Dynamique et externalité des congés anticipés dans le secondaire en Côte d'Ivoire. "*Kafoudal*" *la revue des sciences sociales de l'université Peleforo Gon Coulibaly conseil scientifique internationa*, 162. [https://www.researchgate.net/profile/Konan-Kouame-Hyacinthe/publication/371633083\\_Revue\\_KAFOUDAL\\_No3\\_4e\\_Année\\_Décembre\\_2022/links/648c7caf95bbbe0c6ecd12b4/Revue-KAFOUDAL-No3-4e-Année-Décembre-2022.pdf#page=162](https://www.researchgate.net/profile/Konan-Kouame-Hyacinthe/publication/371633083_Revue_KAFOUDAL_No3_4e_Année_Décembre_2022/links/648c7caf95bbbe0c6ecd12b4/Revue-KAFOUDAL-No3-4e-Année-Décembre-2022.pdf#page=162)

[nks/648c7caf95bbbe0c6ecd12b4/Revue-KAFOUDAL-No3-4e-Annee-Decembre-2022.pdf#page=162](https://nks/648c7caf95bbbe0c6ecd12b4/Revue-KAFOUDAL-No3-4e-Annee-Decembre-2022.pdf#page=162)

- Hamer, M. C. D. (2014). Quand la guerre s'invite à l'école: impact de la crise ivoirienne en milieu scolaire (Chapitre 2). *L'Harmattan*. <https://hal.science/hal-02916014>
- Hammouti, F. (2021). Les violences juvéniles en milieu scolaire: Etat des lieux. *Revue Marocaine de Didactique et Pédagogie*, 1, 01-06. <https://revues.imist.ma/index.php/ReMaDiP>
- Hatch, J. A. (2023). *Doing qualitative research in education settings* (Second edition). State University of New York Press. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=30397299>
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., Harachi, T. W., & Cothorn, L. (2000). Prédicteurs de la violence chez les jeunes. *Bulletin de la justice juvénile*. <https://eric.ed.gov/?id=ED440196>
- Holloway, I., & Galvin, K. (2023). *Qualitative research in nursing and healthcare*. John Wiley & Sons. [https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=8ZHPEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&dq=Qualitative+research+in+nursing+and+healthcare&ots=OohelpJWNO&sig=5X66Z5jEMlfl\\_ScFR\\_SXMplialo&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Qualitative%20research%20in%20nursing%20and%20healthcare&f=false](https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=8ZHPEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&dq=Qualitative+research+in+nursing+and+healthcare&ots=OohelpJWNO&sig=5X66Z5jEMlfl_ScFR_SXMplialo&redir_esc=y#v=onepage&q=Qualitative%20research%20in%20nursing%20and%20healthcare&f=false)
- Hua, W. Y., Wu, W. C., Nieh, H. P., & Chang, Y. H. (2024). Patterns of teachers' responses to school bullying and their associations with training, self-efficacy, and age: A moderated mediation model. *Behavioral sciences & the law*, 42(6), 706-727. <https://doi.org/10.1002/bsl.2692>
- Janosz, M., Bouthillier, C., Psychoéducation, É. d., Bowen, F., Chouinard, R., & Desbiens, N. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire)*. <https://docplayer.fr/46563053-Rapport-de-validation-du-questionnaire-sur-l-environnement-socioeducatif-des-ecoles-primaires-qes-primaire.html>
- Janosz, M., Galand, B., & Pascal, S. (2023). Prévenir les violences à l'école via le climat scolaire? Une analyse de l'effet-école sur la victimisation des élèves et des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 95-115. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2023-1-page-95.htm>
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour*. Les Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Koffi. (2020). Éducation à la paix et à la citoyenneté dans l'éducation de base en Côte d'Ivoire : réalité et défis. 141. [https://www.academia.edu/77166403/%C3%89ducation\\_%C3%A0\\_la\\_paix\\_et\\_%C3%A0\\_la\\_citoyennet%C3%A9\\_dans\\_l%C3%A9ducation\\_de\\_base\\_en\\_C%C3%B4te\\_dIvoire\\_r%C3%A9alit%C3%A9\\_et\\_d%C3%A9fis](https://www.academia.edu/77166403/%C3%89ducation_%C3%A0_la_paix_et_%C3%A0_la_citoyennet%C3%A9_dans_l%C3%A9ducation_de_base_en_C%C3%B4te_dIvoire_r%C3%A9alit%C3%A9_et_d%C3%A9fis)
- Koffi. (2020). Influence du climat scolaire sur le bien-être et le rendement scolaire des élèves des établissements secondaires publics d'Abidjan (Côte d'Ivoire). *Revue Espace, Territoires*,

*Sociétés et Santé*, 3(5), 191-205. <https://retssa-ci.com/pages/Numero5/KOFFI/13-Tome-2.Retssa-Vol.3-N%C2%B05-Juin%202020.pdf>

- Koffi, Kouadio, K. K. A., & Sangaré, M. (2021). Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire face aux défis de l'enseignement de qualité: Étude de cas dans les collèges de Bourebo, Ayaou-Sokpa et Tienkoikro. *International Journal of Scientific Research and Management*, 9(6), 1763-1773. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/101777719/2319-libre.pdf?1683105983=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLes\\_colleges\\_de\\_proximites\\_en\\_Cote\\_d\\_Ivo.pdf&Expires=1754199350&Signature=hKvgKBXzpMreU00mWf3Rys8swWxxOr5OEg50F7j4YXcrP5P~FW6K56Cs48gx6wD3kb5xzIHCd4YI~PsR04aWQCyc3hjTbcMIVTzs4GozzH9Hp~2JaJsSWjvBon~P0LPBqDICx3BqXojF-HFEzxGKYksGhXwN0b4KAh3Tz4YI6FoX7aXth2PFFsZm8~5Bw52Gbk71BfBBrCKGAPLdePCTxMpD7nXA6UPE7aj5dQDzA~YQADOPxALhUMy~hqNsB6ZriNDEpZj0G5p7j4HFcPY3NWW7qmwCE10je5eLO7G27eGMNw3I8bJPdtjPTd0D2tEz4d3k-S1UQNG9WurEWaTTg\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/101777719/2319-libre.pdf?1683105983=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLes_colleges_de_proximites_en_Cote_d_Ivo.pdf&Expires=1754199350&Signature=hKvgKBXzpMreU00mWf3Rys8swWxxOr5OEg50F7j4YXcrP5P~FW6K56Cs48gx6wD3kb5xzIHCd4YI~PsR04aWQCyc3hjTbcMIVTzs4GozzH9Hp~2JaJsSWjvBon~P0LPBqDICx3BqXojF-HFEzxGKYksGhXwN0b4KAh3Tz4YI6FoX7aXth2PFFsZm8~5Bw52Gbk71BfBBrCKGAPLdePCTxMpD7nXA6UPE7aj5dQDzA~YQADOPxALhUMy~hqNsB6ZriNDEpZj0G5p7j4HFcPY3NWW7qmwCE10je5eLO7G27eGMNw3I8bJPdtjPTd0D2tEz4d3k-S1UQNG9WurEWaTTg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Kouadio, A. K., Menzan, R. K., & Goudenon, M. E. B. (2023). La violence genrée entre élèves à l'école élémentaire: un malaise scolaire et une entrave au droit des filles et des garçons à l'instruction formelle en Côte d'Ivoire. *LAKISA, Revue des Sciences de l'Éducation*, 3(6), 93-105. <http://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/article/view/119>
- Koudou, O., Crizoa, H., & De Serifou, M. (2019). Déterminants des obstacles à la prise en charge des femmes victimes de viol à Abidjan. *Sciences & Actions Sociales*, 11(1), 123-138. <https://shs.cairn.info/revue-sciences-et-actions-sociales-2019-1-page-123?tab=texte-integral>
- Küng, H. (2005). Religion, violence et «guerres saintes». *Revue internationale de la Croix-Rouge*, 87, 107-122. [https://international-review.icrc.org/sites/default/files/irrc\\_858\\_kung\\_2.pdf](https://international-review.icrc.org/sites/default/files/irrc_858_kung_2.pdf)
- Kuppens, L. (2015). *Vers une culture de la paix en Côte d'Ivoire? Une analyse du cours de l'Education aux Droits de l'Homme et à la Citoyenneté*. 292978812\_Vers\_une\_culture\_de\_la\_paix\_en\_Cote\_d'Ivoire\_Une\_analyse\_du\_cours\_de\_l'Education\_aux\_Droits\_de\_l'Homme\_et\_a\_la\_Citoyennete
- Kuppens, L., & Langer, A. (2018). Peut-on apprendre la paix à l'école ? Une évaluation du cours « Éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté » (EDHC) en Côte d'Ivoire post-conflit. *International Review of Education* <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-018-9729-7>
- Lavoie, F. (2000). La prévention de la violence dans les relations de couple à l'adolescence. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, 2, 405-460. [https://www.researchgate.net/publication/259739809\\_La\\_prevention\\_de\\_la\\_violence\\_dans\\_les\\_relations\\_de\\_couple\\_a\\_l'adolescence](https://www.researchgate.net/publication/259739809_La_prevention_de_la_violence_dans_les_relations_de_couple_a_l'adolescence)
- Leach, F., Dunne, M., & Salvi, F. (2014). *School-related Gender-based Violence: A global review of current issues and approaches in policy, programming and implementation responses to School-Related Gender-Based Violence (SRGBV) for the Education Sector*. UNESCO. <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/school-related-gender-based-violence-global-review-current-issues-and-approaches>
- Linlaud, F. V. (2022). Harcèlement entre pairs en milieu scolaire. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 35(4), 179-188. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0987798322000718>

- Lippmann, W. (2017). *Public opinion*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315127736/public-opinion-walter-lippmann>
- Loi sur l'instruction publique du Québec. (2025). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/l-13.3>
- Lokman, I. M. (2006). E-mail interviewing in qualitative research: A methodological discussion. *Journal of the American society for information science and technology*, 57(10), 1284-1295. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/asi.20416>
- Louvar, R. M. A., & Brock, S. E. (2018). School Behavioral Threat Assessment and Management. *Contemporary School Psychology : The Official Journal of the California Association of School Psychologists*, 22(2), 148-162. <https://doi.org/10.1007/s40688-017-0158-6>
- Matari, H., & Bekale, D. D. (2020). Violences en milieu scolaire gabonais : état des lieux, enjeux et défis pour une école en mutation. *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)*. [https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/leducation\\_en\\_contexte\\_dinegalites\\_et\\_de\\_violences\\_lafrique\\_subsaaharienne\\_a\\_letude.pdf#page=82](https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/leducation_en_contexte_dinegalites_et_de_violences_lafrique_subsaaharienne_a_letude.pdf#page=82)
- Maubisson, L., & Abaidi, I. (2011). E-terview & interview: étude comparative de méthodes de recueil de données online & offline. *Management & avenir*, 44(4), 165-186. <https://shs.cairn.info/revue-management-et-avenir-2011-4-page-165?tab=texte-integral>
- McMahon, S. D., Reaves, S., McConnell, E. A., Peist, E., Ruiz, L., Espelage, D., Reddy, L. A., Anderman, E. M., & Lane, K. (2017). The ecology of teachers' experiences with violence and lack of administrative support. *American Journal of Community Psychology*, 60(3-4), 502-515. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ajcp.12202>
- Mena/Unicef, M. d. I. e. n. U. (2015). *Etude sur le bien-être et la sécurité des élèves dans les écoles de Côte d'Ivoire*.
- Mian, A. (2015). La formation pratique des enseignants en Côte d'Ivoire. *Formation et profession*, 23(3), 202. [https://www.academia.edu/25047649/La\\_formation\\_pratique\\_des\\_enseignants\\_en\\_C%C3%B4te\\_dIvoir](https://www.academia.edu/25047649/La_formation_pratique_des_enseignants_en_C%C3%B4te_dIvoir)
- Miller, A. K., & Chandler, K. (2003). Violence in US Public Schools: 2000 School Survey on Crime and Safety. Statistical Analysis Report. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482414.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal / UNICEF. (2020). *Module de formation des enseignants du primaire sur les violences de genre en milieu scolaire*. <https://www.ungei.org/sites/default/files/Promotion-de-l%27egalite-filles-garcons-et-de-la-sante-reproductive-pour-les-adolescents-scolarises-et-non-scolarises-au-Senegal-Module-de-formation-des-enseignants-du-primaire-sur-les-violences-de-genre-en-milieu-scolaire-fre.pdf>
- Ministère de la femme de la famille et de l'enfant. (2018). *Rapport d'analyse statistique 2018 sur les violences basées sur le genre (VBG)*. [https://famille.gouv.ci/public/documents/Rapport\\_VBG\\_2018.pdf](https://famille.gouv.ci/public/documents/Rapport_VBG_2018.pdf)
- ministère de la femme de la famille et de l'enfant. (2020). *Enquête sur la violence faite aux enfants et aux jeunes en côte d'ivoire*. <https://www.togetherforgirls.org/fr/resources/rapport-vacs-cote-divoire-2020>

- Ministère de la santé et des services sociaux du Québec. (2015). Programme national de santé publique. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2015/15-216-01W.pdf>
- Mubiala, D. L., & Mwenzi, J. E. (2024). Well-being of Secondary School Students in Kinshasa. *Futurity Education*, 4(1), 6-23. <https://futurity-education.com/index.php/fed/article/view/243>
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. <https://www.erudit.org/en/journals/rechqual/2006-v26-n1-rechqual06692/1085400ar/abstract/>
- OCDE. (2019). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2009/07/creating-effective-teaching-and-learning-environments\\_g1ghb3c8/9789264068780-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2009/07/creating-effective-teaching-and-learning-environments_g1ghb3c8/9789264068780-en.pdf)
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190. [https://www.researchgate.net/profile/Dan-Olweus/publication/15391812\\_Bullying\\_at\\_School\\_Basic\\_Facts\\_and\\_Effects\\_of\\_a\\_School\\_Based\\_Intervention\\_Program/links/59ddf4a3aca272204c2bca5d/Bullying-at-School-Basic-Facts-and-Effects-of-a-School-Based-Intervention-Program.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dan-Olweus/publication/15391812_Bullying_at_School_Basic_Facts_and_Effects_of_a_School_Based_Intervention_Program/links/59ddf4a3aca272204c2bca5d/Bullying-at-School-Basic-Facts-and-Effects-of-a-School-Based-Intervention-Program.pdf)
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités: les faits, les solutions*. ESF Paris. <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Freaktiv1979.free.fr%2Folweus.doc&wdOrigin=BROWSELINK>
- OSCE, O. p. l. S. e. l. c. e. E. (2019). *Traite et esclavage : une partie systémique des conflits*. <https://www.osce.org/fr/magazine/315131#:~:text=Des%20%C3%A9tudes%20r%C3%A9centes%20r%C3%A9alis%C3%A9es%20dans%20les%20zones%20de,prennent%20de%20nouvelles%20proportions%2C%20s%E2%80%99intensifient%20et%20se%20diversifient.>
- Ouattara, B. (2022). Violence entre gangs d'élèves revendeurs de drogues à Abobo. *Annales de l'Université de Moundou, Série A-FLASH*, 9(2). <https://aflash-revue-mdou.org/wp-content/uploads/2022/12/33-AUM9-232.pdf>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Vol. 4<sup>e</sup> éd., pp. 235-312). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01.0235>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://shs-cairn-info.sbioproxy.uqac.ca/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200249045?lang=fr>
- Paquin, M., & Drolet, M. (2004). Comportements violents chez l'enfant en Ontario: Problématique de la suspension scolaire externe, perception des parents et alternative possible. *Éducation et francophonie*, 32(1), 201-223. <https://www.erudit.org/en/journals/ef/2004-v32-n1-ef06173/1079123ar/abstract/>
- Pasec, Q. d. s. é. e. A. s. f. P. e. e. d. l. e.-a. a. p. (2019). [https://confemen.lmc-dev.fr/wp-content/uploads/2022/07/Resume\\_Pasec2019\\_Web.pdf](https://confemen.lmc-dev.fr/wp-content/uploads/2022/07/Resume_Pasec2019_Web.pdf)
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2006). School predictors of the intensity of implementation of school-based prevention programs: Results from a national study.

- Prevention Science*, 7(2), 225-237. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11121-006-0029-2>
- Perrenoud, P. (2002). Réussir à l'école: tout le curriculum, rien que le curriculum. [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_33.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_33.html)
- Resen. (2016). *Rapport d'état sur le système éducatif national pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace*, . <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247040>
- Rhodes, I., & Long, M. (2019). Improving behaviour in schools: Guidance report. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/37789>
- Rigby, K., & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide & life-threatening behavior*, 29(2), 119-130. <https://onlinelibrary-wiley-com.sbioproxy.uqac.ca/doi/full/10.1111/j.1943-278X.1999.tb01050.x?sid=worldcat.org>
- Robinson, L. E., Watson, K. R., Fensterstock, N., Hogenkamp, S., Xu, Y., Garner, H., Warri, V. R., Morgan, C. H., Garcia, A. A., & Wu, C. (2025). School Safety Concerns and Solutions: A Qualitative Analysis of US School Psychologists' Perspectives. *Behavioral Sciences*, 15(2), 228. <https://www.mdpi.com/2076-328X/15/2/228>
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (2017). *Introduction à la recherche qualitative : l'apprentissage sur le terrain* (4eme). <https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781071802694>
- Rowe, D. C., & Denno, D. W. (1992). Biology and Violence: From Birth to Adulthood. *Contemporary Sociology*, 21(5), 699. <https://doi.org/10.2307/2075574>
- Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & Adelson, J. L. (2017). Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. *Educ Psychol Rev* (2018) 30:35–60. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-017-9401-y>
- Salimi, N., Karimi-Shahanjarini, A., Rezapur-Shahkolai, F., Hamzeh, B., Roshanaei, G., & Babamiri, M. (2019). Aggression and its predictors among elementary students. *Journal of injury and violence research*, 11(2), 159. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6646832/>
- Santarpia, A. (2021). Chapitre 14. Les logiciels d'analyse textuelle. Dans *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (pp. 239-258). Dunod. [https://shs.cairn.info/article/DUNOD\\_CASTI\\_2021\\_01\\_0239](https://shs.cairn.info/article/DUNOD_CASTI_2021_01_0239)
- Savoie-Zajc, L. (2008). L'entrevue semi-dirigée. Dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). <https://doi.org/10.1515/9782760520080-014>
- Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation: Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd). ERPI. <https://books-scholarsportal-info.sbioproxy.uqac.ca/en/read?id=/ebooks/ebooks4/upress4/2019-04-04/1/9782760639331>
- Sécurité Publique Canada. (2018). (<https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/blng-prvntn-schls/index-fr.aspx>)
- Sherif, M. (2015). *Group conflict and co-operation: Their social psychology* (Vol. 29). Psychology Press. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315717005/group-conflict-co-operation-muzafer-sherif>

- Shields, J. P., Whitaker, K., Glassman, J., Franks, H. M., & Howard, K. (2012). Impact of victimization on risk of suicide among lesbian, gay, and bisexual high school students in San Francisco. *Journal of Adolescent Health, 50*(4), 418-420. [https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1054139X11002473?casa\\_token=nRWFv69DfNsAAAAA:lkccLYzJ0-kAcy5UVIJSa9NS5oZRjCYIzZkTSjvxseQMZBRGUrkCdg2fQJsPRGIQK0iYLvXOw](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1054139X11002473?casa_token=nRWFv69DfNsAAAAA:lkccLYzJ0-kAcy5UVIJSa9NS5oZRjCYIzZkTSjvxseQMZBRGUrkCdg2fQJsPRGIQK0iYLvXOw)
- Sika, L. G., & Kacou, E. A. (2018). La situation des enfants en dehors du système scolaire en Côte d'Ivoire. *European Scientific Journal, 29*. <https://doi.org/Doi:10.19044/esj.2018.v14n31p1>
- Souad, B. (2023). La gestion de la discipline en contexte scolaire algérien: enquête croisée entre enseignants et élèves du secondaire. *La revue Es-Siraj de l'éducation et les problèmes communautaires*. <https://asjp.cerist.dz/en/article/21880>
- Soualem, A., Dik, K., Azzaoui, F. Z., Ahami, A. O. T., Aboussaleh, Y., & Hami, H. (2011). Les déterminants de la violence en milieu scolaire: A propos d'une enquête dans une école périurbaine à Kenitra au Nord-Ouest Marocain. *Antropo, 25*, 35-41. <https://www.cawtarclearinghouse.org/storage/4789/Les-d%C3%A9terminants-de-la-violence-en-milieu-scolaire.pdf>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational researcher, 39*(1), 38-47. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X09357622>
- Thiétart, R. A. (2014). *Méthodes de recherche en management* (4e édition). Dunod. <https://shs-cairn-info.sbboxproxy.uqac.ca/methodes-de-recherche-en-management--9782100711093?lang=fr>
- Touré, Y. E. (2019). Jeunesse ivoirienne et décrochage scolaire. *Lettres, Sciences sociales et humaines, 35*(2).
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire. *Recherches qualitatives, 5*(38-45). <https://www.erudit.org/en/books/collection-hors-serie-les-actes-de-la-revue-recherches-qualitatives/recherche-qualitative-en-sciences-humaines-et-sociales/5110co.pdf>
- UNESCO. (2017). *Violence et harcèlement à l'école :Rapport sur la situation dans le monde*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246976/PDF/246976fre.pdf.multi>
- UNESCO. (2019). *Au-delà des chiffres : en finir avec la violence et le harcèlement à l'école*. (pp. 17). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368997/PDF/368997fre.pdf.multi>
- Unesco. (2022). *Le rôle clé des enseignants pour mettre fin à la violence et au harcèlement à l'école : Note technique*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383563\\_fre/PDF/383563fre.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383563_fre/PDF/383563fre.pdf.multi)
- UNICEF. (2019). *Une leçon quotidienne. Mettre fin à la violence à l'école*. <https://www.unicef.org/media/73521/file/An-Everyday-Lesson-ENDviolence-in-Schools-2018-FR.pdf.pdf>
- Universal Management Group, Results for Development (R4D), ITAD, & Mokoro. (2018). *Évaluation sommative de l'appui du GPE à l'éducation au niveau des pays*.

[https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=sites/default/files/cote\\_divoire\\_gpe-evaluation-final\\_report.pdf](https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=sites/default/files/cote_divoire_gpe-evaluation-final_report.pdf)

- Waldispuehl, E. (2023). Le continuum des violences à l'ère de la cyberhaine: analyse comparée des cyberviolences antiféministes en France et au Québec. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/28139>
- Weber, C., Gatersleben, B., Jagannath, S., Fuchslin, B., & Delabrida, Z. N. C. (2024). Crowding and aggression during the COVID-19 lockdown in the United Kingdom: The relationship between residential density, subjective crowding, privacy, and aggression. *Journal of environmental psychology*, 96, 102335. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494424001087>
- Westerveld, R., Ross, F. J., Parkes, J., Heslop, J., & Unterhalter, E. (2017). *Lutter contre les violences basées sur le genre en milieu scolaire en Côte d'Ivoire: Étude exploratoire*. [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10045568/1/Lutter%20contre%20les%20violences%20bas%C3%A9es%20sur%20le%20genre%20en%20milieu%20scolaire%20en%20C%C3%B4te%20d%E2%80%99Ivoire\\_Sep%202017.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10045568/1/Lutter%20contre%20les%20violences%20bas%C3%A9es%20sur%20le%20genre%20en%20milieu%20scolaire%20en%20C%C3%B4te%20d%E2%80%99Ivoire_Sep%202017.pdf)
- Xie, Y., Dai, W., & Yang, Z. (2025). The Influence of Perceived Crowdedness on Aggressive Behavior: A Moderated Mediation Model. *Behav Sci (Basel)*, 15(3). <https://doi.org/10.3390/bs15030259>
- Youan, B. B. J., & Zouzouko, W. W. (2024). Déterminants sociaux de la violence scolaire au Lycée Moderne Garçons de Bingerville : approche par les représentations. [https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2024/05/17-J12v04-11-Bi-Boh-Julien-YOUAN-Wagnize-Wanite-ZOUZOUKO\\_DODO\\_185-192.pdf](https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2024/05/17-J12v04-11-Bi-Boh-Julien-YOUAN-Wagnize-Wanite-ZOUZOUKO_DODO_185-192.pdf)
- Zivo, B. T. B., D., K. M. K., Digbo, G. A., Yao, K. J., & Coulibaly, B. (2019). Processus de familiarisation à la toxicomanie et pratique de la violence en milieu scolaire à Bouaké. *Revue ivoirienne des sciences historiques* 114. <https://www.histoire-univdaloa.net/wp-content/uploads/2020/01/6RISH-31-DECEMBRE-2019.pdf>
- Zografova, Y., Bakalova, D., Hristova, A., Andreev, B., Nedeva-Atanasova, V., Racheva, R., & Totkova, Z. (2019). Personality traits and family environment—antecedents of students' aggression. *Psychological Research*. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=811703>

## CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce mémoirea fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 0001326320.

## ANNEXE I

### GUIDE D'ENTREVUE

Bonjour madame/monsieur,

Je voudrais avant tout propos vous remercier d'avoir accepté de participer à cette étude sur les enjeux et défis rencontrés par le personnel enseignant dans la lutte contre les violences physiques entre élèves et achèvement des études. Grâce à votre expérience et votre désir de la partager, cette recherche pourra soulever quelques pistes de réflexion quant aux mesures que vous prenez pour freiner la violence physique entre élèves. L'objectif de l'entrevue est de comprendre comment le personnel enseignant se positionne et se mobilise face à la lutte contre la violence entre les pairs en milieu scolaire. Il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. N'hésitez pas à demander des précisions si vous trouvez que les questions ne sont pas claires ou encore à demander une pause si vous en ressentez le besoin. De plus, vous n'êtes pas obligé de répondre aux questions que vous jugerez intrusives ou émotionnellement difficiles. Par ailleurs, vous avez le droit de mettre un terme à l'entrevue à tout moment, et ce, sans donner d'explication. L'entrevue devrait durer approximativement 60 minutes.

Si tout est à votre convenance, je vous annonce que l'enregistrement de la conversation démarre dès maintenant.

#### I- DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DE L'ENSEIGNANT(E)

- Quel est votre genre ?  Homme -  Femme -  Non binaire
- Quelle est votre tranche d'âge ?  20-30 -  30-40 -  40-50 -  50-65
- Quel est votre dernier diplôme obtenu ?
- Quelle discipline enseignez-vous ?
- Combien d'années d'expérience professionnelle avez-vous ?
- Êtes-vous un(e) enseignant(e) du premier ou du second cycle ?

#### II- SIGNES AVANT-COUREURS DE LA VIOLENCE PHYSIQUE ENTRE PAIRS

Parlez-moi de la violence physique entre pairs

1. Quels sont les signes ou les comportements qui vous permettent d'identifier un élève auteur de violence physique envers ses pairs ?
2. Comment reconnaissez-vous un élève victime de violence physique de la part de ses pairs ?
3. Selon vous, quelles sont les principales caractéristiques des élèves victimes de cette violence ? Justifiez votre réponse.
4. L'effectif pléthorique de la classe influence-t-il les actes de violence physique entre élèves ? Justifiez votre réponse.
5. Les mauvaises fréquentations peuvent-elles pousser un élève à commettre des actes de violence physique envers ses pairs? Justifiez votre réponse.
6. Observez-vous une corrélation entre le manque de suivi parental et l'implication des élèves dans des actes de violence physique ?
7. Pensez-vous que la baisse de la performance scolaire d'un élève peut expliquer son implication dans la violence physique envers d'autres élèves? Pourquoi ?

### **III- DISPOSITIFS DE LUTTE CONTRE LA VIOLENCE PHYSIQUE ENTRE PAIRS**

1. Parlez-moi des services offerts dans l'établissement, pour aplanir cette violence ?
2. Quelles sont les mesures que vous prenez pour réduire la violence physique entre élèves ? Ces mesures sont-elles efficaces ? Pouvez-vous me donner quelques exemples ?
3. Pensez-vous que les rencontres entre enseignant(e)s et parents, organisées par l'administration scolaire sont un moyen efficace de lutte contre la violence physique entre élèves ?
4. Les clubs de promotion de la paix, créés par les autorités éducatives, luttent-ils efficacement contre la violence physique ? Justifiez votre réponse.
5. Pensez-vous que la pratique des activités sportives et culturelles à l'intérieur de l'école peut réduire les violences physiques entre élèves ? Pouvez-vous en dire plus ?
6. Quelles mesures prenez-vous contre les élèves récidivistes ? Exemples ?
7. Comment soutenez-vous les élèves victimes ? Y a-t-il un protocole interne d'intervention ?
8. Avez-vous recours à vos collègues et aux autorités scolaires dans la lutte contre la violence physique entre pairs ? Pourquoi ?
9. Sensibilisez-vous les élèves à la non-violence ? Pourquoi ? Si oui, quelles sont les principales activités de sensibilisation mobilisées pour la non-violence ?
10. Diriez-vous que les professeurs ont des formations appropriées pour combattre cette violence ?
11. Les professeurs ont-ils les moyens nécessaires pour lutter contre cette violence ?

### **IV- EFFICACITÉ DE CES DISPOSITIFS**

1. Vos interventions réduisent-elles les actes de violence physique entre élèves dans votre établissement ? Justifiez votre réponse.
2. Quel impact ont vos interventions sur le rendement scolaire des apprenants ? Avez-vous des exemples ?
3. Diriez-vous que cette violence limite la réussite des élèves ?

### **V- ENJEUX OBSERVÉS DANS LA LUTTE CONTRE CETTE VIOLENCE**

1. Selon vous, le renforcement de la collaboration entre l'école et famille peut-il réduire les actes de violence physique entre élèves ? Pouvez-vous en dire davantage ?
2. Pensez-vous que des activités de formation continue des enseignants à la gestion de la violence scolaire peuvent freiner les actes de violence physique ? Pourquoi ?
3. À votre avis, la réduction des effectifs de la taille des classes peut-elle influencer la lutte contre la violence physique entre élèves ? Pouvez-vous en dire plus ?
4. Pensez-vous que le recrutement massif de personnel spécialisé en intervention et en encadrement peut avoir un impact sur la lutte contre la violence scolaire entre élèves ? Pourquoi ?
5. À votre avis, une meilleure formation initiale des futurs enseignants des cours d'éducation civique et morale peut-elle contribuer à apaiser l'environnement scolaire ? Pouvez-vous élaborer plus ?

## VI- DÉFIS RENCONTRÉS PAR LES ENSEIGNANTS

1. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans la lutte contre la violence physique entre élèves ?
2. Pensez-vous que le manque de formation des personnels enseignant et non enseignant à la gestion des conflits constitue un obstacle dans la lutte contre cette forme de violence ?
3. À votre avis, le manque de personnel spécialisé (éducateurs, psychologues, etc.) représente-t-il un frein dans vos efforts de pacifier l'environnement scolaire ?
4. À votre avis, la mauvaise influence des pairs peut-elle encourager un élève à user de violence physique envers d'autres élèves ?
5. La vente de stupéfiants à l'intérieur et aux abords de l'école favorise-t-elle la recrudescence de cette forme de violence ? Justifiez votre réponse.
6. Pensez-vous qu'une classe à effectif pléthorique incite à la violence physique entre pairs ? Justifiez votre réponse.

Auriez-vous d'autres éléments dont vous souhaiteriez me parler en lien avec les enjeux et défis de la lutte contre la violence physique entre pairs ? Merci de votre participation