



HAL
open science

**Victimation et perception du climat scolaire :
L'influence du degré de conformisme des élèves de
l'enseignement secondaire public aux normes et valeurs
de la société marocaine**

Mohamed Elhaddadi

► **To cite this version:**

Mohamed Elhaddadi. Victimation et perception du climat scolaire: L'influence du degré de conformisme des élèves de l'enseignement secondaire public aux normes et valeurs de la société marocaine. Education. Université de Bordeaux, 2019. Français. NNT : 2019BORD0207 . tel-02507102

HAL Id: tel-02507102

<https://theses.hal.science/tel-02507102>

Submitted on 12 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Bordeaux

THESE

Présentée pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE BORDEAUX

École Doctorale n° 545 : Sociétés, Politiques, Santé Publique

Mention : Sciences de l'Education

Par **Mohamed Elhaddadi**

**Victimation et perception du climat scolaire :
L'influence du degré de conformisme des élèves de
l'enseignement secondaire public aux normes et valeurs
de la société marocaine**

Sous la direction de

M. le Pr **Alain BAUDRIT**

Présentée et soutenue publiquement le 6 Décembre 2019

Membres du jury :

M. le Pr **Fabien SABATIER**, Université de Bordeaux/ESPE, Président

Mme la Dr. HDR. **Sondess, Sandoss BEN ABID-ZARROUK**, Université de Haute Alsace, Rapporteur

Mme la Pr **Catherine BLAYA**, HEP Canton de Vaud - Suisse, Rapporteur

M. le Dr. **Jean-François BRUNEAUD**, Université de Bordeaux, Examineur

Mme la Dr. **Rania HANAFI**, Université de Côte d'Azur/ESPE, Examineur

M. le Pr **Alain BAUDRIT**, Université de Bordeaux, Directeur de thèse

Université de Bordeaux

THESE

Présentée pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE BORDEAUX

École Doctorale n° 545 : Sociétés, Politiques, Santé Publique

Mention : Sciences de l'Education

Par **Mohamed Elhaddadi**

**Victimation et perception du climat scolaire :
L'influence du degré de conformisme des élèves de
l'enseignement secondaire public aux normes et valeurs
de la société marocaine**

Sous la direction de

M. le Pr **Alain BAUDRIT**

Présentée et soutenue publiquement le 6 Décembre 2019

Membres du jury :

M. le Pr **Fabien SABATIER**, Université de Bordeaux/ESPE, Examineur

Mme la Dr. HDR. **Sondess, Sandoss BEN ABID-ZARROUK**, Université de Haute Alsace, Rapporteur

Mme la Pr **Catherine BLAYA**, HEP Canton de Vaud - Suisse, Rapporteur

M. le Dr. **Jean-François BRUNEAUD**, Université de Bordeaux, Examineur

Mme la Dr. **Rania HANAFI**, Université de Côte d'Azur/ESPE, Examineur

M. le Pr **Alain BAUDRIT**, Université de Bordeaux, Directeur de thèse

Remerciements

Cette thèse de doctorat est la partie visible d'un parcours qui a été rendu possible grâce à la contribution de nombreuses personnes à qui je tiens à adresser toute ma gratitude et ma reconnaissance :

Aux Professeurs **Alain BAUDRIT** et **Jean-François BRUNEAUD** mes deux Directeurs de thèse qui m'ont donné l'opportunité de pouvoir réaliser mon travail dans les meilleures conditions. Leurs regards avisés, leur disponibilité et leurs pertinents conseils ont été des atouts indispensables à l'aboutissement de ce travail. Grand merci chers professeurs.

Aux **membres du jury** qui ont aimablement accepté de consacrer du temps à la lecture de cette thèse.

Un merci tout particulier s'adresse à mes amies et amis de l'équipe **ERCEP3** pour leurs encouragements tout au long de ces quatre années de labeur. (**Carine, Karen, Lara, Marie-Caroline, Sewit, ...** Je ne vous oublierai jamais.)

Mes remerciements s'adressent également à toute l'équipe du **LACES** ainsi que celle de l'école doctorale **EDSP2** de l'université de Bordeaux.

Mes remerciements s'adressent aussi à mes amis **Marie-Caroline, Karima, Lamrani, Ait Isha** pour leurs efforts de relecture attentive.

Mes remerciements s'adressent aux **élèves** et aux **professeurs** qui ont participé à cette recherche ainsi que tous les **responsables** qui ont contribué à son bon déroulement au sein des établissements de la région de Souss-Massa.

Je m'adresse aussi à mon âme sœur **ma femme** ainsi qu'à **mes enfants** qui ont su comprendre que cette recherche demandait beaucoup d'implication. Je vous remercie pour votre encouragement ainsi que votre patience.

Enfin j'envoie par une lettre d'amour mes remerciements à **mes parents** pour leurs invocations qui illuminent mon chemin vers le succès. Je ne vous remercierai jamais assez.

« Après six années de douleurs, de patience et de privation, depuis ma première année de master, me voilà enfin arrivé au jour que je te demandais d'attendre. Le jour où j'aurai atteint mon objectif d'obtenir le grade de Docteur de l'Université de Bordeaux. Grace à toi mon amour, cela a été possible. En vérité, c'est toi la Docteure avec ton altruisme et ta compréhension. Je te remercie avec toutes les langues du monde. (Merci, Thank you, شكرا, Danke, Gracias, Grazie, 谢谢, +.।।।ξΟ†, Спасибо, ...) »

A ma femme **Rkia,**

« La **non-violence** est la loi de notre espèce tout comme la **violence** est la loi de l'animal. »

Gandhi

Homme politique, Philosophe, Révolutionnaire (1869 - 1948)

Sommaire

Remerciements	4
Sommaire	7
Introduction générale	9
Partie I : Mise en contexte, conceptualisation, problématisation, modèle explicatif et choix méthodologiques et opératoires	19
Chapitre I : Mise en contexte	19
I. Système éducatif marocain.....	19
II. Appréhender les violences scolaires au Maroc	33
III. Caractéristiques du terrain d’investigation.....	46
Chapitre II: Violence et climat scolaires : déconstruction et reconstruction	50
I. Pour une identification de la violence	50
II. Les violences en milieu scolaire.....	65
III. De la violence scolaire au climat scolaire	86
Chapitre III: Influence du degré de conformisme auto-déclaré sur l’expérience victimaire et la perception du climat scolaire	99
I. Problématique et modèle théorique.....	99
II. Expérience victimaire et perception du climat scolaire : quels effets du degré de conformisme religieux auto-déclaré.....	107
III. Expérience victimaire, perception du climat scolaire et effets de l’âge	114
IV. Expérience victimaire, perception du climat scolaire et effets du sexe.....	122
V. Expérience victimaire et perception du climat scolaire : quels effets de l’appartenance sociale ?.....	128
Chapitre IV: Choix méthodologiques et opératoires	135
I. Echantillon de la recherche	135
II. Choix méthodologiques, recueil et traitement des données	139
Partie II : Résultats de la recherche, analyse et discussion	150
Chapitre V : Victimations et perception du climat scolaire au Maroc	150
I. Victimations en milieu scolaire au Maroc : Résultats de l’enquête	150
II. Climat scolaire au Maroc : un climat globalement positif	181
Chapitre VI : Degré de conformisme auto-déclaré et expérience victimaire	196

I. Conformisme auto-déclaré et expérience victimaire.....	196
II. Expérience de victimation et effet de l'âge.....	209
III. Expérience victimaire et effet du sexe.....	217
IV. Appartenance sociale et expérience victimaire.....	229
V. Conclusion partielle.....	249
Chapitre VII: Une perception du climat scolaire influencée par le degré de conformisme auto-déclaré.....	255
I. Perception du climat scolaire et conformisme auto-déclaré.....	255
II. Perception du climat scolaire et effet de l'âge.....	265
III. Une perception sexuée du climat scolaire au Maroc.....	276
IV. L'appartenance sociale et la perception du climat scolaire.....	285
V. Conclusion partielle.....	297
Chapitre VIII: Pour un modèle explicatif de la construction de la perception du climat scolaire.....	299
I. Entre religion et laïcité : une meilleure perception des élèves conformistes.....	299
II. Une perception du climat scolaire influencée par le sentiment d'appartenance et le climat relationnel.....	305
III. Conclusion partielle.....	318
Conclusion générale.....	322
Bibliographie et références.....	331
Tables des matières.....	348
Liste des tableaux.....	357
Liste des graphiques.....	362
Liste des schémas.....	363
Liste des acronymes.....	364
Liste des annexes.....	366

Introduction générale

La violence en milieu scolaire est devenue un sujet d'actualité et une préoccupation majeure (Debarbieux, 2010). Dans les pays occidentaux ce phénomène a commencé à constituer un problème social dans les années 1990. Depuis le début des années 2000, ce concept est devenu très récurrent dans les débats publics. La surmédiation focalisée sur les cas les plus graves, a contribué à l'accroissement du sentiment d'insécurité. Pour Mucchielli (2001), les médias ne présentent pas des faits, ils véhiculent des interprétations ou des non-interprétations dont il faut interroger le sens. De son côté, Debarbieux (1996) dénonce les médias qui profitent de ces événements graves pour donner une vision dramatique et apocalyptique du phénomène. C'est ainsi que la violence scolaire a occupé une place de plus en plus importante sur la scène médiatique, politique, voire scientifique dans un grand nombre de pays (Debarbieux, 2006).

Par ailleurs, cette question constitue un problème grave pouvant engendrer une multitude de conséquences néfastes tant sur le plan collectif qu'individuel. L'UNESCO, dans son rapport mondial de suivi de l'éducation intitulé « comment mesurer la violence à l'école ? » (2017), considère que les victimes de violence ont tendance à souffrir de dépression, d'anxiété, de solitude, d'une faible estime de soi et d'autres formes de difficultés. De plus, la violence scolaire entraîne un manque de participation aux activités de l'école, et mène à l'isolement, au décrochage, à l'analphabétisme, à la drogue, voire même au suicide. De surcroît, l'élève victime de violence scolaire peut lui-même mobiliser toutes formes de violence à l'encontre d'un autre élève ou d'un membre du personnel. Ainsi, « *l'utilisation de la violence apparaît pour certains élèves comme un moyen de défense, une réponse possible au mépris ressenti dans l'institution scolaire.* » (Caillet, 2006, p.63). De ce fait, si les élèves victimes de violences scolaires courent le risque d'obtenir de mauvais résultats scolaires, les conséquences négatives se prolongent au-delà de la scolarité en augmentant de plus de la moitié le risque d'enfreindre la loi à l'âge adulte. (*op.cit.*)

Par ailleurs, Anbarasan (1999), Blauvelt (1999) et Demenet (2001) stipulent que la violence à l'école perturbe la vie scolaire et entraîne la dégradation du climat des écoles (Paquin, 2004). Dans les établissements où l'on assiste à un fort degré de violence, un sentiment de peur et d'insécurité s'installe aussi bien chez la communauté éducative que

chez les élèves. Ce sentiment engendre un taux élevé d'absentéisme qui constitue un refuge sécurisant pour les élèves qui perçoivent l'école de façon négative. Cette violence peut aussi contribuer considérablement à dévaloriser l'image de l'établissement aux yeux des parents et de la société en général. Par ailleurs, la violence scolaire affecte le processus enseignement-apprentissage (Paquin, *op.cit.*). Pour Debarbieux (2006), « *la violence répétée a des conséquences fortes sur l'image de soi et l'angoisse ressentie par les victimes, entraînant d'importantes difficultés scolaires et psychologiques.* » (p. 133). De ce fait, la violence scolaire est intimement lié au concept du climat scolaire.

Le climat scolaire fait l'objet de controverses dues notamment à l'absence de définition univoque et consensuelle (Debarbieux, et *al.*, 2012). Globalement, il est diversement défini et se réfère à plusieurs composantes. Il est considéré comme un élément essentiel du fonctionnement des établissements et de la performance scolaire des élèves. Lorsqu'il est négatif il peut constituer un facteur facilitateur de la construction de la violence en milieu scolaire. En outre, il contribue au sentiment de bien-être général et favorise la prévention de la violence. De plus, selon Moos (1979), Cossette et *al.* (2004), certains facteurs de protection liés au climat scolaire favorisent la réussite scolaire chez les élèves (cité par Blaya, Beaumont, Frenette, & Poulin, 2015). Pour Karcher (2004) et Thapa et *al.* (2013), un lien significatif qui se crée entre l'élève et un ou plusieurs intervenants scolaires favorise une vision positive de l'établissement, améliore l'estime de soi, augmente le désir d'apprendre et crée une motivation à réussir (Beaumont, Frenette, & Leclerc, 2016). Ainsi, évoluer dans un climat serein constitue une condition de la performance des élèves et de l'établissement. Aussi, afin de pouvoir en déterminer la qualité, le climat scolaire doit être diagnostiqué.

Sa mesure devrait permettre d'adopter des stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves, d'établir un cadre et des règles explicites et explicitées, de prévenir les violences et le harcèlement, de privilégier la coéducation avec les familles, de renforcer les liens avec les partenaires et d'améliorer la qualité de vie à l'école, permettant ainsi de faire baisser le sentiment de victimation. En outre, cette mesure permet de repérer une partie des problèmes qui entravent la performance de l'établissement. Selon Thiébaud (2005), les études conduites au cours des trois dernières décennies montrent que l'efficacité de l'établissement est corrélée avec différentes

variables dont le climat scolaire positif. Dès lors, se pose la question des méthodes de mesure.

La mesure des expériences victimaires et du climat scolaire constitue le premier pas dans le processus d'amélioration de la vie scolaire. Il ne s'agit pas de relever seulement les faits graves, mais d'en connaître l'intensité et la répétitivité pour pouvoir les prévoir et les prévenir. De ce fait, les victimes sont des informateurs privilégiés. Les informations sur leurs vécus quotidiens vis-à-vis de la violence en milieu scolaire constituent un élément primordial pour tout diagnostic. Ces informations sont collectées via différents outils. Des enquêtes sont menées sur les plans national et international afin de s'emparer de l'amplitude de ce phénomène. Ces enquêtes peuvent généralement être classées en deux catégories. Des enquêtes où des questions sur la violence à l'école sont intégrées dans des études concernant la réussite scolaire. Elles ont comme objectif d'évaluer la prévalence de certaines formes de violence à l'école. D'autres traitent de la violence à l'encontre des enfants en général et comprennent des questions directes sur la violence en milieu scolaire. Les principales enquêtes mondiales sont le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, l'enquête du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation(SACMEQ), les enquêtes mondiales sur la santé scolaire « Global School Health Surveys »(SHS), l'enquête Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC), le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de 2011, l'étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS) et la troisième Étude explicative et comparative régionale « Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo » (TERCE).

Toutefois, malgré les efforts fournis à l'échelle internationale pour s'emparer de la question des expériences victimaires et du climat scolaire, des problèmes de cohérence persistent encore. D'une part, sur le plan des formes de violences scolaires concernées, d'autre part sur la formulation des questions. En outre quelques enquêtes mettent l'accent sur des thèmes spécifiques. Notamment, le sexe. En plus, les tranches d'âge concernées diffèrent selon l'enquête ce qui pose problème d'interprétation et de compréhension du phénomène de la violence scolaire. Par ailleurs, ces données qui permettent le croisement de plusieurs résultats obtenus de manières différentes, et ainsi d'appréhender la violence scolaire sous différents angles, ne prennent pas en compte l'expérience vici-

élèves. Seuls les aspects les plus visibles de la violence scolaire sont traités. Les microviolences qui constituent la forme essentielle de la violence scolaire sont omises. C'est pour pallier ce manque de suivi et de fiabilité que se sont développées les enquêtes de victimation.

Pour de Saint Martin (2012), l'enquête de victimation consiste à appréhender les transgressions et les infractions, non plus du point de vue des agences de contrôle social mais du point de vue de l'un des acteurs principaux, un informateur privilégié, direct: la victime. C'est une enquête anonyme à destination des élèves et des personnels des établissements scolaires. Elle permet, à partir d'un nombre de questions, de mesurer le ressenti des personnes concernées et d'objectiver les faits. Elle a pour finalité de préciser, de récolter des données sur la nature et les contextes de la violence en milieu scolaire. C'est un outil de mesure qui permet de déterminer les phénomènes de violences, de vols et d'autres atteintes aux personnes et aux biens qui se déroulent dans les établissements scolaires. Elle a pour objectif de fournir des données statistiques sur les actes dont les élèves sont victimes. Au-delà des violences signalées au sein de l'établissement ou auprès des autorités policières ou judiciaires, cette enquête vise à mesurer les actes qui n'ont pas fait l'objet de signalement.

En France, l'enquête de victimation est devenue une source essentielle pour mesurer l'évolution des phénomènes de violence et d'atteintes aux personnes et aux biens en milieu scolaire. Le questionnaire utilisé dans ces enquêtes, totalement anonyme, a reçu un avis d'opportunité favorable de la part du Conseil National de l'Information Statistique (CNIS) et le label d'intérêt général et de qualité statistique. L'Indice du Climat Scolaire (ICS), développé par Debarbieux (1996), constitue l'outil officiel de mesure du climat scolaire. C'est un indice synthétique calculé, à partir de plusieurs variables (huit pour cette thèse).

S'agissant de la violence et du climat scolaire au Maroc, la Charte Nationale pour l'Education et la Formation (1999), dans sa première partie consacrée aux droits et devoirs des individus et des collectivités, souligne que les élèves et les étudiants sont dans l'obligation d'être assidus, disciplinés et doivent se conformer aux horaires, aux normes et aux règlements de la scolarité. Néanmoins, ces directives n'ont pas réussi à stopper la violence scolaire et par conséquent la dégradation du climat scolaire. En effet, le Président

du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique a déclaré que malgré les efforts déployés depuis l'adoption du Programme National d'Éducation à la Citoyenneté et aux Droits de l'Homme (2015), des comportements d'incivilité dans le système éducatif persistent. Ils se manifestent dans le non-respect de l'autorité, de la discipline, du bien public, de l'environnement et au travers les comportements de harcèlement et de violence au sein des établissements scolaires et leur entourage. (UNESCO, 2017). En somme, peu d'écoles arrivent à offrir un climat favorable à l'apprentissage et de nature à favoriser une vie scolaire stimulante. Ce constat ressort également des enquêtes nationales et internationales. Selon le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique marocain (CSEFRS), « *les résultats médiocres qui ont trait au climat dans lequel se déroulent les études pointent des problèmes cruciaux auxquels le système éducatif marocain doit apporter rapidement des réponses efficaces tant celles-ci conditionnent, parmi d'autres facteurs, l'indispensable amélioration de la qualité des apprentissages dont les enquêtes, tant nationales qu'internationales (PNEA et TIMMS) ont souligné qu'ils étaient, en moyenne et pour le plus grand nombre, trop faibles.* » (CSEFRS, 2014, p. 120).

Globalement, la violence en milieu scolaire a toujours été prohibée au Maroc. Des notes circulaires sont adressées au début de chaque année scolaire pour rappeler que toutes les formes de violences sont strictement interdites que ce soit entre pairs ou entre personnel éducatif et élèves. Néanmoins, ce dispositif juridique n'a pas réussi à arrêter ce fléau. Les premières enquêtes de mesure de la violence en milieu scolaire ont été initiées en partenariat avec des instances internationales. L'UNICEF a réalisé en 2004 une enquête, en collaboration avec le Ministère de l'Éducation Nationale marocain, sur le thème de la violence subie par les élèves de l'enseignement primaire. Il s'agissait de la première enquête de victimation réalisée au Maroc dont l'objectif était de s'interroger sur la présence de corrélations entre cette violence et les performances scolaires ainsi qu'avec d'autres facteurs environnementaux. En outre, le Maroc s'est ouvert sur les différentes enquêtes transnationales tels PISA, PIRLS et SHS. D'autres mesures ont été possibles via des instances officielles (Ministère de la Justice) et non officielles (la société civile).

Face à l'ampleur de la question qui nuit à l'image de l'école publique, le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place un dispositif de lutte contre ce phénomène. Peu organisée avant 2015, la lutte contre la violence en milieu scolaire a pris une forme plus

officielle à partir de cette même année avec la création, sous l'égide du Ministère de l'Education Nationale, d'un observatoire dédié à ces questions. La création de ce nouvel observatoire, auquel contribuent les services extérieurs du MEN, les académies régionales, les directions provinciales et des associations de la société civile, fait partie des différentes mesures de moralisation de l'école. Son objectif est le suivi instantané des cas de violence. Pour ce faire, cet Observatoire a lancé la « plateforme Marsad ». Celle-ci constitue un observatoire électronique destiné aux directeurs et aux responsables des cellules d'écoute et de médiation dans les établissements scolaires, mais aussi aux coordonnateurs des observatoires régionaux de lutte contre la violence dans le milieu scolaire. Cette plateforme offre un espace interactif pour enregistrer tous les cas de violence observés dans les établissements scolaires publics et privés: écoles, lycées et universités. Elle est composée de trois parties. La première est destinée aux renseignements sur les victimes de violence (élèves, corps enseignants, parents d'élèves, directeurs d'établissement). La deuxième concerne les informations sur le lieu où s'est produite la violence. Enfin, la troisième demande des informations relatives à la nature de la violence (physique, verbale, etc..) et à son auteur. Toutefois, la faible communication autour de cette plateforme entrave son bon fonctionnement.

Face à cette image de dégradation du climat scolaire nous nous posons la question suivante : qu'est-ce qui influence les processus de construction de l'expérience victimaire et la perception du climat scolaire au Maroc? Thiébaud (2004) stipule que la perception reste subjective. Pour lui, « *le climat est une variable subjective liée à la perception entretenue par les personnes sur la façon dont elles sont traitées et sur leurs rôles en relation avec les autres.* » (p. 1). Par conséquent, cette perception peut non seulement influencer les comportements et l'adaptation des élèves, mais peut-être aussi les apprentissages scolaires. Ainsi, elle varie selon les caractéristiques de l'élève. De ce fait, quatre éléments que nous jugeons pertinents seront étudiés en tant que variables indépendantes dans cette thèse : l'influence de l'âge, du sexe, de l'appartenance sociale et du degré de conformisme sur les processus de construction des expériences victimaire et de la perception du climat scolaire.

Il importe d'abord de rappeler que cette thèse s'inscrit dans les thématiques du Laboratoire-Culture-Education-Société (LACES EA 7437) de l'Université de Bordeaux, dans le cadre des travaux de l'équipe de recherche (ERCEP3) affiliée à ce laboratoire.

Elle s'inscrit également dans la continuité des recherches menées par une partie de cette équipe (Bruneaud, Salhi, Boukhchina), notamment à travers une étude¹ similaire menée en Tunisie. Deux problèmes retiendront particulièrement notre attention. Le premier concerne le processus de construction de l'expérience victimaire. Le second examine les différents facteurs influençant la perception du climat scolaire chez les élèves des collèges et lycées publics marocains. Ainsi, l'objectif de cette thèse est de construire un modèle pouvant participer à expliquer l'effet de quelques facteurs sur l'expérience victimaire ainsi que sur la perception du climat scolaire au Maroc. Nous nous sommes arrêtés sur quatre principaux éléments. Notamment, le degré de conformisme auto-déclaré, l'âge, le sexe et l'appartenance sociale de l'élève. Plus précisément, l'objectif de cette thèse sera de comprendre comment ces éléments en interaction influencent le processus de construction de l'expérience victimaire ainsi que la perception du climat scolaire chez les collégiens et les lycéens marocains. D'autre part, et en l'absence d'enquête officielle de victimation en milieu scolaire au Maroc, cette thèse a pour finalité de produire des connaissances quant à l'expérience victimaire, la nature et les contextes de la violence en milieu scolaire marocain. En outre, l'objectif de cette enquête est de fournir des indicateurs statistiques, sur l'expérience victimaire des élèves du secondaire marocain, qui permettront de mieux cerner la violence dans le milieu scolaire marocain.

S'agissant de la structuration du travail, il sera scindé en deux parties. La première est subdivisée en quatre chapitres dont le premier sera dédié à la mise en contexte dans la mesure où l'appropriation du terrain d'investigation constitue le premier pas pour une meilleure compréhension et *de facto* une meilleure interprétation des données recueillies. Cette contextualisation nous permettra de mettre en évidence les facteurs sociaux permettant d'appréhender le phénomène de la violence en milieu scolaire au Maroc à travers notamment la situation de la jeunesse, de la femme et de la religion majoritaire au Maroc. De surcroît, seront présentées les principales caractéristiques de la région du Souss-Massa au sud du Maroc qui a constitué le terrain d'enquête de cette thèse.

Le deuxième chapitre sera consacré à une revue de la littérature des principaux concepts abordés pour l'élaboration du cadre théorique de cette étude. Il s'agit principalement des concepts de violence, violence scolaire et climat scolaire qui seront examinés d'un point

¹ Dans le cadre d'une recherche de Master 2 sur l'influence de la religiosité sur la perception du climat scolaire en Tunisie.

de vue épistémologique. Par ailleurs, les différentes méthodes de mesure des expériences victimaires et du climat scolaire seront également abordées ainsi que les effets influençant la perception du climat scolaire. Notamment, l'effet établissement, l'effet maître et l'effet classe. Le troisième chapitre présente la problématique et le modèle théorique dans lequel s'inscrit notre approche d'analyse. Ledit modèle est basé sur le degré de conformisme pour expliquer l'expérience vicimaire et la perception du climat scolaire. Nous examinerons le bienfondé d'une approche *ad hoc* donnant les moyens de répondre aux interrogations sur l'influence du degré de conformisme sur le processus de construction des expériences victimaires ainsi que sur la perception du climat scolaire. Une Hypothèse générale sera formulée stipulant que le processus de construction de l'expérience vicimaire ainsi que la perception du climat scolaire sont influencés par le degré de conformisme de l'élève. De cette Hypothèse générale découlent huit hypothèses opérationnelles qui feront l'objet de vérification lors de la présentation et la discussion des résultats. Quatre d'entre elles concernent le rapport entre l'expérience vicimaire et les quatre variables susmentionnées et les quatre autres examinent le lien entre la perception du climat scolaire et lesdites variables.

Le quatrième chapitre a un double objectif. D'une part, il explique nos choix méthodologiques qui se basent essentiellement sur le croisement des deux outils de l'enquête que sont le questionnaire et l'entretien directif. Le questionnaire utilisé dans cette recherche a été conçu par Éric Debarbieux (2011) et distribué, dans le cadre de l'Observatoire International de la Violence à l'École, à plus de 50.000 élèves en France. Il a également été appliqué dans de nombreux pays Européens et Africains dont la Tunisie (2014) et le Maroc (2015), sans oublier l'Amérique Latine et le Canada. Rédigée en langue française, la version originale a été traduite en langue arabe et adaptée au contexte marocain. Des questions supplémentaires ont également été ajoutées dans divers domaines : la religion, l'auto-évaluation et la structure familiale. De surcroît, les entretiens nous ont permis de compléter les pistes de réflexions ouvertes par les résultats du questionnaire. D'autre part, ce chapitre présente les principales caractéristiques de nos deux échantillons. Le premier concerne les élèves du secondaire et le deuxième le personnel éducatif.

La seconde partie de la thèse, consacrée à la présentation de nos résultats se compose également de quatre chapitres. Le premier présentera les résultats globaux de notre

enquête de victimation. Seront présentées, en premier lieu, les données concernant les différentes victimations basées sur les violences scolaires abordées dans cette thèse, notamment les violences verbales, physiques, psychologiques, sexuelles et d'expropriation. Ensuite, seront présentés les résultats de la perception du climat scolaire. Une étude comparative sera menée entre nos résultats et ceux des deux dernières enquêtes de victimation en France. Notamment, celle de 2017 dans les collèges et celle de 2018 dans les lycées dans la mesure où l'outil méthodologique utilisé est sensiblement le même.

Le deuxième chapitre aborde les résultats des victimations en fonction de nos quatre variables susmentionnées. Ainsi, des tri-croisés avec chacune d'entre elles seront effectués en vue de vérifier d'éventuelles influences desdites variables sur l'expérience victimaire de l'élève et de vérifier nos quatre hypothèses opérationnelles concernant l'expérience victimaire. Au fur et à mesure de la présentation des résultats, une analyse fondée sur nos choix théoriques sera menée. Au terme de ce chapitre, nous présenterons les résultats des tests de ces Hypothèses opérationnelles.

Le troisième chapitre sera dédié à la présentation des résultats concernant la perception du climat scolaire en fonction des variables. Dans un premier temps, sera vérifiée l'influence du degré de conformisme auto-déclaré sur le processus de la construction de la perception du climat scolaire. Ensuite, sera effectuée une analyse de l'apport de l'âge sur ce processus à la lumière des différentes recherches analogues. Puis, nous nous pencherons sur l'analyse de l'effet du sexe sur ladite perception en nous basant sur divers travaux en la matière pour conclure avec la dépendance entre l'appartenance sociale et cette même perception. Au terme de ce chapitre, seront vérifiées nos quatre hypothèses opérationnelles formulées pour la perception du climat scolaire.

Le quatrième chapitre sera dédié à la discussion de nos résultats en vue de vérifier notre Hypothèse générale. Un seul facteur fera l'objet de notre analyse. Il s'agit de l'influence du degré de conformisme auto-déclaré sur la perception du climat scolaire. Dans un premier temps, sera menée une comparaison entre nos résultats et ceux de l'étude de Bruneaud (2016) concernant les facteurs du respect de la diversité et l'adéquation et l'engagement scolaires. Dans un deuxième temps, nous présenterons notre propre modèle explicatif du processus de construction de la perception du climat scolaire basé sur deux principaux facteurs. Il s'agit de l'influence du sentiment d'appartenance et du climat

relationnel sur la qualité de la perception du climat scolaire. Au terme de ce chapitre, nous présenterons notre modèle explicatif du processus de construction de la perception du climat scolaire.

En définitif, l'enjeu de cette thèse est de pouvoir expliquer un processus très complexe. Il s'agit de montrer comment les différents facteurs susmentionnés contribuent à la construction de l'expérience victimaire de l'élève ainsi que la perception de son climat d'établissement. Le focus sera mis sur le conformisme dont l'étude est inédite dans la mesure où seule l'étude de Bruneaud (2016) semble l'avoir traité. L'enjeu sera alors de pouvoir développer un modèle explicatif de l'influence du degré de conformisme sur le processus de construction de l'expérience victimaire et la perception du climat scolaire pouvant s'appliquer à d'autres terrains d'investigation. Pour cela, il importe de s'appropriier le terrain d'enquête. Cela fait l'objet du chapitre suivant.

Partie I : Mise en contexte, conceptualisation, problématisation, modèle explicatif et choix méthodologiques et opératoires

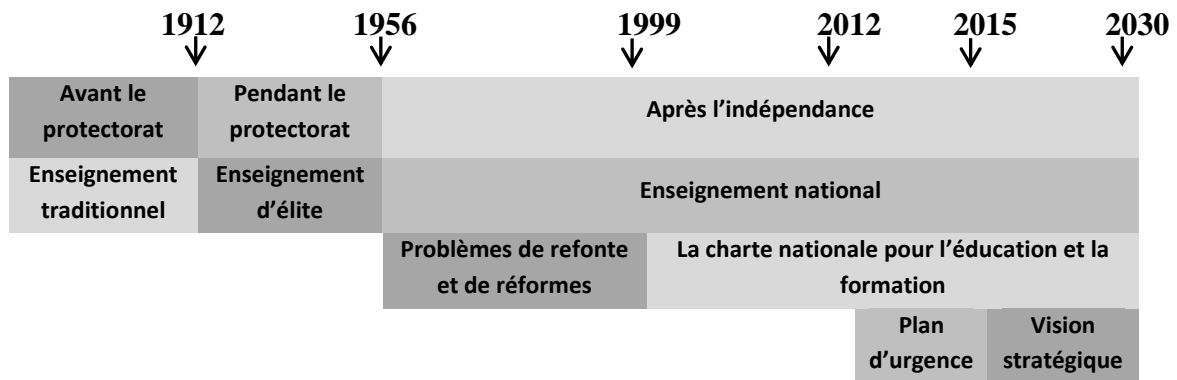
Chapitre I : Mise en contexte

I. Système éducatif marocain

1. Histoire du système éducatif marocain

Malgré les réformes entreprises et les sommes colossales investies, le système éducatif marocain continue d'afficher des défaillances sur plusieurs niveaux. Dans cette section, comme le montre le schéma 1, nous présenterons les trois principales phases par lesquelles est passé le système éducatif marocain: la phase d'avant le protectorat français, la phase du protectorat et enfin la phase de l'indépendance.

Schéma 1 : Evolution du système éducatif marocain



1.1 L'enseignement au Maroc avant le protectorat

Avant le protectorat l'enseignement au Maroc était principalement religieux. On l'appelait l'enseignement musulman. Son contenu était le Coran, les *Hadits*², les commentaires et les interprétations des *Oulémas*³. Sur le plan structurel, il se divisait en trois catégories proches de ce que nous appelons de nos jours : enseignement primaire, enseignement secondaire et enseignement supérieur.

² Les paroles du prophète Mohamed.

³Désigne la personne qui a acquis le « savoir » fondamental dans la communauté, c'est-à-dire la connaissance matérielle du Coran et des traditions prophétiques.

S'agissant de l'enseignement primaire, il était un enseignement coranique basé sur la mémorisation et la restitution du Coran. L'apprentissage se faisait au moyen de l'écriture et de la récitation à haute voix devant le maître. Celui-ci, appelé *Fkih* ou *Taleb*, est censé mémoriser le Coran par cœur. Il était la seule source du savoir. La punition physique était très répandue en cas d'indiscipline ou de non-implication des apprenants. La méthode ne différait pas, que ce soit dans les villes où l'école était appelée *Msid*⁴, ou dans les campagnes où elle était appelée *Jamaâ*⁵.

S'agissant de l'enseignement secondaire, il commence à peu près à l'âge de 10 à 12 ans après avoir mémorisé le Coran. Seuls quelques-uns des élèves continuaient leurs études dans cet enseignement en allant dans des mosquées, des confréries ou des *médersas*⁶. Les études consistaient à l'explication des versets coraniques, à l'interprétation des paroles et des actes du prophète Mohamed, ainsi que des cours de grammaire arabe. Là encore, l'enseignant est considéré comme la seule source du savoir. Un seul professeur enseignait toutes les disciplines. Il avait une liberté absolue dans le choix des contenus, à condition que cela soit conforme à l'Islam.

Concernant l'enseignement supérieur, il s'était fixé à Fès à l'université Al Quaraouiyine, qui est la première université du Maroc et du monde. Créée en 859 à Fès par Fatima el Fihriya⁷. Les enseignements concernaient le droit musulman, la littérature, la linguistique, la grammaire, la rhétorique et les sciences dites profanes: la philosophie, les mathématiques, l'astronomie, ...Cependant, les contenus sont toujours fixés par les professeurs à condition de respecter les normes de l'Islam. Ces professeurs sont nommés par le *Cadi*⁸.

1.2 L'enseignement pendant le protectorat

Avec le protectorat français (1912-1956), l'enseignement commence à changer et à se diversifier. Le Maroc passe du religieux traditionnel à une offre moderne. Cependant, la

⁴ C'est généralement des pièces situées près de la mosquée ou en faisant partie.

⁵ Désigne la mosquée en langue arabe.

⁶ Établissement d'enseignement supérieur traditionnel dans les pays musulmans, notamment en Afrique du Nord, dans lequel on enseigne le droit, la théologie et la littérature.

⁷ Figure historique de la ville de Fès, originaire de Kairouan. Elle est morte en 880.

⁸ Personne dotée d'une autorité absolue indiscutable parce qu'il était perçu en vertu de sa science religieuse comme le garant de la sublime orthodoxie.

politique du protectorat en la matière était sélective. En effet, il y avait plusieurs types d'écoles :

- Celles de la mission culturelle française : réservées aux élites des classes dirigeantes. Elles constituaient une sorte de trait d'union entre la résidence française et le *Makhzen*⁹ marocain ;
- Les écoles libres: comme une sorte de résistance et de repli identitaire. Elles avaient pour mission de rénover et préserver l'enseignement arabe et de faire revivre la civilisation « arabo-musulmane ». Elles sont créées par des particuliers à travers tout le Maroc. La langue d'enseignement était l'Arabe. Le français constituait une discipline secondaire ;
- Les écoles religieuses traditionnelles ;
- Les écoles israéliques ;
- Les collèges musulmans : les études s'échelonnaient sur deux cycles :
 - Un premier cycle d'études secondaires de quatre années ;
 - Un deuxième cycle comprenant deux années. À partir de ce cycle, les élèves pouvaient s'orienter soit vers les études littéraires, soit vers les études scientifiques. L'enseignement se faisait pour la plupart des matières en français, quelques heures étaient consacrées à l'étude de l'arabe.
- Les lycées européens : qui sont très sélectifs et peu de marocains peuvent y accéder.

2. Les caractéristiques essentielles du système éducatif après l'indépendance

Après l'indépendance (1956), le Maroc a pris des initiatives en vue d'une refonte de son système éducatif. C'était un système principalement caractérisé par un accès incomplet et inéquitable à l'éducation de base, une politique de massification scolaire et une adoption d'un double système pédagogique

2.1 Un accès incomplet et inéquitable à l'éducation de base

Le plus grand problème, qui continue à peser sur le système éducatif marocain, est l'accès à l'éducation elle-même. Cet accès demeure encore incomplet et inéquitable. Certes des progrès significatifs ont été enregistrés dans ce domaine, surtout concernant l'accès à

⁹ Désigne l'appareil étatique marocain. Actuellement, il a une connotation péjorative. C'est le symbole de l'autorité et du contrôle.

l'enseignement primaire et collégial, mais une partie d'enfants vivant dans des situations précaires et vulnérables, reste exclue du cycle primaire. De même, si l'enseignement collégial est quasi généralisé en milieu urbain, c'est loin d'être le cas en milieu rural. De plus, un nombre important d'enfants et de jeunes demeure en dehors du système éducatif, exclu de toute offre éducative. Des efforts encore très considérables restent donc à fournir pour assurer le droit à l'accès à une éducation de base pour tous.

2.2 Une massification scolaire au détriment de la qualité

Au lendemain de l'indépendance, l'enseignement au Maroc a connu un développement quantitatif considérable. Avec une politique éducative axée autour de quatre mots d'ordre nationalistes : l'unification, l'arabisation, la marocanisation et la généralisation, les effectifs ont connu une montée exponentielle. La décentralisation des pôles de formation et la diversification des filières, ayant pour objectif la « marocanisation » de l'encadrement a conduit à une expansion de la scolarisation et la massification des effectifs à tous les niveaux. Cependant, cette massification de la formation a entraîné très rapidement des déséquilibres et des défaillances en matière de qualité. En effet, « *l'accès à l'enseignement est loin d'être généralisé, les déperditions scolaires sont toujours importantes et le chômage des diplômés est en nette évolution.* » (Mellakh, 2000, p. 94)

Tableau 1 : Evolution des populations d'âge scolaire (1970-2030 en milliers)

	1970	1980	1990	2000	2010	2020	2030
6-11 ans (primaire)	2791	3198	3948	3935	3518	3550	3289
12-14 ans (sec 1)	1139	1405	1745	2019	1826	1778	1715
15-17 ans (sec 2)	952	1286	1666	2025	1887	1720	1736

Source : Projections de la Division des populations des Nations Unies, WDI 2012

2.3 Un double système pédagogique

Pour des raisons plus politiques que pédagogiques, le système éducatif marocain est basé sur un double système pédagogique. Après l'indépendance, le Maroc n'a pas fait de rupture avec le système francophone des enseignements. Cependant, dans les années 70, une politique d'arabisation a été adoptée. Elle s'est basée sur la séparation entre l'enseignement général (du primaire au lycée) en arabe et un enseignement supérieur en français. Cette dichotomie a entraîné un échec du système éducatif. Seuls les élèves issus

des écoles privées ont pu suivre dans l'enseignement supérieur dont les cours sont assurés en français. Pour atténuer ce problème le Maroc avait introduit la discipline de la traduction au sein des établissements secondaires. Cependant, cette matière n'est pas généralisée. Par ailleurs, les analyses et les statistiques officielles dénotent qu'environ 50% des inscrits en 1^{ère} année des facultés quittent les études à la fin de l'année. Ce chiffre augmente quand il s'agit des disciplines enseignées en français.

Les différentes réformes, que nous aborderons dans ce qui suit, ont placé l'amélioration du niveau des élèves en français au cœur de leurs processus. Loin de toutes contraintes politiques ou idéologiques, des chercheurs en matière d'enseignement au Maroc, considèrent l'arabisation de l'enseignement des matières scientifiques comme une faute grave. Par conséquent, le retour au français dans les disciplines, malgré la résistance des partisans de l'arabe (Nationalistes ou Islamistes), est devenu une nécessité. En effet, après plus de trente ans d'arabisation, le Roi du Maroc a demandé le 10 février 2016 de revenir à l'enseignement du français dans trois disciplines majeures : les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre et les sciences physiques, et ce dès la première année du primaire. Cette décision s'est concrétisée progressivement par des options françaises dans les différentes branches du baccalauréat et du Brevet.

En Avril 2019, une session parlementaire extraordinaire a été dédiée à la promulgation de la loi cadre régissant l'éducation et la formation comme prévue dans la vision stratégique 2030 susmentionnée. Le point de divergence de ladite loi concernait la langue d'enseignement des disciplines scientifiques. Alors que la plupart des partis politiques étaient d'accord pour généraliser l'enseignement en français, deux partis ont pu bloquer le vote. Il s'agit du Parti de la Justice et du Développement (PJD) connu pour son orientation Islamiste et le Parti Istiqlal (PI) connu pour son orientation nationaliste. Par ailleurs, ce choix a fait l'objet d'un débat social très tendu entre partisans de l'ouverture sur les langues vivantes dans les disciplines scientifiques et partisans de l'identité nationale. En juillet 2019, la loi cadre de l'enseignement a été promulguée avec abstention des deux partis susmentionnés sur les articles de l'enseignement en français.

2.4 L'organigramme du système éducatif marocain

Le système éducatif marocain est organisé en deux secteurs public et privé. En 2019, le secteur privé constitue environ de 14 % des effectifs scolarisés. Les familles marocaines

s'orientent de plus en plus vers ce secteur. Le Maroc prévoit dans sa charte nationale de l'éducation et de la formation d'arriver à un taux de 20%.

Tableau 2 : Le système scolaire Marocain Vs français

Age	Cursus scolaire marocain		Cursus scolaire français	
3 ans	Ecole maternelle	Petite section	Petite section	Ecole maternelle
4 ans		Moyenne section	Moyenne section	
5 ans		Grande section	Grande section	
6 ans	Ecole primaire	1 ^{ère} AEP ¹⁰	Cours Préparatoire (CP)	Ecole primaire
7 ans		2 ^{ème} AEP	Cours Élémentaire 1 (CE1)	
8 ans		3 ^{ème} AEP	Cours Élémentaire 2 (CE2)	
9 ans		4 ^{ème} AEP	Cours Moyen 1 (CM1)	
10 ans		5 ^{ème} AEP	Cours Moyen 2 (CM2)	
11 ans		6 ^{ème} AEP	6 ^{ème}	
12 ans	Collège	1 ^{ère}	5 ^{ème}	Collège
13 ans		2 ^{ème}	4 ^{ème}	
14 ans		3 ^{ème}	3 ^{ème}	
15 ans	Lycée	Tronc Commun	Seconde	Lycée
16 ans		1 ^{ère} Bac	1 ^{ère}	
17 ans		2 ^{ème} Bac	Terminal	
18 ans	Licence	Licence 1	Licence 1	Licence
19 ans		Licence 2	Licence 2	
20 ans		Licence 3	Licence 3	
21 ans	Master ¹¹	Master 1 ^{ère} année	Master 1	Master
22 ans		Master 2 ^{ème} année	Master 2	
23 ans	Doctorat	Doctorat	Doctorat	Doctorat
24 ans		Doctorat	Doctorat	
25 ans		Doctorat	Doctorat	

Le système éducatif marocain est composé de l'enseignement général (primaire, les collèges et les lycées), de l'enseignement supérieur et entre les deux il y a une offre de formation professionnelle. En somme, le tableau 2 présente une comparaison entre les systèmes éducatifs marocain et français.

3. Des réformes successives en quête de la qualité

Depuis son indépendance, la question de la qualité du système éducatif au Maroc a fait l'objet de polémiques et de controverses aussi diverses que variées. Aujourd'hui, il y a une vraie prise de conscience des problèmes que connaît ce système. Des réformes se sont

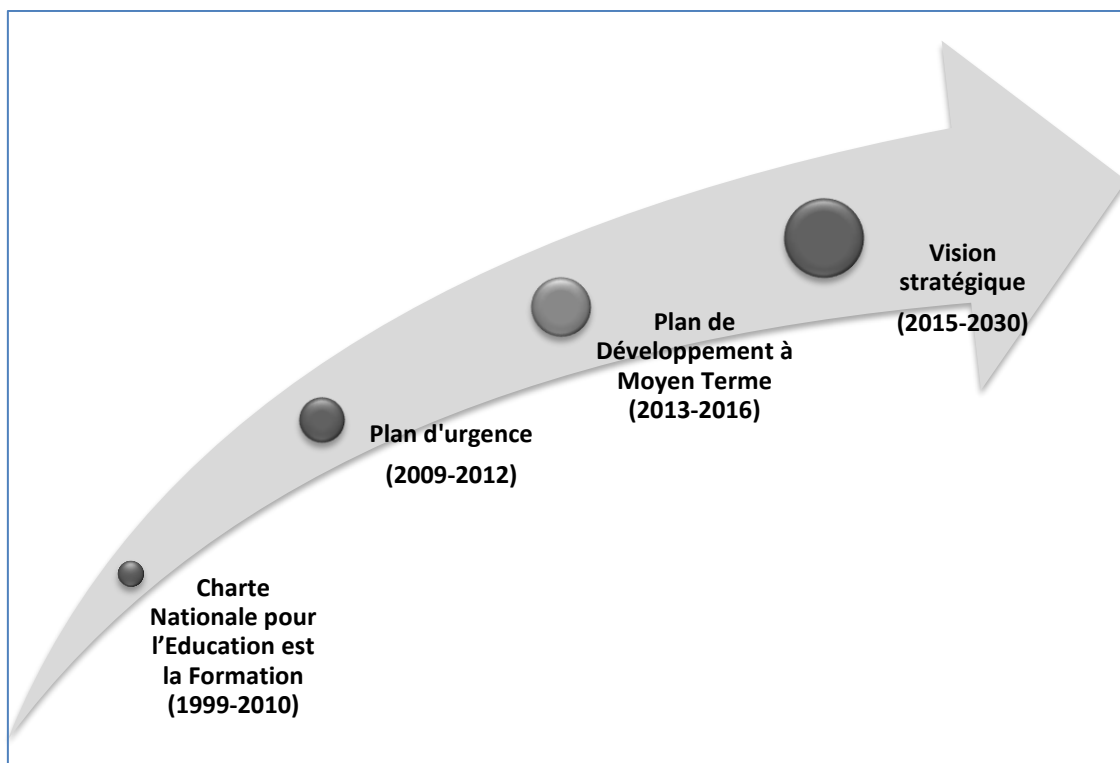
¹⁰ Année de l'Enseignement Primaire

¹¹ La première année du master n'est pas diplômante.

succédées sans pour autant venir à bout de la crise qui sévit dans ce secteur. Généralement, ces réformes peuvent être divisées en deux grandes phases : la phase qui va de l'indépendance à l'an 2000 et la phase postérieure.

Après l'indépendance le Maroc a hérité d'un système d'enseignement caractérisé par une diversité de types d'éducation et des disparités entre les différents types et niveaux d'enseignement. Pendant cette phase, le pays avait pour objectifs de généraliser l'éducation, d'unifier les structures et les contenus, d'arabiser l'enseignement et de « marocaniser » les enseignants. Ces objectifs ont été à l'origine de l'échec du système éducatif marocain. La généralisation a été confondue avec une massification des effectifs sans pour autant améliorer la qualité du système. L'unification a stoppé l'amélioration du système. L'arabisation a causé un double système et a entraîné une dégradation du niveau d'enseignement en langue française et dans les disciplines scientifiques. La marocanisation des enseignants a poussé à l'embauche d'enseignants parfois incompetents, mais aussi la perte de compétences étrangères qui se sont vues obligées de quitter le Maroc avec leurs savoir et savoir-faire. Ce changement brusque et sans préparation de relève a eu des impacts néfastes sur le système éducatif marocain.

Schéma 2 : Panorama des réformes du système éducatif marocain depuis 1999



Avec le nouveau règne du roi Mohamed VI en 1999, une volonté de réformer le système éducatif marocain a été déclarée au plus haut niveau de l'État. Cette volonté s'est traduite par l'adoption pour la première fois d'une charte de l'éducation et de la formation. Cependant, les objectifs escomptés n'ayant pas été atteints, un plan d'urgence a été mis en place pour remettre la charte sur les rails de la réforme. Mais encore mis en échec, une nouvelle vision s'étalant de 2015-2030 a été adoptée pour relancer cette réforme qui n'a pas encore vraiment démarré. Le schéma 2 récapitule le panorama des dites réformes.

3.1 La Charte Nationale pour l'Éducation et la Formation (1999-2010)

En 1999, avec le nouveau Souverain, une ambitieuse réforme de l'éducation, basée sur un large consensus et appuyée au plus haut niveau de l'État, a abouti à l'adoption d'une Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation (CNEF) articulant une nouvelle vision à l'horizon 2020 visant:

- La généralisation de l'enseignement et l'amélioration de sa qualité et de ses performances ;
- La réalisation d'une cohérence structurelle du système selon deux niveaux complémentaires : une intégration interne du système et son ancrage à son environnement socioéconomique ;
- La modernisation des procédures et des méthodes de gestion et de pilotage du système.

Bien que des progrès substantiels aient récemment été réalisés dans l'élargissement de l'accès à l'enseignement obligatoire, d'autres problèmes persistent ou s'aggravent. En témoignent les taux¹² élevés de déperditions et de redoublements à tous les niveaux, les faibles niveaux des acquis des apprentissages de base, ou encore l'inadéquation entre le profil des sortants du système et les besoins du marché du travail. Ces constats pointent une crise sérieuse de la qualité de l'éducation à différents niveaux comme souligné dans le rapport du Conseil Supérieur de l'Enseignement, la Formation et la Recherche

¹² Selon une étude de l'UNESCO (2010) intitulée « éducation au Maroc : analyse du secteur », entre 1999 et 2003/04, le nombre d'enfants exclus des cycles primaire et collégial n'a cessé d'augmenter, passant d'environ 180 000 enfants à plus de 250 000 (SECAENF, 2007). Bien que les taux de déperditions dans l'enseignement secondaire aient progressivement baissé, passant de 13% en 1991 à 9,4% en 2003 (après avoir atteint 16,5% dans la moitié des années 90), ils demeurent élevés, particulièrement au niveau de la troisième et dernière année du collège où la moyenne nationale est de 15%. Les taux d'abandon sont également particulièrement forts en primaire et en dernière année du cycle primaire.

Scientifique (CSEFRS) de 2014. C'est en réponse à cette crise que se met en place un Programme d'Urgence pour la période 2009-2012.

3.2 « Najah¹³ » le Plan d'Urgence (2009-2012)

Suite aux recommandations développées par le rapport 2008 du CSEFRS, le plan « Najah ; نجاح » vient pour faire face aux défaillances de l'exécution de la charte. C'est un cadre de référence et vise à donner « un nouveau souffle » à celle-ci. « Pour une Education Inclusive » est le slogan de cette réforme. Il avait pour objectif d'accélérer, de parachever la mise en œuvre des préconisations de la Charte Nationale d'Éducation Formation et de garantir une éducation pour tous.

Tableau 3 : Programme d'action du plan d'urgence 2009-2012

Projets	Objectifs escomptés
Rendre effective l'obligation de scolarité jusqu'à l'âge de 15 ans	Développement du préscolaire
	Extension de l'offre de l'enseignement obligatoire
	Mise à niveau des établissements
	Egalité des chances d'accès à l'enseignement obligatoire
	Lutte contre le redoublement et le décrochage
	Promotion et développement de l'éducation physique et du sport scolaire
	Équité en faveur des enfants et communautés à besoins spécifiques
	Amélioration du dispositif pédagogique
	Révision des curricula
	Intégration des TICE et de l'innovation dans les apprentissages
	Amélioration du système d'évaluation et de certification
	Amélioration de la qualité de la vie scolaire
	Renforcement de la santé scolaire et sécurité humaine
Stimuler l'initiative de l'excellence au lycée et à l'université	Mise à niveau de l'offre pour l'enseignement secondaire qualifiant
	Promotion de l'excellence
	Amélioration de l'offre de l'enseignement supérieur
	Promotion de la recherche scientifique
Affronter les problématiques transversales du système	Renforcement des compétences des personnels de l'enseignement
	Renforcement des mécanismes d'inspection et d'encadrement
	Optimisation de la gestion des ressources humaines
	Gouvernance, planification et gendérisation
	Modernisation et optimisation du système d'information
	Renforcement de la maîtrise des langues
	Mise en place d'un système d'information et d'orientation efficient
Se donner les moyens de réussir	Optimisation et pérennisation des ressources financières
	Mobilisation et communication autour de l'école
	Développement de l'enseignement privé

Source : Ministère de l'éducation nationale marocain

¹³ Najah en arabe veut dire réussite. Le slogan de la réforme est « Tous pour l'école de la réussite ».

Les mesures préconisées s'appuient sur une expertise nationale et internationale. En somme, ce programme d'action vise à rendre effective l'obligation de scolarité jusqu'à l'âge de 15 ans, à stimuler l'initiative et l'excellence au lycée et à l'université, à affronter les problématiques transversales du système et à se donner les moyens de le réussir est une condition déterminante. Le tableau 3 présente les différents projets programmés et les objectifs escomptés. Cependant, ce programme n'a donné que de piètres résultats. Cette situation de crise a engendré une autre réforme : le Plan de Développement à Moyen Terme (PDMT).

3.3 Le Plan de Développement à Moyen Terme (PDMT)

Le nouveau gouvernement, issu des résultats des élections organisées suite à la nouvelle Constitution de 2011, a suspendu le plan d'urgence et a mis en place un Plan de Développement à Moyen Terme couvrant la période 2013-2016. Ledit Plan se base sur quatre choix stratégiques : l'appui à la scolarisation en adoptant la priorisation de l'équité et l'égalité des chances, l'amélioration de la qualité des enseignements, le développement de la gouvernance du système éducatif, la gestion efficiente des ressources humaines et le renforcement de leurs capacités et compétences. Les domaines d'action dudit Plan sont l'offre scolaire, la qualité de l'enseignement, les établissements scolaires, la gouvernance et les ressources humaines. Le PDMT mis à l'échec une nouvelle vision a été adoptée.

3.4 La vision stratégique (2015-2030)

Malgré les efforts fournis pour l'évolution de l'École, surtout pendant la période de 2000-2015, leurs effets qualitatifs sont restés limités tant au niveau des acquisitions des apprenants, des pratiques pédagogiques que de l'état des établissements scolaires. Le discours royal du 10 octobre 2014 a invité le CSEFRS à réviser la vision et le contenu de la réforme ainsi que les approches adoptées et à s'attaquer aux questions fondamentales. De plus, et pour garantir la continuité des réformes, les départements ministériels doivent poursuivre leurs réformes sans interruption. Ainsi, en 2015 dans son rapport sur la « Vision pour l'éducation au Maroc 2015-2030 », le CSEFRS a présenté un projet d'une nouvelle réforme. Selon les instigateurs de ce rapport, le développement de l'éducation au Maroc passe par vingt-trois leviers comme présentés dans le tableau 4.

Tableau 4 : Les leviers du développement de l'éducation au Maroc

Leviers
Chapitre 1: Pour une école de l'équité et de l'égalité des chances
Mettre en œuvre le principe de l'égalité d'accès à l'éducation et à la formation
Obligation et généralisation de l'enseignement préscolaire
Discrimination positive en faveur des milieux ruraux, périurbains et des zones déficitaires
Garantie du droit d'accès à l'éducation, à l'enseignement et à la formation pour les personnes
Garantie d'un apprentissage continu et durable et de la construction du projet personnel et d'insertion
Doter les institutions d'éducation et de formation de l'encadrement, des équipements et du soutien nécessaires
Mettre en place une École performante et attractive
Le privé, un partenaire de l'enseignement public dans la généralisation et la réalisation de l'équité
Chapitre 2: Pour une école de qualité pour tous
Rénovation des métiers de l'enseignement, de la formation et de la gestion : 1 ^{er} pas pour la qualité
Structuration plus cohérente et plus flexible des composantes et des cycles de l'École marocaine
Institutionnalisation des passerelles entre les divers cycles d'éducation et de formation
Développement d'un modèle pédagogique ouvert, diversifié, performant et novateur
Maîtrise des langues enseignées et diversification des langues d'enseignement
Promotion de la recherche scientifique et technique et de l'innovation
Pour une gouvernance performante du système d'éducation et de formation
Chapitre 3: Pour une école de la promotion de l'individu et de la société
Adéquation des apprentissages et des formations aux besoins, aux métiers d'avenir et à la capacité d'insertion
Consolidation de l'intégration socio-culturelle
Edification d'une société citoyenne, démocratique et égalitaire
Apprendre tout au long de la vie
Implication active dans l'économie et la société du savoir
Consolidation de la place du Maroc parmi les pays émergents
Chapitre 4: Pour un leadership efficace et une nouvelle conduite du changement
Une mobilisation sociétale pérenne
Un leadership énergique et des capacités managériales efficaces pour les différents paliers de l'École

4. Des défis multidimensionnels de mise en œuvre des réformes

Sur le plan théorique, les réformes successives sont ambitieuses et pertinentes. Néanmoins, leur implémentation est confrontée à des difficultés multidimensionnelles. Les défis à surmonter sont de différents ordres : politiques, organisationnels, budgétaires et humains.

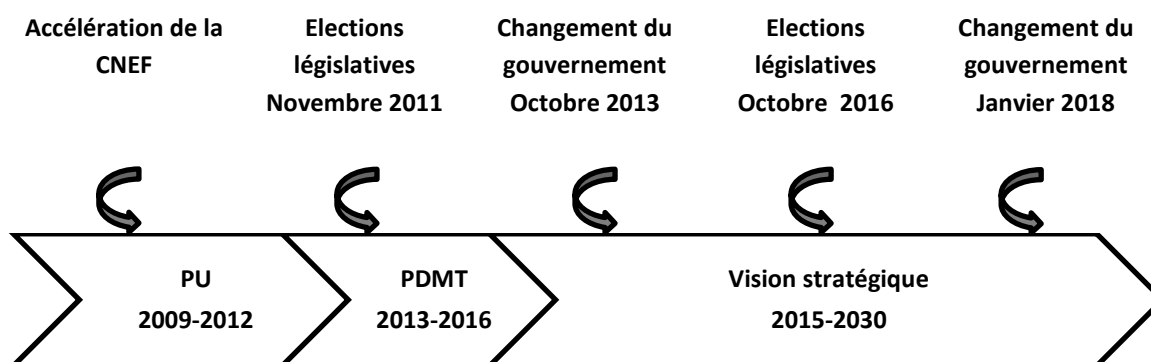
4.1 Des réformes impactées par l'environnement politique

Le changement continu de l'environnement politique marocain impacte négativement la cadence de la mise en œuvre des réformes. Chaque nouveau gouvernement vient avec sa propre stratégie de la gestion de la question éducative à travers une multitude d'approches d'intervention adoptées. Le problème de la continuité de l'administration est fort présent après chaque élection. En effet, à titre d'exemple, le gouvernement issu des élections

législatives de Novembre 2011 a suspendu tous les marchés publics concernant la réforme du Plan d'Urgence (PU) et tous les partenariats avec les institutions nationales et internationales.

Sur le plan pédagogique, ces suspensions ont eu des impacts négatifs. L'ancien gouvernement avait opté pour un choix pédagogique basé sur la pédagogie de l'intégration et avait investi dans les formations. Le nouveau gouvernement décide de retourner aux choix de la pédagogie par compétences. De surcroît, le changement des gouvernements ne prend pas en compte la stabilité des structures administratives. Les organigrammes sont volatiles et changent après chaque élection, le découpage administratif est à chaque fois revu (passage de 16 régions à 12 régions) et l'autorité gouvernementale chargée de l'enseignement est fractionnée selon la volonté des partis politiques (passage d'un ministère à deux et retour à un seul ministère entre 2011 et 2018). L'analyse du schéma 3 montre le changement du cadre politique de la réforme entre 2011 et 2018.

Schéma 3 : Changement du cadre politique entre 2011 et 2018



4.2 Des défis organisationnels

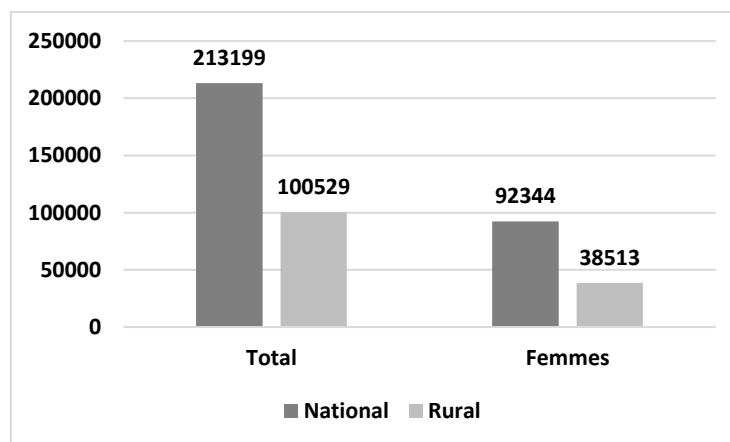
La mobilité continue des équipes chargées de la mise en œuvre de la réforme constitue l'un des plus importants enjeux. En effet, la non-capitalisation sur les expériences acquises provoque une discontinuité dans la gestion de la réforme entreprise. Cela peut causer des retards considérables dans la mise en œuvre. De surcroît, le dialogue opérationnel fait défaut en l'absence des mécanismes de coordination horizontale et verticale entre les différentes parties prenantes entravant ainsi la dynamique nécessaire à la mobilisation des acteurs et à l'accélération de la réforme. De plus, la reddition des

comptes est généralement difficile vue l'absence des mécanismes de contractualisation entre le ministère et les Académies Régionales de l'Enseignement et la Formation (AREF). En outre, il n'y a pas d'harmonisation dans la déclinaison des projets à caractères central et régional.

4.3 Des défis des ressources humaines

S'agissant du corps pédagogique, le manque en termes d'effectifs constitue la première problématique. En effet, cela a des impacts négatifs sur la qualité de l'enseignement. Pour venir à bout de ce problème, une politique de recours à la contractualisation a été adoptée en 2016. Trois promotions des enseignants contractuels¹⁴ représentant environ un quart des effectifs (graphique 1) exercent sans formation initiale. Des journées de formation sont organisées pour combler cette défaillance pédagogique et cognitive. A partir de janvier 2019 un cycle de formation de six mois est devenu obligatoire pour les nouvelles recrues.

Graphique 1 : Personnels enseignants (primaire-secondaire)



Source : Ministère de l'éducation nationale (2018)

De surcroît, le processus de contractualisation a fait objet de controverses entre le ministère et les enseignants contractuels. Ceux-ci demandent d'intégrer la fonction publique. Des protestations (grèves, sit-in, ...) ont amené le gouvernement à ne plus recourir à ce mode de recrutement et à opter pour une fonction publique territoriale

¹⁴ Le nombre total des enseignants contractuels est de 55 mille en 2019 en plus 15 mille sont en cours de formation.

régionale. En outre, des difficultés d'optimisation des ressources persistent. En effet, des disparités entre les territoires sont enregistrées en termes de lutte contre l'encombrement des classes. De plus, le ministère n'assure pas de formation continue pour l'ensemble du corps pédagogique parallèlement avec l'implémentation des nouvelles approches pédagogiques des réformes entreprises. En somme, il y a une nécessité de revoir le système de la formation initiale et continue.

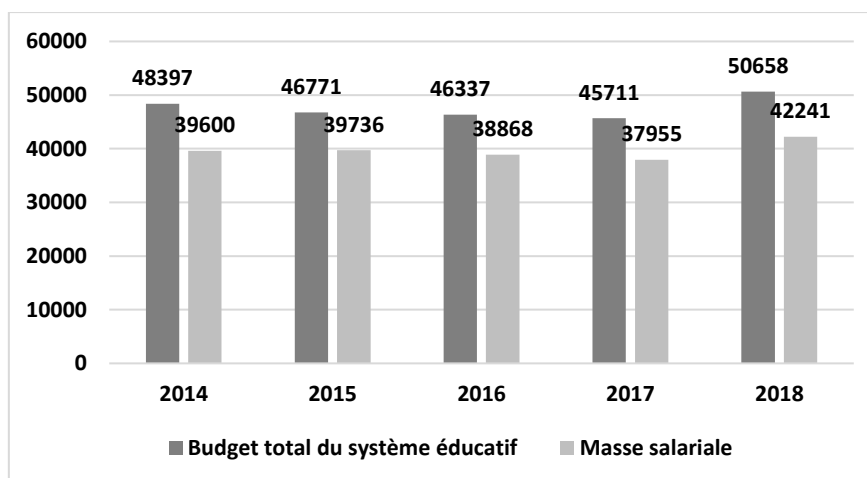
S'agissant du corps administratif, la mobilité continue des ressources chargées de la réforme ne favorise pas une cadence continue du rythme de la mise en œuvre. De surcroît, la clarification des rôles et des responsabilités des parties prenantes pour atteindre les objectifs fixés fait défaut. La coordination entre ces différentes parties est défaillante en l'absence d'une uniformisation de la démarche de travail et de la formalisation des procédures. Les capacités de gestion administrative et financière des chantiers en cours et les difficultés d'adaptation avec le rythme soutenu de la mise en œuvre sont les principales carences. En plus, il y a une absence de mécanismes de contractualisation entre le ministère et les AREF pour évaluer la performance de l'implémentation de la réforme. En somme, il y a une nécessité de renforcement de capacités des ressources humaines administratives chargées de la mise en œuvre des réformes.

4.4 Des défis budgétaires

Les ressources financières investies dans l'éducation sont soutenues. En 2018, elles constituent 24,18 % du budget général de l'État soit 4,33 % du PIB. Toutefois, leur efficacité reste limitée dans les réformes successives. Elles ont, certes, permis d'améliorer les niveaux d'éducation, mais des défaillances persistent encore sur plusieurs niveaux : interne (décrochage scolaire, redoublement, etc.) et externe (chômage des diplômés, analphabétisme, etc.). De surcroît, une bonne partie de ces ressources est absorbée par la masse salariale des ressources humaines qui s'avèrent relativement coûteuses.

Par ailleurs, le problème d'engagement et d'exécution du budget constitue une entrave majeure. En effet, le taux d'engagement ne dépasse pas les 80 % des ressources allouées et le taux d'exécution ne dépasse jamais les 70 % des montants engagés. Cela a des effets négatifs sur la mise en œuvre de la réforme en cours.

Graphique 2 : Part de la masse salariale dans le budget du Ministère de l'éducation nationale marocain (en millions de DH)



Source : Ministère de l'Economie et des Finances marocain

En somme, le système éducatif marocain souffre encore de carences. La vision stratégique en vient en réponse en vue de mettre en place un système de qualité. L'amélioration du cadre éducatif constitue un des piliers de cette réforme. Cela nous pousse à nous interroger sur l'état des lieux du climat et de la violence en milieu scolaire marocain. La section suivante a pour objet d'apporter des éléments de réponse.

II. Appréhender les violences scolaires au Maroc

La violence en milieu scolaire est devenue récemment une préoccupation majeure des acteurs de l'éducation au Maroc, comme dans l'ensemble des pays de l'OCDE. La surmédiation des actes de violence en milieu scolaire donne lieu à des jugements sur l'ampleur de ce phénomène au sein des établissements scolaires. Le sentiment d'insécurité ressenti de plus en plus dans la société est projeté sur la sphère scolaire. (Carra, 2009)

1. Une violence dans la société impactant la sphère scolaire

Pour mieux appréhender la violence en milieu scolaire au Maroc, il s'avère opportun d'aborder quelques indicateurs de la violence en société. Cela permettra de repérer ses éventuels prolongements sur la sphère scolaire.

1.1 Les jeunes marocains entre marginalité et violence

Selon une note d'information du Haut-Commissariat au Plan (HCP) au sujet des principaux enseignements sur la qualité de l'emploi en 2016, un jeune sur quatre, âgé de 15 à 24 ans, au Maroc ne travaille pas, n'est pas scolarisé et ne suit aucune formation. 300 000 jeunes ayant l'âge de l'enseignement secondaire qualifiant (15-17 ans) ne se trouvent ni au travail, ni à l'école. Selon le *Rabat Social Studies Institute* (RSSI) ces jeunes sont confrontés à des difficultés d'accès à l'éducation, à un revenu minimum, ou en somme à avoir une place dans la société. « *Cette exclusion politico-sociale permet d'entretenir les craintes d'une marginalisation supposée conduire à une croissance de la violence au sein de la société* ». (Benabdeljlil & al., 2016, p. 1). Notons d'abord que le concept de marginalité est difficile à cerner car il est relatif et peut revêtir différentes formes. Pour Binet (2015) « *on est marginal par rapport à un groupe de référence, par rapport à une époque, dans un lieu donné, en référence à une norme sociale, morale ou intellectuelle* » (Benabdeljlil & al., 2016, p. 2).

Afin de vérifier le lien entre marginalité et violence, le RSSI a mené en 2016 une étude sur le plan national. Ses résultats ont dressé un constat alarmant de la situation des jeunes au Maroc. En effet, une majorité d'entre eux se trouve dans une situation de pauvreté et de marginalité aux niveaux socio-économique et culturel. Dans son rapport intitulé « *Analyse de la situation de la violence en milieu scolaire au Maroc* », l'UNESCO (2017) souligne que la marginalité au Maroc est souvent liée à une situation de pauvreté, de précarité ou à de rejet des normes sociales. Par ailleurs, la marginalité peut résulter du décrochage scolaire, de la perte de l'emploi et de revenu et/ou de l'isolement relationnel. « *En effet, les jeunes souffrent de nombreuses difficultés pour accéder à l'emploi et à des services publics, ce qui prend souvent la forme d'une exclusion sociale.* » (UNESCO, 2017, p. 16). Par ailleurs, la majorité des jeunes enquêtés ne se sentent pas intégrés : « *ni dans le processus de développement socio-économique ni dans la construction politique. Leurs besoins en termes d'éducation, de formation, de santé, de loisirs, d'emploi et surtout de reconnaissance d'une place au sein de la société ne sont pas satisfaits* ». (op.cit, p.18). Les sentiments de malaise et de frustration constituent le vécu de ces jeunes. Leur dépendance des familles représente un facteur de tension et crée des difficultés relationnelles et communicationnelles avec les parents. Les conflits de génération sont souvent présents et amènent à des divergences d'opinions pouvant prendre la forme des

violences verbales et physiques. Les différences concernent en particulier les libertés individuelles. L'étude de l'UNESCO (2017) esquisse une image obscure de la situation des jeunes au Maroc. Ils évoluent dans une atmosphère de violence. Ce qui peut impacter négativement la sphère scolaire.

1.2 Une violence sexuée qui persiste

La violence à l'égard des femmes continue de persister au Maroc. Légitimés par les traditions, la culture et parfois même par la religion, les actes de violence impactent le fonctionnement des autres instances sociales. Bien qu'interdite, la violence conjugale représente la forme la plus apparente de la violence à l'égard des femmes marocaines. Dans cette section, nous aborderons celle-ci et son impact sur la sphère scolaire. Ensuite, nous présenterons un état des lieux de la situation des jeunes afin de montrer sa répercussion sur le climat des établissements. Enfin, nous dresserons un diagnostic de la violence en milieu scolaire via des statistiques officielles.

L'article 9 de la constitution marocaine stipule que l'homme et la femme jouissent, à égalité, des droits et libertés à caractère civil, politique, économique, social, culturel et environnemental. En outre, il souligne que l'État marocain œuvre à la réalisation de la parité entre les hommes et les femmes. A cet effet, une Autorité pour la parité et la lutte contre toutes formes de discrimination a été créée. Les femmes au Maroc représentent un peu plus de la moitié de la population marocaine (50,4%). Cependant, selon le rapport du HCP (2015) intitulé « La femme marocaine en chiffres, tendances d'évolution des caractéristiques démographiques et socioprofessionnelles », cette supériorité démographique ne rime pas, dans la réalité, avec l'égalité des droits. En effet, les femmes marocaines atteignent difficilement les postes supérieurs. Par ailleurs, leur représentativité dans les instances élues, notamment le parlement, reste médiocre et n'atteint pas la moyenne mondiale.

La violence conjugale constitue un fléau au Maroc. En effet, les résultats de l'Enquête¹⁵ Nationale sur la Prévalence de la Violence à l'Égard des Femmes publiée en 2011 fait état d'un tel constat. En effet, la distribution des cas de violences selon le milieu social

¹⁵Cette enquête a couvert l'ensemble du territoire national entre juin 2009 et janvier 2010. Elle a porté sur un échantillon de 8300 femmes âgées de 18 à 65 ans et sur les actes de violence qu'elles ont dû subir au cours de l'année 2009.

place celle-ci en tête représentant 55% des cas de violences. Elle est commise souvent par le mari dans l'intimité. Selon cette enquête, 1,6 millions de femmes ont été insultées dans le cadre conjugal, 181 000 expulsées du domicile conjugal. Un autre constat révélé par ces résultats concerne la réaction des femmes victimes de cette violence. Cette réaction est souvent influencée par un ensemble de normes sociales qui font que la femme marocaine est socialisée pour accepter cette violence. Du moins c'est ce qui ressort de ces résultats. En effet, la femme violentée a souvent recours aux pleurs dans 33,6 % des cas, face à l'agresseur. Dans 22,8 %, elle ne fait que subir l'acte sans réagir. Dans 21,5 % des cas, elle essaye de persuader l'agresseur de renoncer à son acte. Seulement dans 17,4 % des cas, elle a recours à la justice et dont juste 1,3% des plaintes connaissent des suites.

Par ailleurs, les violences subies dans le contexte familial viennent en troisième position avec 13,5% des cas après celles subies dans les lieux publics 32,1%. Les frères constituent les premiers auteurs dans 40% des cas, suivis par la mère avec 22,5% et par le père pour 20%. En somme, les violences à l'égard de la femme prennent différentes formes comme le montre le tableau 5 : la maltraitance, les coups, gifles, brûlures, et agressions avec objets contondants ou produits dangereux.

Tableau 5 : Distribution des formes de violence et leur Pourcentages

Forme de violence	Effectifs	Taux de prévalence
Psychologique	4,6 millions	48 %
Atteintes aux libertés individuelles	3 millions	31 %
Violences liées à l'application de la loi	1,2 millions	17,3 %
Physique	1,4 millions	15,2 %
Sexuelle	827 mille	8,7 %
Economique	181 mille	8,2 %

Source : HCP, « Enquête Nationale sur la Prévalence de la Violence à l'Égard des Femmes »

Les données de cette enquête décrivent l'ampleur de la violence à l'égard des femmes au Maroc. Elles interrogent la relation entre la famille comme milieu où évoluent les enfants et les actes de violence en milieu scolaire. Cette atmosphère de violence aurait certainement des effets négatifs sur les enfants. *« La banalisation de la violence exercée par des parents qui devraient l'interdire, et donner l'exemple aux enfants, sont à l'opposé de ceux qui l'exercent. Ils ne manquent pas ainsi de provoquer des effets psychologiques dévastateurs sur les enfants et leur comportement par la suite. »* (UNESCO, 2017, p.15).

En outre, cette enquête a aussi mis la lumière sur le rapport entre conditions économiques et sociales difficiles et actes de violences. En effets, les résultats montrent que ces conditions sont un facteur aggravant. Le chômage, la pauvreté, le divorce, la menace de divorce ou de séparation représentent les facteurs de risque les plus fréquents causant la violence en société et par ricochet dans la sphère scolaire.

1.3 Religion et violence au Maroc

La violence ne peut être traitée sans aborder les différentes sources d'influence sociale. La religion constitue une de ces sources. En effet, c'est une instance essentielle de socialisation. Un élément très important d'éducation que ce soit dans la famille ou ailleurs dans les autres instances (Tozy, 2009). Elle peut tout autant exercer une influence positive sur les comportements des individus, que constituer une source de haine et d'incitation à la violence. Dans cette section, nous aborderons les débats sur le lien entre religion et violence au Maroc. Nous présenterons également un état des lieux de la religion au sein des établissements scolaires. Enfin, nous prolongerons vers les initiatives prises pour réformer le statut de la religion dans le système éducatif marocain.

Dans une nouvelle étude de l'institut international de recherche WIN/Gallup sur le fait religieux dans le monde, publié par la presse britannique le lundi 13 avril 2015, le Maroc se positionne des cinq pays les plus religieux. La question que posait cette enquête concernait l'état de la religion dans le monde. Ainsi, sur la base d'un sondage réalisé auprès de 64 000 personnes dans 65 pays des 5 continents, à raison d'environ 1000 personnes par pays, l'étude montre qu'en moyenne, 63% des individus peuplant la planète déclarent appartenir à une religion. Cependant, certains pays dépassent de loin cette moyenne. C'est le cas du Maroc qui, avec 93% de sa population adhérant à une religion, est le 5^{ème} pays le plus religieux au monde. Cette position de la religion au Maroc interroge sur le rôle de celle-ci dans le processus de socialisation ainsi que son influence sur les représentations et les perceptions des individus.

Selon l'article 3 de la constitution marocaine l'Islam est la religion de l'État. Suite à cet article chaque citoyen marocain est forcément musulman selon l'État. Il n'a pas le droit de se convertir à une autre religion. Cependant, cette même constitution, adoptée à la quasi-unanimité des Marocains en juillet 2011, garantit la liberté de conscience. Certes, il y a une minorité juive mais elle n'apparaît dans cette constitution que lorsque celle-ci

aborde les différentes sources de la culture marocaine dont la composante hébraïque. Mais avec l'immigration en Israël ils n'en restent qu'environ 4 000, la plupart entre eux résident à Casablanca la capitale économique.

Egalement, l'article 25 de la constitution marocaine déclare qu'elle garantit la liberté de pensée et d'expression sous toutes ses formes en conformité avec les droits humains universels. Mais cette même Constitution restreint certaines libertés individuelles et collectives notamment dans le cadre de ce qui a été désigné comme l'identité nationale immuable des Marocains dont la religion musulmane selon la doctrine « Malikite ». Pour Tozy (2009) « *L'Islam marocain est officiellement sunnite, mais l'Islam historique rend compte de la complexité de cette religion, sa diversité et sa capacité d'adaptation à la demande sociale et au contexte particulier du pays. Dès son indépendance en 1956, le Maroc a fait le choix de se construire une référence à un Islam national territorialisé* » (p. 63). Cela a certainement entraîné une limitation des libertés individuelles au moment de l'élaboration des lois.

S'agissant du système éducatif, la religion continue d'occuper une place très importante en général. Elle fait partie des disciplines enseignées au sein des établissements scolaires marocains. Par ailleurs, des branches d'enseignement sont destinées à la religion elle-même comme discipline diplômante. Les structures de l'enseignement religieux public au Maroc sont multiples. Plusieurs acteurs y participent. En plus du MEN qui assure des cours dans les établissements scolaires publics, il y a le Ministère des Habous et des Affaires Islamiques qui s'occupe de la gestion du champ religieux. Pour notre recherche, nous nous limiterons à l'enseignement de la religion au sein des collèges et lycées publics marocains. Il faut d'abord signaler que l'enseignement de la religion au Maroc s'étend sur toute la période du primaire et du secondaire. Presque dans tous les types d'enseignements, un cours d'instruction Islamique est obligatoire. Mais il faut faire la différence entre « l'enseignement de la religion » et « l'enseignement religieux ». Car il y a des branches qui se basent sur la religion comme discipline principale et les branches qui considèrent l'instruction Islamique comme matière parmi d'autres. En général, nous trouvons l'enseignement religieux en tant que branche d'étude diplômante à part entière et ce dans l'enseignement traditionnel dit « authentique ». Comme nous le trouvons en tant que discipline (l'instruction Islamique) dans presque toutes les branches des enseignements primaire et secondaire. Toutefois, la religion disparaît dans

l'enseignement supérieur, à l'exception de deux disciplines : « les études Islamiques » dans la plupart des facultés des lettres et sciences humaines et « les études de charia » à l'université *Al Quaraouiyyne* à Fès.

L'enseignement religieux est très controversé au Maroc. En effet, il y a des appels à l'éradiquer des programmes, des appels à le renforcer davantage et d'autres appels à une réforme qui prend en considération les attentes des deux premières parties. Jawad Mabrouki considère que le danger est lié aux commentaires ajoutés par des enseignants et non pas au cours d'éducation religieuse en soi. Il propose de « *ne pas imposer les cours religieux à tous les enfants, d'introduire des cours d'éthique et d'éducation civiques à tous les enfants, et enfin de dispenser un enseignement sur les différentes religions tout en assurant un enseignement de coexistence sociale* » (cité par UNESCO, 2017, p. 26).

S'agissant de la lutte contre l'extrémisme, en partenariat entre l'UNESCO et l'Académie du Royaume du Maroc, un colloque sur le thème de « L'Ecole : Acteur de Prévention de l'Extrémisme Violent », a été organisé les 15 et 16 Mars 2016. Il avait pour objectifs de faciliter le débat, la coordination et la collaboration entre toutes ces parties prenantes dans une perspective de préciser le rôle potentiel de l'Ecole en particulier et de l'éducation en général dans la prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violent. Le MEN présent à ce colloque a reconnu que l'extrémisme est « *une problématique réelle* » (UNESCO, 2017, p.26). Ce colloque a aussi cherché à préciser les priorités de contribution et d'interventions du secteur de l'éducation à la mise en œuvre d'une stratégie nationale en vue de lutter contre la radicalisation et la prévention de l'extrémisme. Pour le Ministre, il y a un déficit au niveau des habiletés ayant un rapport avec le capital social. Il souligne que l'Ecole marocaine, jusqu'au là, n'arrive pas à apprendre aux jeunes à travailler ensemble, à collaborer, à édifier et à construire. Cela nécessite selon lui: « *de revoir les programmes scolaires en matière d'éducation, de religiosité* ». (cité par UNESCO, 2017, p.26).

Cette conscience officielle de la question de la radicalisation et du rôle de l'Ecole dans la prévention de la radicalisation des écoliers et des jeunes est partagée par le Secrétaire Perpétuel de l'Académie du Royaume du Maroc Abdeljalil Hjomri. En effet, il considère que « *l'Ecole est un espace privilégié pour lutter contre la violence et l'acceptation de l'Autre. Elle doit promouvoir l'esprit critique constructif et bannir les manipulations*

idéologiques et les pensées déviantes qui rejettent l'Autre » (cité par UNESCO, 2017, p. 28). En outre, l'école doit assurer son rôle de rempart contre l'adhésion des jeunes aux mouvements extrémistes et violents. Il propose de travailler sur 4 objectifs:

- Former des élèves citoyens, ouverts, équilibrés et responsables ;
- Enseigner les religions dans une dimension comparative ;
- Assurer la révision des programmes et les contenus des livres scolaires, selon les directives officielles sur l'enseignement de l'éducation religieuse ;
- Former les enseignants et améliorer la vie scolaire face à ces nouveaux défis.

1.4 Des manuels scolaires avec des contenus discriminatoires, racistes et sexistes

Pour Debarbieux (2011), l'Ecole est en lutte continue pour la prévention contre la violence. Elle doit être dotée des moyens pour suivre et assurer un accompagnement des jeunes concernés. Cet accompagnement peut se faire en « *développant l'esprit critique dans les programmes scolaires, en assurant la promotion de l'éducation à la citoyenneté mondiale.* » (UNESCO, 2017, p. 28). Toutefois, les manuels scolaires n'assurent pas toujours cette vocation éducative de l'école. Ils peuvent même alimenter la violence au lieu de la prévenir en circulant des contenus incitant à la haine, à la stigmatisation, à la discrimination, ...

Au Maroc, les manuels scolaires ont fait l'objet de plusieurs révisions. Cette refonte concernait les fautes, les propos racistes, les clichés, les tabous et le caractère parfois violent, sexiste et discriminant. Les premiers appels à la réforme des contenus ont été lancés depuis 2005 par les instances nationales et internationales. Néanmoins, vu la sensibilité de la question, aucun gouvernement n'a eu le courage politique de s'attaquer à cette réforme. Devant cette situation, il aura fallu une intervention royale pour initier une réforme radicale des programmes de l'Instruction Islamique en vue de l'intégration des valeurs de l'Islam tolérant. En effet, le 6 février 2016 le Souverain a donné ses instructions pour la révision de ces programmes. Il a appelé à enseigner un Islam qui prône le juste milieu, la modération, la tolérance et la cohabitation avec les différentes cultures et civilisations humaines. Suite à ces orientations royales, le MEN a déclaré, dans un colloque sur l'extrémisme violent organisé à Rabat en 2016, que différents aspects doivent être revus, « *nos livres scolaires ne sont pas de bons exemples et tout ceci est à*

reprendre, et à la racine, c'est le but même de la révision qui doit être faite dans le cadre de la vision stratégique ». (UNESCO, 2017, p. 26).

2. Une lutte contre la violence scolaire assez ancienne

Les efforts de lutte contre la violence en milieu scolaire sont assez anciens. Néanmoins, ils n'ont pas réussi à limiter son impact sur le climat d'étude qui demeure encore peu favorable.

2.1 Un climat d'étude peu favorable

Le climat de l'école constitue une dimension permettant d'obtenir des appréciations de la situation éducative en vue d'agir pour améliorer le cadre d'apprentissage des élèves. Ce climat est souvent influencé par les comportements des individus. Au Maroc, en vue de protéger ce climat, la CNEF, dans sa première partie consacrée aux droits et devoirs des individus et des collectivités, souligne que les élèves et les étudiants sont dans l'obligation d'être assidus, disciplinés et doivent se conformer aux horaires, aux normes et aux règlements de la scolarité. Néanmoins, ces directives n'ont pas réussi à stopper la dégradation de ce climat. En effet, le Président du CSEFR a déclaré que malgré les efforts déployés *« depuis l'adoption du programme national d'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'Homme, des comportements d'incivilité dans le système éducatif persistent. Ils se manifestent dans le non-respect de l'autorité, de la discipline, du bien public, de l'environnement. On observe également la persistance de comportements d'harcèlement et de violence [...] au sein même des établissements scolaires et dans leur périmètre immédiat... »* (UNESCO, 2017, p. 26).

Les données des enquêtes TIMSS et PIRLS basées sur les déclarations des directeurs d'école ont permis d'apprécier le climat des écoles marocaines. En somme, selon l'UNESCO (2017) peu d'écoles arrivent à offrir un climat favorable à l'apprentissage et de nature à favoriser une vie scolaire stimulante pour les apprentissages des élèves. D'ailleurs, pour la période 2001-2011, les données des différentes enquêtes TIMSS et PIRLS font état, selon l'UNESCO (2017), d'une dégradation du climat de l'école au Maroc liée aux enjeux de discipline. En effet, les résultats de ces enquêtes révèlent que plus de 60% des élèves marocains en quatrième année du primaire et 49% en deuxième année collégiale sont scolarisés dans des écoles où les problèmes de

discipline (absentéisme, retard, tricherie) et de sécurité (vandalisme, menaces, etc.) sont fortement présents.

De son côté, l'Observatoire National de Développement Humain au Maroc, a démontré dans une étude de 2012 que 31,9% des enfants déscolarisés de la tranche d'âge 6 à 17 ans, déclarent avoir quitté l'école parce qu'ils ne l'aiment pas. Cette dégradation du climat d'étude ressort aussi des enquêtes nationales et internationales. En effet, « *les résultats médiocres qui ont trait au climat dans lequel se déroulent les études pointent des problèmes cruciaux auxquels le système éducatif marocain doit apporter rapidement des réponses efficaces tant celles-ci conditionnent, parmi d'autres facteurs, l'indispensable amélioration de la qualité des apprentissages dont les enquêtes, tant nationales qu'internationales (PNEA et TIMMS) ont souligné qu'ils étaient, en moyenne et pour le plus grand nombre, trop faibles.* » (CSEFRS, 2014, p. 120)

2.2 Des efforts de lutte anciens mais peu efficaces

Sur le plan législatif au Maroc, la violence en milieu scolaire a toujours été interdite. Des notes circulaires sont adressées au début de chaque année scolaire pour rappeler que toutes les formes de violences sont strictement interdites que ce soit entre pairs ou entre adultes et élèves. Néanmoins, ce dispositif juridique qui régit la violence en milieu scolaire n'a pas réussi à arrêter ce fléau. Devant cette ampleur qui nuit à l'image de l'école publique, le Maroc a mis en place un dispositif de lutte contre ce fléau. En somme, nous pouvons distinguer deux grandes étapes : avant 2015 avec des efforts éparpillés et après 2015 avec l'unification des efforts par le biais d'un observatoire dédié à la lutte contre la violence en milieu scolaire.

Les premières enquêtes de mesure de la violence en milieu scolaire ont été initiées en partenariat avec des instances internationales. En effet, avec le peu d'études empiriques sur la violence en milieu scolaire au Maroc, l'UNICEF a réalisé en 2004 une enquête, en collaboration avec le MEN, sur le thème de la violence subie par les élèves de l'enseignement primaire. Il s'agissait de la première enquête de victimation réalisée au Maroc dont l'objectif était de chercher d'éventuelles corrélations entre cette violence et les performances scolaires et d'autres facteurs environnementaux.

Depuis 2015, et afin de répertorier et de suivre les cas de violence au sein des établissements scolaires, le MEN a annoncé, le dimanche 22 février 2015 la mise en place de l'Observatoire National de Lutte Contre la Violence en Milieu Scolaire (ONLCVMS). La création de ce nouvel observatoire, auquel contribuent les services extérieurs du MEN, les AREF et les directions provinciales, ainsi que des associations de la société civile, fait partie des différentes mesures de moralisation de l'école.

En outre, cet observatoire est le fruit des efforts du MEN dans le développement des outils de diagnostic et de prévention de la violence en milieu scolaire jusque-là absents. Ce dernier a principalement pour objectif l'exploitation des rapports en provenance des directions de l'éducation nationale en vue de constituer une banque de données nationale sur la violence en milieu scolaire. Il vise également à tirer profit et à partager les expériences nationales et internationales leaders dans le domaine, à contribuer à la formulation de réponses appropriées aux différents cas de violence en milieu scolaire ainsi qu'à renforcer la coordination entre les secteurs gouvernementaux et non gouvernementaux concernés.

Pour le suivi instantané des cas de violence, l'ONLCVMS a lancé la « plateforme MARSAD¹⁶ ». Celle-ci est devenue un observatoire électronique destiné aux directeurs et aux responsables des cellules d'écoute et de médiation dans les établissements scolaires, mais aussi aux coordonnateurs des centres régionaux de lutte contre la violence dans le milieu scolaire. Le rôle de cette plateforme est d'enregistrer tous les cas des violences observées dans les établissements scolaires : écoles, lycées et universités. Elle est composée de trois parties. La première est destinée aux renseignements sur les victimes de violence (élèves, corps enseignants, parents d'élèves, directeurs d'établissement). La deuxième partie concerne les informations sur le lieu où s'est produite la violence. Enfin, la troisième demande des informations relatives à la nature de la violence (physique, verbale, etc..) et à son auteur.

D'autres mesures sont possibles via des instances officielles (Ministère de la Justice) et non officielles (la société civile). En effet, en 2015, le Centre des droits des gens (CDG) a recensé, à travers les plaintes déposées auprès du Centre par les parents et les

¹⁶ MARSAD en arabe est le synonyme d'observatoire.

associations de parents d'élèves, environ 1.131 cas de violence en milieu scolaire au niveau national. La plupart des victimes ont moins de 15 ans. Néanmoins, ce nombre ne représente que les victimes de violence ayant bénéficié de ses services en matière de soutien. Ces actes de violence sont de différents types : moraux, physiques, sexuels, économiques... Les violences économiques arrivent en tête avec 74,80% des cas. Elles sont suivies des violences corporelles avec 20,86% des cas enregistrés. Les violences psychologiques représentent 3,27% des cas. Les violences sexuelles, qui constituent la pire forme de violence infligée aux enfants, représentent 1,7% des cas. Par ailleurs, le Maroc reste ouvert aux enquêtes transnationales. Le rapport mondial de suivi de l'éducation (2017) présente les différentes enquêtes auxquelles il a participé. Le programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE (PISA), le programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et les enquêtes mondiales sur la santé scolaire menées par le Global School Health Surveys (SHS).

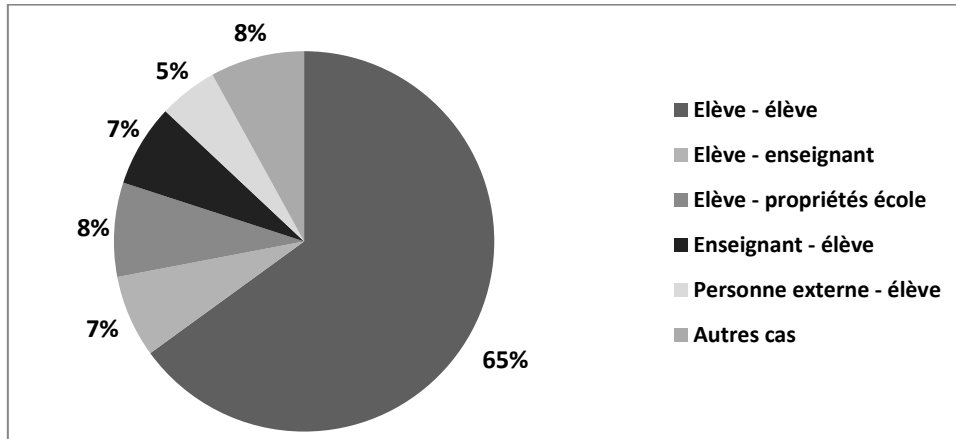
3. Quelques chiffres de la violence scolaire au Maroc

L'enquête réalisée en 2004 par l'UNICEF en collaboration avec le MEN a révélé un taux élevé de violences physiques subies par les élèves de la part de leurs enseignants. Environ 87% d'entre eux ont déclaré avoir été victimes de châtement corporel par les enseignants. Cependant ces derniers percevaient ces actes comme une forme de sanction « normale » légitimée par l'absence de la communication entre l'école et la famille. En 2013, cette même enquête de l'UNICEF a été réitérée dans l'académie de Souss-Massa. Les résultats ont montré une baisse non significative des actes de violence.

Par ailleurs, depuis son lancement, la « plateforme MARSAD » a enregistré 24 600 cas de violence en milieu scolaire entre septembre 2013 et juillet 2014. Des violences entre les élèves, mais aussi entre les élèves et les enseignants ou le personnel de l'administration scolaire. Cette statistique prend en compte les cas de violence à l'intérieur des établissements scolaires, comme ceux qui se déroulent dans l'environnement direct des établissements. La majorité des cas a été enregistrée dans l'enceinte des écoles (69%) et le reste dans l'environnement des établissements scolaires (31% soit 7748 cas). C'est la région du grand Casablanca qui se situe largement en tête avec 6 451 cas soit 26% de l'ensemble de l'échantillon. La violence entre pairs constitue 64% des cas enregistrés. La violence contre les biens de l'école (8%) figure en seconde position suivi par la violence

entre élèves et enseignants (7%). Le graphique 3 présente la distribution des cas de violence selon les acteurs impliqués.

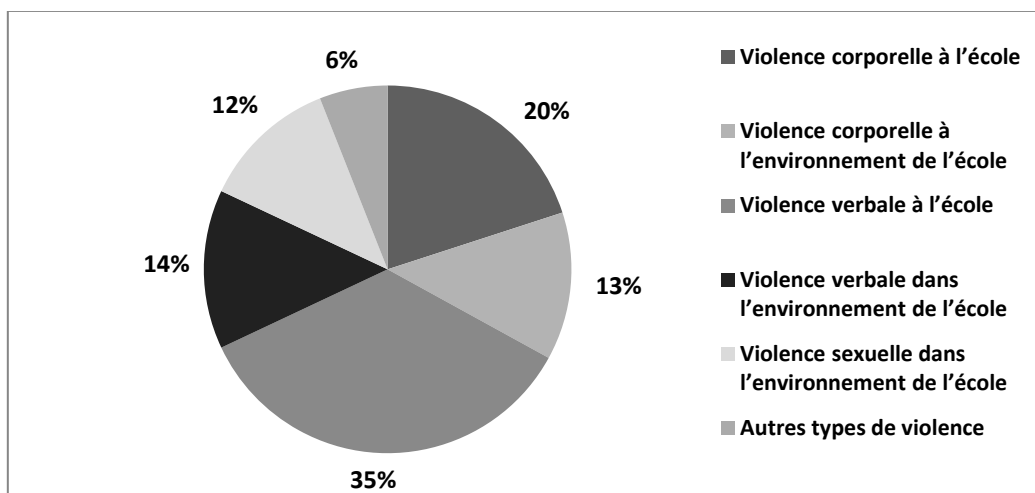
Graphique 3 : Distribution de cas de violence selon les acteurs impliqués (2013-2014)



Source : MEN, 3^{ème} rapport national sur les cas de violence, 2014

Pour la distribution des actes de violences selon leur type, le graphique 4 montre que la violence verbale arrive en première position avec un taux de 35 % des cas enregistrés au sein des établissements alors que 14% des cas se passent aux alentours des établissements. La violence corporelle vient en seconde position avec 20% des cas enregistrés au sein des établissements alors que 13% des cas se passent aux alentours des établissements. Par ailleurs, les alentours des écoles constituent le milieu à risque où les élèves sont exposés à la violence sexuelle. Celle-ci représente 12% des cas.

Graphique 4 : Distribution de la violence selon le type



Source : MEN, 3^{ème} rapport national sur les cas de violence, 2014

A l'issue de cet état des lieux de la violence en milieu scolaire au Maroc, il semble que celle-ci constitue un problème d'ampleur. De surcroît, le climat éducatif est peu favorable aux apprentissages. Des efforts de lutte sont fournis sans pour autant réussir à améliorer ce climat. Cette thèse cherche aussi à vérifier l'état des lieux de l'expérience victimaire et du climat scolaire au Maroc en mettant le focus sur les éléments qui les influencent. Cette vérification se fait dans la région de Souss-Massa au Sud du Maroc. Il importe ainsi de présenter les principales caractéristiques de ce terrain d'investigation.

III. Caractéristiques du terrain d'investigation

Cette thèse porte sur la région de Souss-Massa qui correspond géographiquement à l'AREF de Souss-Massa. Dans cette section nous présenterons les principales caractéristiques de ces deux organismes en vue de nous approprier le terrain d'investigation.

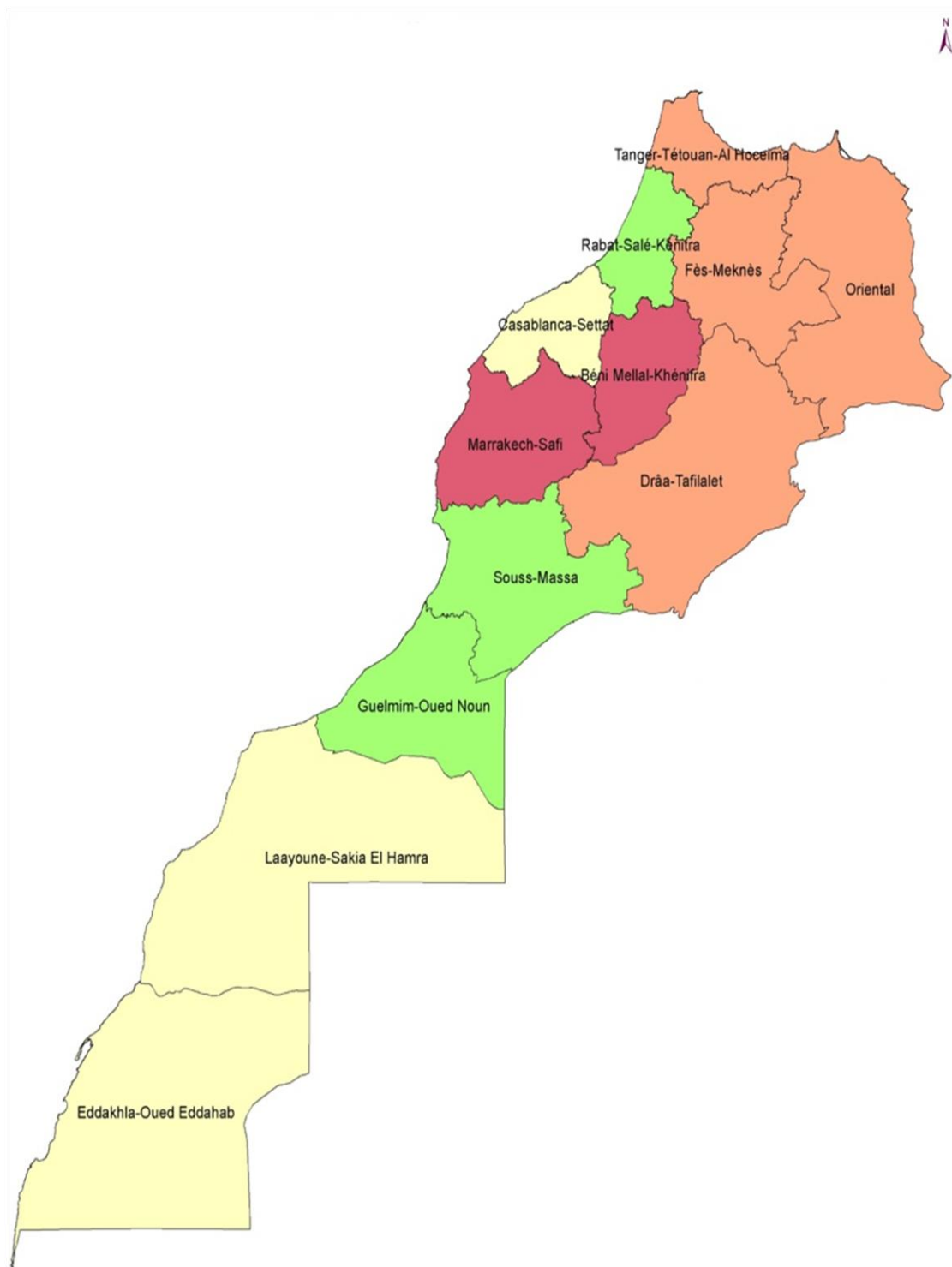
1. Région de Souss-Massa

S'étendant sur une superficie de 53 789 km², soit 7,6 % du territoire marocain, la région Souss-Massa est formée de 2 préfectures : Agadir Ida Outanane et Inezgane Ait Melloul et de 4 provinces : Chtouka Ait Baha, Tiznit, Taroudannt et Tata. Elle occupe une bande au milieu du royaume allant de l'Océan Atlantique aux frontières avec l'Algérie à l'Est. C'est une jonction entre le Nord et le Sud du pays qui joue de ce fait un rôle stratégique aux niveaux économique et socioculturel. Selon le HCP, sa population totale a atteint 2 millions 677 mille habitants en 2014, soit 7,9% de la population nationale. Le taux d'urbanisation a atteint près de 56,3% contre 60,3 % au niveau national. La densité de population qui est de 50 habitants au km², dépasse légèrement la moyenne nationale.

Elle est limitée par les régions de Marrakech-Safi au Nord, Guelmim-Oued Noun au Sud, de Drâa-Tafilelt et l'Algérie à l'Est et par l'Océan Atlantique à l'Ouest. C'est une région caractérisée par un relief très diversifié: les chaînes montagneuses du Haut et de l'Anti Atlas constituant un important réservoir hydrologique et les plaines fertiles du Souss-Massa. Elle bénéficie d'un climat généralement sec influencé par l'Océan et le Sahara. Les précipitations sont irrégulières dans l'espace et dans le temps : elles varient entre 70 et 350 mm par an ce qui dénote d'un déficit hydrique important tant au niveau des ressources en eau de surface qu'au niveau des nappes phréatiques. Les vents sont soit en

provenance de l'est avec une influence désertique, soit de l'ouest avec la fraîcheur de l'océan. La région compte un grand nombre de communes, dont 154 rurales et 21 urbaines. Ces entités se répartissent par préfectures et provinces.

Figure 1: Carte des régions du Maroc



Source : HCP

2. L'AREF de Souss-Massa

Les AREF, créés par la loi N° 07-00, et promulgués par le Décret royal N° 1.00.203 du 19 mai 2000, sont des établissements publics dotés de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Elles sont chargées de la mise en œuvre des politiques publiques en éducation et formation. Chaque académie est divisée en directions provinciales selon le nombre de préfectures et de provinces. L'AREF de Souss-Massa se compose de six directions provinciales. Nous en avons choisi deux pour cette thèse. La direction d'Inezgane Ait Melloul qui est majoritairement urbaine et celle de Chtouka Ait Baha qui est majoritairement rurale.

2.1 Direction d'Inezgane Ait Melloul

La Direction d'Inezgane Ait Melloul est à dominante urbaine. En effet, parmi les six communes qui la constituent deux seulement sont rurales. La répartition de sa population montre clairement l'aspect urbain de cette préfecture. Selon le recensement de 2014, le nombre d'habitants s'élève à 541118 dont 55323 dans le milieu rural représentant ainsi 10,22% de sa population.

Tableau 6 : Monographie éducative de la Direction d'Inezgane Ait Melloul

Cycle	Nombre établissements	Nombre d'élèves			Classes utilisées	Nombre de classes	Nombre de professeurs	Personnel administratif
		Filles	Garçons	Total				
Primaire	101	27293	29631	56924	979	1566	1662	149
Collège	31	14282	15227	29509	555	797	1189	179
Lycée	15	9518	9013	18531	394	543	978	140
Total	147	51093	53871	104964	1928	2906	3829	468

Source : Direction d'Inezgane Ait Melloul

Le taux d'analphabétisme de la direction d'Inezgane Ait Melloul est de 26,5%. C'est un chiffre en dessous de la moyenne nationale. En effet, selon le HCP le taux d'analphabétisme au Maroc est de 32,2% de la population. Le taux de scolarisation des enfants âgés de 7 à 12 ans est de 98,1%. Pour la monographie éducative de la Direction, le nombre total d'élèves scolarisés dans tous les niveaux s'élève à 104964 dont 51093 filles soit environ 49%. Le tableau 6 présente plus d'informations sur la monographie éducative de la direction.

2.2 Direction de Chtouka Ait Baha

La province de Chtouka Ait Baha est à dominante rurale. En effet, parmi les vingt-deux communes qui la constituent deux seulement sont urbaines. La répartition de sa population montre clairement son aspect rural. Selon le recensement de 2014, le nombre d'habitants s'élève à 371102 dont 43601 dans le milieu urbain soit 11,74% de sa population. Par ailleurs, le taux de croissance du nombre d'habitants est de 1,02% par ans. Le taux d'analphabétisme de la direction de Chtouka Ait Baha est de 39,1%. Ce taux reflète l'aspect rural de la province. Par ailleurs, les femmes sont les plus concernées par ce phénomène puisque 53% d'entre elles en souffrent contre 24,7% pour les hommes. L'enclavement, la grande superficie et l'aspect montagneux de la province ont rendu impossible de la couvrir en écoles après l'indépendance. En plus, cette province se caractérise par son aspect conservateur. En effet, les filles n'avaient pas un accès facile à l'école. Cependant, cet état de fait commence à changer comme le montre l'analyse des données du tableau 7. Le taux de scolarisation des enfants âgés de 7 à 12 ans est de 95,9%. Pour la monographie éducative de la Direction, le nombre total d'élèves scolarisés dans tous les niveaux s'élève à 81633 dont 38015 filles soit 47%. Le tableau 7 présente plus d'informations sur la monographie éducative de la direction.

Tableau 7 : Monographie éducative de la Direction de Chtouka Ait Baha

Cycle	Nombre établissements	Nombre d'élèves			Classes utilisées	Nombre de classes	Nombre de professeurs	Personnel administratif
		Filles	Garçons	Total				
Primaire	108	24468	27097	51565	1114	1903	1928	103
Collège	19	8899	11031	19930	293	523	717	77
Lycée	14	4648	5490	10138	295	307	571	74
Total	141	38015	43618	81633	1702	2733	3216	254

Source : Direction de Chtouka Ait Baha

Après cette partie consacrée à la mise en contexte, nous passons à la phase de conceptualisation. Ainsi, le chapitre suivant présentera la revue de littérature des principaux concepts qui font l'objet de cette thèse. Notamment, la violence et le climat scolaires.

Chapitre II: Violence et climat scolaires : déconstruction et reconstruction

L'école constitue un lieu de socialisation et de régulation des conflits. C'est « *une institution sociale qui participe à la mise en ordre des corps et des esprits [...], elle institue la relation savoir/pouvoir au travers des règles disciplinaires qu'elle impose.* » (Mabillon- Bonfils, 2005, p. 91). Aujourd'hui, les établissements scolaires, au même titre que les familles et les quartiers, sont en crise et ne semblent plus être capables de jouer ce rôle ; ce qui explique la montée du sentiment d'insécurité et de violence. En effet, la violence scolaire est devenue une préoccupation majeure, une préoccupation publique, dans le sens où elle préoccupe l'opinion publique, les décideurs et les responsables politiques. Elle constitue une réalité à laquelle les enfants comme les adultes sont confrontés au sein des établissements scolaires. Elle peut se définir comme une contrainte, physique ou morale, exercée par quelqu'un ou par un groupe sur une ou plusieurs personnes de façon intentionnelle ou non.

I. Pour une identification de la violence

Il nous paraît hasardeux d'aborder la question de la violence scolaire sans, au préalable, définir précisément le concept de la violence. Pour ce faire, un aperçu de l'étymologie du terme apparaît important pour délimiter ses contours sémantiques. Cette identification nous permettra de mieux saisir les manifestations de la violence en milieu scolaire dans une perspective de compréhension des mécanismes de fonctionnement du climat scolaire d'un établissement.

1. La violence : survol historique

La violence constitue un concept dont la signification est en mutation constante. C'est un terme polysémique, car il diffère selon les contextes temporels et spatiaux. Ce qui peut être considéré comme violent dans un contexte culturel voire sociopolitique peut ne pas l'être ailleurs, et ce qui peut être considéré comme violent pendant une période déterminée peut ne plus l'être durant une autre. Ainsi, nous paraissent parfois cruelles des coutumes qui font parties de la culture de certaines sociétés traditionnelles. Or que dans celles-ci ces mêmes coutumes ne sont pas perçues comme une violence.

Le terme violence est emprunté au latin classique « *violentia* » qui désigne un « *caractère emporté, farouche, indomptable* » (N'Goran, 2017, p 27). Au XVI^{ème} siècle, le mot se disait de l'abus de la force pour contraindre, en particulier faire violence à quelqu'un. Elle reprend aussi le sens latin de force irrésistible, néfaste ou dangereuse. Puis, s'emploie en parlant de l'effort que l'on fait sur soi, en particulier se faire violence. Il désigne, par métonymie, un acte brutal, un acte de violence. De là l'emploi sorti d'usage pour le viol, faire violence à une femme, par exemple, c'est à dire la violer. Elle s'applique également à un sentiment (la violence d'une passion) ou à un phénomène (la violence d'un ouragan) d'une particulière intensité ainsi qu'au langage, avec la valeur de caractère excessif. L'adjectif violent, ainsi que le verbe violer, sont dérivés du mot latin « *vis* », qui signifie force, vigueur, puissance, usage de la force physique. « *C'est un terme lié à l'idée même de la vie, à la force vitale. Au commencement du mot violence il y a donc le mot vie.* » (N'Goran, 2017, p 28)

La violence est une force vitale, primitive, liée avant tout à sa propre sécurité à une protection immédiate. Pour Mucchielli (2008), la violence est : « *[Avant tout] la caractéristique d'un comportement ou d'une action qui n'a de sens que dans un contexte donné [...] elle ne porte en elle-même aucune signification et aucun contenu prédéfinis* » (p. 115). Les dictionnaires contemporains définissent la violence comme un état, une force intense et souvent destructrice : violence de la tempête, d'un choc, d'un caractère, d'une passion, etc. Par extension, la violence désigne une outrance, une vigueur excessive : la violence d'une expression. Ces définitions abordent généralement la dimension physique de la violence. Cependant, il y a d'autres dimensions qui doivent être prise en considération. Le côté psychologique en fait partie. Par ailleurs, pour l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) la violence se définit comme l'utilisation intentionnelle de la force physique, de menaces à l'encontre des autres ou de soi-même, contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, des dommages psychologiques, des problèmes de développement ou un décès. Toutefois cette définition s'avère trop large pour être opératoire au niveau de la recherche en sciences sociales car elle se limite à une violence intentionnellement produite en excluant toute violence involontaire (ex : les violences commises sous l'effet de la maladie mentale).

2. Reconstruction sociologique du concept de la violence

Pendant de nombreuses années, la violence ne constituait pas un phénomène d'actualité pour les sociologues. Elle était considérée comme une sorte de conflit, ou comme un instrument auquel les personnes recourent plus ou moins rationnellement pour régler les différends. Norbert Elias (1969) et Michel Foucault (1975), ont suggéré des interprétations de la modernité entendue comme : « *époque dans laquelle les forces "irrationnelles" de la violence sont expurgées de la vie quotidienne et de l'exercice du pouvoir. Et cette conception rationalisée de la société et de l'individu a joué un rôle important dans l'attribution d'une place résiduelle à la violence* » (Cité par Consuelo, 2018, p. 1). A partir des années 90, les sociologues ont pris la violence au sérieux. Elle devient un objet d'analyse en elle-même.

Pour Consuelo (2018), il existe en sociologie une conception instrumentale de la violence qui nous a été léguée par les auteurs classiques. Selon cette conception, la violence est le moyen à travers lequel l'individu essaie d'atteindre des objectifs déterminés. Il estime qu'à côté de cette conception, nous devons formuler une autre conception qu'il a nommée « moderniste », selon laquelle la violence est : « *Une force sociale chargée de signification et douée d'une capacité structurante de la réalité. Une série d'événements longue et tragique – comme les génocides de la deuxième partie du XX^e siècle, l'épuration ethnique menée par certains mouvements nationalistes, les viols de masse en Bosnie, les missions suicidaires des terroristes, etc. – imposent de considérer la violence comme beaucoup plus qu'un simple instrument.* » (op.cit., p. 2)

La violence est liée parfois à la légitimité. Néanmoins, elle n'a, par ses diverses conséquences néfastes, rien de légitime, quoique nous verrons qu'il s'agit d'un lien défendu par certains. En effet, la littérature scientifique distingue deux types de violences : une légitime et une autre illégitime. Chesnais (1981), dans son ouvrage « Histoire de la violence », considère qu'elle n'est pas une mais multiple. C'est une force brutale illégitime exercée sur autrui. Selon Braudo (2019), la légitimité constitue la conformité à un principe supérieur considéré comme juste dans une société à un moment donné. Pour lui, la légitimité ne recouvre pas la légalité à cause de son aspect plus restreinte à ce qui est seulement conforme à la Loi. En outre, la légitimité est contingente de la culture alors que la légalité s'apprécie en fonction du droit positif.

Dans son ouvrage « le savant et le politique », Weber (1929) aborde la notion de la légitimité de la violence. Pour lui, l'État est comme une « *entreprise politique à caractère institutionnel lorsque et tant que sa direction administrative revendique avec succès, dans l'application des règlements, le monopole de la contrainte physique légitime* » (Weber, 1959, p. 97). La violence légitime représente ainsi le point nodal dans le programme de la sociologie de tout groupement politique. Elle est à la fois le moyen propre de l'État, et la condition obligatoire pour que celui-ci puisse être appelé « État ». Cependant, cette notion ne se laisse pas facilement saisir. Car elle n'a pas fait objet de beaucoup de recherches scientifiques. En effet, peu d'investigations empiriques ont été menées dans les différentes disciplines des sciences sociales.

Par ailleurs, aborder la violence sans parler de la déviance risque de nous faire passer à côté de l'une de ses causes principales. En effet, le lien entre comportements déviants et violence est bien établi par les recherches en sciences sociales. La déviance est un concept sociologique qui désigne les comportements non conformes aux normes et aux règles sociales. En effet, pour Boudon (1992) c'est « *l'ensemble des conduites et des états que les membres d'un groupe jugent non conformes à leurs attentes, à leurs normes ou à leurs valeurs et qui de ce fait risque de susciter de leur part réprobation et sanction* » (p. 390). En outre, toute société adopte différents modèles de conduite au travers un ensemble de règles et de normes à respecter. En effet, pour Cusson (2007) « *toutes sociétés, tout groupe humain doté d'une certaine permanence engendrent ses propres normes : règles de conduites dont la transgression est passible de sanction (...) chaque société se donne les normes qui correspondent à ses valeurs ou aux intérêts de son groupe dominant* » (p.8).

Les normes peuvent être des règles régissant les activités des individus au sein du groupe social. Elles peuvent être explicites et s'imposent officiellement aux individus ou implicites souvent intériorisées par eux au cours du processus de socialisation primaire ou secondaire. Les normes implicites sont évidentes et tout le monde les respecte même si elles ne sont pas codifiées. En général, elles régissent les relations à l'intérieur des groupes restreints (la famille, les pairs, ...).

De surcroît, la déviance a un caractère relatif. En effet, Cusson (2007) souligne qu'une « *déviance n'est pas une propriété intrinsèque d'un acte, mais est relative au contexte normatif dans lequel il est posé* » (p. 9). En effet, elle est perçue différemment suivant les

systèmes de valeurs de référence. Elle change en fonction des époques, des contextes sociaux et culturels. Cela explique qu'il y ait au sein d'une même société des normes contradictoires. En effet, pour une même situation, plusieurs types de comportements sont perçus comme légitimes. En outre, Becker (1985) considère que les crimes résultent des processus de construction partiels. Ce sont des construits artificiels. Ces processus arbitraires impliquent que la déviance soit relative.

Diverses approches théoriques ont traité la déviance. Les théories innéistes postulent que la violence est innée, inscrite dans la nature même de l'Homme. Pour Lombroso (2017[1876]), le criminel est une sous espèce de l'*Homo sapiens*. Il se distingue du non criminel par des stigmates physiques, des traits psychologiques spécifiques et des profils sociaux précis. Sa théorie est fondée sur la notion de déterminisme biologique de l'individu. Il postule qu'il y a un caractère inné de la déviance criminelle. Pour lui, la plupart des caractéristiques qui produisent le criminel sont de l'ordre de « l'atavisme¹⁷ ». Par ailleurs, la théorie de Lombroso a été largement critiquée par Gabriel Tarde (1886) comme le souligne Milet (1972). Tarde parle de la dimension relative du crime. Pour lui, ce qui est considéré comme relevant du crime dans un pays ou à une époque donnée, ne l'est pas toujours dans d'autres contextes. Cela implique que nous ne pouvons faire le portrait type d'un criminel en se basant uniquement sur la dimension biologique.

La criminologie clinique du XXème siècle s'est opposée à toutes explications basées sur le déterminisme biologique de l'individu. Elle s'est focalisée plutôt sur son aspect psychologique. En effet, Etienne De Greeff (1973 [1942]) a largement étudié le processus de maturation psychologique sur la base de ses travaux sur le crime passionnel. Pour lui, la maturation du crime nécessite beaucoup de temps. Il considère que le criminel se réfugie dans un sentiment de victimisation. Il est persuadé d'avoir souffert de préjudices, ses actes deviennent des actes de justice. L'acte grave est commis alors à cause du sentiment d'injustice subi par le criminel.

Hirschi (1969) parle d'une théorie du lien. Pour lui, théoriquement, l'individu respecterait la loi à cause des contraintes sociales qui l'empêchent d'assouvir ses désirs de façon illégale. Cependant, pour que ces contraintes sociales agissent sur lui, il faut que celui-ci

¹⁷ Réapparition d'un caractère primitif après un nombre indéterminé de générations

soit intégré dans son groupe social. La délinquance juvénile est causée par l'affaiblissement du lien qui unit l'adolescent à son entourage. Par ailleurs, Merton (1938) considère la déviance comme un phénomène social. C'est un produit de la société. C'est une réponse normale de l'individu. Elle se produit quand les liens entre celui-ci et la société sont rompus. Il parle d'anomie¹⁸. Cependant, il en donne un sens différent. De son côté Merton (1938), comme le souligne Saint-Martin (2013), l'explique par l'écart entre les attentes culturelles d'une société distribuant de façon inégale les chances d'atteindre ces attentes et le mode de vie des classes moyennes. Par conséquent, la conduite délinquante cherche par des moyens illégitimes, à adapter des ressources aux objectifs conformistes intériorisés. Pour lui, la délinquance des classes sociales défavorisées est engendrée quand la réussite est mesurée par le côté matériel.

De surcroît, Becker (1963) souligne que si la déviance est le résultat d'un construit social, le crime lui est le produit de la réaction sociale. Cette réaction sociale à la déviance a donné lieu à la théorie de la réaction sociale à la déviance. Cette théorie postule que le crime et le criminel ne constituent pas l'objet central de l'étude, mais plutôt la réaction sociale à la déviance. Elle étudie le système politique comme appareil au service des classes dominantes participant à fabriquer des crimes. Partant du fait que pour qu'il y ait crime il faut qu'il y ait une loi, Becker considère que le crime serait une construction sociojuridique, réalisée dans une logique inégalitaire, où tout acte peut potentiellement devenir déviant.

3. La violence : un concept subjectif

Il est difficile de trouver un consensus sur la définition de la violence. C'est un concept qui renvoie à la subjectivité des individus en donnant lieu à diverses appréhensions de la violence. En général, elle est définie et appréhendée en fonction des valeurs qui constituent les fondements du groupe social d'appartenance.

Les chercheurs en sciences sociales distinguent la violence des autres notions comme l'agressivité et le harcèlement. Pour Pain (2006), les faits violents doivent être qualifiés

¹⁸Notion développée par Durkheim : c'est l'affaiblissement des règles, des normes et des valeurs d'une société. Ses travaux ont exercé une influence indirecte sur la criminologie par le biais de ses travaux sur le suicide. Pour lui, tout individu dont l'intégration sociale est faible, sera sujet à la déviance et cela se vérifie tout autant avec le suicide qu'avec le crime (Durkheim, 1897).

de manières différentes selon les pays et les chercheurs et si certains d'entre eux englobent les violences dans les agressions, d'autres font l'inverse. Pour Pain (2006), l'agression renvoie à l'instinct, c'est l'affirmation de soi en situation vitale. C'est un mécanisme nerveux, physiologique qui fait appel aux états émotionnels des individus. L'agressivité elle, est une fonction à dimension sociale. C'est une façon de résoudre l'angoisse. Alors que la violence est un sentiment, une intention de faire une victime. De son côté, Michaud (2012) postule qu'il n'y a pas de savoirs universels sur la violence. En effet, chaque société la traite avec ses propres critères et résout avec plus ou moins de succès les problèmes qu'elle pose.

Pour Chesnais (1982), vouloir enfermer la violence dans une définition fixe et simple risque de la réduire et par conséquent mal comprendre son évolution et sa spécificité historique. Il considère que la violence est mouvante, souvent insaisissable, toujours changeante et elle désigne des réalités très différentes. Néanmoins, il faut toujours la placer dans son contexte temporel, spatial, circonstanciel, social, etc. Pour lui, la perception du phénomène est construite individuellement selon la source de perception. En effet, la violence est différemment perçue par une victime, un agresseur ou un témoin. Par ailleurs, la perception collective est souvent influencée par l'arrière-plan culturel de la société sans omettre le rôle des médias dans l'orientation des perceptions. Il distingue entre trois dimensions de la violence : une violence physique produite par le corps dans le but de blesser l'autre personne, de la contrôler ou de créer un climat de peur ; une violence économique qui peut se manifester dans la précarité et les vols et une violence morale formée de contenu subjectif.

Les diverses appréhensions de la violence ont donné lieu à différentes approches d'étude sociologique de ce phénomène. En effet, les différents courants de la sociologie ont traité ce concept. Yves Michaud décrit, dans son ouvrage « La violence » (2012), les différentes approches sociologiques qui étudient ce phénomène. Au-delà de l'aspect physique de la violence, celle-ci comprend les incivilités (atteintes légères aux personnes et aux biens) ; les violences carcérales (liées aux conditions de vie difficiles) ; les violences scolaires (les comportements brutaux des enfants) ; les violences conjugales et domestiques le harcèlement moral ; la maltraitance des enfants et des personnes âgées ainsi que le harcèlement au travail. Il décrit la multiplicité des violences. En somme, le phénomène de la violence est généralement appréhendé par quatre principales approches ; une de type

empirique, une deuxième de type fonctionnaliste, une troisième de type systématique et une quatrième de type microsociologique.

L'approche empirique part d'observations de terrain. Souvent quantifiables, ces observations permettent d'apprécier le poids l'influence et les interrelations entre diverses variables qui peuvent être associées dans l'étude d'un phénomène. Dans le domaine de la violence ces études, principalement statistiques, se sont surtout déroulées dans les années 60-70. Sur base de corrélations établies entre plusieurs variables, elles ont démontré que le volume de violence est une fonction croissante de l'intensité de la privation relative. Celle-ci constitue l'écart entre les aspirations des personnes et leurs réussites effectives. Néanmoins, il ne faut pas confondre privation relative et sentiment de frustration qui constitue une notion psychologique.

Le fonctionnalisme constitue une doctrine de sociologie qui perçoit la société comme un système dont l'équilibre dépend de l'intégration de ses diverses composantes. Il privilégie l'étude des mécanismes d'adaptation et d'intégration. Pour l'approche de type fonctionnaliste, la violence est étudiée sous l'angle des fonctions qu'elle remplit dans le système social. Ces fonctions sont multiples :

- Le renouvellement de l'identité d'un groupe ;
- L'intégration à l'intérieur du groupe (comme un moyen pour s'affirmer) ;
- L'élaboration de valeurs nouvelles ;
- La résolution de tensions ;
- La création de nouveaux équilibres ;
- La création de l'amélioration du fonctionnement de soupapes de sécurités.

Selon cette approche la société assigne des objectifs à ses membres et désigne les moyens légitimes pour les atteindre (cela peut faire écho aux idées de Merton développées précédemment).

La violence est un processus interactif entre deux entités individuelles ou collectives, ou plus. Elle peut être analysée comme un système de relations entre des sous-systèmes. Michaud (2012) définit le système comme un ensemble de variables liées à un environnement déterminé manifestant des régularités de comportement tant dans leurs relations entre elles. Pour les relations avec les variables extérieures, le système change d'état en vue de garder son équilibre. Selon l'approche systémique de la violence, le

groupe social est étudié comme un système dans lequel les éléments qui le composent, et ceux qui sont extérieurs, se retrouvent tous en relation. De ces relations peuvent apparaître des changements, lorsque les éléments internes ou externes ont une influence sur la stabilité du système étudié. C'est le degré de puissance de cette influence qui entraîne le changement. La violence est alors l'expression de ces fortes influences qui modifient la stabilité du système initial.

C'est une approche qui se situe aux limites de la psychologie sociale. Elle s'intéresse à l'étude de la violence considérée dans un champ de relations déterminées, comme dans le cadre des travaux sur l'école. Elle met l'accent sur les processus de socialisation et les phénomènes psychologiques opérant lors de faits violents. Elle met l'accent sur la diversité des normes culturelles régissant un même champ de relations, afin de mieux comprendre le rôle des divers éléments qui interviennent. Dans son ouvrage « Les rites d'interactions », Goffman (1974) présente une étude sociologique des interactions entre les individus en présence. Pour lui, l'homme devient, par sa culture, une sorte de construction élaborée à partir de règles morales imprimées par l'extérieur. Ainsi ces interactions jouent un rôle important, ils permettent le contrôle ou non de la violence lors des échanges avec des personnes ayant entre elles des arrière plans culturels différents.

Dans son ouvrage « Interaction Ritual Chains », Collins (2004), propose une théorie des « chaînes de rites d'interactions », alternative à la théorie du choix rationnel¹⁹. Cette théorie s'appuie sur l'apport des émotions en situation pour démontrer que les individus sont programmés pour interagir par des rituels de solidarité, dans lesquels l'attention mutuelle et la mise en accord des rythmes corporels aboutissent à l'évitement des conflits.

4. Les types de violences

La violence a longtemps été assimilée à la violence physique. Or elle peut prendre de multiples formes : verbale, physique, psychologique, sexuelle, économique, morale...

¹⁹ La théorie du choix rationnel (TCR) désigne un paradigme qui se définit par trois postulats. La première pose que tout phénomène social résulte de la combinaison d'actions, de croyances ou d'attitudes individuelles. Selon le deuxième postulat, « comprendre » les actions, croyances et attitudes de l'acteur individuel, c'est en reconstruire le sens qu'elles ont pour lui, ce qui – en principe du moins – est toujours possible (P2 : postulat de la compréhension). Quant au troisième postulat, il pose que l'acteur adhère à une croyance ou entreprend une action parce qu'elle fait sens pour lui, en d'autres termes, que la cause principale des actions, croyances, etc., du sujet réside dans le sens qu'il leur donne, plus précisément dans les raisons qu'il a de les adopter.

Parfois ces violences sont jumelées les unes aux autres. Pour Michaud (2012), on ne peut parler de violence que dans une situation d'interaction entre un ou plusieurs acteurs agissant de manière directe ou indirecte pour porter atteinte à d'autres individus dans leur intégrité physique, morale. Cette atteinte peut également toucher les possessions ainsi que les participations symboliques et culturelles des individus. Dans cette section nous aborderons les différents types de violences.

4.1 Les violences verbales

S'agissant de la violence verbale, il n'en existe pas de définition précise et exhaustive. Toutefois, la définition de Moïse, Auger, Fracchiolla, & Schultz-Romain (2008) paraît de grande importance dans la mesure où elle met en évidence le caractère interactionnel de cette violence. Les auteurs la définissent comme un processus de montée en tension interactionnelle marqué par des déclencheurs et des étapes séquentielles spécifiques, des rapports de domination entre les locuteurs, des télescopes de normes, des ruptures dans les rituels conversationnels et des phénomènes de construction identitaire. Pour Nassr (2009), « *La violence verbale est la répétition constante de paroles insultantes ou d'injures à une femme. En traitant la femme d'idiote, de paresseuse, d'inutile ... ou autre, l'homme la blesse autant que s'il la frappait, car elle perd l'estime d'elle-même. Les femmes qui vivent de telles situations en viennent à croire qu'elles sont idiotes ou bonnes à rien et pensent qu'il est inutile d'essayer d'être autre chose. Tout abus verbal peut entraîner une série de problèmes comportementaux, émotionnels et physiques.* » (p. 39). En somme, la violence verbale, comme l'indique bien son nom implique la mobilisation de la langue à des fins discursives dans un contexte donné. Elle peut se présenter sous plusieurs formes : des accès de colère, traiter quelqu'un de tous les noms, blâmer et accuser, le dénigrement verbal, les farces abaissantes. Elle comporte les éclats de voix, les cris et les hurlements sans raison. C'est aussi une voix utilisée pour menacer ou proférer des sarcasmes et des injures. Beaucoup de gens considèrent que ce type de violence est le moins grave puisqu'elle ne laisse pas de blessures physiques. Cependant ses dégâts sont très considérables sur la victime. En effet, pour Nassr (2009), « *La violence verbale manipule et contrôle. Il arrive souvent que la personne qui subit de la violence verbale ne se rende pas compte qu'elle est manipulée et contrôlée mais elle s'aperçoit qu'elle est moins heureuse que d'habitude. Quand on vous la jette à la figure, vous vous sentez consterné, abasourdi Ce sont des paroles qui peuvent vous amener*

à croire que vous n'êtes pas correct ou qu'il y a un problème avec vos capacités. » (p. 39).

4.2 Les violences physiques

Concernant les violences physiques, leurs définitions ne sont pas uniformes. Elles sont établies en fonction de l'arrière-plan culturel de l'individu. En effet, ce qui peut être jugé violent dans une société peut ne pas l'être dans une autre. Elle constitue le type le plus connu des violences dans la mesure où elle en constitue la forme la plus visible. Selon l'OMS, la violence physique est l'usage intentionnel de la force physique qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un préjudice pour la santé de l'individu, sa survie, son développement ou sa dignité. Pour Chesnais (1982), « *la seule violence mesurable et incontestable est la violence physique, c'est l'atteinte corporelle directe contre les personnes. Elle revêt un triple caractère, brutal, extérieur et douloureux.* » (p. 25). En général, la violence physique correspond aux atteintes physiques au corps. C'est une contrainte physique exercée par une personne sur une autre. Elle se manifeste par des gestes et peut laisser des traces visibles. Elle se manifeste dans des actions comme taper, frapper, empoigner, donner des coups de pied ou de poings, donner des claques, frapper avec un objet, tirer les cheveux, brûler, pincer, électrocuter, cracher, séquestrer, empêcher de sortir ou de fuir, etc. Elle est parfois accompagnée par d'autres formes de violence, notamment verbale, psychologique et sexuelle. Par ailleurs, la violence physique à l'égard des enfants et des femmes sont les formes les plus traitées par la littérature scientifique.

4.3 Les violences psychologiques

La violence psychologique, dite aussi morale, est beaucoup plus subtile et difficile à repérer. Elle vise à diminuer la personne, la manipuler, la faire perdre sa confiance en soi, la menacer et l'intimider. Elle s'exerce par des gestes, des postures, des regards et des paroles dans le but de blesser ou de contrôler la personne sur le plan émotionnel. En effet, pour Nazare-Aga (2004), la violence psychologique constitue un phénomène de destruction qu'elle soit réalisée par un ou plusieurs individus sur un autre individu. Elle peut s'opérer de différents moyens, procédés et de stratégies indirects. Des gestes, des paroles de mépris, de dénie, d'incurie, d'abus de droit, d'humiliation et de disqualification. On ne parle de violence psychologique que quand il s'agit de longue période. Debout (2010) distingue entre deux situations de violence psychologique. Dans

le premier cas elle est exercée séparément de tout autre type de violence et surtout la violence physique. Dans le deuxième cas, la violence psychologique n'est qu'un préalable à la violence physique. Pour lui « *C'est une violence faite d'attitudes ou de propos humiliants, dénigrants, méprisants, de menaces ou de chantage. Cette violence insidieuse se poursuit sur une période souvent très longue.* » (p. 18)

4.4 Les violences sexuelles

S'agissant de la violence sexuelle, elle représente un grave problème de santé publique touchant des millions de personnes chaque année dans le monde. Elle consiste à traiter une personne (de sexe féminin ou masculin), comme un objet sexuel, à la forcer à participer à des activités sexuelles contre son gré, à l'obliger à regarder du matériel pornographique. Elle a pour but de satisfaire un besoin sexuel contre le gré de la personne. L'OMS la définit comme un acte, une tentative, un commentaire ou une avance à caractère sexuel. En outre, le rapport mondial de l'OMS sur la violence et la santé de 2002 l'a définie comme « *tout acte sexuel, tentative pour obtenir un acte sexuel, commentaire ou avances de nature sexuelle, ou actes visant à un trafic ou autrement dirigés contre la sexualité d'une personne en utilisant la coercition commise par une personne indépendamment de sa relation avec la victime, dans tout contexte, y compris, mais sans s'y limiter, le foyer et le travail.* » (cité par UNESCO, 2017, p.1). De son côté, Lazerges (2012) considère que les violences sexuelles sont une atteinte à la dignité et à l'altérité quelles que soient leur intensité plus que leur gravité. Elle dépend de nombreux facteurs existant dans des situations sociales, culturelles et économiques très variées. Le viol et l'inceste en sont des manifestations, comme le harcèlement sexuel que l'on retrouve surtout en milieu de travail.

Par ailleurs, les violences sexuelles peuvent prendre différentes formes allant du harcèlement au viol, passant par l'exhibition sexuelle. Le harcèlement sexuel est le fait de harceler autrui via des ordres, des menaces ou des contraintes, en vue d'obtenir des faveurs de nature sexuelle, par une personne abusant de l'autorité conférée par ses fonctions. Par ailleurs, l'exhibition sexuelle est toute exécution d'actes sexuels normaux ou anormaux, sur soi-même ou la personne d'autrui, en public ou dans un lieu accessible à la vue de tout le monde, et susceptibles par leur publicité d'outrager la pudeur d'autrui. Pour le viol, c'est tout acte de pénétration sexuelle commis sur autrui que ce soit par

violence, par contrainte ou par surprise. En plus, il y a les agressions sexuelles autres que le viol qui sont tout acte, attouchements illicites ou impudiques exercés avec ou sans violence sur autrui sans son consentement ou ne pouvant y consentir en public ou non et susceptibles d'offenser la pudeur de cette personne.

De plus, les violences sexuelles ont de nombreuses conséquences à court ou à long terme. Elles peuvent être psychologiques, sociales ou physiques, selon le type de violence sexuelle vécue. Sur le plan physique, elles pourraient avoir de nombreuses répercussions sur la santé : des lésions et des douleurs vaginales, anales, gastriques et abdominales. Sur le plan social, elles peuvent causer un grand sentiment de méfiance envers l'Autre et son entourage. Sur le plan psychologique, ces violences engendrent une diminution de l'estime de soi, le développement de réactions inconscientes du corps «vaginisme²⁰», la restriction des libertés individuelles (peurs de se rendre dans certains lieux, à certains moments, et dans certaines tenues, surtout pour les femmes) et des traumatismes psychologiques qui peuvent se manifester de diverses manières : stress, cauchemar, insomnies, etc.

4.5 Les violences économiques

Les violences économiques sont les différentes formes d'injustices ou de discrimination, dans l'accès à la gestion des ressources, aux emplois, à l'héritage... Cette notion est apparue en France au XIX^{ème} siècle, avec le concept « état de nécessité ». En effet, la Chambre des requêtes²¹, avait admis dans un arrêt de principe en date du 27 avril 1887, que l'état de nécessité constitue une cause de nullité du contrat. D'un point de vue juridique, cette notion n'est pas un concept précis. En effet, il n'y a pas de définition déterminée qui résulterait d'une norme légale ou de la jurisprudence. Pour Revet (2017), elle désigne « *la situation dans un contrat déséquilibré est conclu grâce à l'exploitation, par l'un des contractants, de l'état de dépendance économique dans lequel l'autre se trouve à son égard* » (p. 12). Elle consiste à empêcher un individu de disposer de son

²⁰ C'est un processus physiologique qui rend toute pénétration vaginale impossible ou très douloureuse du fait de la contraction des muscles du vagin. Le vaginisme est d'origine psychologique mais découle souvent d'une violence ou d'une contrainte physique (telle qu'un ou plusieurs rapports qui se sont déroulés dans de mauvaises conditions ou qui était non consenti). Suite à l'agression sexuelle, la victime se sent dépossédée de son corps et niée en tant que personne. Le vaginisme serait une façon inconsciente pour le corps de dire non. D'autres modifications du rapport au corps ont lieu suite à des abus sexuels.

²¹ Ancienne division de la Cour de cassation de France, la chambre des requêtes n'existe plus depuis la loi du 22 juillet 1947

argent ou de s'acheter des biens. C'est d'être obligé de mendier même pour les choses essentielles. En outre, c'est de se faire enlever sa paie et ses revenus. Elle a pour but de rendre l'individu dépendant de l'autre, ou de renforcer son statut d'être inférieur ou irresponsable. Dans le milieu de travail, c'est le refus d'une promotion, de vacances, c'est proférer des menaces de licenciement, faire exécuter du travail supplémentaire sans rémunération.

4.6 Les violences symboliques

Contrairement à la violence d'ordre physique, la violence symbolique n'est pas instantanément intelligible. Elle est subtile et toujours invisible. Toutefois, le recours à la violence physique demeure, selon Bourdieu, un procédé de domination réservé aux individus qui n'obéissent pas spontanément. C'est une domination sociale. La violence symbolique peut être définie à la suite de Bourdieu comme étant « *cette violence qui extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues comme telles en s'appuyant sur des "attentes collectives", des croyances socialement inculquées. Comme la théorie de la magie, la théorie de la violence symbolique repose sur une théorie de croyance ou, mieux, sur une théorie de la production de la croyance, du travail de socialisation nécessaire pour produire des agents dotés des schèmes de perception et d'appréciation qui leur permettront de percevoir les injonctions inscrites dans une situation ou dans un discours et de leur obéir* » (Bourdieu, 1994, p. 188). C'est un processus de soumission par lequel les dominés perçoivent la hiérarchie sociale comme légitime et naturelle et ne se révoltent pas pour la changer. Les dominés se construisent en tête l'idée que les dominants ont du monde. Ce qui les conduit à se faire des représentations négatives de leurs propres situations sociales. La violence symbolique instaure chez les dominés un sentiment d'infériorité et d'insignifiance. Les dominants aussi leur assignent ce statut d'infériorité qui engendre une dévalorisation. Ce sentiment d'infériorité les amène à être presque invisibles, à exercer des métiers spécifiques, à être stigmatisés. Bourdieu qualifie ces personnes de « perçus », alors que les dominants sont ceux qui perçoivent. Les dominants ont le pouvoir et les moyens d'imposer leur propre vision des choses. Les dominés ne disposent pas d'autres modes de pensée que celui des dominants ; ils ne peuvent donc pas échapper à la violence symbolique. Tout ce processus s'impose de façon implicite et non consciente. Cela rend toute contestation ou toute révolte contre les dominants extrêmement difficile.

4.7 Les cyberviolences

L'usage quasiment généralisé des téléphones portables et d'Internet a donné naissance à de nouvelles formes de violence et de harcèlement. L'utilisation de ces moyens de communication est en augmentation constante et a des répercussions importantes sur la santé mentale des victimes. Cependant, il faut faire la différence entre ces deux concepts. Pour Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher & Russell (2008) le cyberharcèlement est un acte agressif, intentionnel perpétré par un individu ou un groupe d'individus au moyen de formes de communication électroniques, de façon répétée à l'encontre d'une victime qui ne peut facilement se défendre seule (cité par Blaya, 2011). Alors que la cyberviolence concerne les agressions, les victimations en ligne au moyen d'outils de communication électroniques n'ayant pas de caractère répétitif.

Pour Blaya (2015), la cyberviolence englobe le cyberharcèlement, mais peut aussi consister en un échange mutuel de messages désagréables, menaces, insultes entre deux ou plusieurs individus sans qu'il y ait déséquilibre de pouvoir. Par ailleurs, Smith et al. (2006) définissent le cyberharcèlement comme « *une agression intentionnelle, de la part d'un groupe ou d'un individu au moyen d'outils de communication électroniques. Intention de nuire et difficulté de la victime à se défendre.* » (Cité par Blaya, 2010, p.7). En s'appuyant sur les travaux de Blaya (2015), il existe plusieurs formes de cyberviolence et de cyberharcèlement. Nous en citerons les principales :

- L'outing : consiste à divulguer à autrui des informations intimes ou confidentielles sur un individu ;
- Le dénigrement : consiste à décrédibiliser le sujet de violence, à porter atteinte à son image et à sa réputation ;
- L'exclusion : consiste à exclure le sujet d'un regroupement social en ligne ;
- L'usurpation d'identité : consiste à usurper l'identité d'un individu en se faisant passer pour lui dans le but d'envoyer des messages insultants à une tierce personne.
- Les menaces en ligne : consiste à envoyer à un individu un message insultant ou menaçant ;
- Le sexting : consiste à envoyer des textos, des photographies et des vidéos à caractère sexuel dans le but de nuire au sujet ;
- Le happy slapping : consiste à filmer une scène de violence subie par une personne et la diffuser en ligne.

II. Les violences en milieu scolaire

Dans les pays occidentaux le phénomène de violence à l'école a commencé à constituer un problème social dans les années 1990. Depuis le début des années 2000, l'usage de la notion de « violence à l'école » est devenu très récurrent dans les débats publics. Dans cette section sera défini le concept de violence en milieu scolaire en vue de le distinguer d'autres concepts telle la délinquance juvénile. Seront aussi abordées ses origines, ses conséquences et sa typologie. Seront aussi présentés les outils de mesure de la violence scolaire. En somme, nous aborderons des points que nous jugeons opportuns pour mieux la comprendre.

1. Violence scolaire : du fantasme médiatique au concept scientifique

La violence est devenue un sujet occupant une place primordiale sur la scène médiatique, politique, voire scientifique dans un grand nombre de pays (Debarbieux, 2006). Les médias continuent de consacrer à ce thème une grande importance en se focalisant sur les cas les plus graves. Cette médiatisation est loin d'être objective. D'où la nécessité de faire un état des lieux des différents types de violence rencontrés dans les établissements scolaires loin de toute propagande faisant à la fois frémir et fantasmer ce phénomène.

1.1 Violence scolaire : un concept très médiatisé

De nombreuses personnes ont pris conscience de la violence scolaire par le biais des médias. Les exemples apportés par les gens proviennent en général de la télévision ou encore de la presse écrite ou électronique. Une question interroge sur le rôle que jouent les médias dans ce phénomène ? Cette violence, soudainement découverte par les médias au Maroc, existait avant les années 1990. Cependant, c'est cette médiatisation de faits de violences qui a obligé les pouvoirs publics dans les pays de l'OCDE à s'emparer du phénomène. Pour Mucchielli (2001), les médias ne présentent pas des faits, ils véhiculent des interprétations ou des non-interprétations dont il faut interroger le sens. De son côté, Debarbieux (1996) dénonce les médias qui profitent de ces faits graves pour donner une vision dramatique et apocalyptique du phénomène.

La mise en scène médiatique d'un incident à l'école permet de relancer à chaque fois le thème la violence à l'école. Ces faits rares et très violents, qui sont médiatisés, augmentent le sentiment d'insécurité qui croît toujours plus vite que l'insécurité elle-même. Cette

surmédiation conduit les gens à réagir dans l'immédiateté de l'évènement, et à se laisser emporter par leurs émotions. Leurs réactions sont en général disproportionnées au regard de la gravité des faits. Debarbieux (2006) dénonce ceux qui se bâtissent une carrière en dramatisant dans les médias les faits de violence à l'école. La méconnaissance de la violence scolaire favorise la manipulation médiatique qui peut conduire à une exagération ou, à l'inverse un déni du problème. La violence est alors reconsidérée et devient un problème social qu'il faut résoudre.

1.2 Violence scolaire : un concept difficile à cerner

La Violence à l'école, la violence scolaire, la violence entre élèves, la violence en milieu scolaire et victimation sont des expressions employées pour nommer la question de la violence dans les établissements scolaires. Ces mêmes termes utilisés dans les écrits scientifiques diffèrent également de manière importante des troubles du comportement, de la brutalité, des incivilités, du harcèlement, de la délinquance, de l'agressivité et de la criminalité. La violence dans le contexte scolaire est un concept très difficile à cerner et à définir. En effet, elle est devenue un « *défi mondial* » selon Debarbieux (2006), qui emploie cette même question pour titre d'un de ses ouvrages. C'est une préoccupation mondiale, un enjeu éducatif et politique majeur. Pour lui, elle est malheureusement loin d'être abordée comme il le faudrait pour affronter positivement ce mal universel. Elle alimente un discours de la « *décadence* ». Il s'interroge même sur l'utilité de lui donner une définition précise, étant donné que cette dernière implique une multitude de points de vue. Il signale que la violence semble échapper à une définition unique. Il faut dire que le phénomène apparaît relatif : relatif à une époque donnée, à un milieu social, à des circonstances particulières. Elle dépend aussi des codes sociaux, juridiques et politiques des époques et des lieux où elle prend sens. Pour lui (2010), il faut adopter une large définition de la violence : « *Une définition large de la violence est adoptée prenant en compte en plus des actes les plus graves et répréhensibles légalement, les violences mineures et les comportements agressifs répétés. Cette définition large de la violence inclut les violences physiques et verbales, les atteintes aux biens et le harcèlement avec une prise en compte des microviolences répétées.* » (Cité par Hubert, 2013, p.6)

Par ailleurs, la violence perçue par l'élève a une définition évolutive en raison du changement de ses représentations et de son éducation. En outre, elle change de sens en

fonction de l'appartenance à un groupe social ainsi que de l'état d'esprit de la personne interrogée. En somme, la violence est alors « *dépendante des valeurs, des codes sociaux, et des fragilités personnelles des victimes* » (Debarbieux, 1996, p. 42)

Le rapport remis au MEN français en 2010, sur les violences en milieu scolaire, intitulé : « Missions sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille » montre qu'un consensus apparaît désormais dans la littérature internationale avec une extension de cette définition à un large spectre de faits, plutôt que dans sa restriction aux violences physiques ou aux seuls faits relevant du code pénal. De plus, comme le souligne Hurrelmann (in Vettenburg, 1998) « *La violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école.* » (Cité par Bauer, 2010, p. 9)

1.3 Distinguer la violence scolaire du harcèlement scolaire (le bullying)

Il faut distinguer entre violence scolaire et harcèlement scolaire. Celui-ci date des années 1970. C'est une violence continue, répétée, sur une longue période, par une personne ou un groupe de personnes à l'égard d'une autre. Olweus (1993) le définit comme une action négative portée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'un autre. De son côté, le rapport mondial de suivi sur l'éducation de 2016 définit le harcèlement en milieu scolaire comme une « *exposition répétée d'une victime à des comportements agressifs de ses pairs visant à la blesser ou à l'humilier. Il peut s'agir de violence physique, de violence verbale et/ou de l'intention de causer des dommages psychologiques en ayant recours à l'humiliation ou à l'exclusion.* » (UNESCO, 2017, p. 1). Par ailleurs, Debarbieux (2013) souligne que le harcèlement « *est une oppression de long terme, qui recouvre des agressions qui se cumulent et peuvent être physiques, verbales et psychologiques. L'importance du groupe dans le harcèlement doit être soulignée : la victime est isolée, moquée, sans recours. Elle est considérée différente, exclue. Cette différence peut toucher toutes sortes d'individus : trop bon élève, ou trop mauvais élève, pas de mon quartier, de mon origine sociale, ethnique, pas habillé à la mode ou porteurs de trop de talents. Peu importe : le harcèlement est une oppression conformiste.* » (Cité par Frascini, 2017, p. 2). D'après Olweus (1999), le bullying est d'abord le fait des garçons, mais les filles peuvent aussi

l'exercer. Les agresseurs sont souvent plus âgés que leurs victimes. Il distingue deux types: le bullying direct et le bullying indirect. (Cité par De Saint Martin, 2012, p. 122)

2. Les origines et les conséquences des violences en milieu scolaire

Pour lutter contre la violence en milieu scolaire, il faut d'abord aborder son origine et ses conséquences. Dans cette section, nous essayerons de comprendre et d'exposer les causes et les conséquences de ces violences rencontrées au sein des établissements scolaires.

2.1 Les origines de la violence scolaire

La violence en milieu scolaire est un fait récurrent dans les milieux scolaires du monde entier. Ses causes sont généralement les mêmes. Des chercheurs en ont inventorié les principales. Elles varient entre celles liées à l'élève comme acteur principal de cette violence, celles liées à sa famille comme lieu de socialisation et celles liées à la société. Le Modèle de l'influence partagée entre l'école, la famille et la communauté (société) d'Epstein (1995) permet d'avoir une vision globale où les facteurs explicatifs sont nombreux et se chevauchent. « *Ce modèle considère ces trois composantes, soit l'école, la famille et la communauté en constante interaction, avec la possibilité de se rapprocher ou de s'éloigner en fonction des forces qui s'exercent les unes sur les autres.* » (Bouchamma & al., 2004, p.91). Par ailleurs, pour Sprott et Doob (1998) les facteurs associés à la violence chez les enfants en général et la violence scolaire en particulier peuvent être distingués selon trois catégories : individuels, familiaux et environnementaux. Plus les facteurs, auxquels l'enfant est exposé, sont nombreux plus les risques qu'il adopte des comportements de violence sont élevés. (Cité par Turcotte & Lamonde, 2004)

Certes, le système éducatif exerce sur l'élève ce qui peut être considéré comme de la violence institutionnelle à travers toute son organisation. Mais, il ne faut pas omettre que l'élève peut être aussi la cause de cette violence. Dupâquier (1999) avance que celle-ci vient aussi des élèves par des comportements indésirables troublant la bonne marche de l'apprentissage. Lindstrom, Campart et Mancel (1998) pointent du doigt le sens moral des élèves, le manque de repères, de normes et de valeurs, l'intolérance, les préjugés, le racisme, le mépris à l'égard de certains groupes ou de certaines classes sociales. (cité par Bouchamma, Ilina, & Moisset, 2004). Par ailleurs, Gasparini (2000) inscrit la violence

comme réponse à la crise sociale en général et particulièrement celle des familles. (cité par Bouchamma, Ilna, & Moisset, 2004). Paquin (2004), de son côté, avance que la pauvreté est aussi responsable de la violence scolaire liée à la famille comme le souligne Mucchielli (2002). En effet celle-ci conduit l'élève à des comportements violents qui constituent une révolte et un refus de sa situation défavorisée. Pour Coslin (1999), le faible niveau culturel des parents, le manque de coopération et le faible rapport avec l'école constituent une cause de cette violence. Les parents de niveau culturel faible ont tendance à moins communiquer et coopérer. L'absence de dialogue dans la famille crée une atmosphère qui peut participer au développement de comportements violents. Si l'élève ne peut les manifester dans cette atmosphère, l'école devient le lieu de leur expression. L'absence quasi-totale, ou au moins rare, de communication entre la famille et l'école donne une liberté à l'élève de se comporter comme « *bon lui semble* ». D'autre part, Hébert (1991) considère que ces comportements, dus à l'absence de communication, sont liés à l'incapacité des parties prenantes (famille et école) à assurer une supervision de l'élève, en vue de prévenir ces comportements violents. Pour Cara et Sicot (1996), la disparition des structures familiales traditionnelles constitue aussi une cause de cette violence (Cité par Coslin 1999).

En outre, la violence scolaire peut émaner d'autres facteurs sociaux. Pour Coslin (1999), la crise économique, le chômage et l'exclusion sont responsables de la flambée de la violence en milieu scolaire. En effet, plus la crise économique persiste plus la violence augmente. Le discours de décadence et de dramatisation du sujet de la violence dans les médias reflète cette atmosphère. D'autre part, Posner (2000) évoque la question de la banalisation du sujet de la violence par la télévision, le cinéma et la littérature. Cette banalisation est tenue responsable de cette violence en la normalisant aux yeux de l'opinion publique (cité par Bouchamma, Ilna, & Moisset, 2004). En outre, Lindstrom, Campart et Mancel (1998) et Dupâquier (1999) soulignent que la violence scolaire peut être le produit de certains jeux pratiqués et tolérés par la société (*ibid.*). En général, ce sont des jeux suscitant la violence et pratiqués dans les rues. Ils relèvent parfois des traditions. Pour sa part, Mucchielli (2002) souligne que les zones socialement défavorisées font émerger une violence dans les établissements scolaires. En outre, Marzouk & St-Pierre (1998) affirment que la montée de la violence dans la société entraîne spontanément une montée de la violence scolaire.

2.2 Des théories de la violence en milieu scolaire

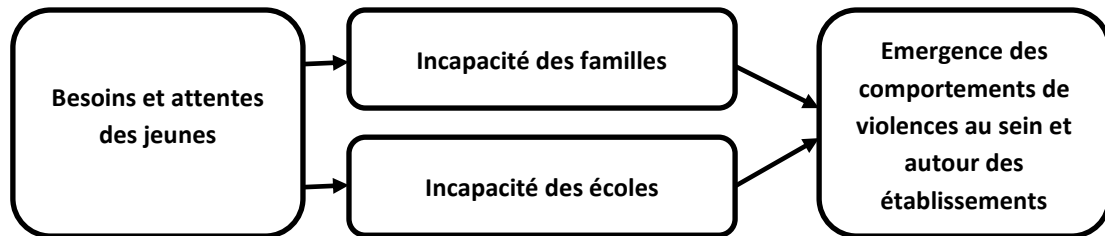
Pour analyser le phénomène de la violence en milieu scolaire, sera adoptée une approche sociologique à partir de modèles théoriques explicatifs. Cette recherche s'inscrivant dans le champ de la sociologie ne seront pas adoptées les approches psychologiques (facteurs de risque). En général, la violence en milieu scolaire peut être interprétée en se basant sur différentes théories : la théorie des inégalités, la théorie de la désorganisation sociale, la théorie de l'effet établissement, la théorie de la construction ethnique de la violence, le phénomène des gangs, ...

Pour Baudelot & Establet (1971), le gouffre entre la culture familiale et les demandes culturelles de l'école qui sont celles des classes dominantes constitue la principale cause de l'exclusion sociale. Il y a une émergence de l'inégalité scolaire. Ces inégalités scolaires et sociales sont sources de tensions et de violences en milieu scolaire car elles font partie de la sélection sociale. Par ailleurs, le climat scolaire dépend du sentiment d'égalité. En effet, Debarbieux (1996) souligne que le climat scolaire est fonction du donné social. Il considère que l'inégalité sociale est corrélée à l'inégalité devant la violence en milieu scolaire. Toutefois, il précise qu'il n'y a pas de déterminisme social, ce que ses travaux ou encore les miens montrent (Debarbieux et *al.*, 1998 ; Blaya, 2001).

Les études sur la délinquance dans les grandes villes américaines par l'Ecole de Chicago ont démontré que la désorganisation sociale est liée principalement à l'urbanisation non planifiée des villes. La forte concentration des immigrés dans les quartiers pauvres a causé une rupture avec les coutumes et traditions de la société globale. Des comportements de violence se développent facilement à cause de cette désorganisation. Dans la sphère scolaire, les enquêtes sur la violence concluent que l'école reflète les réalités sociales des quartiers dont sont issus les élèves. En effet, la désorganisation sociale des quartiers impacte l'organisation des établissements scolaires. Le premier constat à établir est que les établissements dont les élèves sont issus de milieu défavorisé sont les plus en difficulté et sont le théâtre de forts problèmes de violence scolaire. Ce constat nous mène à en déduire que l'environnement de l'établissement a une incidence directe sur son climat éducatif. En effet, les attentes et besoins des jeunes issus de milieux défavorisés ne peuvent être satisfaits par l'école (schéma 4). Cette fissure entre besoins et incapacité d'y

subvenir cause des sentiments de marginalisation et d'exclusion. Ces sentiments peuvent se transformer en un besoin de vengeance qui engendrerait des comportements violents.

Schéma 4 : Besoins et émergence de violence



Par ailleurs, Wirth (1928) aborde le concept de Ghetto. Il s'agit de la communauté juive de la banlieue de la ville de Chicago. C'est un descriptif du passage d'un village en communauté urbaine. Mais il sera aussi un exemple de communauté culturelle qui se construit autour de la synagogue (qui dépasse le simple cadre de la religion). Le respect des rituels religieux apparaît alors comme un élément essentiel de sauvegarde de la communauté.

Selon Debarbieux (1999) les recherches sur la violence dans les établissements scolaires montrent une dépendance entre l'appartenance à un groupe social et le climat d'établissement. En effet, plus les élèves de l'établissement sont issus de la migration plus le sentiment d'insécurité et de violence semble fort. Il y aurait recours à la violence dans le but d'obtenir une reconnaissance, au moins celle des pairs. Cette quête de volonté de construire une identité revendicatrice de ses particularités, constitue un élément déclencheur de violences. Cependant, pour Bruneaud (2011), la question de l'ethnicité n'intervient pas de manière significative dans la construction de la perception du climat scolaire. Son enquête dans six établissements d'Aquitaine et un établissement de Marseille n'a pas établi de dépendance entre l'appartenance ethnique et l'élaboration de la perception du climat d'établissement. Pour lui, les établissements les plus ségrégués ethniquement connaissent un taux plus élevé de violence certes mais « *il conviendra donc de continuer à chercher les causes de ce phénomène, en proposant de nouvelles hypothèses qui pourraient prendre appui tant sur la question socioéconomique que sur celle de l'exclusion ou la ségrégation* » (Bruneaud, 2011, p. 79)

Le phénomène « gangs de rue » fait référence à des groupes d'individus partageant une identité commune et affichant des comportements antisociaux ou criminels. Il est apparu

aux États-Unis mais il s'est propagé partout dans le monde. Au Maroc on parle plutôt de bandes (âissabat en arabe). Ces groupes peuvent se distinguer par leur niveau d'organisation et d'implication dans des activités criminelles. Certes c'est un phénomène de rue, mais il a traversé les murs des établissements scolaires et a commencé de devenir une source de violence et d'insécurité. En effet, les bandes rassemblent des jeunes du même âge, qui sont confrontés aux mêmes problèmes sociaux, souvent de classes défavorisées, coupés généralement de leur famille et de leurs parents, soumis à une pression du milieu, stéréotypés et stigmatisés. Ces jeunes qui se sentent rejetés par l'école sont attirés les uns par les autres, ils tentent par un groupement de résister à l'oppression de l'école. Ils forment des groupes réfractaires aux règles scolaires. En général, ces élèves sont hyperactifs, agressifs et anxieux. Ils trouvent un plaisir dans ces comportements déviants. Cette délinquance leur assure un pouvoir au sein leur école et souvent au sein de leur classe. Cependant, et contrairement à ce que laissent entendre les médias, Cusson (2007) considère que ces bandes sont le premier pas pour le passage direct aux groupes criminels.

2.3 Les conséquences de la violence en milieu scolaire

La violence en milieu scolaire constitue un problème grave pouvant engendrer une multitude de conséquences extrêmement désastreuses aussi bien sur les individus que sur le climat au sein des établissements scolaires, ainsi que la société entière. Dans son dernier rapport mondial de suivi de l'éducation de janvier 2017 intitulé « comment mesurer la violence à l'école », L'UNESCO considère que les élèves victimes de violence sont les premiers à en subir des conséquences en milieu scolaire. Ils ont tendance à souffrir de dépression, d'anxiété, de solitude, d'une faible estime de soi et d'autres formes de difficultés, comme le montrent les données recueillies en Australie, au Chili, au Ghana et en Suisse (Fleming et Jacobsen, 2009 ; Owusu et *al.*, 2011 ; Perren et *al.*, 2010). Cela peut conduire à un faible soutien social de la part de leurs pairs et de leurs professeurs et à un manque de motivation (Lindstrom, Campart et Mancel, 1998). Elle peut aussi être la cause d'échec scolaire chez ces élèves (Coslin., 1999).

En outre la violence entraîne un manque de participation aux activités de l'école, et mène à l'isolement, au décrochage, à l'analphabétisme, à la drogue, voire même au suicide (Association canadienne des directeurs d'écoles, 1993; Lindstrom, Campart et Mancel,

1998). De surcroît, l'élève victime de violence scolaire peut lui-même recourir à la violence sous toutes ses formes contre un autre élève ou un membre du personnel de l'école. Ainsi, « *l'utilisation de la violence apparaît pour certains élèves comme un moyen de défense, une réponse possible au mépris ressenti dans l'institution scolaire.* » (Caillet, 2006, p.63). De ce fait, les enfants et adolescents victimes de violences scolaires courent le risque d'obtenir de mauvais résultats scolaires. Les conséquences négatives de la violence en milieu scolaire se prolongent au-delà de la scolarité en augmentant de plus de la moitié le risque d'enfreindre la loi à l'âge adulte.

Pour Anbarasan (1999), Blauvelt (1999) et Demenet (2001), la violence à l'école perturbe la vie scolaire et entraîne la dégradation du climat des écoles (cité par Paquin, 2004). Dans les établissements où l'on assiste à un fort degré de violence, un sentiment de peur et d'insécurité s'installe aussi bien chez la communauté éducative que chez les élèves. Ce sentiment d'insécurité engendre un taux élevé d'absentéisme qui constitue un refuge sécurisant pour les élèves qui perçoivent l'école de façon négative. Cette violence peut aussi contribuer considérablement à dévaloriser l'image de l'établissement aux yeux des parents et de la société en général. Par ailleurs, la violence scolaire affecte le processus enseignement-apprentissage. Pour Debarbieux (2006), « *la violence répétée a des conséquences fortes sur l'image de soi et l'angoisse ressentie par les victimes, entraînant d'importantes difficultés scolaires et psychologiques.* » (p. 133). Le sentiment d'injustice ressenti par l'élève a des impacts négatifs sur l'estime de soi. Il entraîne inévitablement d'importants dégâts sur plusieurs plans, à court et à long terme.

La violence scolaire pousse le personnel pédagogique et administratif à dépenser énormément de temps et d'énergie pour en régler les problèmes, au lieu de consacrer ce même temps et cette énergie pour améliorer le climat scolaire et la qualité de vie de l'établissement. La violence empêche souvent d'accomplir les missions dans de bonnes conditions. Parfois, elle est la cause de disfonctionnement de l'établissement. Elle a des répercussions directes sur le processus d'enseignement/apprentissage. Elle peut déstabiliser l'organisation qui règne dans les établissements et transformer ces derniers en proie facile à l'anarchie. Elle « *produit des effets morbides. Elle traumatise, fait souffrir durablement et déstabilise les personnes. Elle sème la confusion dans les classes et les établissements.* » (Goddet, 2006, p. 11). La violence peut également être une cause principale du décrochage scolaire.

De surcroît, la violence en milieu scolaire ne concerne pas que les élèves et les établissements, mais elle touche tous les acteurs du système. Elle entraîne une perte de ressources matérielles pour la société. En effet, les budgets réservés à la prévention et la lutte contre ce phénomène augmentent de façon exponentielle. Ces ressources, qui peuvent être considérées comme des ressources gaspillées, pourraient être utilisées pour développer le système scolaire. La violence scolaire représente un problème qui nécessite une intervention urgente pour stopper l'hémorragie sociale. Young (1994) considère que « *les intimidations dont souffrent les élèves à l'école entraînent une sorte de frustration qui les mènent à se révolter et à devenir à leur tour agresseurs* » (Cité par Bouchamma, Ilina, & Moisset, 2004, p. 89)

3. Typologies de violences en milieu scolaire

La violence prend différentes formes dans les établissements scolaires. En effet, la littérature scientifique en a distingué plusieurs. Des classifications sont opérées en fonction de la victime, de la gravité ou la nature de l'acte violent.

3.1 Typologie selon la victime de violence

Pour Soisson (2015), la violence en milieu scolaire peut être catégorisée en cinq formes selon la cible qui en est victime : Une violence contre les objets, une violence entre élèves, une violence des élèves contre les enseignants, une violence des enseignants contre les élèves et une violence institutionnelle.

La première forme de violence concerne les objets. En effet, le vandalisme constitue la forme la plus fréquente de la violence contre les objets. D'un point de vue juridique le vandalisme est tous actes constituant une atteinte volontaire et gratuite aux biens privés ou publics. Ils sont sanctionnés par la loi en fonction de leurs circonstances, de la nature du bien attaqué et de l'importance des dégâts causés. En milieu scolaire, il peut se matérialiser par des graffitis sur les locaux de l'établissement, des actes de détérioration de biens privés ou publics comme le bris du matériel scolaire, le bris des vitres, la destruction des plantes, les dommages causés au transport scolaire, etc. Par ailleurs, il participe à la dégradation du milieu scolaire et détériore le sentiment de bien-être. Le vandalisme a des conséquences financières en premier lieu. En effet, les coûts financiers qui en résultent sont parfois très importants. En plus de ces comportements de vandalisme,

d'autres actes moins visibles peuvent être considérés comme une violence contre les objets, comme le souligne Mbanzoul (2008), ou « *c'est le cas des élèves qui renversent volontairement les poubelles, qui crachent en classe ou dans les couloirs, salissent volontairement les locaux (tags apparents, traces d'encre ou de peinture, etc.) ou mangent n'importe où, sans égard envers la propreté ou la spécificité des lieux.* » (p. 30)

La deuxième forme de violence concerne la violence entre pairs. Cette dernière est multiforme. Sa nature diffère selon le sexe et selon les âges des élèves. Pour Mbanzoulou (2008), « *La violence entre élèves est la forme la plus expressive de la violence scolaire. Elle interpelle l'opinion publique et la communauté éducative. Les enseignants y font quotidiennement face, soit sous l'angle plus insidieux des jeux dangereux, soit sous celui mieux connu d'agressions verbales ou physiques et du racket* ». (*Op.cit.*, p. 30) En effet, elle commence par les jeux dangereux passant par les bagarres, arrivant aux défis morbides. Elle peut prendre différentes formes : physique, verbale, psychologique, sexuelle, d'expropriation, symbolique, le cyberharcèlement, etc. Parfois la « loi du plus fort » et la « loi du silence » sont à l'origine de cette violence.

La troisième forme de violence concerne la violence des élèves à l'égard des enseignants. Ce type de violence met l'enseignant en difficulté. D'une part, il doit désamorcer la crise tout en maîtrisant la situation. Pour Mbanzoulou (2008), « *l'agression d'un enseignant par un élève est le seuil le plus important de la violence scolaire dans la mesure où elle porte véritablement atteinte à la relation éducative et touche l'intégrité de la personne de l'enseignant ainsi que l'autorité qu'il représente. Si l'agression physique représente la forme la plus grave, les agressions verbales sont à leur tour la forme de violence à laquelle ils sont le plus exposés, hormis la violence symbolique évoquée plus haut* ». (*Op.cit.*, p. 31). En France, les actes de violences commis par les élèves à l'égard de leurs enseignants sont très restreints selon les statistiques de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP, 2017). Cette violence est multiforme et peut se traduire par des menaces, des insultes, des agressions, des coups, des blessures, ...

La quatrième forme de violence concerne la violence des enseignants à l'égard des élèves. Notons d'abord que les professeurs ont un rôle d'éducation. Toutefois, ils peuvent parfois outrepasser leur rôle d'enseignement et d'éducateur en faisant recours à la violence pour diverses raisons. Selon le Rapport de l'expert indépendant chargé de l'étude des Nations

Unies sur la violence à l'encontre des enfants « *les types de violence perpétrée par des enseignants et d'autres personnes travaillant en milieu scolaire, avec ou sans l'approbation explicite ou tacite des ministères de l'éducation et autres services chargés de superviser les écoles sont notamment le châtement corporel, les formes cruelles et humiliantes de châtement psychologique, la violence sexuelle et sexiste et les brimades. Les châtements corporels tels que les coups et la bastonnade sont courants dans les écoles de nombreux pays.* » (ONU, 2006, p. 16)

La cinquième forme de violence concerne la violence institutionnelle. Celle-ci désigne la violence qu'exerce le système scolaire sur les individus qui y évoluent. Pour Merle (2007) « *L'institution éducative contraint bien davantage qu'hier pour des raisons structurelles: la durée de la scolarisation s'est considérablement allongée et parallèlement les bénéfiques en termes d'insertion professionnelle se sont considérablement réduits. En 1950, les bacheliers accédaient au statut de cadre supérieur. Aujourd'hui, on l'a vu, le premier diplôme universitaire protège au mieux de la relégation sociale. Les élèves doivent désormais apprendre beaucoup à l'école pour gagner très peu, voire rien, à l'extérieur de celle-ci.* » (p. 60).

3.2 Typologie selon l'intensité de l'acte violent

Dans son étude sur « la violence en milieu scolaire, perspectives et comparatifs », qui a concerné un échantillon de 14 000 collégiens et lycéens scolarisés dans 86 établissements principalement situés dans trois zones françaises : Aquitaine, Paris – Ile de France et Aix-Marseille, Debarbieux a signalé que la violence en milieu scolaire est constituée de : violences légères, d'incivilités quotidiennes et de sentiment d'insécurité. En effet, pour Debarbieux, Blaya et Vidal (2003), la violence ne consiste pas seulement dans les faits exceptionnels, brutaux et imprévisibles dont l'origine est extrascolaire, mais elle résulte aussi de petites agressions banales, fréquentes et irritantes. Ainsi, la violence est considérée en fonction de trois groupes de variables : (1) crimes, délits et infractions, (2) microviolences et (3) sentiment d'insécurité.

Les violences légères dites microviolences sont les crimes et les délits comme définis par le code pénal. D'un point de vue juridique, un crime est toute infraction que la loi punit d'une peine de réclusion ou de détention comprise entre 5 ans et la perpétuité. Par ailleurs, le délit est toute infraction punie de peine correctionnelle. Pour les incivilités

quotidiennes, ce sont des manquements aux règles ordinaires de la vie en société. Selon Debarbieux et Blaya (2000) ce sont un « *ensemble de faits cumulés, pénalisables ou non, de petits délits ou infractions non pris en compte, qui répétés, induisent dans le milieu scolaire, une impression de désordre, un sentiment de non-respect.* » (p. 5). La forme des incivilités la plus fréquente est la violence verbale. Elles peuvent être des injures ou des menaces envers les autres élèves ou les professeurs.

3.3 Typologie selon la nature de l'acte violent

La violence scolaire est multiforme. Les trois principales formes sont les violences physique, verbale et sexuelle. La violence physique concerne toute atteinte à l'intégrité physique de l'élève. Elle renvoie aux actes de violences commises dans la classe, dans la cour de récréation, dans les locaux de l'établissement, ... Ces actes peuvent être commis devant ou à l'abri des enseignants et des surveillants. Pour Pulido (2005) « *La violence physique est essentiellement des bagarres, des coups de pieds, de poing, des jets de cailloux, de sable qui sont liés à un désaccord avec un enseignant ou un camarade. Par exemple, un élève peut renverser un pupitre contre un de ses camarades qu'il avait dans un premier temps insulté pour avoir refusé de jouer avec lui.* » (p. 5)

La deuxième forme de violence concerne la violence verbale. Dans son étude réalisée en 2010 sur un échantillon de plus de 12300 élèves âgés de 7 à 13 ans, Debarbieux souligne que les violences verbales sont celles que les élèves rencontrent le plus souvent en milieu scolaire. Les résultats de cette étude ont montré que les violences verbales sont faites à 67% d'insultes et de moqueries, à 43% de surnoms péjoratifs et à 35% de menaces. Par ailleurs, c'est la forme de violence dont souffrent les enseignants. En effet, selon Debarbieux (1999), la violence verbale est la forme de violence la plus couramment ressentie par les enseignants. « *Sa perception, en outre, est ambiguë, car il existe dans les établissements scolaires un climat apparent de violence verbale entre élèves, pas forcément vécu comme tel par ceux-ci, mais dont les enseignants ne savent pas toujours s'il les concerne ou pas.* » (Cité par Bertucci, 2006, p. 105)

La troisième forme de violence concerne la violence sexuelle. Le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (EPT) de 2015 définit la violence sexuelle au sein des établissements scolaires comme des « *actes ou menaces de violence sexuelle, physique ou psychologique se produisant à l'intérieur ou aux abords des écoles et des*

établissements éducatifs, en raison de normes et de préjugés sexistes et de relations de pouvoir inéquitables » (UNESCO, 2017, p.1)

4. Différencier les violences scolaires de la délinquance juvénile

La violence en milieu scolaire est un phénomène multiforme qui fait encore débat, entre partisans d'une définition restreinte à une délinquance juvénile et ceux qui en donnent une définition plus large. Le lien entre délinquance et violence en milieu scolaire a bien été établi par différentes recherches dont certains résultats affirment que la délinquance juvénile est l'une des causes importantes de la violence en milieu scolaire.

4.1 Pour une définition de la délinquance juvénile

Notons d'abord que la violence scolaire et la délinquance juvénile concernent les jeunes. Ceux-ci représentent une catégorie sociale difficilement saisissable. C'est un ensemble très hétérogène des attitudes, de comportements, des opinions et des aspirations différentes. Bourdieu (1984) de sa part considère que les plus jeunes sont manipulés par les plus âgés pour les écarter du pouvoir économique et politique. Il souligne que l'âge constitue alors une donnée biologique socialement manipulable. Pour lui, « *En effet, nombre de sociologues ont remis en cause les définitions de la jeunesse basées sur des critères biologiques, administratifs ou statistiques. La jeunesse est plutôt considérée comme une transition ou un passage à l'âge adulte. Cette transition se décline en deux niveaux : le passage des études au travail et le passage de la famille d'origine à la fondation de sa propre famille. Aujourd'hui, la plupart des travaux sur le sujet partent du principe que la jeunesse est une période au cours de laquelle l'individu change de statut. Elle constitue une étape du cycle de vie.* » (Cité par Benabdeljlil & al., 2016, p. 2)

La notion de « délinquance²² des jeunes » ou « délinquance juvénile » renvoie à une catégorie spécifique de la délinquance générale entendue comme toute transgression de la norme sanctionnée par la loi. Elle représente la part de délinquance globale d'un territoire commise par des jeunes. Par ailleurs, Cusson (2007) souligne que la délinquance est une activité de groupe, particulièrement populaire, au cours de l'adolescence. On parle

²²Le terme de délinquance vient étymologiquement du verbe latin *delinquere*, qui signifie laisser, lâcher, rompre et commettre une faute. Il signifie aussi ne pas faire, s'abstenir, ne pas s'investir ou ne pas prendre pour soi. La délinquance désigne l'ensemble des infractions commises en un temps et en un lieu donné. C'est « l'ensemble des actes contrevenant au droit pénal et exposant leurs auteurs à une peine.

de délinquance juvénile quand les acteurs qui commettent les actes sont des jeunes. Mais cette catégorie ne renvoie pas toujours aux mêmes réalités. Les actes commis par ces jeunes sont en général de gravité mineure. Pour Mucchielli (2001), ces actes font partie du processus de socialisation entre pairs. Il ne faut pas les considérer comme une annonce d'une carrière délinquante.

Les études de la délinquance juvénile n'ont commencé qu'à partir des années 1920 avec l'école de Chicago. En effet, les sociologues de cette école ont étudié le phénomène des « gangs » de jeunes. Des enquêtes scientifiques ont été menées sur le sujet. En France, la première figure de la délinquance juvénile est apparue en 1907 avec des jeunes, âgés de 15 à 20 ans, appelés par les médias de l'époque « apaches²³ ». A partir des années 1950 et 1960, une nouvelle figure est apparue avec les « Blousons noirs ». Ce sont des jeunes qui se rebellent pour rien. Leurs actes entrent dans ce qu'appellent les chercheurs la « violence gratuite ». Cette époque est connue comme l'âge d'or ou les trente glorieuses. A partir des années 1970, la délinquance juvénile est devenue plus forte et a pris de nouvelles formes. Le trafic de drogue dans les villes et surtout dans les quartiers populaires a donné lieu à ces nouvelles formes de délinquance. C'est ainsi que les « bandes » sont apparues. Les « Zulus et Skinheads » en témoignent. Après les trente glorieuses, la délinquance juvénile a pris un tournant plus violent. En effet, à partir des années 1990, les jeunes s'expriment de façons plus violentes.

4.2 Violences scolaires et délinquance juvénile

La plupart du temps, le phénomène de la violence scolaire est lié à l'image d'un élève agressant son professeur ou l'inverse. Presque automatiquement, le lien se fait entre cette violence et la délinquance juvénile. D'un point de vue juridique, la délinquance désigne un acte interdit par la loi et donc punissable pénalement. Pour la violence à l'école, une partie des actes commis par les élèves rentrent dans cette catégorie. Cependant, toute transgression des règles du règlement intérieur de l'établissement peut être interprétée comme infraction à la loi et donc comme un acte de délinquance. Certes, le non-respect des normes d'un établissement donne lieu à une sanction, mais il ne faut pas tomber dans la confusion entre délinquance et violence scolaire. Bauer (2010) souligne que « *La*

²³ Désignés comme étant les fils d'ouvriers déclassés, ayant successivement déserté l'école puis l'atelier pour s'adonner à un vagabondage à Paris.

violence en milieu scolaire est un phénomène multiforme dont la définition même fait encore débat, entre partisans d'une définition restreinte aux catégories pénales - qui du coup replient la violence dans le champ de la délinquance - et ceux, plus nombreux, qui en donnent une définition large. » (p. 9)

Pour autant, les violences à l'école ne doivent pas être interprétées comme un prolongement de la délinquance juvénile. C'est en tout cas ce qui ressort des dernières enquêtes de victimation. Nous arrivons ainsi à une réfutation : les violences à l'école, dans certains de leurs aspects, sont complètement indépendantes et radicalement différentes de la délinquance juvénile. Sur la base des données officielles du Ministère de l'Education français pour les violences à l'école et le Ministère de l'Intérieur pour la délinquance juvénile, nous constatons des différences aussi bien dans la prévalence que dans les mouvements et les fluctuations des différentes pratiques déviantes dans le temps. Il y a donc nécessairement une partie des violences qui n'a rien à voir avec la délinquance en général, et la délinquance juvénile en particulier.

4.3 De la délinquance aux microviolences

Il existe des spécificités de la violence scolaire qui excèdent la problématique de la délinquance. Afin d'éviter toute approche de la violence en milieu scolaire en tant que délinquance juvénile, Debarbieux propose une nouvelle terminologie, celle de « *microviolences* ». Pour lui, cette notion désigne les désordres et les infractions quotidiennes de l'école. C'est une description des violences mineures empoisonnant la vie scolaire et contribuant à en dégrader le climat. Cette notion fait « *référence à la fois aux péri-délits et aux micro-victimations, aux délits sans victimes directes, à la répétitivité et la Pourcentages de désordres et infractions parfois ténus et inaperçus qui, lorsqu'ils ne sont pas pris en compte, perturbent l'ordre scolaire et rendent la vie en collectivité difficile, voire impossible.* (Blaya, 2006, p. 21). Pour Debarbieux (2010), la violence scolaire est avant tout constituée de petits faits répétitifs pouvant paraître mineurs (bagarres, insultes entre jeunes, ostracisme, etc.) Il a choisi une définition plus large de la violence scolaire qui, pour lui, englobe aussi bien des faits majeurs et isolés et des microviolences, le plus souvent répétitives, que le climat scolaire dégradé. Il inclut la délinquance et des faits qui échappent largement aux signalements judiciaires. Il considère que la violence est la loi du plus fort, associée à la loi du silence.

5. Mesurer la violence scolaire

La mesure de phénomènes tels que les actes de violence en milieu scolaire n'est pas évidente. En effet, ce qui peut être jugé intolérable à un moment et en un lieu donné peut être acceptable dans un autre contexte. La violence en milieu scolaire cause aux enfants et aux adolescents de graves dommages. Ses conséquences sont susceptibles d'avoir des répercussions sur la société entière. Ce danger nécessite une intervention préventive qui part du diagnostic au traitement des causes. Conscients de ce danger, bon nombre des pays adhèrent à des enquêtes transnationales de mesure de violence ou adoptent leurs propres outils de diagnostic. Cependant, ces efforts sont confrontés à des contraintes scientifiques.

5.1 Objectifs de mesure

La mesure de la violence en milieu scolaire, que cette violence soit commise par des adultes ou des enfants, a deux objectifs principaux. D'une part, mesurer l'incidence dans la population de ce type de violence à l'encontre des enfants. « *Les études s'appuyant sur des échantillons constitués de ménages ou d'établissements scolaires, obtiennent les réponses des enfants ou des adultes, se concentrent sur la violence en milieu scolaire ou d'autres types de violence à l'encontre des enfants, et visent à évaluer leur prévalence à l'échelle nationale ou internationale.* » (UNESCO, 2017, p. 4). D'autre part, évaluer le degré des effets sanitaires, éducatifs et sociaux de cette violence sur la vie des élèves. Cette mesure se fait au travers des questionnaires scientifiquement élaborés.

5.2 Des enquêtes transnationales

Mesurer la violence à l'encontre des enfants est devenue une préoccupation majeure. Des enquêtes sont menées sur le plan national et international afin de s'emparer de l'amplitude de ce phénomène. Les principales enquêtes transnationales peuvent généralement être classées en deux catégories. Des enquêtes où des questions sur la violence à l'école sont intégrées dans des études concernant la réussite scolaire. Elles ont comme objectif d'évaluer la prévalence de certaines formes de violence à l'école. D'autres enquêtes traitent de la violence à l'encontre des enfants en général et comprennent des questions directes sur la violence en milieu scolaire. Le tableau 8 récapitule les principales enquêtes en fonction des personnes interrogées et du type de violence subie.

Tableau 8 : Enquêtes transnationales couvrant la violence en milieu scolaire

Enquête	Objet	Personnes interrogées	Physique	Sexuelle	Psychologique	Harcèlement
Chef d'établissement						
PISA	Apprentissage	Chef d'établissement d'enseignement secondaire				■
SACMEQ	Apprentissage	Directeur d'école primaire	■	■	■	■
Elève						
GSHS	Santé	Elève âgé de 13 à 17 ans	■		■	■
HBSC	Santé	Elève âgé de 11,13 ou 15 ans	■		■	■
PISA	Apprentissage	Elève âgé de 15 ans	■		■	■
PIRLS	Apprentissage	Elève de 4 ^{ème} année				■
TIMSS	Apprentissage	Elève de 4 ^{ème} à la 8 ^{ème} année				■
TERCE	Apprentissage	Elève de 6 ^{ème} année	■		■	■

Source : rapport mondial de suivi de l'éducation 2017

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, dans son édition de 2015, posait aux élèves et aux chefs d'établissements des questions sur la violence en milieu scolaire. Ces questions posées aux adolescents de 15 ans concernent l'école et se déclinent en deux grandes interrogations. La première concerne huit types d'actes de violence que l'élève subit de ses pairs. La deuxième grande interrogation concerne six types d'actes de violence que l'élève peut subir de la part des professeurs.

L'enquête du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) menée dans 15 pays posait aux directeurs des établissements primaires de la quatrième enquête (2013) deux questions concernant la gravité des comportements violents envers les enfants et les professeurs.

Les enquêtes mondiales sur la santé scolaire (Global school-based student health survey Les Global School Health Surveys SHS) sont des enquêtes élaborées par l'OMS en collaboration avec l'UNICEF, l'UNESCO et UNAIDS et avec l'assistance technique des Centres américains pour le contrôle des maladies. Elles concernent dans les élèves âgés de 13 à 17 ans. L'objectif de ces enquêtes est d'obtenir des données sur les comportements de santé ainsi que les facteurs de protection chez les élèves. Des questions concernant la violence et les blessures involontaires ont été introduites dans le questionnaire.

L'enquête Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) est réalisée tous les 4 ans depuis 1982, sous l'égide du bureau Europe de l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Elle a pour objectif de recueillir des données sur la santé et le bien-être des élèves âgés de 11, 13 et 15 ans. Les questions concernent l'état de santé, les comportements sains, les comportements à risque (comme la consommation de tabac et d'alcool) mais aussi le harcèlement.

Le Programme International de Recherche en Lecture Scolaire (PIRLS) est une évaluation internationale menée tous les cinq ans pour dégager les tendances du rendement en lecture des élèves. Il cible les élèves de 4^{ème} année. L'étude est réalisée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), un consortium d'instituts de recherche basés dans 60 pays. L'étude a pour objectifs d'évaluer les compétences en lecture des élèves de neuf ans (4^{ème} année), de déterminer les contextes qui interviennent dans le développement de la lecture, de comprendre la façon dont les jeunes enfants apprennent à lire, d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture pour tous les enfants et de mesurer et d'interpréter les différences entre les systèmes éducatifs afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture partout dans le monde. Par ailleurs, cette enquête mesure l'impact de l'intimidation que subissent les élèves sur leur performance en lecture. En effet, le PIRLS de 2011 a étudié la question de l'impact de l'intimidation sur le rendement en lecture.

L'étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS) de 2015 a inclus des questions sur la violence en milieu scolaire pour les élèves de la 4^{ème} à la 8^{ème} année. L'objectif est de vérifier l'hypothèse que le sentiment d'insécurité et l'absence de discipline ne favorisent pas l'apprentissage. L'étude se concentre plus sur le harcèlement. Les questions sont identiques pour les deux niveaux. Une question supplémentaire sur le cyberharcèlement est posée aux élèves de 8^{ème} année.

La troisième Étude explicative et comparative régionale (2015) « Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo » (TERCE), du « Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education » (LLECE) de l'UNESCO a été organisée dans 15 pays d'Amérique latine. L'enquête incluait dans son questionnaire des questions sur la violence scolaire. Elles concernent les comportements de violence aux alentours de

l'école. Elles ont été posées aux directeurs d'école et aux parents. Les comportements visés sont le trafic de drogue, le vandalisme, les bagarres, les vols et les violences dans le quartier de l'école. L'objectif de l'étude est de créer un index de perception du quartier de l'école en s'appuyant sur les réponses des parents et des directeurs.

5.3 Incohérence transnationale et nouvelles approches de mesure

Malgré les efforts fournis à l'échelle internationale pour s'emparer de la question de la violence en milieu scolaire, des problèmes de cohérence persistent encore. D'une part, sur le plan des formes de violences scolaires concernées, d'autre part sur la formulation des questions. En outre quelques enquêtes mettent l'accent sur la question du sexe. En plus, les tranches d'âge concernées diffèrent selon l'enquête. Par ailleurs, ces données qui permettent le croisement de plusieurs résultats obtenus de manières différentes, et ainsi d'appréhender la violence scolaire sous différents angles, ne prennent pas en compte l'expérience victimaire des élèves. Seuls les aspects les plus visibles de la violence scolaire sont traités. Les microviolences qui constituent la forme essentielle de la violence scolaire sont omises. Pour Debarbieux (2004), « *Il faut bien le dire, les sources officielles restent relativement rares, peu suivies et le plus souvent peu fiables.* » (p. 317). C'est pour pallier ce manque de suivi et de fiabilité que se sont développées les enquêtes de victimation. Zuberma et Robert (1995) considèrent que ces enquêtes permettent aux victimes d'appréhender les transgressions et infractions.

Par ailleurs, afin d'éviter ces problèmes de cohérence le rapport mondial de suivi de l'éducation de 2017 propose trois approches de mesure :

- La première approche vise à accepter la diversité d'enquêtes et à harmoniser leurs résultats en utilisant le plus petit dénominateur commun de leurs définitions ;
- La deuxième approche vise l'émergence d'un outil amélioré et approuvé en mettant en lumière les faiblesses potentielles de cet outil, et cela utilisant les informations sur les différences entre les outils de mesure ;
- La troisième approche consiste à favoriser l'adoption d'un outil commun et à promouvoir son utilisation dans un plus grand nombre de pays. L'idée est de s'orienter vers un outil actuellement utilisé en faisant pression par la communauté internationale. Cette idée sera confrontée à l'idée de la souveraineté des pays.

La cohérence des outils de mesure de violences scolaires est nécessaire pour tout ce qui a trait au temps. « *Cela concerne le groupe d'âge des élèves interrogés, la période au cours de laquelle les comportements violents ont eu lieu et la Pourcentages avec laquelle les enquêtes sont menées.* » (UNESCO, 2017, p. 16).

L'amélioration du climat scolaire reste une grande préoccupation de la communauté scolaire. Étudier cette violence n'est pas juste relever les faits graves, c'est aussi en connaître l'intensité et la répétitivité des victimations perçues. Les victimes sont les informateurs privilégiés. En effet, les informations sur leur vécu quotidien vis-à-vis de la violence en milieu scolaire constituent un élément primordial pour tout diagnostic. Ces informations sont collectées via différents outils.

5.4 Mesurer l'expérience victimaire

L'enquête de victimation constitue l'outil le plus adéquat. Pour le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), elle désigne « *une technique assez simple dans son principe : interroger des gens, échantillonnés de façon à représenter la population d'un pays, d'une région, d'une ville, sur les infractions dont ils ont été victimes* » (Cité par Zauberman, 2018, p. 1). Son objectif est de « *mettre en lumière l'expérience victimaire d'enfants d'écoles* » (Debarbieux & Montoya, 2011, p. 11). C'est une prise de parole pour tous. En effet, pour De Saint Martin (2012), l'enquête de victimation consiste à appréhender les transgressions et les infractions, non plus du point de vue des agences de contrôle social mais du point de vue de l'un des acteurs principaux, un informateur privilégié direct: la victime. C'est une enquête anonyme à destination des élèves et des personnels des établissements scolaires. Elle permet, à partir d'un nombre de questions, de mesurer le ressenti des personnes concernées et d'objectiver les faits. Elle a pour finalité de préciser, de récolter des données sur la nature et les contextes de la violence en milieu scolaire. C'est un outil de mesure qui permet de déterminer les phénomènes de violences, de vols et d'autres atteintes aux personnes et aux biens qui se déroulent dans les établissements scolaires. Elle a pour objectif de fournir des données statistiques sur les actes dont les élèves sont victimes. Au-delà des violences signalées au sein de l'établissement ou auprès des autorités policières ou judiciaires, cette enquête vise à mesurer les actes qui n'ont pas fait l'objet de signalement. En France, l'enquête de victimation est devenue une source essentielle pour mesurer l'évolution des phénomènes

de violence et d'atteintes aux personnes et aux biens en milieu scolaire. Le questionnaire utilisé dans ces enquêtes, totalement anonyme, a reçu un avis d'opportunité favorable de la part du Conseil National de l'Information Statistique (CNIS) et le label d'intérêt général et de qualité statistique.

Après cette phase de reconstruction du concept de la violence scolaire, il importe de passer au deuxième concept traité dans cette recherche. La section suivante sera dédiée à la reconstruction du concept du climat scolaire.

III. De la violence scolaire au climat scolaire

Afin de saisir ce qu'il se passe dans un établissement scolaire, les chercheurs utilisent principalement un concept qui relève de la sociologie et de la psychologie des organisations. Il s'agit du climat organisationnel. Adapté au domaine scolaire il devient ce que l'on appelle « le climat scolaire » ou « le climat d'établissement ». Ainsi, le climat scolaire est une construction sociologique à la fois à l'origine des comportements des individus et le fruit de leur perceptions individuelles et collectives de leur environnement éducatif.

1. Le climat scolaire : un concept en évolution constante

1.1 Définir le climat scolaire

Les recherches sur le climat scolaire sont anciennes (Perry, 1908 ; Dewey, 1927). Cependant, ce concept n'a fait l'objet d'études systématiques que depuis les années cinquante avec une forte accélération ces dernières années, notamment aux États-Unis. En France, il apparaît au cours de la décennie quatre-vingts. Ces recherches se sont basées sur des études telles que celles menées sur l'effet établissement, l'effet classe et l'effet maître. Il n'existe pas de définition univoque du climat scolaire. Il est souvent confondu avec la notion de sécurité en milieu scolaire. Du point de vue du sens commun, un bon climat scolaire est lié à un sentiment de sécurité dans l'établissement. Anderson (1982) a montré qu'il est difficile de le définir. En effet, pour Debarbieux et *al.* (2012), « *Il n'existe pas de définition univoque et consensuelle. Anderson (1982) a montré combien il s'avère difficile de définir le climat scolaire, étant donné que chaque universitaire et chaque professionnel utilisent une large palette de modèles plus implicites qu'explicites sur le sujet. Il existe ainsi une confusion fréquente entre le climat scolaire et la sécurité*

scolaire. » (p. 2). De son côté, Thiébaud (2005) souligne que le climat scolaire correspond à « *l'atmosphère qui règne dans les rapports sociaux et aux valeurs, attitudes et sentiments partagés par les acteurs dans l'établissement scolaire* » (p. 1).

De surcroît, Thibaud (2004) stipule que « *le climat est une variable subjective liée à la perception entretenue par les personnes sur la façon dont elles sont traitées et sur leurs rôles en relation avec les autres.* » (p. 1). Par conséquent, cette perception donne une image sur les comportements adoptés et sur le type de climat perçu par les usagers de l'établissement scolaire. Cette image est donc responsable d'une partie de l'efficacité de l'école. Ainsi, les élèves sont sensibles au climat de l'école. La perception qu'ils en ont, peut non seulement influencer leurs comportements et leur adaptation, mais également leurs apprentissages scolaires. De même, les activités de l'ensemble du personnel d'une école seront influencées par la façon dont ils perçoivent le climat de leur milieu de travail. De manière générale, le climat scolaire est notamment corrélé avec le niveau d'incivilités, de violence et de stress vécu.

Dès lors une définition multifactorielle plus large se dégage. Cette définition dépasse la seule dimension d'un « effet-établissement » qui est prise en considération dans la définition du sens commun. Des études sur le climat scolaire ont inclus d'autres facteurs de définition tels que « l'effet-classe » et « l'effet-maître », ainsi que d'autres liés à l'élève et son milieu socioéconomique. Le climat scolaire est l'ensemble de valeurs, d'attitudes, de comportements qui constituent l'ethos d'un établissement et contribuent à son climat. Pour Rutter (1983) et Grisay (1993), il est le fruit de la perception de la communauté éducative (cité par Blaya, 2015). En somme, dans la documentation scientifique, le climat scolaire se définit de différentes manières et fait référence à plusieurs composantes.

Pour Cohen (2007), « *Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école* ». (Cité par Debarbieux et al., 2012, p. 2). C'est un concept qui renvoie à un contexte des apprentissages et de vie, et à la construction du bien-être pour les élèves et le personnel de cet établissement. Blaya (2006) propose une définition générale affirmant que « *le climat scolaire est un élément essentiel du bon fonctionnement de l'établissement, de la performance scolaire des élèves ; il peut représenter un facteur de risque dans la construction de la violence en milieu scolaire lorsqu'il est négatif. La qualité de vie*

scolaire contribue au sentiment de bien-être général et favorise la prévention de la violence. » (Blaya, 2006, p. 15)

1.2 Des approches du climat scolaire

Le climat scolaire est appréhendé de différentes manières. Pour Fotinos (2006), il y a trois approches principales pour le définir. La première approche consiste à considérer que le respect de la loi, de la réglementation ainsi que la norme sociale déterminant les valeurs véhiculées par l'école sont consubstantiels du climat scolaire idéal. Pour lui « *les différents degrés de climat se construisent alors sur une échelle implicite allant du non-respect épisodique jusqu'à la transgression en passant par la permanence des comportements anormaux. Sur ce registre, le climat scolaire est majoritairement construit et s'étalonne sur le champ des interdictions, des punitions et des sanctions positives et négatives.* » (p. 29)

La deuxième approche est fondée sur trois éléments concrets structurant la vie scolaire au sein d'un établissement. En premier lieu, sur les conditions de travail. Cela concerne les lieux, le personnel et les différentes parties prenantes. En deuxième lieu, cette approche prend en compte l'activité générale de l'établissement dans son dynamisme dans les différentes actions (administration, pédagogie, gestion, vie scolaire, partenariats...). Enfin, elle prend en considération le côté relationnel associant les différentes parties prenantes (l'État, les partenaires, les autorités hiérarchiques et locales...) dans la mise en œuvre de la vie scolaire.

La troisième approche englobe les deux premières et permet de « *mieux cerner la réalité du quotidien des établissements, concerne-le ressenti, la perception, la valeur donnée par les acteurs et usagers aux dysfonctionnements de l'ordre social et culturel constituant le climat.* » (*op.cit.*, p.29) cette approche appelle à plus d'objectivité dans le traitement des faits violents au sein des établissements. En effet, la subjectivité relativise parfois les faits « graves ». Cette objectivité évitera de banaliser voire même de normaliser ces actes. Cette approche permet de mieux saisir les réalités des établissements et propose aux chercheurs des outils de mesure scientifique.

2. Mesurer le climat scolaire

Décrire un climat scolaire comme étant serein et adéquat à un apprentissage de qualité, ne peut se faire sans recours aux outils de mesure scientifique. Mesurer le climat scolaire vise en général à dresser un état des lieux en matière de victimation, afin de donner des informations nécessaires à la communauté scolaire pour agir en vue d'améliorer les conditions de vie commune au sein des établissements. En effet, « *dans l'objectif de développer des stratégies pour améliorer l'environnement d'apprentissage, il est apparu nécessaire de recueillir méthodiquement des données au niveau individuel et au niveau national.* » (Hubert, 2015, p. 80)

2.1 Mesurer pour améliorer

La notion de climat scolaire se définit de différentes manières et fait référence à plusieurs composantes. Il est considéré comme un élément essentiel du fonctionnement des établissements et de la performance scolaire des élèves. Lorsqu'il est négatif il peut représenter un facteur de risque dans la construction de la violence en milieu scolaire. La qualité de la vie scolaire contribue quant à elle au sentiment de bien-être général et favorise la prévention de la violence.

Par ailleurs, les différentes recherches ont montré que la performance des élèves est corrélée au climat scolaire. En effet, selon Moos (1979), Cossette & al. (2004), certains facteurs de protection liés au climat scolaire favorisent la réussite scolaire chez les élèves (cité par Blaya, Beaumont, Frenette, & Poulin, 2015). Pour Karcher (2004) et Thapa & al. (2013), un lien significatif qui se crée entre l'élève et un ou plusieurs intervenants scolaires donne une vision positive de l'établissement, améliore l'estime de soi, augmente le désir et crée une motivation à réussir (cité par Beaumont, Frenette & Leclerc, 2016).

En somme, mesurer permet d'adopter des stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves, d'établir un cadre et des règles explicites et explicitées, de prévenir les violences et le harcèlement, de privilégier la coéducation avec les familles, de renforcer les liens avec les partenaires et d'améliorer la qualité de vie à l'école. Cela permettra de faire baisser le sentiment de victimation. En outre, cette mesure permet de définir les vrais problèmes qui entravent la performance de l'établissement. Selon Thiébaud (2005), les études conduites au cours des deux dernières décennies

montrent que l'efficacité de l'établissement est corrélée avec différentes variables dont le climat scolaire positif.

2.2 Les outils de mesure

Analyser le climat scolaire n'a de sens que si les acteurs de l'établissement adhèrent à la démarche et sont prêts à exploiter les enseignements tirés des résultats. Pour ce faire, il y a divers outils de mesure et d'analyse du climat scolaire. Dans cette recherche, seront abordés les principaux : l'échelle pour le milieu social de la classe, la Batterie pour l'efficacité scolaire, le Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif, l'indice de climat scolaire.

L'échelle pour le milieu social de la classe (CES - *Classroom Environment Scale*) fut élaborée par Moos et Trickett (1974) à partir de la conceptualisation dualiste de Murray sur la relation entre l'individu et le milieu. Selon Murray, le milieu éducationnel comporte trois composantes :

- La composante physique (l'architecture, l'aménagement de l'espace, la localisation dans le quartier) ;
- La composante organisationnelle (l'effectif, le rapport entre le nombre des élèves et des professeurs) ;
- La composante sociale : la combinaison des perceptions individuelles naît un portrait qui surpasse les caractéristiques des personnes concernées (Trickett, Barone & Buchanan, 1996; Moos & Trickett, 1974).

S'agissant de la Batterie pour l'efficacité scolaire (ESB - *Effective School Battery*), elle est élaborée par Gotfredson (1984), comporte deux versions : une pour les élèves et une autre pour les professeurs. Elle vise le climat de l'établissement, pas de la classe, comme la précédente. Le climat scolaire est vu comme une prédisposition du milieu pour valoriser certains buts éducationnels (Gotfredson & Gotfredson, 1985). Cependant, la définition et la modalité de l'opérationnalisation ont été considérées comme manquant de rigueur et la validité de construction de l'instrument trop faible (Janosz et al., 1998).

Le Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif (QES) de Janosz et al. (2004) est construit à partir du modèle conceptuel de Moos et Gotfredson. Janosz et al. (1998)

considèrent que le climat scolaire a cinq facettes : le climat relationnel, le climat éducationnel, le climat de sécurité et de justice et le climat d'appartenance. (Blaya, Beaumont, Frenette, & Poulin, 2015). Selon Samdal (1998), le climat scolaire peut être évalué en se basant sur plusieurs éléments tels que le soutien des enseignants, la victimation, les perturbations dans la classe, le sentiment d'insécurité, la solitude et la justice.

Selon Benbenshity et Astor (2011), l'évaluation du climat scolaire peut se faire avec d'autres outils supplémentaires (Cité par Blaya, 2006, p. 17) :

- Les mesures pour lutter contre la violence à l'école ;
- La participation des élèves dans la prise de décisions de la vie scolaire ;
- La taille de l'établissement et des classes ;
- Les groupes de pairs.

Pour cette thèse nous avons choisi de mesurer le climat scolaire au Maroc via l'Indice de Climat Scolaire (ICS). Ce choix vient en harmonie avec les choix méthodologiques de notre laboratoire de recherche (LACES EA 7437) ainsi qu'avec celle de l'Observatoire International de la Violence à l'Ecole (OIVE). Nous avons donc repris la méthode d'élaboration de l'indice de climat scolaire (ICS) opérée par Debarbieux (2010). Celle-ci sera plus développée dans notre partie de méthodologie.

2.3 Les Dimensions de mesure du climat scolaire

Le climat scolaire est un élément primordial au bon fonctionnement d'un établissement scolaire. Généralement il est étudié et mesuré à partir de composantes spécifiques telles que la qualité des interactions sociales au sein des établissements scolaires, le respect des règles établies, la présence de normes et de valeurs connues, le sentiment de justice ou encore les attentes envers les élèves et le personnel. Le tableau 9 présente les principales dimensions de mesure selon les organismes et les chercheurs. Notamment, Cohen et *al.* (2009), School Climate Center (2009), L'OCDE (2009), Grisay (1997), Janosz et *al.* (1998), National School Center (NSC) (2011) et Debarbieux (2010).

Tableau 9 : Les principales dimensions de mesure selon les organismes et les chercheurs

Chercheurs	Dimensions de mesure
Cohen et ses collaborateurs (2009)	Les relations au sein de l'établissement scolaire L'enseignement et l'apprentissage La sécurité physique et émotionnelle L'environnement physique Le sentiment d'appartenance à l'établissement scolaire
School Climate Center (2009)	Règles et normes Sécurité physique Soutien à l'apprentissage Apprentissage social et civique Les relations interpersonnelles Soutien social - Adultes Soutien social-étudiants Connectivité scolaire - engagement Environnements physiques Des médias sociaux Leadership Relations professionnelles
L'OCDE (2009)	La qualité du bâtiment scolaire ; La relation entre les enseignants et les élèves ; Le niveau du moral et de l'engagement des enseignants ; Les questions d'ordre et de discipline ; Les problèmes de violence ; L'engagement des élèves.
Grisay (1997)	Le sentiment d'être l'objet d'attention. Le sentiment de justice et d'équité. Le sentiment de compétence et de capacité. Le sentiment de fierté. Le sentiment de satisfaction générale au sujet de l'école.
Janosz et collaborateurs (1998)	Axe du climat d'appartenance, Axe de justice, Axe éducatif Axe relationnel Axe de sécurité Axe des pratiques éducatives Axe des problèmes comportementaux et sociaux à l'école
National School Center (NSC) (2011)	La sécurité ; Processus enseignement/apprentissage ; Relations interpersonnelles ; Environnement institutionnel ; Personnel pédagogique et administratif.
Debarbieux (2010)	Le sentiment de bien-être L'ambiance entre les élèves La relation élèves-enseignants La sécurité à l'intérieur du collège La sécurité autour du collège La qualité d'apprentissage L'agressivité entre les élèves et les professeurs La relation avec les adultes du collège

3. Des effets influençant le climat scolaire

L'école est un lieu de socialisation primordiale et multiple. Cet espace du vivre ensemble propose de nombreux échanges sociaux qui exercent des influences sur les individus qui le fréquentent. Trois principaux effets feront l'objet d'étude. Il s'agit de l'effet établissement, l'effet classe et l'effet maître.

3.1 L'effet établissement : une reconnaissance difficile

Les recherches en sciences de l'éducation portant sur l'effet de l'établissement scolaire occupent une place importante dans la littérature. Peu à peu, l'établissement scolaire est vu sous des angles différents. La théorie de « l'effet-établissement » explique la performance scolaire des élèves en fonction du type d'établissement fréquenté. Cette théorie se construit à partir des travaux des chercheurs anglo-saxons (Beck et Murphy, 1998) qui ont essayé d'identifier les spécificités des établissements performants.

La réflexion la plus importante concerne l'influence que pourraient avoir les établissements sur les apprentissages des élèves. Pour McEvoy et Welker (2000) « *les écoles dites efficaces exercent une influence positive sur les jeunes, et ce, malgré les conditions adverses qui peuvent être présentes aux niveaux familial, social et individuel (statut, sexe et ethnie)* » (Cité chez Filiault & Fortin, 2011, p. 5). En somme, le débat sur la nature de cette influence est passé par trois principales phases. Dans la première phase (les années 60 et 70), l'établissement scolaire ne fait pas la différence. Dans la deuxième phase (les années 80), l'établissement scolaire peut faire la différence. La troisième phase (les années 90) concernait la recherche sur l'efficacité scolaire.

Les premières recherches concernant les facteurs influençant la réussite scolaire sont menées aux USA par Coleman dans les années 60 (Equality of Educational Opportunity, Coleman & al. 1966). Une grande enquête a été menée, visant à vérifier le rapport entre la couleur de peau et la religion et l'inégalité à l'école. L'objectif de cette enquête était de confirmer l'hypothèse sous-jacente à la commande politique. Celle-ci postulait que les inégalités de performance des établissements scolaires étaient conditionnées par les écarts de ressources et de financement de ces établissements. Cependant, les conclusions de Coleman n'allaient pas dans ce sens dans la mesure où les résultats annoncent que les différences en matière de performance des établissements scolaires n'incombent pas de

manière significative au financement. Pour Coleman, ce sont les caractéristiques familiales des élèves (appartenance ethnique et sociale) et le mode de composition et de ségrégation des publics scolaires dans les établissements qui sont à l'origine de ces inégalités de résultats. L'objectif de Coleman était de dissocier l'impact (individuel et collectif) des caractéristiques des élèves sur les différences de performances entre établissements scolaires. Coleman a conclu que les écoles n'ont que très peu d'impact sur les apprentissages des élèves après avoir contrôlé l'effet du background culturel et scolaire de ces derniers. Cette conclusion a été contestée car elle ne prend pas en compte la mesure des pratiques managériales et pédagogiques mises en place dans les établissements.

Dans les années 80, les recherches en sciences de l'éducation étaient marquées par un grand mouvement de recherche. Il s'agit du « School effectiveness research » (SER). Ce courant de recherche revient sur les conclusions de Coleman et apporte une nouvelle thèse selon laquelle l'établissement scolaire peut faire la différence. Il prendra en considération les données propres aux établissements. De nouvelles variables sont prises en compte : les pratiques managériales, le rôle et l'implication des parties prenantes (directeurs, professeurs, familles...). Le but était de montrer que les établissements scolaires ont un effet significatif sur les résultats des élèves.

Les travaux menés dans ce courant visent la recherche d'indicateurs susceptibles d'interpréter et de prédire la réussite scolaire. Pour Dumay (2004), les indicateurs mesurés sont : un leadership dynamique et centré sur le pédagogique, un consensus et une coopération entre professeurs, un climat de discipline (Scheerens, 1997; Bosker, 1994), un mode de fonctionnement collégial (Talbert et *al.*, 1993) et des attentes élevées vis-à-vis des élèves (Talbert et *al.*, 1993; Creemers, 1994). D'autres indicateurs sont pris aussi en compte, tel que le curriculum, les modes de formation des classes et le comportement du professeur en classe (Creemers, 1994).

Les données recueillies dans les recherches de l'efficacité scolaire (SER) sont principalement issues d'analyses corrélationnelles. Les variables internes à l'établissement sont mises en relation avec la performance scolaire, après contrôle de l'effet des variables de contexte sur ces derniers. Cependant, ce courant n'apporte pas de réponses sur les modes de construction des processus internes à l'établissement scolaire

(la coopération entre enseignants, le développement du leadership participatif...). Il en sort que les variables de contexte méritent d'être examinées comme une composante centrale de modes de construction des processus internes. En outre, les conclusions de la SER ont poussé vers des transformations institutionnelles concernant la redéfinition de la place des établissements scolaires. Les politiques de responsabilisation de l'établissement ont alimenté les débats sur le réexamen des thèses proposées par la SER.

Raudenbush & Wilms (1995) distinguent entre deux types d'effet établissement : un effet de type A et un effet de type B : L'effet de type A correspond à la différence de scores entre élèves, en comparaison des élèves semblables scolarisés dans d'autres écoles. L'effet de type B correspond à la différence de scores entre élèves, en comparaison avec d'autres élèves semblables, scolarisés dans d'autres écoles au contexte semblable. Celui-ci concerne les caractéristiques de l'établissement et de sa population (niveau des compétences des élèves, niveau des ressources culturelles des familles...) (cité par Dupriez & Cornet, 2005).

Des enquêtes effectuées dans différents pays ont permis de confirmer une idée fortement répandue surtout chez les parents d'élèves qui consiste à dire que les établissements scolaires n'ont pas la même valeur. Grisay (2006) a démontré que dans les établissements performants, les enseignants privilégient les éléments fondamentaux. Ils définissent et poursuivent des objectifs clairs avec les élèves. Les cours sont bien planifiés et structurés. Les évaluations sont fréquentes et permettent de réguler l'enseignement, ce qui donne une bonne réputation à l'établissement pour faire face à la concurrence des autres établissements et aux pressions des parents. Il a confirmé à nouveau que dans les établissements performants, la qualité de l'enseignement est plus forte, car les élèves s'investissent davantage et les enseignants ont de plus grandes exigences vis à vis des apprentissages.

Les aspects hiérarchiques, physiques, pédagogiques et managériaux sont déterminants (Meuret, 2000). Ces facteurs forment un environnement interne favorable à un système d'apprentissage qui garantit la performance de l'établissement. Chaque établissement a une histoire, un public, des infrastructures, des ressources pédagogiques et un type de gestion qui constituent son environnement interne. Il suffit d'avoir une différence dans l'un de ses éléments pour que la performance diffère d'un établissement à l'autre.

3.2 De l'effet établissement à l'effet classe

Si l'établissement exerce un effet sur l'ensemble des personnes qui y évoluent, la classe n'en est pas loin. Les élèves en classe sont en interaction permanente. La classe exerce une influence sur les élèves qui la fréquentent. La théorie de l'effet-classe présente une explication de la performance scolaire en se basant sur la composition sociale de la classe. Elle est construite à partir des travaux de Hanushek (1971). Elle cherche à analyser les différences de performances entre des classes d'un même établissement scolaire. Les recherches sur l'effet-classe se sont développées au cours des années 1960-70 aux USA, en rapport avec les recherches sur le paradigme « processus-produits ». C'est un courant qui a tenté de vérifier les liens entre les comportements des enseignants et les acquisitions de leurs élèves. Elles ont ensuite subi diverses influences, liées en particulier à l'émergence du cognitivisme. Au fondement des travaux sur l'effet-classe et l'effet-maître se trouve l'idée que les acquisitions des élèves dépendent, au moins pour partie, de ce qui se passe en classe, et en particulier de l'enseignement du maître. Les preuves expérimentales d'un effet-classe ont été livrées au début des années 1970 avec Hanushek (1971) et Veldman & Brophy (1974). Ces travaux ont pointé les pratiques en classe notamment les modes d'interactions verbales et leurs effets sur les acquisitions des élèves. Par ailleurs, les acquisitions des élèves varient selon la classe fréquentée. Cependant, ces recherches et celles qui sont venues après n'ont pas apporté des réponses tangibles aux questions concernant les causes de ces différences. En effet, dans une classe, il y a des pratiques enseignantes, des caractéristiques morphologiques de la classe et un public. Ces éléments varient d'une classe à l'autre ce qui rend difficile d'appréhender l'effet-classe selon un modèle théorique standardisé. Par ailleurs, il y a une dépendance entre résultat scolaire et effet-classe. En outre, la dépendance entre homogénéité de la classe et performance est bien établie. En effet, Kerckoff (1986) et Robin (2009) ont cherché à déterminer les effets de constitution de groupes d'élèves par niveau ou par groupe homogène tant du point de vue scolaire qu'au niveau social. Leurs recherches ont montré que les performances sont d'autant meilleures que le niveau scolaire initial de la classe est élevé. (cité par Kouakou & Bouah Kablan, 2015, p. 148).

3.3 De l'effet classe à l'effet-maître

Les recherches sur l'effet maître ont commencé aux États-Unis à partir des années 60, pour connaître plus récemment des développements dans d'autres pays tels que les Pays-

Bas, le Canada, l'Australie, etc. (Mortimore, 1991). Ce type de recherche s'attache, de manière résolument empirique, à l'étude des variations des acquisitions des élèves en fonction de l'école ou de la classe où ils sont scolarisés et à la recherche des facteurs qui sont susceptibles d'expliquer ces variations. Les enseignants sont les personnes les plus côtoyées par les élèves. Ces interactions sociales ont des influences dans les deux sens. Que ce soit dans les apprentissages ou dans la perception de son établissement, l'élève est influencé par son enseignant.

Mesurer l'effet maître n'est pas évident. En effet, Bressoux considère que la mise en évidence empirique de l'effet-maître s'affronte à une difficulté majeure. Pour lui, les classes ne recrutent pas aléatoirement leurs publics, ce qui veut dire que ceux-ci ne sont pas équivalents. Donc *« on ne peut donc pas déterminer l'effet-maître par la simple comparaison de différences entre les classes puisqu'on ne sait pas alors faire la part des différences générées par l'enseignement de celles qui sont générées du fait que les publics des élèves sont différents. »* (Bressoux, 2001, p. 38). Cette contrainte objective suppose que le chercheur doit séparer, lors de la mesure de cet effet, entre les éléments qui relèvent du processus d'enseignement et ceux qui relèvent des caractéristiques des élèves. Pour cette mesure sont utilisés des modèles statistiques prenant en considération ces différents éléments. Pour Bressoux, l'effet maître sous sa forme statistique est résiduel, *« c'est-à-dire la différence qui demeure entre les classes une fois contrôlées les caractéristiques des élèves »* (op.cit., p. 38). Pour l'enseignement primaire la mesure est encore plus difficile. En effet, on affecte à chaque enseignant une seule classe. Cela soulève le problème de la distinction entre effet-maître et effet-classe.

Les performances des élèves varient d'un enseignant à l'autre voire d'une équipe pédagogique à l'autre. Ces différences peuvent être interprétées par la variation des niveaux de qualification des enseignants, les méthodes d'enseignement ainsi que les expériences professionnelles accumulées le long de sa carrière. Le rendement pédagogique varie d'un enseignant à l'autre. Cette différence de compétences entre les enseignants suppose que ces derniers se divisent en plusieurs catégories dont au moins deux repérées par Bressoux (2007) : les enseignants « efficaces » et les « peu efficaces ». Les « peu efficaces » font moins d'effort et négligent les élèves faibles et en difficulté d'apprentissage. En effet, au lieu d'aider ces élèves, ils en font objet de critique. Ainsi, pour avoir des élèves performants il faut avoir des enseignants efficaces. Felouzis (1997)

souligne que pour que les enseignants soient efficaces ils doivent impérativement posséder des caractéristiques particulières, avoir une vision réaliste et différenciée de leurs élèves, être capables d'adapter leur enseignement en fonction du niveau des élèves que ce soit sur le plan méthodologique ou des contenus et rester ouverts envers leurs élèves. Pour Grisay, les enseignants efficaces sont « *compétents, désireux de faire réussir tous les élèves; ils ont un enseignement structuré, font preuve de justice, il y a moins de perte de temps et moins d'indiscipline dans leur classe.* » (Cité par Meuret, 2000, p. 549)

A l'aide d'études multivariées les chercheurs ont essayé d'isoler un effet-maître en s'interrogeant sur les caractéristiques des bons professeurs, mais aucune variable n'est apparue discriminante. Les travaux sur le « processus-produit », avaient pour objectif de définir les pratiques des enseignants performants dans la classe.

Les comportements des enseignants influencent les acquisitions de leurs élèves. Leurs jugements jouent aussi un grand rôle dans la performance scolaire. En revanche, les travaux de Bressoux (1994) ont montré que les enseignants les plus efficaces sont ceux qui ont reçu une formation adéquate et qui ont une certaine expérience. Ils sont munis de matériels pédagogiques ainsi que didactiques. Ils préparent leurs cours et planifient les apprentissages en fonction des besoins réels de leurs élèves. Ils organisent des travaux individuels, des discussions en classe, des travaux de groupe, fournissent des explications, accordent un encadrement spécial aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, donnent régulièrement des devoirs de maison aux élèves qu'ils corrigent en classe, voient toujours les contenus des programmes pédagogiques prévus, organisent de petites évaluations formatives de manière périodique afin de pouvoir ajuster les apprentissages, valorisent leurs élèves par la parole, des sourires et des regards, montrent une patience avec eux, ne qualifient jamais l'élève qui ne comprend pas de « mauvais » et ont une meilleure pratique pédagogique et un niveau d'attentes plus élevé vis-à-vis de leurs élèves, ce qui influe positivement leurs résultats.

Après cette partie consacrée à la conceptualisation, nous passons à la présentation de notre problématique et nos hypothèses. Ainsi, le chapitre suivant présentera notre problématique, nos hypothèses et nos choix théoriques. De manière générale, ce chapitre vise à construire un modèle visant à expliquer nos résultats.

Chapitre III: Influence du degré de conformisme auto-déclaré sur l'expérience victimaire et la perception du climat scolaire

Cette thèse s'inscrit dans les études traitant les éléments influençant l'expérience victimaire ainsi que la perception du climat scolaire chez les élèves du secondaire. Nous postulons que ces deux éléments dépendent du degré de conformisme de l'élève. Le focus sera mis sur un seul aspect de ce conformisme. Il s'agit du degré de conformisme religieux auto-déclaré. Ce lien inédit entre conformisme auto-déclaré et victimation et perception du climat scolaire sera également vérifié en fonction de trois principales variables : l'âge, le sexe et l'appartenance sociale.

I. Problématique et modèle théorique

La problématique est : *« l'ensemble de trois éléments en relation : la question que l'on se pose, l'hypothèse de travail (ou le corps d'hypothèses articulées logiquement entre elles) qu'on se donne, le modèle théorique auquel on les rattache »* (Tessier, 1993, p. 38). Notre problématique est organisée autour du questionnement suivant : les interrogations en sciences de l'éducation se multiplient sur les éléments influençant l'expérience victimaire ainsi que le processus de construction de la perception du climat scolaire chez les élèves du secondaire. Différents éléments contribuent à cette influence. Tels l'âge de l'élève, son sexe, son appartenance sociale et son degré de conformisme au système des normes et des valeurs portées par la société majoritaire. Ainsi, la question soulevée par cette recherche se résume ainsi à vérifier l'influence des éléments liés à l'élève sur son expérience victimaire et sa perception du climat scolaire. En somme, il s'agit de procéder à un état des lieux objectif de ces quatre éléments, de leur dynamique et de leur évolution en vue de présenter un modèle explicatif de l'expérience victimaire et du processus de construction de la perception du climat scolaire chez les élèves du secondaire au Maroc. Ledit modèle sera présenté sous un ensemble d'hypothèses et sera vérifié et construit au fur et à mesure de l'interprétation des résultats.

1. Degré de conformisme, victimation et perception du climat scolaire

1.1 Pourquoi le choix du degré de conformisme?

Le choix du degré de conformisme pour expliquer l'expérience victimaire et la perception du climat scolaire au Maroc vient en convergence avec les résultats de Bond et Smith

(1996) qui ont pu démontrer l'existence d'une relation entre conformisme et culture. En effet, en reproduisant l'expérience d'Asch (1956) dans plusieurs pays, ils ont pu démontrer que le taux de conformisme est plus élevé dans les pays arabes qu'en Europe et aux États-Unis. Pour eux, il se manifeste davantage dans les cultures « collectivistes » comparées aux cultures « individualistes ».

1.2 Appréhender le concept de conformisme

Pour Aebischer et Oberlé (2012), le conformisme est « *le fait qu'un individu (ou un sous-groupe) modifie ses comportements, ses attitudes, ses opinions pour les mettre en harmonie avec ce qu'il perçoit être les comportements, les attitudes, les opinions, les normes d'un groupe dans lequel il est inséré et souhaite être accepté.* » (p. 65). Il s'agit d'un effet de l'influence sociale définie comme une modification des croyances ou des comportements par laquelle un individu ou un groupe répondent à divers types de pression, en cherchant à se mettre en accord avec les normes ambiantes en adoptant des comportements approuvés socialement.

Le conformisme a fait l'objet de beaucoup de recherches théoriques et d'expériences scientifiques. En 1924, Allport a mis en évidence la volonté de l'individu d'optimiser ses chances de participer à une structure collective. En 1935, Sherif a mené une expérience sur « l'effet autocinétique ». Cette expérience suggère qu'en cas d'incertitude, l'individu se base sur les réponses du groupe comme source d'information. En 1951, Asch a mené une expérience visant à rechercher les facteurs qui amènent les individus à céder à la pression d'un groupe. Il arrive à la conclusion que se conformer ne se fait qu'à la suite de tout un raisonnement de la part du sujet. Par ailleurs, Berry (1967) a réalisé une expérience du même type, sur les Esquimaux (chasseurs-cueilleurs de l'île de Baffin) et sur les Temnes (cultivateurs de Sierra Leone). Pour lui, le conformisme semble plus important dans les sociétés collectives que dans celles dites individualistes. Concernant notre travail, nous nous baserons sur l'expérience de Kelman (1958) qui a montré que les différentes modalités du conformisme dépendent des caractéristiques de la relation entre la source et la cible d'influence. Pour lui, il y a trois formes de conformisme, en rapport avec le degré d'implication de l'individu ou du sous-groupe social ainsi que les conditions sociales où elles émergent : la complaisance, l'identification et l'intériorisation.

La complaisance représente la première forme de conformisme. C'est la disposition d'esprit de celui qui cherche à faire plaisir en s'adaptant aux goûts ou aux désirs de quelqu'un. Dans ce cas de conformisme, l'individu ou le sous-groupe social souhaite « ne pas avoir d'histoires » ou « avoir la paix », ils se conforment pour pouvoir faire plaisir au groupe et pour continuer d'y être accepté. Cette forme de conformisme concerne la relation d'influence fondée sur des relations de pouvoir dans lesquelles le groupe social qui détient le pouvoir cherche à influencer l'individu ou le sous-groupe social. Les croyances privées restent dans la sphère privée. En effet, « *cette forme de conformisme apparaît en particulier quand la relation d'influence est fondée sur des relations de pouvoir dans lesquelles celui qui cherche à influencer est celui qui a le pouvoir.* » (INSA, 2015, p. 5).

L'identification constitue la deuxième forme de conformisme. Ici, le sujet désire maintenir ou établir des relations positives avec un groupe qui l'attire, qui est important pour lui. Cette forme de conformisme se développe si un groupe attractif existe dans l'environnement socio-affectif du sujet : c'est ce que l'on appelle un groupe de référence. Il faut noter que sur le plan psychique individuel, l'identification est un processus bien connu qui consiste pour un sujet à adopter des modes de penser ou d'agir pour ressembler à une source d'influence (les parents par exemple).

L'intériorisation est, selon Kelman, la troisième forme de conformisme qui vient du fait que le contenu du processus d'influence est intégré dans le système de valeurs de l'individu ou du sous-groupe social. Elle ne vient ni du contrôle social, ni de la visibilité d'un groupe dominant. Le sujet modifie ses croyances indépendamment de la source d'influence ce qui devient possible quand celle-ci a une haute crédibilité pour le sujet, de sorte que son message a pour lui une valeur de vérité ou d'objectivité. C'est une « *restructuration cognitive* » du sujet, c'est à dire une modification en profondeur de son mode de pensée.

Par ailleurs, selon la théorie des valeurs universelles de Schwartz (2006), le conformisme constitue une de ces valeurs universelles qui existe dans toutes les sociétés. Néanmoins, comme il a été démontré, il constitue une des valeurs fortes des sociétés collectivistes, notamment celles des pays arabo-musulmans dont le Maroc. Pour Schwartz, le conformisme a pour objectif « *la modération des actions, des goûts, des préférences et*

des impulsions susceptibles de déstabiliser ou de blesser les autres, ou encore de transgresser les attentes ou les normes sociales. Les valeurs de conformité proviennent de la nécessité pour les individus d'inhiber ceux de leurs désirs qui pourraient contrarier ou entraver le bon fonctionnement des interactions et du groupe. De fait, tous les auteurs traitant des valeurs mentionnent la conformité [...] Telles que je les conçois, les valeurs de conformité concernent l'autolimitation dans les interactions quotidiennes, généralement avec des personnes proches. » (2006, p. 934). En somme, deux grandes valeurs de conformité sont soulevées par le modèle de Schwartz: la conformité aux règles qui se manifeste dans le respect des règles, lois et obligations formelles et la conformité interpersonnelle qui consiste à éviter de bouleverser ou de blesser les autres.

1.3 Influence du degré de conformisme sur le processus de perception

La perception est un processus très complexe. Elle est fortement dépendante à l'environnement du sujet. En outre, elle varie d'un individu à l'autre, selon ses attentes, sa culture, ses valeurs, ses croyances et ses motivations. Il n'existe pas de définition précise de ce concept qui est transversal à différentes disciplines des sciences sociales. Issu du vocable latin « *perceptio* », il se rapporte à l'action et à l'effet de percevoir. « *C'est un processus de traduction : les stimulations sensorielles sont transmises des sens au système nerveux central, où elles sont converties en impressions de la réalité. » (Alexandre-Bailly et al., 2013, p.28). La perception consiste à recevoir par le biais de l'un de ses sens les images, les sons, les impressions et les sensations externes. En psychologie, c'est la fonction permettant à l'individu la réception, l'élaboration et l'interprétation de l'information provenant de son entourage via ses sens. Elle est très importante car c'est la base de la construction du point de vue. C'est elle qui permet la prise de position par le sujet et donc c'est elle qui oriente son action par la suite. C'est un processus complexe qui commence par la sélection de l'information en passant par son organisation, son interprétation pour aboutir à sa globalisation impressionniste. En outre, la perception constitue un processus permettant à l'individu de choisir, d'organiser et d'interpréter les informations externes pour en construire une image cohérente du monde. Ce processus fait appel à plusieurs champs disciplinaires. En effet, plusieurs dimensions sont mobilisées à la fois. Elles relèvent « *du physiologique et du psychologique, mais aussi du sociologique, de l'organisationnel et du culturel* » (op.cit., p. 28).*

S'agissant des positions de perception, elles diffèrent selon l'âge de l'individu. Dans le cadre de cette thèse nous nous intéressons à la perception des jeunes de moins de 21 ans. Ceux-ci ont recours à plusieurs façons pour percevoir une même réalité. Plusieurs positions de perception sont possibles. Dans son ouvrage « Eduquer avec le sourire », paru en 2017, Marion Sarazin parle de trois positions de perception chez les enfants. La première est basée sur l'autoréférence, dans la seconde, l'enfant se met à la place de l'autre alors que dans la troisième, il adopte une posture d'observateur. L'autoréférence consiste à percevoir le monde et à interpréter les informations perçues en se basant sur son référentiel personnel. En effet, l'enfant se réfère à ce qu'il voit, entend, ressent et croit pour prendre des positions. C'est une auto-consultation lui permettant d'agir, de prendre des décisions, de se fixer ses objectifs, de porter des jugements...

Par ailleurs, Bréchet (2015) postule que L'autoréférence s'affirme comme un deuxième invariant engagé dans tout avènement au monde physique et à la connaissance. *« Exprimant le point de vue, la subjectivité, l'éprouvé, il prend logiquement trois formes que suggère assez facilement la littérature et que notre travail nous a conduits à identifier clairement : les phénomènes d'auto-persuasion, d'implication et d'appropriation. »* (p. 7). Cependant, il ne faut pas confondre autoréférence et égocentrisme. Morin (1986) souligne que l'autoréférence exprime avant tout le fait que toute connaissance passe par un sujet existant et computant²⁴. Pour lui, l'autoréférence ne se résume pas dans l'acte de se référer à soi. *« Elle est la capacité de se référer à soi tout en se référant à ce qui n'est pas soi. »* (1986, p. 45).

La seconde position que peut adopter l'enfant, et qui manifeste son degré de conformisme, consiste à se mettre à la place d'autrui. C'est une position qui fait appel au côté émotionnel de l'enfant. Selon Sarazin (2017), elle consiste à ce qu'il adopte les croyances et les valeurs d'autrui. Elle se manifeste par diverses capacités chez l'enfant : la capacité d'imitation et le sentiment d'empathie.

L'imitation est multidimensionnelle, elle peut être étudiée par une approche cognitive ou sociale. Ce constat implique sa définition de manière univoque. S'agissant de l'imitation, c'est l'action d'imiter une personne, un son ou un bruit. Elle est aussi l'action de prendre

²⁴Collectant et traitant de l'information. Du mot anglais computer

quelqu'un pour modèle. C'est la reproduction consciente ou inconsciente d'un modèle ou d'un phénomène quelconque. Meltzoff et Moore (1950), la décrivent comme étant la capacité résultant d'un mécanisme d'apprentissage social, propre à l'espèce, et de transmission intergénérationnelle de caractères acquis (cité par Sarazin, 2017). Par ailleurs, l'imitation peut être aussi définie comme une compétence cognitive parce qu'elle représente un outil très puissant « d'apprentissage ».

Par ailleurs, l'empathie est la faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent. Elle peut se définir comme l'aptitude à percevoir les sentiments ressentis par une autre personne et à se mettre à sa place. La capacité à l'empathie apparaît dès la naissance (contagion des pleurs chez les bébés). Elle permet à l'enfant de tisser des liens avec autrui en tenant compte des émotions de ce dernier. Elle lui permet de prendre conscience des effets de ses actions. Goleman (1946), souligne que les bébés réagissent au trouble ressenti par leurs proches comme s'ils les éprouvaient eux-mêmes, quelques mois après leur naissance. (Cité par Sarazin, 2017)

La troisième position adoptée par l'enfant est la position d'un observateur bienveillant. A un certain degré de maturité, l'enfant peut prendre du recul vis-à-vis d'autrui. Cette prise de distance est souvent basée sur la connaissance des points de vue des autres. Cependant, cette position est exceptionnelle chez l'enfant qui a plutôt tendance à recourir au silence en cas de conflit trop important ou traumatisant surtout avec ses parents. Ce silence, qui cache souvent des souffrances, sera source de maladies, de pathologies et de dépendances diverses par la suite. (Sarazin, 2017)

Par ailleurs, les individus ont des manières bien spécifiques d'aborder le monde qui les entoure. En effet, pour entrer en contact avec ce monde, ils peuvent adopter différents types de perception. En général, le processus perceptuel se décompose en différentes formes spécifiques de perceptions : la perception subjective, la perception déformante et la perception sélective. La perception peut prendre la forme d'une activité subjective. En effet, elle varie d'un individu à l'autre et d'un contexte à l'autre. La façon de percevoir son environnement dépend des traits de la personnalité de l'individu dont l'arrière-plan multidimensionnel alimente cette construction subjective de la perception.

De plus, quand l'individu est confronté à une information qui est contraire à ses croyances, il peut recourir à une déformation de celle-ci de manière à ce qu'elle entre en cohérence avec ses propres croyances. Cette « distorsion de la perception » amène l'individu à interpréter l'information perçue en fonction de ses schémas mentaux. En effet, toute information provenant de l'environnement est interprétée par son système de croyances initiales. Les individus ont des manières bien spécifiques pour aborder le monde qui les entoure.

De surcroît, quand la personne est confrontée à un grand nombre d'informations, elle est parfois contrainte d'adopter une perception dite « sélective ». Celle-ci constitue une tendance à interpréter de manière sélective ces informations, en fonction de l'expérience, des centres d'intérêt, de la situation sociale et des valeurs de l'individu. C'est la tendance à privilégier une lecture de la réalité correspondant à ses besoins, ses attentes, ses valeurs et ses attitudes. En effet, selon l'importance de flux d'informations que l'individu ne peut retenir dans leur totalité, il est obligé d'en sélectionner quelques-unes par un tri sélectif. Ainsi, ne perçoit-il que ce qui l'intéresse, tout en ignorant les points de vue opposés. Ce tri sélectif l'amène à ne pas remarquer ou à oublier plus rapidement tout ce qui contredit ses croyances pouvant aller jusqu'à provoquer un malaise émotionnel.

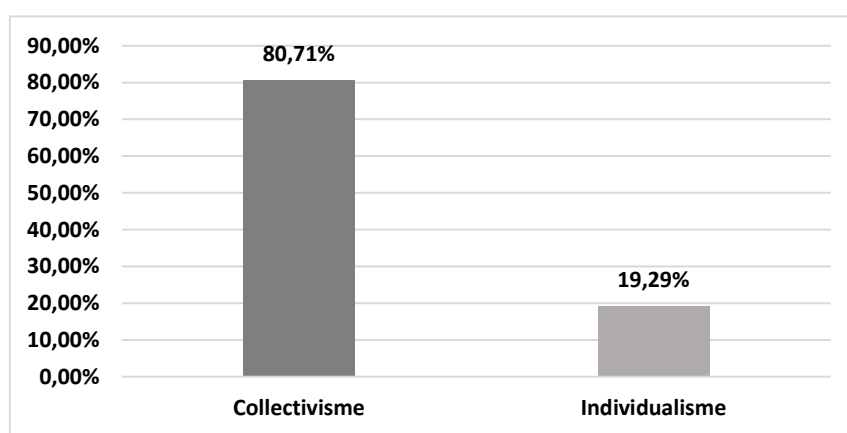
Par ailleurs, Kotler et Dubois (2002), soulignent que la perception constitue un processus par lequel un individu choisit, organise et interprète des éléments d'informations externes pour construire une image cohérente du monde qui l'entoure (cité par Guichard & Vanheems, 2004, p. 24). Ces trois opérations de choix, d'organisation et d'interprétation se font, dans le cas de la perception sélective, sous différents types d'influences sociales. Le conformisme en constitue une. La perception sélective devient ainsi une perception influencée par le degré de conformisme.

En somme, le conformisme est une influence sociale majoritaire qui influence le vécu des individus, leur représentations, leurs perceptions... Il prend de l'ampleur dans les sociétés collectivistes. De ce fait, cela nous amène à nous interroger sur son statut concernant le Maroc notre terrain d'investigation, en s'interrogeant sur sa nature collectiviste et sur la pertinence des résultats de Bond et Smith (1996) pour ce pays.

2. Le Maroc un pays collectiviste ?

Selon Ben Ahmed (2015), l'examen du degré d'autonomie et de l'égalitarisme dans les relations sociales montre que la culture marocaine consacre la hiérarchie sociale et maintient le collectivisme comme syndrome socioculturel dominant. En effet, selon les données du « World Values Survey²⁵ » (WVS), sur un échantillon de 3651 enquêtés, 80,7 % des marocains se définissent comme étant interdépendants et collectivistes, tel que le montre le graphique 5, contre 19,3 % individualistes et autonomes.

Graphique 5 : Taux de la population se revendiquant du collectivisme et de l'individualisme dans la société marocaine



Pour Ben Ahmed (2015), l'émergence de l'autonomie individuelle au Maroc demeure lente malgré son contact historique avec l'Occident. Il stipule que cela pourrait s'expliquer par la prégnance des visions du monde, basées principalement sur la centralité d'une herméneutique religieuse particulière et l'enracinement d'une morale sexuelle rigide. Par ailleurs, Inglehart et Baker (2000) rapportent que dans le cas des sociétés arabo-musulmanes, les changements culturels restent en partie *path dependant*²⁶. » (Ben Ahmed, 2015). Toutefois, Allali (2019) souligne que les dimensions d'individualisme et de collectivisme s'appliqueraient mal dans le cas de la plupart des marocains. « *Ainsi et bien que ces derniers soient loin de présenter une population homogène [...] trop peu*

²⁵ Organisation internationale non gouvernementale à but non lucratif d'enquêtes sociales ayant pour mission contribuer à une meilleure compréhension des changements globaux dans les valeurs, les normes et les croyances des personnes par le biais d'enquêtes nationales comparatives représentatives dans le monde entier.

²⁶ Dépend du chemin : l'idée est que les décisions auxquelles on est confronté dépendent de la trajectoire des connaissances et des décisions prises dans le passé, et sont donc limitées par la base de compétences actuelles. En d'autres termes, l'histoire est importante pour les situations de prise de décision actuelles et a une forte influence sur la planification stratégique.

d'entre eux pourraient se reconnaître dans l'une de ces deux dimensions [...]. Se situant entre individualisme et collectivisme au sens de Hofstede (1987), le Marocain est primordialement mû par ses intérêts familistes. Ainsi, sa petite famille passe avant tout. » (p. 16).

Pour notre part, au vu des résultats du WVS, nous considérons les constats de Bond et Smith (1996) comme applicables au Maroc qui constitue un pays plutôt collectiviste selon les résultats de Ben Ahmed (2015). Le taux de conformisme y serait plus élevé que dans les pays européens. Par conséquent, il aurait une influence sur le vécu des élèves au sein de leurs établissements, notamment sur le taux de victimation et la perception du climat scolaire. Ainsi, nous supposons que les élèves marocains sont sujets à ce taux élevé de conformisme. De ce fait, notre Hypothèse générale se présente comme suit:

L'expérience victimaire et la perception du climat scolaire chez les élèves du secondaire se construisent en fonction de leur degré de conformisme respectif.

Toutefois, il importe de souligner que notre travail ne consiste pas à mesurer le taux de conformisme chez les élèves marocains, mais tel que nous le verrons plus loin, leur degré de conformisme auto-déclaré. De surcroît, seuls le degré de pratique religieuse et l'engagement religieux auto-déclarés comme manifestation du conformisme seront pris en considération. La vérification de l'influence de ce conformisme auto-déclaré sur le taux de victimation et la perception du climat scolaire se fera également en fonction des trois autres variables : l'âge, le sexe et l'appartenance sociale.

II. Expérience victimaire et perception du climat scolaire : quels effets du degré de conformisme religieux auto-déclaré

L'étude du lien entre religiosité et perception du climat scolaire est inédite tant les travaux traitant du sujet sont rares. Seule l'étude menée par Bruneaud (2016) semble s'y intéresser. Nous nous attacherons donc, dans ce travail, à vérifier l'influence du degré de conformisme religieux sur la perception du climat scolaire.

1. La pratique religieuse : une forme de conformisme religieux ?

Il n'y a pas de définition claire du concept de religion. Pour Vinsonneau (2002) « l'étymologie du mot religion renvoie aussi bien à la préoccupation qu'ont les hommes

de se lier entre eux en se liant aux dieux qu'à la préoccupation qu'ils ont toujours eue de collecter des écrits, des prières, pour mieux assurer leur recueillement spirituel » (p. 138). En outre, ce concept renvoie à « *des phénomènes sociaux complexes. Les rites, prière, sacrifice, jeûne... et les croyances... Représentations, mythes, dogmes... sont au centre des études sur la religion. Le concept implique aussi des organisations religieuses diffuses ou structurées, un personnel religieux qui renvoie à plusieurs types de statuts sociaux...* » (El Ayadi et al., 2007, p. 33)

Pour beaucoup de chercheurs Durkheim reste le père fondateur de la sociologie. De ce fait sa définition de la religion demeure une référence. Pour lui la religion est « *un système solidaire de croyances et de pratiques relatives à des choses sacrées, c'est-à-dire séparées, interdites, croyances et pratiques qui unissent en une même communauté morale, appelée Église, tous ceux qui y adhèrent.* » (Durkheim, 2005 [1912], p. 65). De son côté, Marx considère la religion comme une illusion. C'est le produit de notre imagination. C'est un monde fantastique, un monde de refuge pour cacher sa misère. L'approche marxiste met en évidence que le fait religieux n'a pas d'autonomie dans le contexte social. Pour sa part, Weber manifeste un intérêt scientifique pour les religions. D'abord, parce que la naissance de la sociologie a été fortement liée à la question du devenir de celles-ci dans la société moderne. D'autre part, parce que la sociologie des religions « *qui s'apparente chez Weber à l'étude des grandes civilisations mondiales : occupe une place cruciale dans son projet scientifique : une dimension de recherche historique et une dimension plus programmatique d'exploration systématique des formes de rationalisation des conduites de vie.* » (Fleury, 2009, p. 63). Weber étudie l'effet de structuration des religions sur la construction de notre rapport au monde. Pour lui, tout domaine de la vie privée et publique connaît un processus de rationalisation qui lui est propre, spécifique et singulier. Il va ainsi se créer différentes formes de rationalisation déterminées par des systèmes des valeurs et des modes de représentation. Il montre comment la sphère religieuse s'oppose à la sphère économique, politique, mais également intellectuelle. Dans le cadre de cette thèse, nous adopterons la conception wébérienne de la religion. Nous postulons que le conformisme religieux s'inscrit dans le processus de rationalisation traité par Weber. La pratique religieuse comme forme de conformisme religieux serait considérée comme un ensemble d'actions, de conduites, de pratiques et de modes de pensée accomplies en grande partie de façon rationnelle.

S'agissant des pratiques religieuses, Moundib (2006) stipule que ce sont « *l'ensemble des rituels et cérémonies révélant d'un caractère religieux sans faire de distinction entre les rituels appartenant au domaine des traditions religieuses officielles et les pratiques qui comptent sur les traditions religieuses locales.* » (p. 9). Les recherches concernant les croyances et les pratiques religieuses au Maroc datent du début du XX^{ème} siècle. Trois principaux courants les ont étudiées. Le premier, concerne les études de Westermarck du début du siècle aux années vingt. Elles entraînent dans les études de l'orient. Pour Moundib (2006), Westermarck a fait ressortir trois caractéristiques de la religiosité au Maroc : une différence entre une religion populaire et une autre orthodoxe, une interférence entre le religieux et la sorcellerie dans les pratiques religieuses et une forte présence de restes païens dans les croyances et les pratiques religieuses des marocains.

Le deuxième courant concerne les études coloniales. C'est une série d'études sociologiques initiées par des chercheurs français pendant la période du protectorat. Elles s'étalent des années vingt aux années cinquante. Pour Moundib (2006), « *malgré les différences partielles caractérisant les conclusions de ces travaux, ils découlent tous à des divers degrés dans une thèse de restes païens.* » (p. 30). Les résultats de ces recherches ont été largement contestés notamment à travers l'accusation faite aux chercheurs de travailler et de collaborer avec le colonisateur dans le but de lui faciliter le contrôle des populations occupées. Néanmoins, Moundib (2006) souligne que « *nous ne pouvons pas enlever la crédibilité de ces recherches juste parce qu'ils sont liés au champ idéologique colonial.* » (p. 29).

Le troisième courant concerne les études anthropologiques anglo-saxonnes. Il a commencé dans les années soixante avec la tendance interprétative de l'anthropologie. Son objectif consistait à mieux connaître les sociétés après la période coloniale. Geertz est considéré comme le pionnier de ces recherches au Maroc. Pour lui, « *les pratiques religieuses ont une grande importance dans le système religieux, elles incarnent l'intégration de symboles sacrés entre la vision de l'univers et le système de valeurs* » (cité par Moundib 2006, p. 56).

En somme, à partir de ces différentes recherches, les pratiques religieuses au Maroc constituent la manifestation du sentiment religieux qu'entretient l'individu avec la religion. Elles prennent deux principales formes. Une pratique populaire et une autre

orthodoxe. Selon Moundib (2006), les pratiques religieuses populaires se basent sur l'imitation. En effet, les individus pratiquent sans connaître les soubassements religieux des différents rituels. Ils pratiquent parce que leurs parents le font et parce que les autres le font. Ces individus peuvent facilement changer de type de pratique suivant la tendance générale de la société. Ils ne sont concernés que rarement par les actes de violence sur la base religieuse vus qu'ils n'adhèrent pas à la pratique comme conviction mais comme simple conformisme aux demandes du groupe. Néanmoins, quand ils commettent des actes de violence sur une base religieuse ils peuvent devenir très violents. Cette thèse n'est pas concernée par ce type de pratique. Notre choix concerne les élèves du secondaire qui sont plus concernés par la pratique orthodoxe dans la mesure où ils apprennent la religion en général et la pratique religieuse en particulier à l'école. Cet enseignement leur permet d'approfondir leur connaissance en matière de pratique religieuse.

La deuxième forme, la pratique orthodoxe, qui constitue le cœur de notre sujet, est basée sur des fondements appris au sein des différentes instances de socialisation. En effet, les pratiquants dans ce cas de figure, tendent à se référer à un ensemble de textes religieux ainsi qu'à leurs interprétations. Pour Moundib (2006), il y a deux types de pratiquants orthodoxes. Les premiers puisent leurs pratiques dans la doctrine « *malikite* » représentant le soubassement théologique de l'Islam au Maroc les amenant ainsi à se ranger du côté de la version officielle de l'Islam. Bien que ces individus puissent être considérés comme fondamentalistes, cela reste un fondamentalisme malikite officiel contrôlé par l'État sans risque réel de tomber dans la violence. Il s'agit en quelque sorte d'une forme qui permet d'assurer la pérennité de l'autorité religieuse de l'État marocain. Officiellement, selon les statistiques du Ministère de la Justice sur les actes terroristes commis depuis 2003, aucun cas de recours à la violence n'a été enregistré pour ce type de pratiquants. Tous les agresseurs adoptent l'idéologie salafiste et par conséquent des pratiques orthodoxes salafistes. Néanmoins, si ces pratiquants n'adhèrent pas à la violence, ils sont peu tolérants avec les autres types de pratiques. C'est cette intolérance que nous pouvons considérer comme violence. En effet, la constitution marocaine garantit la liberté de conscience mais dans la limite de l'offre officielle. Les seules images tolérées des pratiquants sont celles des pratiques populaire et orthodoxe officielle. Cette dernière constitue l'objet d'apprentissage à l'école. En effet, comme nous l'évoquerons ultérieurement, l'enseignement de la religion à l'école publique concrétise cette version

officielle. Par ailleurs, l'accès aux médias est exclusivement orienté vers la promotion de la pratique orthodoxe malikite officielle dans une perspective de lutte contre une pratique orthodoxe salafiste importée d'Orient. Ce qui peut être en soi considéré comme violence.

La troisième forme de pratique religieuse au Maroc est de type orthodoxe salafiste. Encouragée par le régime dans les années quatre-vingts en vue de lutter d'une part contre les mouvements de gauche et d'autre part contre la montée de l'Islam politique, elle est devenue un danger pour l'authenticité marocaine. En effet, le refus de la version officielle de l'Islam, qui mélange religion populaire et doctrine malikite, a poussé bon nombre de jeunes à adhérer à une version islamique jugée plus authentique de l'Islam. En somme, cette pratique trouve ses soubassements dans la doctrine salafiste avec ses différents courants ce qui explique les différentes versions orthodoxes exogènes à la version marocaine de l'Islam. En 2003, le Maroc a été victime d'attentats terroristes. La majorité des personnes appréhendées étaient des jeunes ayant des orientations salafistes dont un bon nombre d'entre eux venaient d'adhérer fraîchement à la religion. Cette radicalisation soudaine peut fournir des indices sur les dangers de la pratique orthodoxe salafiste qui peut facilement bifurquer vers une incitation à la haine, à la discrimination et à la violence. Néanmoins, il ne faut pas tomber dans l'erreur de considérer cette orientation salafiste comme la cause directe de la violence. D'autres facteurs sociaux doivent être envisagés, notamment du côté de l'exclusion sociale, du chômage, du passé délinquant, de la situation familiale ou du milieu de socialisation. Le fait que les agresseurs de 2003 étaient tous originaires des bidonvilles, montre l'importance de prendre ces facteurs en compte.

2. Victimation, climat scolaire et degré de conformisme religieux

La religion est un élément de socialisation dans beaucoup de pays qui exerce une influence sur les choix des individus et sur leurs représentations. Elle ne s'arrête pas aux frontières de la famille ou des instances de socialisation religieuse. Elle peut accompagner les individus dans d'autres lieux et continue parfois d'exercer la même influence. Ce transfert de la religion de la sphère privée à la sphère publique peut parfois être conflictuel. Généralement, ce problème ne se pose pas dans les pays où la religion, surtout quand il n'y en a qu'une, constitue une instance de socialisation. Cependant, dans les pays qui connaissent une diversité religieuse ou qui ont une histoire de conflit entre l'État et les instances religieuses, la manifestation de la religion dans les institutions publiques

peut constituer une source de conflit et entraver l'exercice des rôles desdites institutions. Le recours à la sécularisation devient ainsi une voie possible pour les protéger de l'influence négative de la religion.

En France le lien entre religion et violence scolaire fait objet de controverses. Selon le rapport « Obin » intitulé « l'école face à l'obscurantisme religieux », la religion a une grande influence dans la sphère scolaire. En effet, ce rapport dresse un constat alarmant du lien entre la religion et l'école en France : *« Ce que nous avons observé dans les établissements scolaires implantés dans les quartiers où sont concentrées des populations issues de l'immigration maghrébine, parfois turque, africaine ou comorienne, quartiers de plus en plus homogènes sur le plan social et religieux, n'est manifestement que la partie scolairement visible d'un phénomène bien plus profond, dont l'évolution constitue vraisemblablement l'une des clés de notre avenir[...] la question religieuse se superpose - au moins en partie - à la question sociale et à la question nationale »* (Obin, 2004, p. 31)

Ce rapport a fait l'objet de débats depuis sa publication en 2006. En effet, pour Jean Baubérot, le premier problème est de type méthodologique. Obin écrit au début de son Rapport que le panel d'établissements visités ne constitue en aucun cas un échantillon représentatif des établissements français, ni sur le plan de l'étude ni d'ailleurs sur aucun autre. Il ajoute aussi que les résultats de son étude ne peuvent être généralisés et appelle à ce qu'ils ne soient pas dramatisés, d'autant que les phénomènes observés l'ont été dans un petit nombre d'établissements. Selon Baubérot (2006), l'ouvrage issu du rapport et qui s'intitule « l'école face à l'obscurantisme religieux » (2004), est construit de façon très significative et relève d'une aberration d'ordre méthodologique et épistémologique. Le rapport qui en fait sujet est placé à la fin dudit ouvrage, alors que les commentaires des vingt personnalités figurent en premier lieu. L'objectif selon Baubérot est d'orienter la pensée du lecteur dans un objectif visant à l'imprégner d'une interprétation alarmiste.

Au Maroc, comme il a été démontré, la religion occupe une place importante dans les sphères privée et publique. Ainsi, son rapport avec l'école est loin d'être conflictuel pour le moment à l'exception des contenus des manuels qui sont à chaque fois revisités. En effet, des réformes sont entamées pour supprimer les contenus pouvant inciter à la haine et à la discrimination pouvant trouver leur origine dans la religion. De ce fait, il importe d'étudier son influence sur les expériences victimaires des élèves. Comme nous l'avons

déjà annoncé, nous nous intéressons à la pratique religieuse comme aspect de la conformité religieuse. Au-delà de la validation de ce constat, cette thèse cherche à saisir l'impact de cette pratique sur l'expérience victimaire des élèves. De ce fait, nous proposons l'hypothèse opérationnelle suivante :

H1 : Le degré de conformisme religieux auto-déclaré constitue un élément influent sur la victimation des élèves. Au Maroc, plus le degré de conformisme est élevé, meilleure est l'expérience victimaire.

Par ailleurs, le conformisme est une tendance à agir selon les comportements les plus usuels de la société. Il consiste aussi à s'aligner sur ses croyances et ses pratiques. C'est une soumission aux normes, aux usages, et aux valeurs du groupe que ce soit volontairement ou non. Pour Festinger (1954), « *les concepts de norme sociale et de conformisme sont intimement liés dans la mesure où ce dernier est d'autant plus affirmé que l'adhésion aux normes, réelle ou affichée, est forte.* » (Cité par Bruneaud, 2016, p. 86). En effet, toute transgression ou éloignement de la norme peut constituer un comportement de déviance. La religion peut constituer ce système de valeurs auxquelles s'attachent les individus dans les pays où elle peut être considérée comme une instance importante de socialisation primaire. Se conformer à ce système de valeurs représente un symbole d'intégration dans le groupe dont la conformité peut prendre plusieurs aspects notamment sur les plans vestimentaire, langagier, culturel ou cultuel... Ce dernier est l'aspect le plus important pour montrer son adhésion à une religion donnée. En effet, la pratique culturelle dans certains pays est un élément de valorisation. Entre pratiquants et non pratiquants ces sociétés attribuent des valeurs sociales différentes. Les non pratiquants sont souvent stigmatisés comme des personnes transgressant le système commun des valeurs.

Bruneaud (2016) postule la présence d'une relation entre l'appartenance confessionnelle, le degré de pratique religieuse et la perception du climat scolaire chez les élèves, en s'appuyant sur deux des facteurs constitutifs du climat scolaire proposés par la NSC et l'OCDE ; à savoir le respect de la diversité (catégorie Relations interpersonnelles de la NSC) et l'Adéquation et engagements scolaires (catégorie Environnement institutionnel de la NSC). Pour lui, à l'instar de la classe sociale, de la culture ou de l'origine ethnique, l'appartenance religieuse peut représenter un élément actif au cœur de ces facteurs.

« Alors, parce qu'elle érige des frontières plus ou moins labiles et souples qui partagent la société en des « eux » et des « nous », elle produit de la différence qui concerne directement les relations interpersonnelles et le facteur du respect de la diversité. » (Bruneaud, 2016, p.85). Ainsi montre-t-il que dans le contexte tunisien où la religion occupe une place importante en tant qu'instance de socialisation, plus le degré de pratique religieuse augmente plus la qualité de la perception du climat scolaire s'accroît. En effet, « les résultats obtenus soulignent la prégnance de la pratique religieuse sur la perception du climat scolaire en Tunisie. Pour les pratiquants, cela se traduit de manière corrélative par un accroissement de la qualité de cette perception au fur et à mesure de l'augmentation du degré de pratique » (op.cit., p.106). Néanmoins, nous restons prudents à propos de ces résultats car Bruneaud montre que s'ils sont valables pour le panel tunisien et qu'ils s'inversent avec l'échantillon français. Pour lui, l'appartenance religieuse musulmane en Tunisie est valorisée, alors qu'elle est fortement stigmatisée en France avec une stigmatisation qui augmente avec la pratique ce qui, bien sûr, est lié à la question du conformisme. La meilleure perception du climat scolaire en France est chez les élèves sans religion et sans croyance. Elle est moins bonne pour les élèves croyants chrétiens et encore moins pour les musulmans. Le conformisme athée en France s'oppose au conformisme musulman en Tunisie. Bien sûr le tout dans un contexte où le rapport à la religion est conflictuel et d'autant plus délicat dans le cadre de l'école publique française.

En somme, nous stipulons que le contexte marocain est, dans ce domaine, semblable à son homologue tunisien. Ainsi, la qualité de la perception du climat scolaire devrait augmenter avec l'élévation du degré de pratique religieuse. Ce qui nous amène à proposer l'hypothèse opérationnelle suivante :

H2 : Le degré de conformisme religieux auto-déclaré constitue un élément influent sur la perception du climat scolaire. Au Maroc, plus le degré de conformisme est élevé, meilleure est la perception du climat scolaire.

III. Expérience victimaire, perception du climat scolaire et effets de l'âge

S'agissant de l'influence de l'âge sur l'expérience victimaire et la perception du climat scolaire, les travaux de Debarbieux (2010) ont montré des disparités de victimation et de perception du climat scolaire selon l'âge. De surcroît, la littérature scientifique a mis en

évidence la tendance décroissante de la victimation avec la montée en âge. Cette section vise à vérifier ce constat et présenter des éléments explicatifs de ces disparités en se basant sur les recherches de Costanzo et Shaw (1966) sur le taux de conformisme.

1. Un conformisme décroissant en période d'adolescence

L'adolescence constitue une période de transition très importante dans le cours du développement humain. Il est difficile de lui donner une définition précise. De l'origine latine « *adolescere* » signifie l'être qui grandit ou en train de grandir. C'est une période qui se caractérise par de nombreuses transformations touchant tous les aspects du développement de l'individu. Pour les Nations Unies les adolescents sont les personnes âgées de 10 à 19 ans. Pour Stone & Church (1973) l'adolescence est « *un état d'esprit, une manière d'être qui débute à peu près à la puberté et se termine lorsque l'individu a acquis son indépendance d'action. C'est à dire lorsqu'il est socialement et émotionnellement mûr et qu'il possède l'expérience et la motivation nécessaire à la réalisation du rôle d'adulte.* » (p. 21). Néanmoins, cette conception se limite au plan psychologique. Claes (2003) souligne que l'adolescence est marquée par des changements au niveau des relations que l'individu adolescent entretient avec son milieu. De son côté, Lutte (1988) la considère comme une période de marginalisation et de subordination imposée à un groupe d'âge qui possède toutes les caractéristiques pour être vu comme adulte. Pour Bee (1989), l'adolescence constitue une « *période de transition durant laquelle, l'enfant change physiquement, mentalement et cognitivement pour devenir adulte* » (p. 248).

Par ailleurs, cette période est largement liée aux conflits. En effet, la littérature scientifique aborde l'adolescence comme une période de transition problématique. En effet, pour Lauru (2012), les conflits que vivent les adolescents sont liés aux problématiques de la maturation notamment la transformation corporelle, la maturation sexuelle et le renforcement des exigences pulsionnelles. En effet, « *c'est aussi le temps de l'épanouissement progressif du sexuel qui va infiltrer les champs de pensée, et l'exploration du sexuel et de la différence des sexes, nouveau champ relationnel, qui va lui prendre une énergie considérable : la rencontre amoureuse et ses avatars.* » (*op.cit.*, p. 49). De surcroît, un mouvement de rejet des parents pendant cette période peut pousser

l'adolescent à chercher à s'identifier à des pairs, des figures symboliques fortes ou à d'autres adultes.

S'agissant du conformisme, les adolescents sont les sujets les plus concernés par ce type d'influence. En effet, différentes recherches ont montré qu'ils manifestent des comportements plus conformistes que les plus âgés. Afin de suivre l'avis de la majorité et d'éviter un conflit avec le groupe, ils peuvent parfois donner une réponse fautive à une question. Pour l'INSA (2015), l'adolescent « *règle sa conduite selon les signes d'accord ou de désaccord qu'il reçoit de son entourage, et qui sont, pour lui, confondus avec le bien et le mal.* » (p. 9). Lorsqu'ils sont dans un groupe, ils ont tendance à suivre l'avis des pairs, quitte à renier leurs propres convictions. Sous la pression des pairs, ils peuvent ainsi donner une réponse erronée à une question afin de se conformer au groupe, même s'ils savent que l'avis du groupe est faux. Pour Houdé (2012), « *ce comportement conformiste est considéré par les psychologues comme un facteur de stabilité sociale. Deux chercheurs de l'institut Max Planck, à Leipzig, en Allemagne, viennent de montrer qu'il se manifeste plus tôt que ce que l'on pensait au cours de la vie : on le rencontre déjà chez des enfants âgés de seulement 4 ans.* » (p.24).

En 2011, dans une autre recherche, Daniel Haun et Michael Tomasello ont sélectionné 96 enfants de 4 ans provenant de 24 maternelles différentes et les ont répartis en groupes de 4. Dans chaque groupe, ils ont donné à chacun des enfants un livre illustré en apparence semblable. Sur les pages de gauche étaient dessinées des familles d'animaux avec le père, la mère et le petit. Sur les pages de droite ne figurait qu'un seul de ces personnages. Parmi les quatre livres, l'un était en réalité différent sans que les enfants le sachent : les pages de droite ne représentaient pas le même membre de la famille que dans les autres livres. Après avoir habitué les enfants à reconnaître les animaux, les psychologues leur ont fait passer le test suivant : chaque enfant devait dire à haute voix si le personnage dessiné sur la page de droite était le père, la mère ou le petit. L'enfant qui possédait le livre différent s'exprimait en dernier. Or celui-ci n'a donné la bonne réponse que dans 53 % des cas, et dans 37 % des cas il a suivi l'avis des autres. Parmi les 24 enfants qui ont eu dans les mains le livre différent, 18 ont suivi l'avis du groupe au moins une fois au cours de différents essais. (Abadie, 2012)

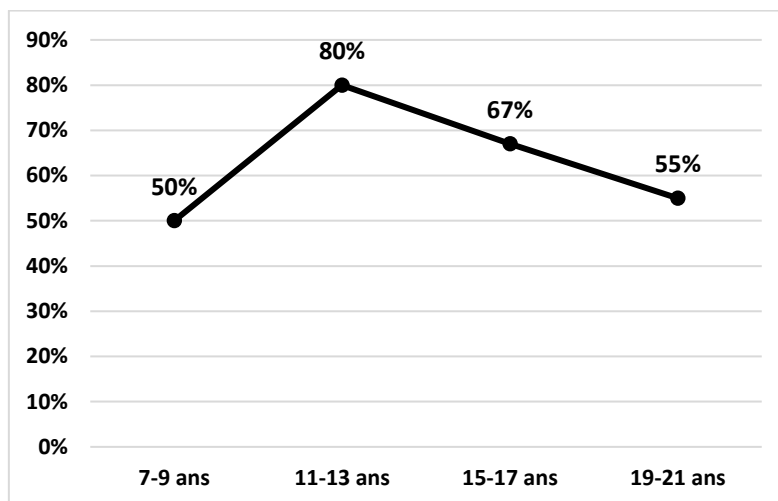
Les psychologues ont ensuite voulu savoir pourquoi les enfants étaient ainsi conformistes. Pour cela, ils ont mené la même expérience mais cette fois les enfants devaient donner leur réponse, selon les essais, de deux manières différentes : soit en s'exprimant à haute voix devant les autres enfants, soit en pointant silencieusement l'animal du doigt. 72 enfants ont ainsi été testés. Parmi les 18 enfants qui possédaient le livre différent, 12 ont suivi au moins une fois l'avis du groupe lorsqu'ils devaient répondre à haute voix. En revanche, 8 d'entre eux seulement ont eu ce comportement lorsqu'ils devaient répondre silencieusement. Les enfants sont donc davantage sensibles à la pression du groupe quand ils doivent donner leur réponse publiquement.

Par ailleurs, Berenda (1950) a mis en évidence l'idée d'une décroissance du conformisme avec la montée en âge. En effet, dans une recherche, il a pu démontrer que le taux de conformisme est plus élevé chez les enfants âgés de 7 à 10 ans que ceux de la tranche des 11- 13 ans. Costanzo et Shaw (1966), de leur côté, estiment que ces résultats sont biaisés à cause de l'influence des élèves les plus brillants de la classe. Par conséquent, ils ont mené une enquête sur un échantillon âgé de 7 à 21 ans. Les résultats ont mis en évidence que les répondants de 7 à 9 ans sont les moins conformistes en opposition avec les résultats de Berenda (1950). Pour eux, le taux le plus élevé de conformisme a été enregistré dans la tranche des 11- 13 ans. Cette tendance croissante se renverse chez les répondants âgés de 14 à 21 ans. En effet, Mallet et Brami (2006) stipulent que le niveau de conformité atteint à 11-13 ans est en moyenne deux fois plus élevé que celui des 7-9 ans. De plus à 19-21 ans, le conformisme diminue presque au niveau des 7-9 ans. L'analyse du graphique 6 montre que 50% des répondants âgés de 7 à 9 ans sont conformistes. Ce taux augmente pour atteindre 80 % des répondants âgés de 11 à 13 ans pour diminuer encore une fois atteignant successivement 67% et 55% des répondants âgés de 15 à 17 ans et de 19 à 21 ans.

Il importe, d'une part, de signaler que nous ne disposons pas des données nécessaires pour juger de la significativité de la différence entre les ratios de conformisme des différentes tranches d'âges tels que montrés dans le graphique 6. Ce qui nous intéresse c'est ce décroissement du degré de conformisme avec l'âge que nous vérifierons pour notre échantillon. Ainsi, nous jugerons de la significativité des différences de conformisme entre les différents âges s'il y en a lieu. D'autre part, il faut rappeler que nous n'avons pas

mesuré le degré de conformisme pour notre échantillon. Il s'agit de l'auto-catégorisation de l'élève sur la base de son degré de pratique religieuse et son engagement religieux.

Graphique 6 : Différences de conformisme en fonction de l'âge des participants selon Costanzo et Shaw (1966)



2. Victimation et climat scolaire : quelle influence de l'âge ?

Par ailleurs, le lien entre victimation et âge est bien établi par Bélanger et *al.* (2010), Farrington (2005); et Olweus (1994). Ils considèrent que plus l'individu est jeune, plus il risque d'être la cible de violence. De leur part, Côté, Blais, & Ouellet (2015), confirment ce lien en soulignant que « *les élèves les plus jeunes [...] sont plus susceptibles d'être victimes.* » (p. 266). Sweeting et ses collaborateurs (2006) ont mis en évidence que la victimation diminue avec l'âge et les années scolaires des élèves. Leur étude longitudinale menée en Ecosse auprès de 2,586 élèves âgés de 11 à 15 ans montre que ceux âgés de 11 ans déclarent être victime d'acte de violence sept fois plus que leurs homologues de 15 ans. Néanmoins, Côté, Blais, & Ouellet (2015) considèrent que les jeunes de 11 ans risquent moins d'être victimes de tout type de violence que ceux de 12-13 ans. « *Cette observation rejoint les constats de Carrington, qui note une hausse des comportements violents de 11 à 12 ans. La relation entre l'âge et le risque de victimation serait potentiellement indirecte.* » (p. 279)

De surcroît, selon Lauru (2012), « *La violence fait partie intégrante de la constitution de l'humain en général et de l'adolescent en particulier.* » (p. 48). Néanmoins, les études sur la victimation des adolescents demeurent peu nombreuses. Esbensen et Huizinga

(1991) considèrent que l'âge constitue un facteur de risque de la victimation adolescente. (Cité par Lucia & Jaquier ,2012, p. 175). Par conséquent, la victimation par les pairs constitue une réalité à laquelle les adolescents sont confrontés quotidiennement dans leurs établissements. (Bowen et Desbiens, 2004). Le nombre de victimations a diminué certes, mais l'intensité de la violence perpétrée en milieu scolaire a augmenté, affectant ainsi plus durement les victimes (Debarbieux, Montoya, Blaya, Dagorn et Rubi, 2003). De surcroît, Beaulieu et *al.*, (2007) stipulent que la victimation par les pairs est associée à la dépression chez les adolescents. Pour eux, les insultes, les humiliations, les menaces, les attaques avec une arme ainsi que le fait d'être contraint à donner des objets sous la menace ou la force sont les actes de victimation les plus souvent liés à la dépression chez les adolescents.

Cette thèse s'intéresse à la tranche d'âge de 11 à 21 ans qui correspond à la période du début de l'adolescence au début de l'âge adulte. Nous stipulons que le taux de conformisme est une fonction décroissante de l'âge pendant cette période. Privilégiant l'approche de Costanzo et Shaw (1966) que nous jugeons la plus pertinente eu égard à notre problématique, nous formulons l'hypothèse opérationnelle suivante :

H3 : L'expérience victimaire dépend de l'âge. Au Maroc, plus l'élève avance en âge moins il devient concerné par la violence scolaire.

Par ailleurs, l'âge constitue un facteur très important dans la perception du climat scolaire. Les changements biologiques que connaît le corps de l'enfant sont accompagnés de changement de perceptions portées à son univers. Dans leurs établissements scolaires, les élèves évoluent dans un contexte éducatif, qui généralement les socialise à la liberté d'expression. Leur perception du climat de leur établissement évolue selon l'âge. En effet, à cet âge les adolescents deviennent plus revendicatifs, plus autonomes et plus indépendants. Ils ont tendance à s'arrêter sur les détails. Par ailleurs, la passation des enquêtes de victimation se fait en l'absence de tout adulte de l'établissement, afin d'éviter d'influencer les réponses des élèves. Ce sont des conditions qui leur permettent de s'exprimer librement. Cependant, malgré cette liberté d'expression, la totalité des recherches sur le climat scolaire montre des disparités de perception entre les âges. En

effet, la qualité de cette perception se dégrade avec la montée en âge. Cela amène à s'interroger sur les raisons.

Comme nous l'avons déjà évoqué, les enfants adoptent trois positions de perception d'une même réalité. Pour Sarazin (2017), la première est basée sur l'autoréférence. Pour la deuxième, l'enfant se met à la place de l'autre et dans la troisième il adopte la posture d'un observateur bienveillant. Ces trois positions peuvent être perçues chez les enfants avec des disparités selon les âges. Concernant ce travail, nous postulons que chacune de ces positions correspond à une tranche d'âge. Pour la position où l'enfant se met à la place d'autrui, elle s'appliquerait de la petite enfance au début de l'adolescence. C'est une position qui fait appel au côté émotionnel de l'enfant qui adopte les croyances et les valeurs d'autrui. Elle se manifeste par trois capacités : la capacité d'imitation, le sentiment d'empathie et l'altruisme.

La position d'autoréférence concerne la période de l'adolescence, notamment les adolescents âgés de 12 ans à 18 ans. Elle consiste à percevoir le monde et à interpréter les informations perçues en se basant sur son référentiel personnel. Ainsi, l'adolescent se réfère à ce qu'il voit, entend, ressent et croit pour agir et prendre des décisions, se fixer des objectifs et porter des jugements. La troisième position concerne les individus à partir de 18 ans, c'est celle d'un observateur bienveillant. A un certain degré de maturité, le jeune adulte peut prendre du recul vis-à-vis d'autrui. Cette prise de distance est souvent basée sur la connaissance des points de vue des autres.

La perception du climat scolaire, mesurée à partir des réponses des élèves, dépend de la position adoptée par ceux-ci. En effet, dans la position où ils se mettent à la place de l'autre (moins de 12 ans), les réponses font appel à son côté émotionnel. Ils peuvent adopter les croyances et les valeurs d'autrui. Leurs réponses cherchent à faire plaisir au maître et à l'établissement. Par ailleurs, à cet âge le sentiment de crainte persiste encore chez l'enfant. Ses réponses peuvent s'inscrire dans une forme de conformisme nommée la complaisance, forme qui constitue une disposition d'esprit de la part de celui qui cherche à faire plaisir en s'adaptant aux goûts ou aux désirs d'autrui. Ici l'élève est sous une influence plus institutionnelle. Les influences de ses professeurs et de son établissement sont très fortes. Dans ce cas de conformisme l'élève « ne veut pas avoir d'histoires » ou « veut avoir la paix ». Cette position conformiste de l'élève, âgé de moins

de 12 ans, expliquerait la meilleure perception du climat d'établissement ressentie au sein de cette tranche d'âge. Cependant, il ne faut pas généraliser ce constat car la meilleure perception peut parfois être interprétée par une autre position conformiste dite d'intériorisation. L'élève peut être convaincu que ce qu'il perçoit est en totale conformité avec ce qu'il pense. Par ailleurs, l'élève de cette tranche d'âge peut également avoir une perception fondée sur une observation bienveillante.

Pour la tranche d'âge de 12 ans à 18 ans, qui correspond généralement à la période de l'adolescence, l'élève adopte une position d'autoréférence. En effet, l'adolescent se veut être unique et original mais finit par faire comme les autres et par conséquent se conforme aux normes en circulation dans son groupe, notamment à celles des pairs dont le regard est très important pour lui. Il peut intérioriser leurs normes et leurs valeurs en vue d'une intégration dans le groupe des pairs. Par ailleurs, l'adolescent suit généralement l'avis de groupe car il manque de confiance en lui, d'estime de soi et se sent incapable de prendre de bonnes décisions. Nous pouvons alors observer deux types de pression du groupe pouvant être positives ou négatives. L'expérience de « Asch » a démontré l'importance de l'avis de personnes tiers pour beaucoup d'adolescents. Pour cette tranche d'âge, la perception du climat scolaire peut se fonder sur la complaisance comme forme de conformisme. Cependant, l'autoréférence constitue la forme la plus courante du conformisme à cette période. En effet, l'adolescent cherche à se distinguer. Il s'arrête sur les détails. Il devient plus exigeant en matière de droits et de besoins. Si l'établissement ne subvient pas à ceux-ci, il peut manifester son désaccord via des comportements déviants.

Dans les enquêtes de victimation, il faut distinguer entre les établissements qui prennent en considération ces besoins et ceux qui ne le font pas. En effet, dans les premiers les réponses des élèves, notamment des adolescents, sont plus au moins objectives et valorisent l'établissement. Dans les autres, les élèves profitent de l'occasion pour exprimer leur mécontentement en dramatisant parfois la situation du climat de leur établissement. En général, leurs réponses sont le produit de leur degré de conformisme aux normes des pairs. A l'âge adulte (18 ans et plus), l'élève commence à développer un jugement fondé sur une observation consciente. En effet, sa perception du climat scolaire devient moins dépendante de son degré de conformisme sans être totalement

indépendante. Même dans son processus d'observation consciente, il demeure attaché à son système de valeurs.

En somme, la perception du climat scolaire dépend de l'âge. La qualité de sa perception tend à se dégrader au fur et à mesure où l'élève avance en âge. De ce fait, nous formulons l'hypothèse opérationnelle suivante :

H4 : La perception du climat scolaire dépend de l'âge. Au Maroc, plus l'élève avance en âge plus la qualité de perception de son climat d'établissement se dégrade.

IV. Expérience victimaire, perception du climat scolaire et effets du sexe

1. Sexe et conformisme : des disparités entre les deux sexes

Le sexe et le genre sont fréquemment confondus dans le langage courant. Cependant, ces deux concepts sont tout à fait différents. Ann Oakley (1972) affirme que le mot sexe se réfère aux différences biologiques entre mâles et femelles : à la différence visible entre leurs organes génitaux et à la différence corrélative entre leurs fonctions procréatives. Le genre lui, est une question de culture : il se réfère, à la classification sociale en masculin et féminin. Margaret Mead (1963) a dressé, dans son ouvrage « Mœurs et sexualité en Océanie », le portrait de trois sociétés différentes d'un archipel. Trois peuples aux cultures très différentes. Son objectif était d'y examiner les traits caractéristiques attribués à la personnalité de chaque sexe. Elle a constaté que chez les Arapesh, les hommes autant que les femmes apparaissent comme « maternels » et féminins. Garçons et filles apprennent tous petits à être solidaires, à porter attention aux besoins et désirs d'autrui et à éviter les attitudes agressives. Les Mundugumors, au contraire ont un tempérament brutal et agressif quel que soit leur sexe. Ces deux peuples n'ont pas établi des différences entre les deux sexes. Les hommes aussi bien que les femmes ont les mêmes traits caractéristiques. Les Chambulis, en revanche, ont une structure inversée de ce qui se passe dans la plupart des sociétés occidentales de l'époque. La femme est dominante, c'est elle qui dirige. L'homme est des deux le moins apte à décider et le plus émotif.

Ainsi pour Mead, si certaines attitudes attribuées généralement au tempérament féminin (la sensibilité, l'amour des enfants) peuvent aussi être typiques des hommes d'une tribu différente ou bien rejetées par des femmes d'une autre tribu, alors nous ne pouvons pas croire que ces attitudes soient déterminées par le sexe de l'individu. Pour elle, il s'agit

d'un conditionnement social commençant dès le plus jeune âge. Seule la société pesant de tout son poids sur l'enfant, peut-être l'artisan de tels contrastes. Les places et les activités des individus ne sont pas considérées comme découlant de leur nature ou de leurs propres capacités mais dépendent de l'organisation sociale. En outre, les différences entre les hommes et les femmes reposent fortement sur le social.

Des chercheurs parlent de socialisation différenciée entre les deux sexes. Gianini Belotti (1974) déclare que tous les comportements de l'enfant sont dès son plus jeune âge lus et interprétés différemment selon son sexe par les adultes. Pour elle, il y a un conditionnement des enfants à travers les jouets et la littérature enfantine. L'objectif des familles en particulier et de la société en général est de les préparer à intérioriser les rôles sociaux qui leurs sont dessinés. En effet, ce conditionnement commence parfois de façon très précoce, parfois même avant la naissance (couleur de la chambre : bleu et rose). Cette socialisation différenciée paraît clairement dans les interventions des parents vis-à-vis des comportements de leurs enfants. Une même action est tolérée du garçon et non de la fille ou le contraire.

Dans les sociétés arabo-musulmanes, même la façon de s'habiller montre cette socialisation sexuée. La fille doit montrer plus de pudeur. Le garçon lui ne doit pas montrer de faiblesse. Un homme ne pleure pas ; c'est une expression que les parents utilisent face aux larmes des garçons. Cette socialisation sexuée pourrait constituer la source de la vulnérabilité que ce soit des garçons ou des filles.

Dans son ouvrage « Deuxième Sexe » en 1949, Simone de Beauvoir a écrit « On ne naît pas femme on le devient ». Cette formule constitue l'un des prémices des études de sexe. Elle voulait ainsi montrer que le sexe se construit tout au long de la vie. L'éducation que nous donnons aux enfants les oriente vers un rôle masculin ou féminin. Ainsi ce concept est-il complexe à définir. De son côté, Oakley (1972) parle, dans son ouvrage « Sex, gender and society », de la masculinité et la féminité comme étant des caractères acquis par l'individu par un processus social et non pas comme données naturelles. Ainsi, l'individu acquiert ces caractéristiques au cours de sa vie. Elle introduit donc la notion de genre comme outil d'analyse pour permettre la distinction entre le biologique (sexe) et le culturel (genre). Pour elle, la division du travail entre les sexes est un fait universel, mais le contenu des tâches varie en fonction des sociétés. Les différences psychologiques, elles,

sont dues au conditionnement social. Le genre est donc culturellement construit contrairement au côté biologique, qui lui est attaché au sexe.

Les différences entre les femmes et les hommes se manifestent essentiellement par des iniquités, des disparités, des discriminations et des rapports de pouvoir. Cette position différenciée concerne le rapport à la violence. En effet, en France, les travaux de la commission « Sexe, santé et violence » (2005) ont montré des disparités entre les hommes et les femmes en matière de violence (Lebas, 2005). Héritier-Augé (1991) parle d'une catégorisation basée sur l'opposition et la hiérarchisation. Elle aborde le thème de « valence différentielle des sexes ». Celle-ci attribue le pôle supérieur au sexe masculin et le pôle inférieur au sexe féminin. Cette catégorisation hiérarchisée défend implicitement ou explicitement le principe de l'inégalité des sexes en matière de pouvoir de violence. En effet, les comportements violents des femmes sont généralement considérés comme des actes anormaux et nouveaux. Alors qu'en réalité, les violences féminines sont des faits constants dans l'histoire de l'humanité. Cette socialisation continue, même dans les pays démocratiques, d'attribuer un rôle inférieur aux femmes. Les restrictions d'accès aux métiers militaires et policiers en sont une preuve.

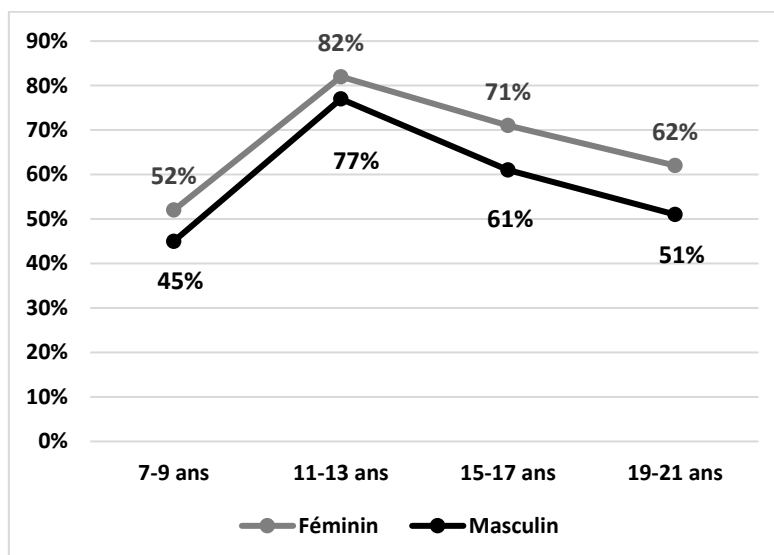
Par ailleurs, le genre se construit socialement en attribuant des rôles, des tâches et des caractéristiques différenciées à chaque sexe. Mais ceux-ci ne sont pas acquis de manière autonome. Ils se construisent dans la relation avec les autres et la société, cela depuis la naissance, au travers du processus de socialisation. Kecmanovic (1996) souligne que Worchel et Cooper (1976) ont mis en évidence le fait que les filles avaient tendance à se conformer plus facilement que les garçons. Ils expliquent cela par le fait que ce genre de comportement conformiste est plus valorisé dans la sphère féminine alors qu'au contraire, c'est le comportement anticonformiste qui remporte plus de succès chez les garçons.

Dans les sociétés patriarcales, les filles sont socialisées à des normes qui dictent un certain type de comportements dont toute transgression est mal vue par la société. Les garçons sont aussi contraints à se conformer à des normes dictant des comportements spécifiques reflétant leur masculinité. Néanmoins, ces sociétés sont plus clémentes avec les garçons qu'avec les filles. Au Maroc, les filles et les garçons sont socialisés pour des rôles précis. Une socialisation féminine pour les filles et une autre masculine pour les garçons. De ce fait, une fille genrée masculin est mal vue. De même pour un garçon genré féminin. Ce

dernier pourrait être cible de violence. Cela explique, par exemple, l'homophobie ressentie en société marocaine. Ces constats interrogent sur la différence entre sexe et genre au Maroc. Ne pouvant pas mesurer le genre, nous nous limiterons à la variable du sexe dans la présentation des résultats.

S'agissant des différences de conformisme, Costanzo et Shaw (1966) mettent en évidence le taux plus élevé de conformisme chez les filles qui pour eux, se conforment plus facilement aux normes spécifiques à leur sexe que les garçons à leurs propres normes. L'analyse du graphique 7 montre les différences de conformisme sur la base du sexe des répondants. Environ 80% des filles âgées de 11 à 13 ans contre 77% des garçons du même âge sont conformistes. Une diminution est constatée pour les deux autres classes d'âges avec des taux plus élevés pour les filles. Cela peut être expliqué, comme le soulignent Griskevicius et al. (2006), par le type de socialisation. Pour eux, les filles seraient socialisées en vue d'être plus attentives aux désirs d'autrui contrairement aux garçons qui seraient plus concernés par une forte image pouvant contribuer à une indépendance face à autrui.

Graphique 7 : Différences de conformisme en fonction du sexe des participants selon Costanzo et Shaw (1966)



2. Victimation et climat scolaire : quels apports du sexe ?

La socialisation sexuée crée des différences entre les individus. Elle influence leurs comportements, leurs perceptions et leurs représentations. L'école continue cette socialisation sexuée. En effet, « la violence à l'école reflète les normes sociales sous-

jacentes concernant l'autorité et les rôles de sexes. Les conceptions dominantes de la masculinité peuvent conduire à tolérer chez les garçons l'expression de l'agressivité, de la violence, du pouvoir sexuel et de l'homophobie. À l'inverse, il est notamment attendu des filles qu'elles manifestent de la déférence aux hommes et aux garçons, et qu'elles soient soumises et passives. » (UNESCO, 2017, p. 2). Par ailleurs, Les normes de sexe s'imposent aux enfants dans leurs établissements. Les garçons sont contraints parfois de régler les conflits par la violence physique et peuvent même reproduire la violence conjugale vécu à la maison à l'encontre des filles.

La violence est une construction sociale qui repose sur un système de normes. Les filles et les garçons sont socialisés différemment pour correspondre à leurs rôles sociaux sexués. Ces rôles leur affectent des spécificités de comportements. Ce qui veut dire que la nature des violences commises et subies par les filles et les garçons sont différentes. Cette socialisation sexuée crée des rapports distincts au monde influençant la perception de la violence ainsi que le climat scolaire. En effet, les représentations de sexe incorporées via cette socialisation sexuée, apparaissent dans la sphère scolaire.

De manière générale, les différentes recherches en sciences de l'éducation ont établi qu'être un garçon présentait un facteur de risque dans les conduites violentes, en tant qu'agresseur mais aussi en tant que victime. Pour Bourdieu (1998), les garçons vivent plus souvent des expériences risquées et s'agressent aussi plus souvent entre eux, constituant ainsi un élément de la construction sociale de « la domination masculine ». Les filles, soumises à un contrôle social exercé par les familles et les institutions, sont plus protégées. Pour Poutrain (2014), c'est le cas en ce qui concerne les performances scolaires des filles à l'école et les orientations très stéréotypées dont parle Duru-Bellat, (2004), tout comme le traitement différencié au sein des classes, abordé par Mosconi (1998), Zaidman (2007) et Jarlégan (2009). De surcroît, Esbensen et Huizinga (1991) mettent en évidence une victimation différentielle des filles et des garçons à l'adolescence. En effet, les garçons sont plus nombreux à signaler des victimations.

En outre, les travaux de la journée d'études internationales dédiée au sexe et aux violences à l'école, organisée le Jeudi 10 octobre 2013 à l'Université Paris Est-Créteil, ont montré que la violence à l'école était largement le fait des garçons, du moins en ce qui concerne les violences physiques. En somme, les travaux de ladite journée ont mis en évidence que

la violence à l'école est fortement sexuée, avec une prédominance des garçons tant comme auteurs que comme victimes. De leur côté, les filles sont plus victimes qu'auteurs. Néanmoins, loin d'être passives, elles peuvent s'avérer être également agresseurs. Pour cela, la majorité des garçons ne sont pas agresseurs, même s'ils le sont plus souvent. En somme, la violence scolaire reflète les rôles genrés des deux sexes. En effet, les formes de violences les plus agressives sont attribuées aux garçons. Cela n'empêche pas que les filles soient impliquées dans ces types de violences. Mais à un degré moindre. En somme, comme il a été démontré par Costanzo et Shaw (1966), le taux de conformisme est plus élevé chez les filles. Au-delà de la validation de ce constat, cette thèse cherche à voir l'impact de cette posture conformiste sur l'expérience victimaire. De ce fait, nous proposons l'hypothèse opérationnelle suivante :

H5 : L'expérience victimaire dépend du sexe. Au Maroc, les filles socialisées pour leur rôle féminin seraient plus conformistes que les garçons socialisés pour leur rôle masculin. Elles ont plus tendance à respecter les normes de l'établissement que les garçons et par conséquent sont moins concernées par la violence scolaire.

De plus, les garçons et les filles sont socialisés différemment pour correspondre à leurs rôles sexués respectifs. Dans les sociétés patriarcales, les filles sont plus contraintes de s'aligner à ces normes. Au Maroc, l'école continue à attribuer ce rôle inférieur à la fille qui est contrainte au respect des normes des règles de bonne conduite. Cette différence de socialisation entraîne des rapports distincts au monde. Elle aurait probablement un impact sur la perception du climat scolaire. Car les représentations de sexe incorporées lors de la socialisation primaire, surgissent dans le cadre scolaire.

Mok et Flynn (2002) estiment que les filles présentent des comportements plus positifs envers le climat de la classe en général. En effet, elles sont moins concernées par la violence en classe. Elles adhèrent facilement au groupe de classe. Par ailleurs, une étude de Poirier, Lessard, Yergeau et Fortin (2007) a montré que les filles montrent un meilleur attachement cognitif et affectif à l'école que les garçons. Elles sont plus engagées, plus sérieuses dans l'accomplissement des tâches scolaires. Pour Sinclair et Fraser (2002), les filles perçoivent de façon plus positive l'environnement de classe que les garçons, particulièrement sur le plan de la coopération et de l'empathie envers l'enseignant. Par

ailleurs, les garçons sont négativement stéréotypés par les enseignants ce qui influence leur image et accentue leur tendance à attribuer une meilleure considération aux filles.

En somme, les normes du sexe s'imposent aux élèves dans leurs établissements. Leur degré de conformisme influence leur perception du climat d'établissement qui s'avère de meilleure qualité chez les filles que chez les garçons. De ce fait, nous formulons l'hypothèse opérationnelle suivante :

H6 : La perception du climat scolaire dépend du sexe. Au Maroc, les filles socialisées pour leur rôle féminin seraient plus conformistes que les garçons socialisés pour leur rôle masculin. Elles ont une meilleure perception du climat d'établissement.

V. Expérience victimaire et perception du climat scolaire : quels effets de l'appartenance sociale ?

L'appartenance sociale est un élément indispensable de définition des choix des individus. Elle intervient dans leur vécu quotidien. L'école constitue un milieu d'interaction sociale. Il importe ainsi de vérifier l'impact de l'appartenance sociale de l'élève sur les expériences victimaires et les perceptions du climat scolaires différents chez les élèves issus des différentes classes sociales

1. Appartenance sociale et vie scolaire

Le concept de classe soulève beaucoup de controverses. Il est au cœur de toute réflexion sur le pouvoir et l'inégalité dans les sociétés démocratiques. Pour Héran (1996), « *la catégorie socioprofessionnelle n'est pas une force autonome qui propulse les individus là où ils doivent aller. C'est le nom que l'on donne à un paquet de propriétés sociales (niveau d'instruction, niveau de ressources, statut salarié ou indépendant, ancienneté des atouts possédés, position dans la hiérarchie des lieux de résidence, etc.) qui se trouvent diversement associés dans des ensembles humains* ». (p, 37). En France, L'INSEE propose un classement qui élude cette polémique et fournit plutôt un outil d'analyse, qui découpe la société en grandes catégories. Des critères d'homogénéité sociale sont nécessaires pour être classés dans la même catégorie dont les individus partagent presque le même mode de vie et les mêmes comportements, le même niveau de formation et allant même jusqu'au même niveau de vie.

S'agissant de la violence, elle n'épargne aucune classe sociale que ce soit en tant qu'auteur ou que victime. Néanmoins, plusieurs études ont montré que les milieux défavorisés connaissent plus d'actes de violence. Les travaux de l'école de Chicago sur le « ghetto », notamment les travaux de Wirth (1928) montrent une dépendance très significative entre délinquance et exclusion sociale. Par ailleurs, la théorie de la désorganisation sociale postule qu'il y a un lien entre les zones urbaines en transition et le déclin de l'influence des valeurs collectives de l'individu pouvant provoquer des comportements de délinquance. Sampson (2012) postule que la violence est plus faible dans les quartiers où la cohésion sociale et la confiance sont fortes entre les habitants, abstraction faite de leur appartenance sociale. Qu'ils soient pauvres ou riches ne constitue en aucun cas un motif de violence. En France la forte concentration des immigrés en situation défavorisée dans les banlieues des villes est l'une des causes de la délinquance des adolescents issus de ces populations.

Par ailleurs, Pinçon et Pinçon-Charlot (2014), dans leur ouvrage intitulé « La violence des riches : chronique d'une immense casse sociale », s'intéressent au lien entre violence et élite sociale. Leurs travaux s'inscrivent dans les rapports de domination entre groupes sociaux. Ils s'inspirent des travaux de Marx et Bourdieu. Les violences des élites financières sur le peuple, les classes moyennes et populaires sont de types économiques et idéologiques. Ils considèrent que cette violence se réalise en connivence avec les gouvernants. Les auteurs décrivent comment se produisent ces violences et comment les classes dominées finissent par les accepter. Pour Urbain-Mathis (2014) l'élite financière impose l'idée que le marché s'autorégule et que la crise est incontrôlable. Cette même élite pointe du doigt le coût du travail, les charges salariales et sociales et demande ainsi des incitations et plus de flexibilité des codes de travail. Cette flexibilisation qui se fait à l'encontre de la sécurité du travail constitue en elle-même une violence contre les classes pauvres.

De surcroît, les violences conjugales n'épargnent aucune classe sociale. L'enquête nationale sur les violences envers les femmes en France (2000) a conclu la présence des violences conjugales dans tous des milieux sociaux. En outre, l'étude de l'Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales (ONDRP) de 2012, postule qu'une personne a statistiquement plus de risques de subir des violences conjugales si elle est une femme, de 25 à 44 ans, non-mariée, en milieu urbain, dans un ménage à faibles

revenus. En effet, les chômeuses et les inactives en sont plus souvent victimes que les actives occupées. En outre, Laporte postule que l'instabilité professionnelle est un facteur favorisant les violences conjugales. En plus, pour Jaspard et al., « *Le manque d'argent, lié aux situations de précarité, la dépendance des femmes sans aucun revenu ou qui ne possèdent pas de compte bancaire sont autant de facteurs aggravants des situations de violence conjugale* » (Cité par Laporte, 2010, p. 25)

La violence scolaire est un construit social qui concerne les élèves issus de toutes les classes sociales. Elle est en partie le produit des individus qui apportent avec eux, leurs arrières plans culturels, leur héritage social, les produits de leur socialisation primaire. Néanmoins, il y a une tendance à lier la violence et les difficultés scolaires aux quartiers populaires. Le peu de recherches sur le lien entre violence et appartenance sociale, vu la sensibilité du sujet, ne permet pas d'infirmier ce constat. Néanmoins, certaines recherches (Debarbieux & Blaya, 2001) ont démontré que les établissements situés en milieu défavorisé connaissent plus d'actes de violence que ceux situés dans des milieux aisés. En effet, ces établissements connaissent un phénomène d'intrusion de la violence extérieure. Les comportements de violences scolaires recensés dans ces écoles reflètent les comportements de violences du quartier. Cependant, il ne faut pas dramatiser ce phénomène. En effet, Blaya (2006) souligne que ces intrusions représentent moins de 10 % des faits de violence considérés comme graves, et moins de 2 % des violences entre jeunes. Pour elle, la violence scolaire est le produit de multiples facteurs endogènes et exogènes. Par ailleurs, si l'on se réfère aux propos de Sampson (2012), il n'y a pas de lien entre violence et quartiers défavorisés. En effet, il postule que la violence est plus faible dans les quartiers où la cohésion sociale et la confiance sont fortes entre les habitants, abstraction faite de leur appartenance sociale. Qu'ils soient pauvres ou riches ne constitue en aucun cas un motif de violence.

Par ailleurs, dans les années 1960 et 1970, au Maroc comme dans beaucoup de pays la massification scolaire était d'une grande ampleur. Les élèves issus de toutes les classes sociales ont pu accéder à des formations plus longues et plus prestigieuses. Cette massification a eu des répercussions sur la performance des élèves ainsi que sur le climat des établissements. Ainsi, le lien entre appartenance sociale et inégalités scolaires est devenu une question constante dans les recherches en sciences de l'éducation. En effet,

plusieurs chercheurs ont traité le processus de formation de ces inégalités. Ces travaux ont eu pour objectif d'expliquer pourquoi les élèves issus des catégories sociales les moins favorisées obtiennent de moins bons résultats que ceux issus des groupes les plus favorisés.

2. Victimation, climat scolaire et pauvreté : un lien conflictuel ?

Everett et Price (1995) ont établi un lien entre pauvreté et taux de violence qui se produit à l'école. De leur côté, Jansen et *al.* (2012) ont mis en évidence le lien entre la faible scolarisation des parents et victimation des élèves à l'école. Leurs résultats montrent que les enfants connaissant une instabilité résidentielle ou habitant dans un milieu à forte concentration de pauvreté sont les plus susceptibles de subir de la victimation en milieu scolaire.

De leur côté, Benbenishty et Astor (2005) stipulent que la communauté dans laquelle grandit et se développe l'élève influence sa relation avec la violence. Pour eux, la pauvreté, le manque d'opportunité à l'éducation et à l'emploi ainsi que la discrimination sont des facteurs de risque importants pour la violence interpersonnelle. En outre, la violence scolaire est associée aux crimes dans la communauté. Néanmoins, pour eux, la relation entre ces facteurs communautaires et violence scolaire n'est toutefois pas directe. Des variations assez considérables dans les taux de victimation ont été remarquées entre les différentes écoles. Pour Benbenishty et Astor (2005), cela constitue une indication que les écoles peuvent influencer par médiation les effets de la communauté et de la famille.

À l'issue des théories discutées précédemment, il semble que la violence scolaire n'épargne aucune classe sociale. Toutefois, ce sont les établissements des quartiers défavorisés qui enregistrent les taux les plus élevés d'actes de violence. Pour Benbenishty et Astor (2005), l'école peut renverser cette tendance lorsque ses normes règnent. Au-delà de la validation de ce constat, cette thèse cherche à expliquer la raison de cette différence. De ce fait, nous proposons l'hypothèse opérationnelle suivante :

H7 : L'expérience victimaire dépend de la composition sociale de l'établissement. Dans les établissements défavorisés, les normes régnantes alimentent les conflits. Les victimations y sont plus récurrentes que dans les quartiers favorisés.

Par ailleurs, la perception du climat scolaire est un construit social. Elle diffère selon la composition sociale de l'établissement. En effet, les différentes enquêtes de victimation ont mis en évidence des disparités de perception chez les élèves des différentes appartenances sociales. De manière générale, la perception est corrélée à la composition sociale de l'établissement. Dans toutes les enquêtes de victimation, il y a des questions visant à situer l'élève dans une catégorie sociale. Cette catégorisation se fait par des questions concernant la catégorie socio-professionnelle des parents, leurs niveaux d'études, leurs revenus, etc. En effet, la profession et la catégorie socioprofessionnelle (CSP) sont des variables descriptives de l'origine sociale des élèves. Elles sont utilisées dans de nombreuses études et recherches en éducation. Cependant, ces classifications présentent des limites quand il s'agit de répondre aux questions concernant la classification des tonalités sociales de groupes d'élèves (classes, établissements, académies), du niveau social d'un établissement et des disparités sociales au sein d'un même département. Le Socio-Economic Index de Ganzeboom, De Graaf et Treiman (1992) est un indice qui consiste à considérer le revenu par profession, à niveau d'éducation donné. Le statut social des professions de Chambaz, Maurin et Torelli, (1998) est un indice qui traite l'importance sociale que les individus accordent aux différentes professions (Rocher, 2016). Par ailleurs, Veldman et Brophy (1974) ont conclu que les classes composées uniquement d'enfants issus de classes sociales favorisées, garantissent plus de performance des élèves. En effet, dans une classe composée d'une majorité d'élèves issus d'une classe défavorisée, le taux de réussite est plus faible. Néanmoins, évoluer dans une classe mixte profiterait mieux aux élèves défavorisés sans nuire aux enfants aisés.

Par ailleurs, la perception du climat scolaire est le produit des individus qui apportent avec eux leurs arrière-plans culturels, leur héritage social, leurs aspects d'appartenance sociale. Cependant, il y a une tendance à lier la dégradation du climat scolaire aux quartiers populaires et les écoles dont les élèves sont majoritairement issus des classes sociales défavorisées sont soupçonnées d'en être en partie à l'origine. Cependant, d'un point de vue scientifique, cette affirmation est loin d'être fondée. Les écoles dans les milieux défavorisés connaissent un phénomène d'intrusion de la violence extérieure. Les comportements de violences scolaires recensés dans ces écoles reflètent les comportements de violences du quartier. Cependant, il ne faut pas dramatiser ce phénomène. En effet, Blaya (2006) souligne que la violence scolaire constitue un

phénomène endogène. Ces intrusions ne représentent que moins de 10 % des faits de violence considérés comme graves, et moins de 2 % des violences entre jeunes. Par ailleurs, la perception du climat scolaire est corrélée avec les sentiments de violence ressentis au sein et aux alentours de l'établissement. Dans les établissements fréquentés par des élèves issus majoritairement de classes sociales défavorisées, les sentiments de violence et d'insécurité sont très élevés. Ces sentiments influent négativement sur la perception du climat scolaire. D'autre part, dans les établissements dits aisés, ces sentiments sont moins élevés expliquant ainsi la meilleure qualité de perception.

Selon la composition sociale de l'établissement, un ensemble de normes s'instaure dans la sphère scolaire. Dans les établissements fréquentés par des élèves issus majoritairement de classes sociales défavorisées, les conflits sont réglés en ayant plutôt recours à des comportements de violence. Cela devient presque une norme, surtout en l'absence de dialogue entre établissements et familles. Par ailleurs, le sentiment d'insécurité aux alentours de ces établissements devient un fait constant. En outre, le sentiment d'exclusion demeure une donnée essentielle véhiculée chez ces élèves. Cet ensemble de normes se construit et s'intègre chez ces élèves en devenant une réalité à laquelle ils sont contraints de se conformer. En effet, dans ces établissements, le discours véhiculé est un discours de décadence que ce soit par les personnels éducatifs et administratifs que par les élèves eux-mêmes. Ce discours décadent influence la perception du climat scolaire chez le public de ces établissements. La qualité de cette perception devient ainsi négativement corrélée avec le degré de ce conformisme. L'élève perçoit mal son climat d'établissement quand il adhère aux normes suscitant à la violence.

Pour les établissements fréquentés par des élèves issus majoritairement de classes sociales favorisées, un autre discours est tenu. Le climat qui règne reflète la place accordée à l'enseignement par les familles dont les plus aisées d'entre elles y accordent plus de valeurs. Les enfants de ces familles sont contraints de se conformer aux demandes et exigences de leurs parents en respectant et en se conformant aux normes de l'établissement. Ces normes sont le produit d'un climat de sécurité, de suivi des parents, d'implication du personnel de l'établissement et d'implication rationnelle des élèves eux-mêmes. En somme, la perception du climat scolaire chez cette catégorie des élèves va dans le même sens que le discours tenu par l'établissement. C'est un processus encadré par un ensemble de normes auxquelles l'élève se conforme. La qualité de cette perception

devient ainsi positivement corrélée avec le degré de ce conformisme. Plus l'élève respecte ces normes, meilleure est sa perception. De ce fait, nous proposons l'hypothèse opérationnelle suivante :

H8 : La perception du climat scolaire dépend de la composition sociale de l'établissement. Dans les établissements défavorisés, les normes régnaient alimentent les conflits. La perception du climat scolaire dans ces établissements est moins bonne que dans les établissements favorisés.

En somme notre modèle explicatif s'articule autour du degré de conformisme. Le focus sera mis sur un seul aspect. Il s'agit du degré de conformisme religieux auto-déclaré dans son volet de la pratique religieuse. Ce conformisme auto-déclaré sera également étudié en fonction du sexe, de l'âge et de l'appartenance sociale. L'objectif est de vérifier l'influence du degré de conformisme auto-déclaré sur les taux de victimation et la perception du climat d'établissement. De ce fait, cette influence sera vérifiée au fur et à mesure de la présentation de nos résultats en vue de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses opérationnelles. Cette vérification se fonde sur des choix opératoire et méthodologiques qui font l'objet du chapitre suivant.

Chapitre IV: Choix méthodologiques et opératoires

S'approprier son terrain d'investigation est une nécessité absolue pour tout chercheur en sciences sociales. Cette immersion du sociologue pose un problème. Comme soulignent Fournier et Arborio, elle « *pose le problème de la tentation, de faire valoir son jugement préconçu. Mais le danger inverse est de mettre trop de distance avec le monde étudié...* » (Arborio & Fournier, 2010, p. 89). L'engagement déontologique et éthique du chercheur lui impose la prise de ce risque. Dans cette section, seront présentés de manière détaillée les choix méthodologiques. On y retrouvera les informations concernant l'échantillon, le terrain d'investigation, ainsi que les instruments utilisés pour la mesure des variables, afin de vérifier la véracité de nos hypothèses.

I. Echantillon de la recherche

Notre échantillon concerne les élèves de deux directions provinciales²⁷. Il s'agit de celle d'Inezgane Ait Melloul à dominante urbaine et celle de Chtouka Ait Baha à dominante rurale. Par ailleurs, un autre échantillon concerne des professeurs, un directeur, un surveillant général et un inspecteur de l'enseignement national au Maroc. L'objectif est de compléter les pistes de réflexion ouvertes par les résultats du questionnaire.

1. Caractéristiques de l'échantillon des établissements

Il s'agit de 2110 élèves répartis sur les deux directions provinciales. Le nombre total des établissements est de dix-neuf, dont neuf collèges, huit lycées, un établissement mixte collège/primaire et un établissement mixte collège/lycée. Pour les niveaux scolaires des élèves, nous avons travaillé sur une classe de chaque niveau dans chacun de ces établissements. Pour les collèges, il s'agit de dix classes de première, dix classes de deuxième et dix classes de troisième. Pour les lycées, il s'agit de dix classes de tronc commun, dix classes de première année du baccalauréat et dix classes de deuxième année du baccalauréat. Le nombre total des établissements de la direction d'Inezgane Ait Melloul est de dix. Il s'agit d'une direction à caractère urbain dont les établissements couvrent quatre des six communes la constituant (tableau 10).

²⁷ Une direction provinciale est l'équivalent d'un département en France.

Tableau 10 : Liste des établissements de la Direction d'Inezgane Ait Melloul

Etablissements	Commune	Caractéristiques de la commune
« Urbain Collège 1 » « Urbain Lycée 4 »	Lqliâa	C'est une municipalité qui est passé du rural à l'urbain en 2009. Elle a connu une forte vague d'immigration la dernière décennie. Avec une infrastructure très rurale, elle garde beaucoup d'aspects du semi rural. Avec environ 15 écoles primaires, 5 collèges et 3 lycées, elle compte environ 100.000 habitants.
« Urbain Collège 2 » « Urbain Lycée 3 »	Ait Melloul	C'est une ville, située à 15 km au sud d'Agadir, proche de l'embouchure de l'oued Souss. C'est une grosse agglomération de plus de 150 000 habitants, centre de services pour l'ensemble du Souss et des régions méridionales. C'est le carrefour des routes desservant le Sud. Cette ville est connue pour sa plus grande zone industrielle du sud du Maroc.
« Urbain Collège 3 » « Urbain Lycée 1 »	Inezgane	Réputée pour son activité commerciale, cette agglomération de plus de 130 mille habitant compte un nombre important de grossistes et de magasins de détail. Son économie est axée essentiellement autour de ses nombreux marchés : le souk hebdomadaire du mardi, le petit marché quotidien, le grand marché de gros, plaque tournante du commerce de fruits et légumes de tout le Maroc, le souk du cuir, le souk du bétail, le souk des céréales.
« Urbain Collège 4 » « Urbain Collège 5 » « Urbain Lycée 2 » « Urbain Lycée 5 »	Dcheira El Jihadia	C'est une ville du sud du Maroc dans la région Souss-Massa-Drâa. La ville est située à 10 km au sud du centre-ville d'Agadir. Commune urbaine de la préfecture d'Inezgane-Aït Melloul, mitoyenne de la ville d'Inezgane, Dcheira El Jihadia comptait 98386 habitants lors du recensement de 2014.

S'agissant de la Direction de Chtouka Ait Baha, le nombre total des établissements est de neuf. Il s'agit de quatre collèges, trois lycées, un établissement mixte collège/primaire et un établissement mixte collège/lycée. C'est une direction à caractère rural. Ces établissements couvrent trois des vingt-deux communes formant la Direction. Il importe de signaler que l'établissement « Rural Collège 1 » se situe aux frontières de la commune urbaine Lqliâa susmentionnée et le commune rurale Oued-Essafa. Certes, il fait partie d'une zone urbaine mais la quasi majorité de ses élèves est issue des périphéries rurales. Pour cela nous l'avons considéré comme établissement de la Direction Chtouka Ait Baha bien qu'il n'en fait pas partie. En somme, le tableau 11 présente la liste de ces établissements.

Tableau 11 : Liste des établissements de la Direction de Chtouka Ait Baha

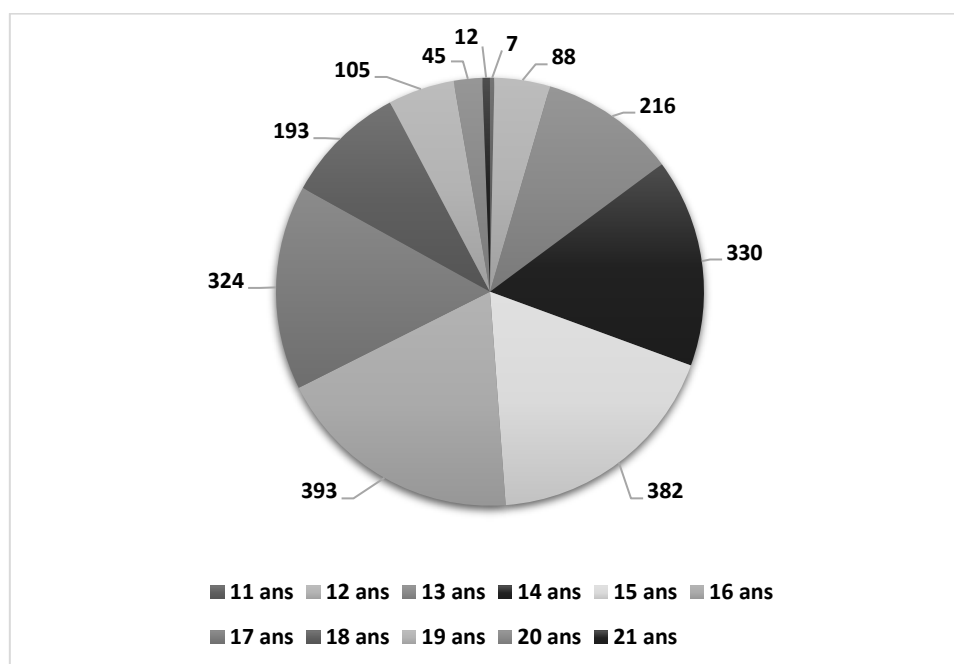
Établissements	Commune	Caractéristiques de la commune
« Rural Primaire/Collège » « Rural Collège/Lycée »	Oued-Essafa	Elle a une infrastructure très rurale. Elle contient environ 6 écoles primaires, 3 collèges et 1 lycée. Selon le recensement de 2014, elle compte environ 56522 habitants.
« Rural Collège 3 », « Rural Collège 4 » « Rural Lycée 4 »	Biougra	C'est une petite commune contenant un souk hebdomadaire visité par les communes rurales voisines. Elle contient environ 3 écoles primaires, 2 collèges et 2 lycées. Selon le recensement de 2014, elle compte environ 37901 habitants.
« Rural Collège 2 » « Rural Lycée 2 » « Rural Lycée 3 »	Ait Amira	C'est une commune à aspect agricole. En effet, elle contient de grandes exploitations nationales et internationales. Elle connaît une migration de masse de la classe ouvrière. Elle contient environ 10 écoles primaires, 2 collèges et 2 lycées. Selon le recensement de 2014, elle compte environ 76632 habitants.

2. Principales caractéristiques de l'échantillon

2.1 Echantillon des élèves

Les élèves concernés par cette recherche sont âgés de 11 à 21 ans. Soit 2066 élèves répartis comme le montre le graphique 8.

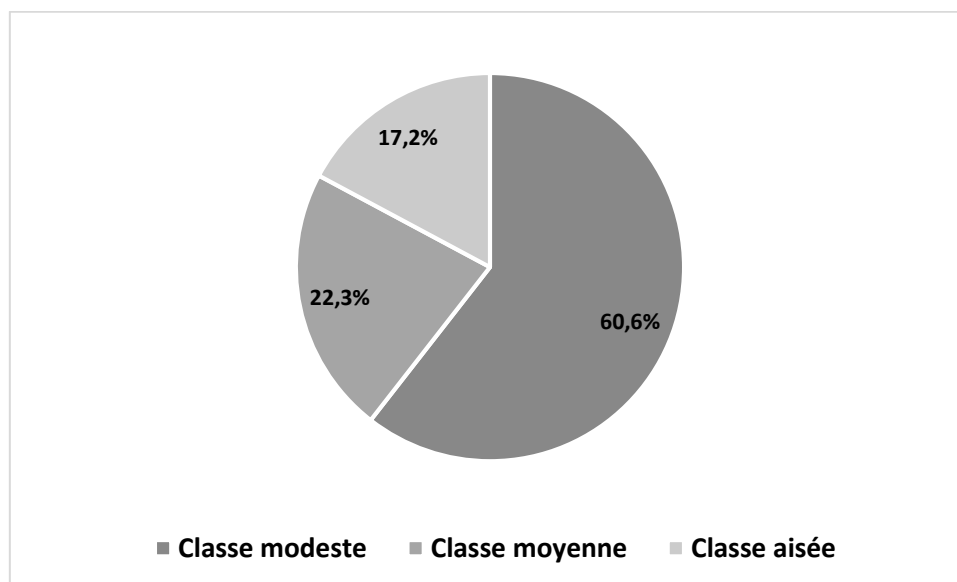
Graphique 8 : Répartition du nombre d'élèves en fonction de l'âge



S'agissant de la répartition selon le sexe, notre échantillon se compose de 49% de filles (1034) et 51% de garçons (1076). Les classes n'étant pas choisies au préalable, ces chiffres reflètent les efforts fournis pour encourager l'accès des filles à l'enseignement secondaire au Maroc.

Concernant la répartition selon l'appartenance sociale des élèves, nous avons procédé à la même méthodologie de catégorisation de l'Enquête²⁸ Nationale sur la Mobilité Sociale Intergénérationnelle au Maroc (2011). Selon laquelle, la population au Maroc est formée de trois classes sociales. Deux approches ont été utilisées pour cette classification. Il s'agit de l'approche selon le revenu et celle déclarative. En se basant sur l'approche du revenu, la population est divisée en trois classes : la catégorie modeste de la population représente 34% contre 53% pour la classe moyenne et 13% pour la classe aisée. Pour ce travail, la classification a été faite à partir de la nomenclature salariale des différents métiers. Les familles classées selon le niveau des revenus. Il importe de signaler que le cumul des salaires des deux parents a été pris en considération quand les deux sont en activité. En somme, le graphique 9 présente la répartition des élèves selon leur appartenance sociale.

Graphique 9 : Répartition des nombres d'élèves selon les classes sociales



²⁸ Le Haut-Commissariat au Plan (HCP) a défini la catégorie socioprofessionnelle comme un regroupement d'individus ayant un profil socioprofessionnel similaire en termes de statut (salariés / non-salariés...), de nature de l'activité (agricole / non agricole) et du niveau de qualification (homogénéité sociale). En somme, 6 catégories sont recensées : 1- Employeur non agricole, cadres supérieurs et membres des professions libérales et scientifiques. 2- Professions de cadre moyen. 3- Employé et ouvrier qualifié. 4- Exploitant agricole. 5- Commerçant, artisan et indépendant non agricole. 6- Ouvrier et manœuvre sans qualification

2.2 Le personnel éducatif

Les entretiens ont été menés avec treize personnes : dix professeurs, un inspecteur de l'enseignement primaire, un surveillant général et un directeur. Nous voulions mener des entretiens avec des professeures, mais cela n'a été possible qu'avec une seule. En effet, seule une des enseignantes contactées a répondu favorablement. On peut dès lors, s'interroger sur les effets de la socialisation sexuée même au sein du corps enseignant marocain. Le tableau 12 esquisse de manière exhaustive les principales caractéristiques de notre échantillon.

Tableau 12 : Caractéristiques des personnes concernées par les entretiens

Entretien	Interviewés	Fonction	Age	Ancienneté
1	Khalid	Professeur de lycée (instruction Islamique)	38	18 ans
2	Mohamed	Professeur de lycée (anglais)	49	22 ans
3	Ali	Surveillant Général au collège	43	23 ans
4	Brahim	Professeur de lycée (français)	26	3 ans
5	Amine	Directeur de collège	54	28 ans
6	Rachid	Professeur de collège (français)	26	1 an
7	Lhoucine	Professeur de lycée (français)	40	19 ans
8	Anana	Professeur de lycée (économie)	41	22 ans
9	Houmam	Professeur de lycée (français)	42	21 ans
10	Souhayl	Professeur de lycée (français)	39	19 ans
11	Elhouat	Inspecteur de l'enseignement primaire	45	25 ans
12	Zidane	Professeur de collège (physique)	30	2 ans
13	Badiâa	Professeure de collège (SVT)	26	3 ans

En vue d'éviter au maximum le problème du biais d'échantillonnage nous avons sollicité la participation d'une trentaine de personnes. Seules treize d'être elles ont pu participer. Les entretiens ont été majoritairement menés par contact direct. Cependant, quatre l'ont été via des moyens de communication (appels téléphoniques, appels via réseaux sociaux, ...). Pour la langue utilisée, elle variait entre le français pour dix interviewés et l'arabe pour trois autres ne pouvant pas communiquer facilement en français. Nous avons procédé à une traduction de ces trois entretiens. Pour des raisons déontologiques nous avons choisi des noms différents des noms des enquêtés.

II. Choix méthodologiques, recueil et traitement des données

La méthodologie de recherche en sciences de l'homme désigne l'ensemble des techniques et démarches utilisées par le chercheur pour collecter, traiter et interpréter les données

recueillies. Le recueil des données est une phase très importante dans toute recherche en sciences sociales. Sur le plan théorique nous avons présenté un modèle explicatif du processus de construction de la perception du climat scolaire. Ce modèle explicatif doit être vérifié par une étude de terrain. De ce fait, une collecte de données et d'informations susceptibles de clarifier et d'aider à tester nos hypothèses était nécessaire. Toutefois, avant d'aller sur le terrain un travail de préparation a été effectué. Commencant par la définition des objectifs de la recherche, en passant par la traduction du questionnaire en langue arabe et en terminant par la pré-enquête de recueil des données.

1. Investigation exploratoire

L'objectif de cette première étape était la mise en cohérence des objectifs de cette thèse et la démarche que nous mettrions en œuvre pour confronter au terrain notre problématique. Nous ne cherchons pas ici à donner l'impression que nous avons entièrement mis au point notre plan de recherche avant de le mettre en œuvre dans la mesure où celui-ci s'est au contraire élaboré au fur et à mesure de notre l'appropriation du terrain.

Etant donné notre choix du croisement méthodologique, nous avons exploré le terrain via des questionnaires et des entretiens de pré-enquête. Les questionnaires de pré-enquête concernaient un échantillon d'élèves, alors que les entretiens exploratoires s'adressaient à des responsables. Cela nous a permis de mieux comprendre notre terrain d'investigation et nous a évité toutes surprises pouvant entraver le bon déroulement de la passation des questionnaires. En somme, cette phase a pour but de « *Compléter les pistes de travail suggérées par les lectures préalables et de mettre en lumière les aspects du phénomène auxquels le chercheur ne peut penser spontanément* » (Gotman & Blanchet, 2007, p.39).

1.1 Questionnaire de pré-enquête

La phase de pré-enquête est une étape clé qui ne doit pas être négligée. Un petit investissement en temps au début de l'enquête de terrain pour éviter une grosse perte de temps plus tard. Une passation préliminaire, ayant pour objectif de tester notre outil méthodologique, nous a permis de relire aisément notre questionnaire tel qu'il apparaîtra aux élèves. En outre, elle a permis de vérifier ses points faibles vu qu'il a été traduit pour la première fois pour le contexte tunisien. De ce fait, et avant d'accéder au terrain pour entamer la collecte des données, et afin d'éviter tous problèmes lors de la passation des

questionnaires, nous avons programmé une séance de pré-enquête dans l'établissement « Urbain Collège 1 » qui nous a été d'une très grande utilité. Disposant d'une heure accordée pour la passation du questionnaire de 12 pages, nous avons distribué le support papier en demandant aux élèves de répondre individuellement. Cette opération a connu un échec total. La différence de capacités des élèves a engendré une totale désorganisation de la séance, que nous avons dû arrêter pour changer de méthode. Dès lors, nous avons pris le parti de lire chaque question à voix haute à l'ensemble de la classe en laissant les élèves y répondre individuellement. Ce choix est devenu notre procédé dans toutes les classes, afin de respecter le volume horaire autorisé par l'établissement.

1.2 Entretiens exploratoires

La phase exploratoire de toute recherche en sciences sociale est d'une très grande importance. En effet, elle donne au chercheur une possibilité permanente de vérifier et de reformuler ses hypothèses. L'entretien est un outil très important dans cette phase d'investigation. Pour cette thèse, nous avons mené un seul entretien exploratoire avec le directeur de l'établissement « Urbain Collège 1 ». Cependant, nous n'avons pas pu l'enregistrer à sa demande. Cette séance nous a permis de comprendre le climat général de l'établissement, l'état d'esprit des professeurs ainsi que la méthode adéquate pour instaurer un bon climat lors de la passation des questionnaires.

2. Recueil des données : le choix du croisement méthodologique

Le recueil des données scientifiques s'effectue à travers des méthodes et leurs outils. Pour cette thèse nous avons opté pour un croisement méthodologique en optant pour les deux outils de l'enquête que sont le questionnaire et l'entretien directif. L'objectif des entretiens était de compléter les pistes de réflexions ouvertes par les résultats du questionnaire. En effet, ils nous ont permis de mieux expliquer notre modèle théorique.

2.1 Questionnaire de victimation

Le questionnaire utilisé dans cette thèse est celui de l'OIVE. Conçu par Éric Debarbieux (2011) et distribué à plus de 50.000 élèves en France, il a été appliqué dans de nombreux pays Européens et Africains dont la Tunisie (2014) et le Maroc (2015), sans oublier l'Amérique Latine ou le Canada. Rédigée en langue française, la version originale a été traduite en langue arabe et adaptée au contexte marocain. Des questions supplémentaires

ont également été ajoutées dans divers domaines : la religion, l'auto-évaluation et la structure familiale.

L'objectif de ce questionnaire consiste à mettre en lumière l'expérience victimaire des collégiens et lycéens marocains. C'est une des premières enquêtes de victimation qui se fait au Maroc. Il ne s'agit pas là d'un objectif prescriptif, car nous restons dans le rôle descriptif du chercheur scientifique qui vise à expliquer et à clarifier en vue d'éclairer les prises de décisions éventuelles. Nous visons la mesure de l'étendue, la nature et les pourcentages des violences dans les collèges et les lycées publics marocains.

Le questionnaire a été administré en accord et avec l'autorisation du MEN marocain. Il est composé de 52 questions, 7 d'elles permettent de travailler sur des variables indépendantes et 45 sur des variables dépendantes. Les variables indépendantes décrivent les profils des enquêtés et se distribuent ainsi :

- Question n° 1 : variable relative au sexe de l'élève ;
- Question n° 2 : c'est un groupe de questions contenant des variables permettant de connaître la date et le lieu de naissance de l'élève, le lieu de naissance des parents et leurs professions ainsi que le nombre des membres de la famille. Ces questions sont cruciales pour la construction de notre variable de catégorie socioprofessionnelle de parents et définir la situation socioéconomique de la famille ;
- Question n° 3 : variable permettant de connaître le niveau scolaire de l'élève (classe) ;
- Question n° 4 : variable permettant de connaître l'année d'inscription dans son établissement ;
- Les questions de 50 à 52 concernent la religiosité : elles visent à vérifier la religion, le degré de pratique religieuse ainsi que le degré d'engagement religieux chez les élèves.

Les 45 autres questions sont des variables dépendantes qui concernent le climat scolaire et les comportements de violences sous divers aspects. Elles se distribuent ainsi:

- Question n° 5 : variable permettant de mesurer l'évaluation par l'élève de son niveau scolaire. Il s'agit de porter un jugement sur sa performance scolaire ;

- Les questions de 6 à 19 concernent le climat scolaire : elles visent à évaluer comment se sent l'élève dans son établissement en général et la nature des relations avec les adultes qui y travaillent ;
- Les questions de 20 à 36 concernent les victimations : elles visent à vérifier si l'élève a été victime de certains comportements de violence dans son établissement, à sa sortie ou sur le chemin qui y mène ;
- Les questions de 37 à 39 concernent les victimations sexuelles : elles visent à vérifier si l'élève a été victime de violences sexuelles dans son établissement, à sa sortie ou sur le chemin qui y mène ;
- Les questions de 40 à 46 concernent les vols : elles visent à vérifier si l'élève a été victime de vol dans son établissement, à sa sortie ou sur le chemin qui y mène ;
- Les questions de 47 à 49 concernent les autres violences, l'auto-défense et les plaintes : elles visent à vérifier si l'élève a été victime d'autres comportements de violence non cités dans le questionnaire, s'il s'est défendu et si ses parents ont porté plainte.

La passation des questionnaires s'est effectuée en face à face dans les classes en l'absence de tout adulte de l'établissement (professeurs, personnel administratif). Avant de distribuer les questionnaires nous procédions à une rapide explication des objectifs de l'enquête et de la méthodologie de réponse. Une fois le questionnaire distribué, un travail collectif est mené pour répondre. Nous lisons la question et demandons aux élèves de répondre individuellement. Nous voulions éviter les difficultés liées aux différences de compétences individuelles relatives au rythme de réponse rencontrées dans la pré-enquête.

2.2 Les entretiens

Nous avons choisi l'entretien directif comme outil méthodologique car notre hypothèse de recherche suscite en plus des données quantitatives un travail sur le qualitatif. L'entretien directif est parmi les diverses formes possibles de collecte d'informations. La pratique de ces entretiens a permis de constater une spontanéité chez les enquêtés. En effet, ces entretiens nous ont permis : « *un accès à des idées incarnées, et non pas préfabriquée.* » (Gotman & Blanchet, 2007, p. 24). En effet, nous avons pu constater une interaction entre le chercheur et les interviewés. Cette interaction a permis aux enquêtés

de se prononcer librement et par conséquent de divulguer leurs convictions. D'autre part, nous avons des représentations sur les enquêtés qui eux-mêmes en avaient sur nous. C'est une expérience singulière de communication de connaissance. Gotman et Blanchet font cette remarque : « *c'est en effet l'interaction interviewer/interviewé qui va décider du déroulement de l'entretien [...] s'entretenir avec quelqu'un, est davantage encore que questionner, une expérience, un événement singulier, que l'on peut maîtriser, coder, standardiser, professionnaliser, gérer, refroidir à souhait.* » (op.cit., p.19)

Le guide d'entretien est : « *Un premier travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs corrects et de reformulation des questions de recherche (pour soi) en questions d'enquête (pour les interviewés)* » (op.cit., p.58). Dans son élaboration nous sommes basés principalement sur les concepts prédéfinis dans la partie consacrée au cadrage théorique, mais aussi sur les résultats des questionnaires. En effet, les questions se sont focalisées sur les différents points liés à notre problématique. Notamment, le rapport entre violence et climat scolaire d'une part et sexe, âge, classes sociales et religion d'autre part.

2.3 Obstacles et facilités du terrain

Tout chercheur est confronté à des obstacles concernant son accès au terrain. En effet, nous en avons rencontrés aussi. Il s'agit du problème des droits d'utilisation du questionnaire de l'OIVE protégé par le droit de la propriété intellectuelle. Il n'était pas facile de convaincre les directeurs provinciaux des deux directions que l'on ne pouvait pas leur donner une copie. Par ailleurs, nous avons été confronté un problème d'ordre épistémologique concernant la distanciation du chercheur surtout en rapport avec la religion. En effet, « *L'immersion du sociologue [...] pose le problème de la tentation qu'il peut éprouver, sans toujours pouvoir la maîtriser, de faire valoir son jugement préconçu [...] Mais le danger inverse existe : à mettre trop de distance avec le monde étudié, le chercheur risque de s'en tenir à ses premiers avis pas forcément mieux fondés ou à ceux qui ressortent des premiers entretiens qu'il a menés* » (Arborio & Fournier, 2010, p. 89). Le troisième obstacle a concerné les questions en rapport avec l'appartenance confessionnelle. Les responsables ne voyaient pas l'intérêt de ces questions au Maroc, puisque tout le monde est censé être « musulman ». Le troisième obstacle concernait l'absence d'autorité sur les élèves ; en l'absence de tout adulte de l'établissement, nous

étions contraints de nous arrêter plusieurs fois pour rétablir l'ordre surtout pour les questions qui traitaient la violence à caractère sexuel. En outre, nous avons eu affaire à la lourdeur bureaucratique dans l'une des deux directions contactées pour obtenir l'autorisation. Une bureaucratie plutôt liée à la volonté d'un chef de service soucieux de l'objectif d'une telle recherche. Le dernier obstacle concernait la langue du questionnaire. Conçue en français, sa traduction a d'abord été faite pour la Tunisie par Chaker Salhi et Faouzi Boukhchina, étudiants de Master 2 Sciences de l'éducation, encadrés par Jean-François Bruneaud maître de conférence à l'Université de Bordeaux puis retouché par nous-mêmes pour une « contextualisation » marocaine. Cependant, certaines questions restant difficilement compréhensibles par les élèves, nous avons été contraints de donner nos explications en arabe dialectale. Ce qui a posé un problème dans le choix des modalités de réponse voulant dire parfois presque la même chose. A titre d'exemple, expliquer les modalités « beaucoup » et « plutôt beaucoup » n'a pas été facile en arabe dialectal. Du côté des facilités d'accès au terrain, nous avons été très bien accueillis par les directeurs des établissements et les professeurs nous ont facilité la tâche. Nous avons même pu constater chez bon nombre d'entre eux une conscience de l'importance de la recherche scientifique.

3. Du recueil au traitement des données

Après les phases de recueil et de saisie des données, une phase de traitement a été entamée. Elle consistait à un traitement des questionnaires. Des tris à plat et tris croisés entre les différentes variables ont été effectués en vue de vérifier nos hypothèses. Par ailleurs, un traitement thématique des entretiens a été élaborée.

3.1 L'analyse quantitative des questionnaires

L'objectif de notre recherche est la mesure et la comparaison de la perception par les élèves des différentes composantes du climat scolaire, notamment dans la perspective de trouver un lien de causalité avec le degré de conformisme religieux auto-déclaré. Afin de mesurer cette perception, Debarbieux (2011) définit un Indice de Climat Scolaire (ICS) fondé sur huit modalités à échelle de type Likert²⁹ qui sont :

²⁹ C'est outil psychométrique utilisé pour mesurer une attitude chez l'individu interrogé. Elle consiste à choisir entre des modalités exprimant son degré d'accord ou de désaccord. Elle tire son appellation du nom du psychologue américain Rensis Likert.

- Le sentiment de bien-être : la perception par les élèves de leur environnement scolaire ;
- L'ambiance entre les élèves : modalité qui renvoie aux relations entre les élèves au sein de leur établissement ;
- La relation élèves-enseignants : correspond aux représentations que les élèves se font de leurs relations avec les professeurs ;
- La sécurité à l'intérieur de l'établissement : l'appréciation subjective de leur établissement ;
- La sécurité autour de l'établissement : l'appréciation subjective de leur quartier et de l'entourage de leur établissement ;
- La qualité d'apprentissage : traduit l'appréciation par les élèves de la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent dans leur établissement ;
- L'agressivité entre les élèves : synthétise le sentiment de violence chez les élèves ;
- La relation avec les adultes de l'établissement: qui traduit les représentations des relations que les élèves entretiennent avec les autres adultes de leur établissement.

A chaque réponse donnée est affectée une note allant de « un » à « quatre ». Les paramètres sont établis sur la notation : tout à fait bien (4), plutôt bien (3), pas très bien (2), pas bien du tout (1). C'est la moyenne de ces scores qui détermine un Indice de Climat Scolaire pour chaque élève. A partir de cet indice, nous avons procédé, par le biais d'une classification automatique opérée par le logiciel Sphinx, à la construction d'une variable qualitative permettant de classer la perception du climat scolaire en quatre modalités : Très bon, Bon, Moyen et Mauvais.

Pour le traitement des résultats, nous avons utilisé le logiciel Sphinx. C'est un logiciel de traitement de donnée quantitatives et qualitatives qui permet, entre autres, d'effectuer des tris à plat et croisés ainsi qu'un grand nombre d'opérations statistiques.

- Les tris à plat permettent une description de l'échantillon en testant la répartition des réponses des élèves interrogés. Pour les questions nominales par exemple, les modalités de réponses n'ont pas de lien entre elles. Il s'agit uniquement de

décompter le nombre d'observations pour chacune des modalités et de rapporter cela à l'ensemble des observations ;

- Quant aux tris croisés ils permettent de mettre en évidence des relations de significativité entre plusieurs variables. Globalement, nous les avons utilisés pour croiser nos quatre variables avec les victimations et la perception du climat scolaire. Ils ont constitué l'élément essentiel pour établir les dépendances qui ont servi au test de nos hypothèses.

De manière générale, lors de notre analyse nous avons utilisé ces deux types de tris afin de tester les hypothèses. Par souci de clarté, les tableaux issus des tris croisés ne présenteront pas les non-réponses. De ce fait, les résultats ne concerneront que les répondants aux questions. Certaines hypothèses ont été évoquées lors de notre cadre théorique, d'autres seront élaborées *a posteriori* grâce aux données révélées par les questionnaires.

D'autre part, nous avons effectué des analyses statistiques descriptives afin d'appréhender la perception du climat scolaire par les élèves ainsi que des analyses de la significativité de dépendance entre les différentes variables. Nous avons aussi réalisé des tests différents selon la nature des variables:

- Le test du Chi-2 : c'est un test statistique visant à déterminer si la différence entre deux distributions de fréquences est attribuable à l'erreur de l'échantillonnage ou si elle est grande pour être statistiquement significative. Autrement dit, si la différence est considérable, l'écart entre les deux distributions ne peut être expliqué par le hasard seulement ;
- Le test de Fisher : c'est un test de l'homogénéité des variances dans le cas où le test concerne des variances de deux échantillons calculées sur des nombres différents d'individus ;
- Le test de Student : c'est un test statistique permettant de comparer les moyennes de deux groupes d'échantillons. Il s'agit de savoir si ces moyennes sont significativement différentes du point de vue statistique. Les comparaisons de moyennes nous ont permis d'établir ou non des liens entre les différentes variables. Enfin, le seuil de significativité retenu dans tous les cas est de 0,05.

3.2 L'analyse qualitative des entretiens

Une fois les entretiens réalisés et entièrement retranscrits, nous avons procédé à une analyse de *verbatim* collecté dans ces entretiens. Nous avons opté pour l'analyse thématique. Selon Paillé & Mucchielli (2003), cette méthode s'inscrit dans l'objectif de réduction des données. Pour eux, « *L'analyse va faire appel, pour résumer et traiter son corpus, à des dénominations que l'on appelle les « thèmes ». Il s'agit, en somme, à l'aide des thèmes, de répondre petit à petit à la question générique type, rencontrée dans divers projets d'analyse : qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on?* » (p. 123).

Par ailleurs, cette méthode vise à saisir l'ensemble des thèmes en lien avec l'objectif de notre recherche. Ainsi, nous avons effectué un repérage et un regroupement du *Verbatim* relatif aux concepts, aux causes et conséquences de la violence scolaire, à l'influence de la religion, l'âge, le sexe et l'appartenance sociale sur la perception du climat scolaire, ... De manière générale, l'analyse thématique visait à transposer le corpus de données en un nombre de thèmes préétablis significatifs du contenu analysé et à favoriser l'émergence de nouveaux thèmes. Cette analyse thématique repose sur six étapes selon Braun & Clarke (2006) :

- La familiarisation avec les données ayant pour objectif d'avoir une vue d'ensemble sur le contenu du corpus de données ;
- La codification ayant pour objectif d'identifier une caractéristique précise en lien avec les données apparaissant importantes ;
- La classification des codes en thèmes. Un thème est un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait en fournissant des indications sur la teneur des propos. Le contenu synthétisé et structuré est analysé par un arbre thématique présentant l'essentiel des propos du corpus de données ;
- La révision des thèmes pour s'assurer de leur validité et de leur pertinence. Paillé & Mucchielli (2003) suggèrent de vérifier combien de fois un thème est soulevé par des répondants différents. Certains thèmes seront éliminés ou jumelés à d'autres thèmes ;
- La formulation d'une définition de chaque thème ;
- La rédaction des définitions des concepts de la recherche.

Après cette partie consacrée à la mise en contexte, à la conceptualisation, à la problématisation et aux choix méthodologiques et opératoires, nous passons à la présentation de nos résultats en vue de vérifier nos hypothèses. Ainsi, la partie suivante sera également scindée en quatre chapitres. Le premier présentera les résultats de manière globale en adoptant une approche de benchmark Maroc-France basée sur la dernière enquête de victimation de 2018. Le deuxième chapitre abordera l'expérience victimaire et l'influence du degré de conformisme auto-déclaré. Le troisième chapitre abordera la perception du climat scolaire et sa dépendance dudit degré de conformisme. Le dernier chapitre sera dédié aux discussions.

Partie II : Résultats de la recherche, analyse et discussion

Chapitre V : Victimations et perception du climat scolaire au Maroc

N'ayant pas trouvé trace d'étude similaire, notre travail vise à dresser un état des lieux en matière de victimation en milieu scolaire au Maroc. De ce fait, dans ce chapitre nous exposerons les résultats de victimation et de perception du climat scolaire issus de notre enquête. Ne pouvant évidemment pas tout présenter, nous nous limiterons aux résultats qui concernent les formes les plus répandues de la violence en milieu scolaire. Par ailleurs, nous mènerons, dans la mesure du possible, une comparaison entre nos résultats et ceux des enquêtes de victimation menées en France, pays dans lequel notre outil méthodologique a été conçu en premier lieu pour les enquêtes de victimation. Il s'agit de celles de 2017 concernant les collégiens et de 2018 pour les lycéens.

I. Victimations en milieu scolaire au Maroc : Résultats de l'enquête

1. Des conceptions contextualisées de la violence scolaire au Maroc

Dans la plupart des définitions données par notre échantillon interviewé, la violence scolaire est assimilée à sa dimension physique. En effet, malgré que la quasi-totalité de cet échantillon ait suivi des formations pour enseigner, la définition de la violence scolaire reste, pour eux, à dominante physique. Zidane, professeur du secondaire collégial, la définit comme étant une maltraitance physique ou verbale. Il stipule que la violence est :

« La maltraitance physique ou verbale qui a lieu entre les élèves d'une part et d'autre part entre les élèves et les professeurs. » (Entretien 13, ligne 19-20)

Brahim, jeune professeur de 26 ans, fait appel à la notion du harcèlement dans la définition de la violence. Toutefois, sa définition aborde la violence commise par le professeur. Pour lui, cette dernière est :

« Le fait de recourir à la force et au harcèlement lors de l'incapacité d'expliquer ses actes, de gérer sa classe ou de maîtriser son public. De ce fait, le professeur est, souvent, l'élément qui peut, à la fois, remédier à cette violence ou l'enrichir. » (Entretien 5, ligne 19-22).

Pour sa part, Lhoucine, professeur du secondaire qualifiant, fait appel à la dimension morale de la violence. Pour lui, elle est :

« Un acte ou attitude qui fait mal, moralement ou physiquement, à l'autre au sein d'un établissement scolaire, cet acte pourrait être : soit

entre les élèves eux-mêmes, soit un élève à l'encontre de son professeur, soit un professeur à l'égard de son élève. » (Entretien 9, ligne 22-25).

Souhayl, professeur du secondaire qualifiant, aborde la dimension symbolique de la violence. Elle la considère comme :

« Tout acte de violence physique, verbale ou symbolique, exercé soit sur un élève par un enseignant, soit sur un enseignant par un élève, soit sur un élève par un autre élève. » (Entretien 12, lignes 18-20).

Par ailleurs, les causes de la violence en milieu scolaire au Maroc sont multiples selon les propos des professeurs marocains. Pour Anana, professeur du secondaire qualifiant, l'échec scolaire en est la principale cause. Il stipule que :

« La principale cause de la violence scolaire est l'échec scolaire. Par ailleurs, la déperdition scolaire peut aussi la causer. (Entretien 3, lignes 25-26).

De sa part, Badiiaa, professeure du secondaire collégial pense que la famille en est la principale cause. Pour elle,

« La violence est le résultat de la pression que subit l'élève de ses parents, dans la maison, l'entourage, les pairs » (Entretien 4, lignes 27-28).

Rachid professeur du secondaire collégial souligne que les causes de la violence scolaire sont multiples. Pour lui,

« Les causes de la violence scolaire sont multiples : l'absence de communication permanente avec les apprenants. Le charisme de l'enseignant. La méthodologie d'enseignement non adaptée aux attentes des apprenants. » (Entretien 11, lignes 29-31).

Par ailleurs, les conséquences de la violence scolaire au Maroc sont aussi multiples selon les résultats ressortant des entretiens. Khalid, professeur du secondaire qualifiant, aborde le côté humain et matériel des dégâts. Pour lui,

« La violence scolaire peut causer des dégâts humains et matériels : dégradation de l'état de l'établissement. Elle cause aussi une mauvaise réputation de l'établissement, le recul du niveau d'apprentissage, la déperdition scolaire, ... » (Entretien 8, lignes 39-41).

De son côté, Elhouat, inspecteur de l'enseignement primaire, souligne que la violence scolaire peut avoir beaucoup de conséquences. Pour lui,

« La violence scolaire peut avoir beaucoup de conséquences. Je peux en citer le manque de concentration, de réponses, de participation. Le climat scolaire aussi devient offensif. En outre elle engendre la

répulsion des relations. Sans oublier l'abandon scolaire » (Entretien 6, lignes 39-42).

De sa part, Lhoucine souligne que

« Les conséquences de la violence scolaire sont multiples je peux en citer : le décrochage scolaire, la vengeance, la délinquance, la criminalité, la drogue... » (Entretien 9, lignes 58-59).

2. Des disparités entre les différentes victimations

2.1 Des violences verbales assez répandues

Les violences verbales s'expriment sous différentes formes : des surnoms méchants, des insultes, des injures proférées par les pairs, des paroles moqueuses, dévalorisantes ou condescendantes de la part des professeurs ou des membres de l'administration, des moqueries, etc. Dans cette section nous chercherons à évaluer l'intensité de cette violence perçue par les élèves, et son incidence dans le contexte marocain. Nous essayerons également de vérifier la dépendance entre les variables étayées dans notre problématique et la violence verbale. En somme, l'ensemble des réponses concernant ce type de victimation a montré que celle-ci est assez répandue dans les établissements du secondaire marocain. Cependant, dans un souci de clarté, nous n'en citerons que les formes les plus récurrentes. Ainsi, aborderons-nous les victimations basées sur les insultes et sur les surnoms méchants.

2.1.1 Les insultes : une violence assez fréquente

L'insulte est toute parole ou tout acte qui offense ou qui blesse la dignité de l'individu. Elle a pour objectif de dévaloriser la personne et toucher son estime de soi. C'est une pratique assez fréquente chez les collégiens et les lycéens marocains. La question posée aux élèves est la suivante : *depuis le début de l'année scolaire, as-tu été insulté(e) dans cet établissement ou sur le chemin ?* Les réponses (tableau 13) montrent que 39,3% des élèves déclarent en avoir été victimes au moins une fois soit 43,9% des collégiens et 35,3% des lycéens. En France, le taux est de 50,5% des collégiens en 2017 et 22,4% des lycéens en 2018. Nous pouvons constater un taux plus élevé de victimation chez les collégiens dans les deux pays avec une légère avance des collégiens français. La tendance décroissante aux lycées interroge sur les raisons de cette baisse considérable surtout en

France. Nous reviendrons sur ce sujet lors de la présentation du lien entre victimation et l'âge de la victime dans le chapitre VI.

Tableau 13 : Pourcentage des insultes

Insulte Échantillon	Non	Oui	Total
Collège	56,1%	43,9%	100%
Lycée	64,7%	35,3%	100%
Total	60,7%	39,3%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 15,91$, ddl = 1, $1-p = 99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Comme dans la plupart des pays, les professeurs marocains sont protégés par le code pénal contre toute menace, injure ou diffamation en raison de leur qualité ou de leur fonction d'enseignants. Les élèves marocains, eux, ne le sont pas. En effet, aucun texte clair ne les protège contre les insultes proférées par leurs pairs ou leurs enseignants. Par ailleurs, comme pour les autres types de violences, les insultes varient suivant les contextes des établissements avec des taux différents d'un établissement à l'autre. Nous en reviendrons un peu plus loin lorsque nous aborderons la composition sociale de l'établissement et son lien avec la victimation.

Tableau 14 : Auteurs des insultes

Auteurs des insultes	Nombre de citations	Pourcentages
Un élève	323	34.0%
Un groupe d'élèves	209	22.0%
Un professeur	125	13.2%
A l'établissement par des personnes qui n'y travaillent pas	44	4.6%
Un autre adulte travaillant dans l'établissement	35	3.7%
Un ou des jeunes sur le chemin de l'établissement	107	11.3%
D'autres personnes sur le chemin de l'établissement	60	6.3%
Par sms ou sur internet	47	4.9%
Total	950	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 599.93$, ddl = 8, $1-p = >99.99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

S'agissant des auteurs d'insultes, ils sont multiples et restent en général des personnes que côtoie l'élève. En effet, nos résultats, tels que ceux figurant dans le tableau 14,

montrent que les pairs (élève ou groupe d'élèves), avec un taux de 56%, représentent les principaux insulteurs. Les enseignants et les adultes de l'établissement constituent 16,9% des victimations. Comme nous l'avons déjà évoqué l'élève n'est pas protégé contre les insultes de ses professeurs et du personnel administratif. D'autre part 17,8% des élèves insultés déclarent l'être sur le chemin et en dehors de l'établissement, interrogeant ainsi sur la sécurité aux alentours de ces structures scolaires.

2.1.2 Les surnoms méchants : une violence assez répandue

L'emploi de surnoms méchants constitue la deuxième forme de violence verbale répandue au sein des établissements scolaires marocains. C'est un type de violence qui vise à causer des dommages psychologiques chez la victime que l'agresseur tente de dévaloriser. C'est une pratique très fréquente chez les élèves marocains. En effet, tel que le montre les données du tableau 15, plus d'un tiers des élèves du secondaire en ont été victimes répartis entre un taux surreprésenté de 38,9% pour les collégiens et de 29,7% pour les lycéens. En France, ce taux est de 45,8% des collégiens en 2017 et 27% des lycéens en 2018.

Tableau 15 : Pourcentages des surnoms méchants

Surnom méchant	Non	Oui	Total
Echantillon			
Collège	61,1%	38,9%	100%
Lycée	70,3%	29,7%	100%
Total	66,1%	33,9%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 19,40$, $ddl = 1$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les surnoms méchants prennent différentes formes. Nous avons procédé à une analyse de *verbatim* des réponses des élèves à la question concernant les types de sobriquets usités, nous permettant ainsi de les classer en plusieurs catégories. Ainsi, 4% des surnoms sont à caractère sexuel dont les principales victimes sont les filles avec, en tête, le sobriquet vulgaire « Kahba » que l'on peut traduire par le vocable tout aussi vulgaire en français de « pute » ou « putain ». Toutefois, cela pourrait être considéré plutôt comme une insulte sauf que leurs réponses concernaient la question relative aux surnoms méchants. Par ailleurs, 14% des élèves se voient attribuer des surnoms d'animaux, avec en tête du

palmarès, celui de « hmar » (حمار), « l'âne », animal qui au Maroc, symbolise la stupidité. C'est un surnom très populaire, méchant et dévalorisant, souvent utilisé pour décrire les « moins intelligents ». Les anecdotes racontées ont mis en évidence ce statut en société marocaine. Malheureusement, les contenus des manuels scolaires alimentent ce statut inférieur de l'âne comparativement à d'autres animaux présentés comme plus intelligents notamment le singe. Il y a aussi, pour 2% des citations, des surnoms puisés dans les dessins animés où les personnages symbolisant le mal sont les plus utilisés.

D'autres surnoms puisent leur origine dans la sphère de la télévision et du cinéma. Ils représentent 12% des citations et concernent plus des personnages humoristiques (Mr Bean, Hdiddan³⁰ حديدان, Kabbour³¹ كبور,...). D'autres surnoms se réfèrent au handicap ou à des caractéristiques corporelles (couleur, taille, obésité, ...). Ils représentent 19% des citations et ne touchent pas seulement les enfants handicapés. Ici, l'objectif est de porter atteinte à la dignité de la personne. En effet, l'agresseur tente de déstabiliser sa victime en la faisant douter de ses caractéristiques corporelles. Une autre catégorie concernant des surnoms dévalorisants (des surnoms stigmatisants) avec 11% des citations se compose d'un ensemble de surnoms décrivant les comportements de l'individu (menteur, rapporteur, mouchard, ...). En outre, certains surnoms, dénués de sens, se présentent sous la forme de mots inventés qui, à force d'être répétés, prennent une connotation péjorative. Ils représentent 24% des citations. Aniba (عنيبة) est un surnom dénué de sens mais qui est devenu une appellation d'un garçon « lèche-botte » des filles. D'autres surnoms sont liés à l'alimentation (5% des citations). Une autre catégorie concerne la radicalisation (Daech, Ben Laden, ...). Elle représente presque 2% des citations.

La victimation basée sur le surnom méchant a montré que l'origine des auteurs est multiple avec des élèves, des professeurs, des adultes et des jeunes, étrangers à l'établissement. Cependant, les pairs constituent les principaux acteurs constituant 65,9% des auteurs tel que le montre l'analyse des résultats du tableau 16. Par ailleurs, les professeurs et les adultes de l'établissement arrivent en deuxième position avec 19,7% des cas. D'autre part, 10 % des cas sont commis sur le chemin de l'établissement par des jeunes ou d'autres personnes.

³⁰ Personnage d'un feuilleton marocain connue pour être rusé.

³¹ Personnage d'un sitcom marocain représentant la figure du blédard stupide.

Tableau 16 : Auteurs des surnoms méchants

Auteur surnom méchant	Nombre de citations	Pourcentages
Un élève	284	35.1%
Un groupe d'élèves	249	30.8%
Un professeur	125	15.5%
Un autre adulte travaillant dans l'établissement	34	4.2%
Dans l'établissement, une ou des personnes qui n'en font pas partie	11	1.4%
Un ou des jeunes sur le chemin de l'établissement	48	5.9%
D'autres personnes sur le chemin de l'établissement	33	4.1%
Par sms ou sur internet	25	3.1%
Total	2297	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 808.57$, $ddl = 8$, $1-p = >99.99\%$. Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

2.2 Violences psychologiques

Les violences psychologiques sont de différents types. Elles sont à effets destructifs. En effet, elles ont des impacts sur la personnalité de la victime et peuvent engendrer des dégâts psychiques irréversibles. Elles sont de gravités différentes en variant de la simple moquerie, à la mise à l'écart et à l'humiliation pour arriver jusqu'au racisme. Chaque type de ces violences est en soi une expérience victimaire. Dans cette section nous aborderons ces quatre types pour en dresser un état des lieux au sein des établissements secondaires marocains. Il s'agit de la mise à l'écart, de la moquerie, du racisme et de l'humiliation.

2.2.1 La mise à l'écart: la violence silencieuse

La mise à l'écart est un type de sanction entre pairs, qui pour différents motifs met des élèves à l'écart. Notre enquête révèle que cette pratique est d'ampleur dans les établissements scolaires au Maroc avec une différence très significative entre collèges et lycées. En effet, l'analyse des résultats du tableau 17 montre que 30,6% des élèves du secondaire déclarent être mis à l'écart soit 24,7% des collégiens et 35,4% des lycéens. Cela révèle que c'est une pratique qui s'opère plutôt au lycée. En France, 38,5% des collégiens en 2017 et 35,2% des lycéens en 2018 en ont été victimes. Les résultats sont presque similaires aux lycées des deux pays contre un taux plus élevé de victimation des collégiens français.

Tableau 17 : Pourcentages de la mise à l'écart

Mise à l'écart	Non	Oui	Total
Echantillon			
Collège	75,3%	24,7%	100%
Lycée	64,6%	35,4%	100%
Total	69,6%	30,4%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 27,84$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

2.2.2 La moquerie entre bonne conduite et sexe

Par ailleurs, être bon élève, assidu et de bonne conduite n'est pas toujours bénéfique et peut entraîner de la maltraitance à son égard. La moquerie est le type répandu de cette violence. La bonne conduite renvoie parfois au stéréotype du « lèche-botte » et du « bouffon » du professeur. Pour Passerieux (2008), il y a une catégorie des élèves perçus comme faisant partie d'une bande à part et refusant d'adhérer aux normes du groupe de pairs. Ils sont rejetés pour cela mais aussi parce qu'ils accordent beaucoup d'importance au travail scolaire. Ils sont le symbole de la figure du dominant, proche des structures de pouvoir dispensant du savoir reconnu comme légitime. Ce dominant surnommé « intello » ou « bouffon » est plus sujet d'acte de violence dont la moquerie. Pour Passerieux (2008), « *son sérieux et ses envies de travailler sont interprétés par le reste de la classe comme du mépris et de la distance à l'égard de la communauté juvénile. « L'intello » est accusé collectivement de devenir un « bouffon ». Face au groupe et à ses comportements déviants par rapport à la norme scolaire, « l'intello » prend le parti de l'école.* » (p. 93). Cette violence peut causer des dégâts psychologiques chez la victime. Celle-ci peut parfois jouer le jeu et accepter d'enfreindre ces règles pour plaire aux groupe de pairs dans la quête d'une intégration.

Au Maroc, ce type de violence touche 34,6% des élèves tel que le montre l'analyse des résultats du tableau 18. La différence entre les collèges et les lycées est très significative. Les lycéens en souffrent plus avec un taux de 39,5% contre 28,7% pour les collégiens. En France, cette pratique touche 24,7% des collégiens en 2017 contre 22,4% des lycéens en 2018. Ainsi, nous pouvons constater qu'au Maroc les lycéens sont plus victimes que les collégiens. Tandis qu'en France, les collégiens en sont plus victimes.

Tableau 18 : Pourcentages de moquerie pour bonne conduite

Moquerie pour bonne conduite Echantillon	Non	Oui	Total
Collège	71,3%	28,7%	100%
Lycée	60,5%	39,5%	100%
Total	65,4%	34,6%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 26,41$, $ddl = 1$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Par ailleurs, la moquerie sur la base du sexe est un comportement qui reflète la socialisation sexuée dans la société marocaine. Elle décrit une culture de ségrégation sexuée. Cette culture accompagnant les élèves au sein des établissements scolaires les amenant à une séparation entre filles et garçons. Dans la cours de récréation un ou une élève peut être victime de moquerie s'il ou elle joue avec un pair du sexe opposé. Les acteurs de cette violence sont des deux sexes. Cependant, nous avons pu constater que les filles sont plus confrontées à ce type de violence avec 12,1% d'entre elles victimes contre seulement 4,9% des garçons. Cela peut être interprété par le statut inférieur attribué par la société marocaine aux femmes, société qui demeure à dominante patriarcale.

2.2.3 Racisme et xénophobie régionale

Le racisme constitue un type de violence fondé sur l'idée de la supériorité de certains hommes sur d'autres basée sur des critères précis conduisant à la ségrégation et la discrimination raciale. Les définitions en sont multiples et ne font pas l'unanimité. Toutefois, la définition de Memmi (1982) est la plus récurrente dans la littérature scientifique. Pour lui, « *le racisme est la dévalorisation profitable d'une différence* » ou, plus techniquement, « *le racisme est la valorisation, généralisée et définitive, de différences réelles ou imaginaires, au profit de l'accusateur et au détriment de sa victime, afin de légitimer une agression* » (cité par Eckmann et al., 2009, p. 21). De manière générale, 14,9% des élèves marocains déclarent en être victimes avec une différence très significative entre collèges et lycées tel montré dans le tableau 19. En France, ces résultats ne sont pas disponibles. La sensibilité de cette question serait probablement à l'origine de la non publication de ces données qui sont pourtant collectées par les différentes enquêtes de victimation.

Tableau 19 : Pourcentages de racisme

Racisme	Non	Oui	Total
Echantillon			
Collège	81,7%	18,3%	100%
Lycée	88,0%	<i>12,0%</i>	100%
Total	85,1%	14,9%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 15,97$, ddl = 1, 1-p = 99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Le racisme prend différentes formes. Cette étude est concernée par deux notamment la couleur de peau et l'appartenance à une région. Le racisme sur la base de l'appartenance régionale est une pratique assez répandue dans le monde. Cela peut parfois se traduire en actes violents. Les élèves issus de différentes régions ont recours à ce type de violence raciste pour dévaloriser l'autre en vue d'une auto-valorisation. Des anecdotes sont racontées, des propos racistes sont annoncés, des stéréotypes stigmatisant les élèves issus de certaines régions sont devenus des semi-réalités pour bon nombre d'entre eux. Au Maroc, tel que montré dans le tableau 20, un taux de 57,8% des cas de racisme concerne l'appartenance à une région ou à une langue (pouvant être considéré comme une sorte de xénophobie régionale), constituant ainsi environ 7% de notre échantillon. Il importe de signaler qu'il faut rester prudent à l'égard de ce chiffre car nous n'avons pas les données nécessaires pour vérifier le nombre d'élèves originaires de Souss-Massa. En effet, aucune question n'a été prévue pour identifier les origines des élèves et celles qui interrogent sur les lieux de naissance de l'élève et de ses parents ne suffisent pas pour déterminer précisément l'appartenance régionale. De surcroît, la région a connu de fortes vagues de d'exode rurale pendant les années quatre-vingt-dix à cause de la sécheresse. Ce qui rend la tâche plus difficile dans l'identification de l'origine.

Par ailleurs, le racisme culturel constitue un autre type de violence. L'idée de la supériorité d'une langue sur l'autre peut se manifester dans la sphère scolaire. Les élèves parlant une langue majoritaire peuvent refuser toute autre langue en tant que moyen de communication. D'autre part, ceux dont la langue est minoritaire cherchent parfois à montrer leur appartenance pour se démarquer. Ces conflits peuvent engendrer des comportements racistes envers une langue majoritaire ou minoritaire. Depuis longtemps, le Maroc connaît cette diversité linguistique puisque deux langues sont

constitutionnellement reconnues : l'Arabe et l'Amazighe. Au sein de chacune d'elles il y a une diversité dialectale qui mène parfois à des conflits entre les élèves au sein des établissements scolaires. Parler Amazighe ou Arabe peut parfois être cause de violence raciste.

Dans la région de Souss-Massa, l'Amazighe constituait la langue la plus répandue avant les vagues d'immigration des populations arabophones qui ont procédé à un changement de la langue utilisée dans la communication quotidienne des citoyens de la région. En effet, la langue la plus utilisée est l'Arabe, d'autant que jusqu'à la nouvelle constitution de 2011, l'Amazighe n'était pas reconnue comme langue officielle au Maroc. Cette situation a fait que bon nombre d'élèves ressentent que leur langue est marginalisée ce qui a causé un repli langagier et un refus total de parler Arabe même si c'est la langue de l'enseignement. Pour les Arabophones qui ne parlent pas l'Amazigh, ils interprètent parfois toute communication dans cette langue comme un rejet ou une mise à l'écart de la part des élèves amazighophones. Ce gap entre les élèves arabophones et amazighophones peut parfois engendrer des violences de nature raciste. La mise à l'écart, les moqueries, les insultes, l'humiliation ainsi que d'autres formes de violences sont quelques manifestations du racisme sur la base de la langue d'origine.

De son côté, le racisme basé sur la couleur de peau renvoie à l'histoire de l'esclavage au Maroc qui constitue un sujet tabou et dont abolition officielle date de 1922. C'est une histoire de violence physique, sexuelle, verbale, ...Cet héritage historique continue d'affecter les relations sociales entre les populations de couleur « noire » et les autres. « Aâzzi », « Draoui » et « Hartani »³² sont des insultes que « les Noirs marocains » entendent fréquemment au Maroc, qu'ils soient marocains d'origine ou issus de pays subsahariens. Il y a un fait raciste dans ces propos. Ce type de violence envers la population dont la couleur de peau est noire, continue de persister au Maroc. Les étrangers originaires des pays subsahariens résidant au Maroc sont les premiers à en souffrir. Cet héritage culturel sociétal est parfois importé dans la sphère scolaire. En effet, l'analyse des résultats du tableau 20 montre que 42,2% des cas de racisme sont sur la base de leur couleur de peau représentant près de 5% de notre échantillon. Ce constat peut paraître

³² Aâzzi et Draoui sont l'équivalent du mot nègre. Hartani veut dire libre de second degré.

marginal dans un pays où la population noire serait quantitativement majoritaire, mais dans le contexte marocain où elle est numériquement réduite, ce chiffre est très important.

Tableau 20 : Causes de racisme

Causes de racisme	Nombre de citations	Pourcentages
Appartenance région/langue	148	57,8%
Couleur de peau	108	42,2%
Total	256	100%

La différence avec la répartition de référence est significative. $\chi^2 = 6,25$, ddl = 2, 1-p = 95,61%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les pairs constituent les principaux auteurs de ce type de violence telle que l'analyse des résultats du tableau 21 le montre avec environ 66% des cas de racisme commis par un élève ou un groupe d'élèves. Les adultes de l'établissement viennent en deuxième position. Les professeurs étant à l'origine de 11,7% des cas. Ce chiffre interroge sur leur rôle éducatif supposé de lutte contre la violence.

Tableau 21 : Pourcentages des auteurs de racisme

Auteurs de racisme	Nombre de citations	Pourcentages
Un élève	115	38,5%
Un groupe d'élèves	82	27,4%
Un professeur	35	11,7%
Un autre adulte travaillant dans l'établissement	12	4,0%
Dans l'établissement, une ou des personnes qui n'en font pas partie	5	1,7%
Un ou des jeunes sur le chemin de l'établissement	23	7,7%
D'autres personnes sur le chemin de l'établissement	17	5,7%
Par sms ou sur internet	10	3,3%
Total	299	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 296,61$, ddl = 8, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

2.2.4 L'humiliation : plus d'occurrences aux lycées

La quatrième forme de violence psychologique abordée dans cette étude, concerne l'humiliation. C'est un type de violence qui touche la personnalité et vise à la dévaloriser. Elle a des répercussions sur l'estime de soi et peut causer des dommages irréversibles. Sa perception varie selon la conception de chaque élève. Ce qui peut être humiliant pour un

élève peut ne pas l'être pour un autre. C'est un jugement subjectif à l'origine d'un sentiment d'infériorité ressenti après un comportement de la part d'une autre personne. C'est une pratique assez répandue dans les collèges et les lycées marocains.

Tableau 22 : Pourcentages d'humiliation

Humiliation	Non	Oui	Total
Echantillon			
Collège	79,6%	20,4%	100%
Lycée	77,6%	22,4%	100%
Total	78,5%	21,5%	100%

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 1,21$, $ddl = 1$, $1-p = 72,83\%$.

L'analyse des résultats du tableau 22 montre que 21,5% des élèves du secondaire annoncent en être victimes sans différence significative entre collèges et lycées. En effet, les collégiens sont à 20,4% victimes contre 22,4% des lycéens. Tandis qu'en France, il y a des disparités entre les deux. 19,2% des collégiens ont subi cette violence 2017 contre seulement 10,1% des lycéens en 2018.

Tableau 23 : Auteurs d'humiliation

Auteurs d'humiliation	Nombre citations	Pourcentages
Un élève	130	24,7%
Un groupe d'élèves	92	17,5%
Un professeur	145	27,6%
Un autre adulte travaillant dans l'établissement	55	10,5%
Dans l'établissement, une ou des personnes qui n'en font pas partie	18	3,4%
Un ou des jeunes sur le chemin de l'établissement	53	10,1%
D'autres personnes sur le chemin de l'établissement	33	6,3%
Total	526	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 187,79$, $ddl = 7$, $1-p = >99,99\%$. Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les élèves victimes déclarent être humiliés tant par leurs pairs que par des adultes. Le tableau 23 montre que ce sont, avec un taux de 27,6%, les professeurs qui sont d'abord désignés. L'abus d'autorité pédagogique dont ils font preuve les amènent à dépasser les limites surtout en l'absence de textes protégeant les élèves et faute de preuve matérielles prouvant l'humiliation. Les pairs viennent en deuxième lieu avec un taux de 24,7%

d'humiliation d'origine individuelle et 17,5% collective. Les autres adultes des établissements arrivent en troisième position avec un taux de 10,2%.

2.3 Violences physiques

La violence physique constitue une préoccupation majeure au Maroc. En général, lorsque le sujet de la violence en milieu scolaire est abordé, il est directement apparenté à celle-ci. On continue à la limiter à la violence exercée par les professeurs sur les élèves, alors que c'est loin d'être le cas. Comme dans tous les autres pays, cette violence prend des formes diverses et peut être infligée aux élèves par différents acteurs. Cette étude fait l'état des lieux de cette violence au sein des collèges et lycées marocains. Nous en citerons quelques formes.

2.3.1 Le châtement corporel : une tendance à la baisse

Le châtement corporel est, tout recours à la force physique par une personne en position d'autorité, sur une personne dont elle est responsable, dont l'intention est de provoquer un certain degré de douleur ou de malaise. C'est une violence que l'on ne peut que lier au contexte sociétal. En effet, elle reflète la nature des rapports sociaux au sein des familles en particulier et de la société en général. Bien qu'interdits, les châtements corporels persistent encore et continuent de faire partie des méthodes pédagogiques mises en œuvre dans les établissements scolaires marocains. En effet, les professeurs y recourent encore pour différentes raisons. Selon l'étude³³ de l'UNICEF de 2014, 87% des élèves du primaire déclarent en être victimes. Les devoirs non faits en représentent la principale cause. L'absence de communication entre les familles et les établissements encourage ce type de violence. De surcroît, la même étude a également révélé que 85% des enseignants regrettent de s'être laissés aller à ce type de violence.

Dans le cadre de cette thèse, nous avons pu constater que seulement 144 élèves sur 2110, soit 6,8%, ont déclaré être victime de châtement corporel de la part d'un professeur ou d'un adulte travaillant dans l'établissement. Par ailleurs, le châtement corporel est généralement absent dans le secondaire qualifiant. Seuls 28 élèves du lycée ont déclaré en être victimes. Cette absence est due d'une part à l'âge des élèves qui ont tendance à se

³³ En partenariat avec l'AREF de Souss-Massa

défendre et même à se venger, d'autre part à la formation des professeurs du secondaire qui prend en considération les caractéristiques psychologiques des adolescents.

Par ailleurs, les professeurs restent les premiers acteurs à pratiquer le châtiment. L'analyse des résultats du tableau 24 montre qu'ils sont auteurs dans 82,6% des cas déclarés. Les autres adultes de l'établissement viennent en second lieu dans 17,4% des cas. Cette disparité n'est pas surprenante dans la mesure où les professeurs restent les plus côtoyés par les élèves et les plus concernés par la violence dans les classes. Pour le panel français, nous n'avons pas pu avoir des statistiques officielles sur ce sujet.

Tableau 24 : Auteurs de châtiment corporel

Auteurs de châtiment corporel	Nombre de citations	Pourcentages
Un professeur	119	82,6%
Un autre adulte travaillant dans l'établissement	25	17,4%
Total	144	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 61,36$, $ddl = 2$, $1-p = >99,99\%$. Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

2.3.2 Les coups : une violence assez répandue

La deuxième forme de violence physique traitée dans le cadre de cette recherche concerne les coups, appréhendés comme le recours à la force physique par un agresseur contre une victime et vice versa. Ils constituent une des formes les plus courantes de la violence scolaire à caractère physique. Au Maroc, ce type de comportement violent est assez répandu dans les collèges et les lycées.

L'analyse des données du tableau 25 montre que 21,9% des élèves du secondaire déclarent en être victimes. Plus répandus au collège, 29,8 % des collégiens marocains déclarent avoir reçu des coups contre 15,2% des lycéens. En France, 18,6% des collégiens en sont victimes en 2017 et l'on note une forte diminution au lycée avec un taux de 3,2 % en 2018. Nous pouvons constater que plus l'élève avance en âge plus il a recours à d'autres types moins violents. Cela explique à notre sens le taux élevé d'autre types de victimation ; les insultes (39%), la moquerie pour bonne conduite (34,6%), les surnoms méchants (33,9%) et la mise à l'écart (30,4%). De surcroît, les coups restent la violence

la plus apparente, la moins supportée et la plus punie, ce qui peut constituer un facteur dissuasif et explique cette tendance à la baisse entre collèges et lycées.

Tableau 25 : Pourcentages de coups

Les coups	Non	Oui	Total
Echantillon			
Collège	70,2%	29,8%	100%
Lycée	84,8%	<i>15,2%</i>	100%
Total	78,1%	21,9%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 64,27$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

S'agissant des acteurs, les résultats de cette enquête mettent en évidence un taux élevé de victimation par les pairs. L'analyse des résultats du tableau 26 montre que dans 53,4% des cas, l'agresseur est un élève ou un groupe d'élèves. Les professeurs et les adultes travaillant dans l'établissement viennent en deuxième position avec un taux de 28,45%, ce qui reste important et suscite encore une fois des interrogations sur l'application des notes ministérielles interdisant le recours à la violence physique dans l'espace scolaire. Les occurrences en lien avec les coups sur le chemin de l'établissement constituent 16,2% des cas dont de 8,5% sont le fait de jeunes agresseurs. Les personnes étrangères à l'établissement viennent en dernier lieu avec 2,2 % des cas déclarés. En somme, les agressions commises par les pairs et les adultes constituent la quasi-majorité des victimations déclarées.

Tableau 26 : Auteurs de coups

Auteurs de coups	Nombre citations	Pourcentages
Un élève	186	36,8%
Un groupe d'élèves	83	16,4%
Un professeur	119	23,5%
Un autre adulte travaillant dans l'établissement	25	4,9%
Dans l'établissement, une ou des personnes qui n'en font pas partie	11	<i>2,2%</i>
Un ou des jeunes sur le chemin de l'établissement	43	8,5%
D'autres personnes sur le chemin de l'établissement	39	7,7%
Total	506	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 320,75$, ddl = 7, 1-p = >99,99%. Les cases grisées en gras (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

2.3.3 Les projectiles et les lancers d'objets

Par ailleurs, les projectiles et les jets d'objets en vue de causer des dégâts constituent une forme de violence scolaire physique. C'est une pratique assez répandue dans les établissements marocains.

Tableau 27 : Pourcentages de jets d'objets

Jet d'objets	Non	Oui	Total
Echantillon			
Collège	72,8%	27,2%	100%
Lycée	79,9%	20,1%	100%
Total	76,7%	23,3%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 14,59$, ddl = 1, 1-p = 99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

L'analyse des données du tableau 27 montre que 23,3% des élèves ont en été victimes avec une différence très significative entre le collège et le lycée. En effet, 27,2% des collégiens en ont été la cible contre seulement 20,1% des lycéens. Le même constat pourrait être fait en France où 13,5% des collégiens en ont été victimes en 2017 contre seulement 4,4% des lycéens en 2018. Nous pouvons constater que dans les deux pays, cette pratique est d'abord l'apanage du collège. En somme, plus les élèves avancent en âge plus ils recourent à moins de force physique pour régler les différends.

Tableau 28 : Auteurs de lancers d'objets

Auteurs de lancers d'objets	Nombre citations	Pourcentages
Un élève	222	41,7%
Un groupe d'élèves	134	25,1%
Un professeur	56	10,5%
Un autre adulte travaillant dans l'établissement	15	2,8%
Dans l'établissement une ou des personnes qui n'en font pas partie	14	2,6%
Un ou des jeunes sur le chemin de l'établissement	45	8,4%
D'autres personnes sur le chemin de l'établissement	47	8,8%
Total	533	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 452,40$, ddl = 7, 1-p = >99,99%. Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

S'agissant des auteurs de lancers d'objets, l'analyse des résultats du tableau 28 montre que dans 66,8 % des cas de victimation, les pairs restent les premiers agresseurs. Les professeurs se positionnent en seconde position avec 10,5%. Les autres adultes constituent 2,80%. En outre, 17,2% des cas ont été commis sur le chemin de l'établissement que ce soit par des jeunes ou d'autres personnes. Nous pouvons constater encore une fois l'ampleur de la victimation par les pairs et les adultes au sein des établissements scolaires marocains.

2.3.4 Les bagarres collectives : une violence qui s'opère plus aux collèges

Les élèves ont parfois recours aux bagarres pour régler leurs différends. Elles se passent généralement dans la cours de récréation. Néanmoins, la forme la plus violente concerne les bagarres collectives qui détériorent le climat scolaire et participent à sa dégradation. Au Maroc, comme le montrent les données du tableau 29, un taux de 15,8% des élèves du secondaire déclarent participer à une bagarre collective. C'est encore une pratique plus qui s'opère au collèges. En effet, 18% des collégiens y ont participé contre 13,8% des lycéens. En France, 13,6% des collégiens ont concouru à une bagarre collective en 2017. Pour le lycée nous n'avons pas pu accéder à l'information. Nous pouvons encore une fois constater le décroissement du recours à la force physique au fil de l'âge.

Tableau 29 : Pourcentages de bagarres collectives

Les bagarres Echantillon	Non	Oui	Total
Collège	82,0%	18,0%	100%
Lycée	86,2%	<i>13,8%</i>	100%
Total	84,2%	15,8%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 6,64$, ddl = 1, 1-p = 99,00%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

2.3.5 Les menaces et les blessures avec armes

Qu'il s'agisse d'une menace ou d'un passage à l'acte, le recours aux armes constitue l'une des formes les plus exacerbées de la violence scolaire. Au Maroc, l'analyse des résultats du tableau 30 montre que 15,8% des élèves du secondaire ont été victimes de menaces avec armes sans différence significative entre collégiens (14,4%) et lycéens (17%). En France, 1,4% des lycéens en ont été victimes en 2018 et 8,9% des élèves déclarent avoir

été blessés par armes avec une différence significative entre collégiens et lycéens. En effet, 10,6% des premiers l'ont été contre 7,5% des seconds. En France, 3,2% des collégiens déclarent avoir été effectivement blessés par armes en 2017 contre 0,9% des lycéens en 2018. Que ce soit au Maroc ou en France, il semble que cette pratique est plutôt opérée aux collèges.

Tableau 30 : Pourcentages de violences d'armes

Echantillon	Menace avec armes			Blessures par armes		
	Non, jamais	Oui	Total	Non, jamais	Oui	Total
Collège	85,6%	14,4%	100%	89,4%	10,6%	100%
Lycée	83,0%	17,0%	100%	92,5%	7,5%	100%
Total	84,2%	15,8%	100%	91,1%	8,9%	100%

S'agissant des menaces avec armes, la dépendance est peu significative. $\chi^2 = 2,57$, $ddl = 1$, $1-p = 89,13\%$. S'agissant des blessures par armes, la dépendance est significative. $\chi^2 = 5,99$, $ddl = 1$, $1-p = 98,56\%$. Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Juridiquement, le port d'armes est strictement interdit au Maroc, que ce soit au sein ou aux alentours des établissements scolaires. Cependant, nous avons pu constater, d'après les résultats du tableau 31 que 16,8% des victimes menacées par armes déclarent l'être à l'intérieur des établissements. En outre, 53,1% des victimes annoncent en être l'objet à la sortie de l'établissement. Avec 30,1% d'élèves se déclarant victimes sur le chemin de l'établissement, on peut s'interroger sur le rôle des autorités quant à la sécurité aux alentours des établissements scolaires.

Tableau 31 : Lieux de menace avec arme

Lieux de menace	Nombre citations	Pourcentages
Dans l'établissement	54	16,8%
A la sortie de l'établissement	171	53,1%
Sur le chemin de l'établissement	97	30,1%
Total	322	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 65,26$, $ddl = 3$, $1-p = >99,99\%$. Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Le tableau 32 esquisse les principales armes utilisées par les agresseurs lors des menaces et des blessures. Elles sont de différents types : les objets coupants comme les couteaux, les cutters, les morceaux de verre, les fournitures scolaires utilisées comme armes,

représentent 49,7 % des cas. Les pierres viennent en deuxième position, représentant 30,8% des armes blessantes utilisées. Les objets confectionnés pour frapper, notamment les bâtons, représentent 8,7 %. Enfin, d'autres types d'armes constituent 10,8% des cas.

Tableau 32 : Pourcentages de la nature des armes blessantes

Nature de l'arme blessante	Nombre de citations	Pourcentages
Un objet coupant	97	49,7%
Un objet pour frapper	17	8,7%
Une pierre	60	30,8%
Une autre arme	21	10,8%
Total	195	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 86,83$, $ddl = 4$, $1-p = >99,99\%$. Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

2.4 Violences à caractère sexuel

L'ampleur de la violence à caractère sexuelle à l'encontre des enfants au Maroc demeure encore très difficile à cerner. L'absence de données concernant ce phénomène, ainsi que la qualification très controversée des différentes formes de violence sexuelle (viol, attentat aux mœurs publiques, attentat à la pudeur avec ou sans violences, ...) rendent cette tâche très difficile. Les données quantitatives recueillies auprès du Ministère de la Justice et des Libertés marocain montrent qu'entre 2010 et 2012, la violence sexuelle représentait 26% des cas traités. Selon la Direction Générale de la Sûreté Nationale (DGSN) au Maroc, entre 2007 et 2012, la violence sexuelle l'égard des enfants représente 28,66% des cas de violence enregistrés. En outre, le sujet relève encore du tabou, sans omettre l'absence de signalement et de dénonciation de nombreux actes de ce type de violence en vue de préserver une image largement liée à l'honneur.

Tableau 33 : Pourcentages de violences sexuelles

Echantillon	Voyeurisme			Baisers forcés			Caresses forcées		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Collège	93,2%	6,8%	100%	92,6%	7,4%	100%	91,6%	8,4%	100%
Lycée	93,2%	6,8%	100%	93,3%	6,7%	100%	91,4%	8,6%	100%
Total	93,2%	6,8%	100%	93,0%	7,0%	100%	91,5%	8,5%	100%

Concernant le voyeurisme, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,00$, $ddl = 1$, $1-p = 1,13\%$.

Concernant les baisers forcés, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,33$, $ddl = 1$, $1-p = 43,23\%$.

Concernant les caresses forcées, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,02$, $ddl = 1$, $1-p = 9,75\%$.

La violence sexuelle en milieu scolaire peut prendre plusieurs formes. Elle peut aller du voyeurisme, aux caresses forcées et au viol. Dans cette recherche nous nous arrêterons sur trois types : le voyeurisme aux vestiaires et aux toilettes, les embrassades et les caresses forcées.

2.4.1 Le voyeurisme aux vestiaires et aux toilettes

Etre vu aux toilettes ou aux vestiaires est une situation très embarrassante au Maroc. Bon nombre de personnes cachent certaines parties de leurs corps en raison d'une pudeur qui trouve son soubassement dans la religion, la culture et les traditions. Selon les résultats du tableau 33, nous avons pu constater que 6,7% des élèves en ont été victimes sans différence significative entre les collèges et les lycées. Pour le cas de la France, 7,3% des collégiens ont été victimes de voyeurisme.

2.4.2 Les baisers forcés

Par ailleurs, s'embrasser en public est un sujet qui relève du tabou au Maroc et le faire de manière volontaire relève de la provocation. Mais forcer quelqu'un à le faire peut aller parfois jusqu'engendrer des crimes d'honneur. Ce type de violence sexuelle reste encore limité dans les collèges et lycées marocains. C'est ce que montre l'analyse des résultats du tableau 33 avec seulement 7% des élèves qui déclarent en être victimes sans différence significative entre collégiens (7,4%) et lycéens (6,7%).

2.4.3 Les caresses forcées

En outre, les caresses forcées sont une forme de violences sexuelles dont souffrent les enfants. Parfois les simples caresses ne sont pas interprétées comme une violence. D'une part parce qu'elles ne sont pas accompagnées de violence apparente, et d'autre part parce que cette pratique trouve son origine dans la culture marocaine. En effet, dans des cas précis les caresses peuvent témoigner de la tendresse que porte un individu à un autre. Néanmoins, face à l'augmentation des cas de pédophilie enregistrés, une prise de conscience commence à se développer pour éduquer les enfants à refuser toutes caresses. Au Maroc, 8,5% des élèves en souffrent sans grandes disparités entre collégiens (8,4%) et lycéens (8,6%). En France, 4,9% sont victimes de baisers forcés et 6% victimes de caresses forcées. Les données du lycée ne sont pas accessibles. Nous constatons que les

résultats entre les deux pays sont presque similaires malgré les différences culturelles. Il importe aussi d'aborder le rôle de l'école dans l'éducation sexuelle et son rôle dans la lutte contre ces pratiques. Des cours sont assurés à cet égard malgré les résistances qui persistent vue la sensibilité de ce sujet.

2.4.4 Les auteurs de violences sexuelles

S'agissant des auteurs de violences sexuelles en milieu scolaire marocain, ils sont multiples. Pour le voyeurisme aux toilettes et dans les vestiaires, les données du tableau 34 montrent que les filles viennent en première position (55,7%) suivi par les garçons (33,4%). Les adultes constituent 3,4% des auteurs. Il importe de signaler que si les toilettes des deux sexes sont séparées, ce qui peut diminuer les cas de victimation sexuée, cela n'est pas le cas pour les vestiaires consacrés aux activités sportives.

Tableau 34 : Auteurs de violences sexuelles

Auteur violence	Voyeurisme	Baisers forcés	Caresses forcées
un garçon	21,8%	35,0%	48,4%
une fille	40,1%	41,4%	22,0%
plusieurs garçons	11,6%	3,8%	9,7%
plusieurs filles	15,6%	8,3%	2,7%
des garçons et des filles	5,4%	1,3%	0,5%
un adulte de l'établissement	3,4%	3,2%	5,4%
une personne étrangère à l'établissement	0,7%	7,0%	11,3%
une personne inconnue	1,4%	0%	0%

Concernant le voyeurisme, la différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 147,80$, $ddl = 8$, $1-p = >99,99\%$.

Concernant les baisers forcés, la différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 182,08$, $ddl = 7$, $1-p = >99,99\%$.

Concernant les caresses forcées, la différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 215,63$, $ddl = 7$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Pour les baisers forcés, l'analyse des résultats du tableau 34 montre une fois de plus que les filles arrivent en première position avec 49,7% des cas. En effet, dans 41,4% des cas l'auteur est une fille et dans 8,3% l'auteur est un groupe de filles, suivi par les garçons avec 38,8%. Dans 35% des cas l'auteur est un garçon et 3,8% des cas sont commis par un groupe de garçons. 1,3% des cas sont commis par un groupe mixte de filles et de garçons. Avec un taux de 3,2%, les adultes travaillant dans les établissements (professeurs et personnels administratifs) peuvent aussi être auteurs de cette violence. Dans 7% des

cas déclarés l'auteur est une personne étrangère à l'établissement. Pour les auteurs de caresses forcées, les garçons viennent en première position (58,1%). Les filles arrivent en seconde position (24,7%). Les personnes étrangères à l'établissement représentent 11,3% des auteurs ce qui interroge sur la sécurité autour des établissements. Les adultes travaillant dans les établissements sont auteurs de 5,4% des cas.

2.5 Vols ou violences d'expropriation

Le vol est un type de violence qui touche la propriété. Cette pratique diffère selon le contexte de chaque établissement. Il constitue le type le plus récurrent de violence en milieu scolaire au Maroc. Il est fortement corrélé à la valeur des objets en circulation dans les établissements scolaires. En général, dans les établissements en milieu défavorisé ce type de violence concerne davantage les objets de moindre valeur. Les fournitures scolaires représentent globalement les objets de vol. La présente étude ne nous permet pas de vérifier le rapport entre milieu social et nature des objets d'expropriation.

Tableau 35 : Pourcentages des violences d'expropriation

Echantillon	Vol de fournitures scolaires			Vol d'objets personnels			Vol d'argent			Racket		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Collège	<i>30,6%</i>	69,4%	100%	66,6%	33,4%	100%	78,9%	21,1%	100%	86,9%	13,1%	100%
Lycée	39,7%	60,3%	100%	74,0%	<i>26,0%</i>	100%	83,5%	<i>16,5%</i>	100%	87,7%	12,3%	100%
Total	35,4%	64,6%	100%	70,6%	29,4%	100%	81,3%	18,7%	100%	87,3%	12,7%	100%

Concernant le vol des fournitures scolaires, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 18,69$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.

Concernant le vol des objets personnels, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 13,63$, ddl = 1, 1-p = 99,98%.

Concernant le vol d'argent, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 7,33$, ddl = 1, 1-p = 99,32%.

Concernant le racket, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,34$, ddl = 1, 1-p = 43,89%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

2.5.1 Les vols des fournitures scolaires : une violence très récurrente

Le vol de fournitures scolaires est une conduite très répandue au sein des établissements scolaires au Maroc. En effet, l'analyse des résultats du tableau 35 montre que 64,5% des élèves en ont été victimes avec une différence très significative entre collèges et lycées. 69,4 % de collégiens contre 60,3% des lycéens en ont souffert. En France, un taux de 48,4% des collégiens en 2017 et 35,8% des lycéens en 2018 déclarent en avoir été

victimes. Nous pouvons encore une fois constater que le taux de victimation est plus élevé au collège. Toutefois, il faut rester prudent à l'égard de ces résultats, car toute disparition de fournitures scolaires ne constitue pas systématiquement un vol et peut s'avérer une simple perte.

2.5.2 Le vol des objets personnels: une violence assez fréquente aux collèges

Par ailleurs, le vol d'objets personnels est un type de violence assez répandu au sein des collèges et lycées marocains. En effet, nous avons pu constater, à partir des données du tableau 35, que 29,4% des élèves du secondaire en ont été victimes avec une accentuation de la victimation au collège puisque 33,4% des collégiens contre 26% des lycéens disent en être victimes. En France, 16,6% des collégiens déclarent que leurs objets personnels ont été volés en 2017 contre 12,9% des lycéens en 2018. Nous pouvons constater un décroissement entre les collèges et les lycées.

2.5.3 Le vol d'argent : des disparités de victimation entre collèges et lycées

S'agissant du vol d'argent, environ un cinquième des élèves en ont subi puisque 18,7% d'entre eux déclarent en être victimes avec une différence très significative entre les collèges et les lycées. Tel que cela figure dans le tableau 35, un taux de 21,1% des collégiens et 16,5% des lycéens en ont été victimes. En France, 5,9% des collégiens en 2017 et 6,4% des lycéens en 2018 déclarent en être victimes. Nous constatons que la tendance est inversée en France. Les collégiens en sont moins victimes que les lycéens. Toutefois, nous ne pouvons juger de la significativité de la différence entre les deux. Nous analyserons plus tard le lien entre situation économique et vol d'argent et ce, en comparant les résultats de deux établissements les plus représentatifs de la différence de composition sociale.

2.5.4 Des menaces de racket au racket

Le racket est un type de violence par extorsion qui consiste à obliger quelqu'un à céder ses objets personnels ou son argent à l'agresseur. Celui-ci a recours à des moyens de pression : la menace, le chantage, la violence, l'intimidation. C'est une pratique qui s'observe parfois dès le primaire. Dans son ouvrage « La violence en milieu scolaire : état des lieux » (1996), Debarbieux souligne que le racket n'est qu'une sorte de distraction,

de jeu réglé, il peut autant dériver vers de la délinquance organisée, le trafic que demeurer au stade de la simple menace. Celle-ci constitue un type de violence psychologique qui peut se transformer en violence d'expropriation. Les dégâts causés par ces menaces sont dangereux pour l'enfant. Au Maroc, telles que le montrent les données du tableau 35, un taux de 12,7 % des élèves en ont été victimes sans différence significative entre les collèges et les lycées. En France, 7% des collégiens en 2017 déclarent subir ce type de violence contre 1,2% des lycéens en 2018.

2.5.5 L'établissement : le lieu principal des violences d'expropriation

S'agissant des lieux des violences d'expropriation, des disparités sont constatées selon le type de violence. En effet, l'analyse des données du tableau 36 montre que la plupart de ces actes se déroulent au sein même de l'établissement puisque l'on y dénombre 90,4% des vols de fournitures scolaires, 87,4% des rackets, 69,6% des vols d'objets personnels et 64,6% des vols d'argent. Par ailleurs, les abords des établissements constituent le deuxième lieu de ce type de violences avec 19,6% des vols d'objets personnels, 6,7% des vols de fournitures scolaires, 25,6% des vols d'argent et 9,3% des rackets. Le chemin de l'établissement constitue également un lieu de violences d'expropriation puisque 11,1% des élèves déclarent avoir été victimes de vols d'objets personnels, 2,9% de vol de fournitures scolaires, 9,8% de vol d'argent et 1,5% de racket.

Tableau 36 : Lieux de violences d'expropriation

Lieux de violences	Vol objets personnels	Vol fourniture scolaire	Vol d'argent	Racket
Dans l'établissement	69,6%	90,4%	64,6%	87,4%
A la sortie de l'établissement	19,6%	6,7%	25,6%	9,3%
Sur le chemin de l'établissement	11,1%	2,9%	9,8%	1,5%
Total	100%	100%	100%	100%

Concernant le lieu de vol des objets personnel, la différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 376,46$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Concernant le lieu de vol des fournitures scolaires, la différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 1951,59$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Concernant le lieu de vol d'argent, la différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 194,36$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Concernant le lieu de racket, la différence avec la répartition de référence n'est pas significative. $\chi^2 = 5,11$, ddl = 3, 1-p = 83,61%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Concernant les auteurs de violence d'expropriation, notre questionnaire n'a pas prévu de question sur les auteurs de vol d'objets personnels, de fournitures scolaires et d'argent. Seule la question relative au racket en avait prévue. Dans son ouvrage « La violence en milieu scolaire : état des lieux » (1996), Debarbieux souligne que les racketteurs sont en rupture avec le monde scolaire. En outre, ils sont les plus punis, trouvent ces punitions injustes et jugent de façon négative leurs établissements scolaires. Par ailleurs, ils ont la certitude, rare chez les autres adolescents, que l'apprentissage dans leurs établissements n'est pas de qualité. Au Maroc, les pairs sont les principaux auteurs de racket et de menaces de racket. En effet, nous avons pu constater, à partir de l'analyse des données du tableau 37, que 36,4% des rackets sont commis par un élève. 12,6% sont commis par un groupe d'élèves. D'autres personnes sont à l'origine de 33% des cas. Des groupes de personnes extérieures à l'établissement scolaire sont à l'origine de 15,9%.

Tableau 37 : Auteurs de menaces de racket et de racket

Auteurs de menaces de racket et de racket	Racket
Un élève de ton établissement	36,4%
Un groupe d'élèves de ton établissement	12,6%
Une autre personne	24,5%
Un groupe avec d'autres personnes	18,2%
Ne sais pas	8,2%
Total	100%

Concernant les menaces de racket, la différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 65,07$, ddl = 5, $1-p = >99,99\%$.

Concernant le racket, la différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 65,59$, ddl = 5, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

2.6 La cyberviolence

Dans une étude menée par L'UNICEF en 2016, auprès de plus de 10.000 personnes âgées de 18 ans originaires de 25 pays dont le Maroc, les résultats ont montré une faible reconnaissance du danger existant sur Internet puisque seulement 15% des sondés en sont conscients et que 68% pensent qu'ils ne seront jamais victimes de cyberviolence. En France, selon le rapport annuel 2014 de L'ONDRP, 18% des collégiens déclarent avoir été insultés, humiliés ou victimes d'actions dévalorisantes par internet ou par téléphone portable. Ce phénomène « *touche beaucoup plus souvent les élèves en situation de harcèlement quel que soit le type de violence (55%). Les filles en sont plus souvent les*

victimes, et il concerne davantage les élèves de troisième. En revanche, l'écart est faible entre les élèves des collèges Éclair (école, collège, lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite) et les autres. » (Hubert, 2014, p. 1)

La cyberviolence ne semble pas constituer un phénomène d'ampleur au Maroc. Un nombre restreint d'élève déclare avoir été atteints à travers les réseaux sociaux ou par l'intermédiaire des téléphones portables avec un taux de 1,6% d'élèves se déclarant victimes de « happy slapping »³⁴. Cependant, il faut rester prudent à l'égard de ce constat dans la mesure où l'interdiction de ces appareils au sein des établissements scolaires et la situation sociale défavorisée de la plupart des élèves de notre échantillon doivent être prises en considération. Par ailleurs, nous n'avons pas prévu de question dédiée à ce type de violence. Seules des modalités de choix ont été introduites dans les différentes questions afin d'identifier si l'acte de violence était commis par des voies liées aux moyens de communication et de l'information ou autres.

En somme, les types de violences concernées par cette catégorie sont les insultes, les insultes sexuées, l'humiliation, le surnom méchant et le racisme. De ce fait, la présente étude révèle que la cyberviolence au sein des établissements scolaires est plutôt restreinte. 5% des insultes, 4,8% des insultes sexuées, 2,8% des humiliations et 3,3% des cas de racisme sont opérés à travers des messages téléphoniques ou par internet. En France, ces taux sont respectivement 1,3%, 9%, 3,1% et 4,8%.

3. Violences scolaires : auto-défense, confiance et recours à la justice

Dans cette section nous présenterons d'autres résultats qu'il nous semble important d'exposer afin de mieux saisir la spécificité de notre terrain d'investigation. Ces éléments concernent le recours à l'auto-défense, à la justice et à la confiance.

3.1 Le recours à l'autodéfense

Généralement, le recours à la violence pour se défendre est légitimé par les victimes dans la mesure où « *l'utilisation de la violence apparaît pour certains élèves comme un moyen de défense, une réponse possible au mépris ressenti dans l'institution scolaire.* » (Caillet,

³⁴ Pratique qui consiste à filmer à l'aide de son téléphone portable, une scène de violence subie par une personne dans le but de diffuser la vidéo sur internet et les réseaux sociaux.

2006, p. 63). L'auto-défense est une attitude à laquelle les élèves ont recours pour se faire justice. C'est une pratique très répandue chez les élèves puisque 47,6% de ceux victimes de différents types de violences ont déclaré s'autodéfendre (tableau 38) sans différence entre collégiens et lycéens. Ces chiffres traduisent l'absence de dispositifs officiels dans les établissements scolaires de traitement de la violence au Maroc.

Tableau 38 : Pourcentages d'autodéfense

Auto-défense	Nombre de citations	Pourcentages
Oui	766	47,6%
Non	844	52,4%
Total	1610	100%

La différence avec la répartition de référence est peu significative. $\chi^2 = 3,78$, ddl = 1, 1-p = 94,81%.

3.2 Parler de son expérience victimaire

Parler de son expérience victimaire pourrait procurer aux victimes un sentiment de soulagement. Cependant, ce n'est pas toujours évident d'autant que les adolescents ont tendance à rester discrets sur ce sujet, surtout quand il s'agit de parler directement à autrui. Au Maroc, cette pratique n'est pas fréquente. La question posée aux élèves est la suivante : depuis le début de l'année scolaire as-tu parlé à quelqu'un d'une violence abordée précédemment (insultes, coups, vols...) ?

Tableau 39 : Pourcentages de recours aux confidences

Parler de violence	Nombre de citations	Pourcentages
Oui	393	21,7%
Non, jamais	1418	78,3%
Non, je n'ai jamais subi de violence	254	12,3%
Total	2065	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 1174,26$, ddl = 2, 1-p = >99,99%. Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les résultats (tableau 39) montrent que 21,7% des élèves victimes de violence déclarent avoir parlé de cette expérience contre 78,3% affirmant ne pas le faire avec une différence peu significative entre collèges et lycées. Ce refus de recourir à un confident, est généralement dû à la crainte de se montrer faible, surtout pour les garçons comme nous le verrons dans le chapitre suivant. La victime, cherchant à cacher sa vulnérabilité, a

tendance à se tourner vers la voie de l'autodéfense. Par ailleurs, cela trouve son origine dans la culture marocaine. En effet, un enfant qui *apporte* beaucoup de doléances à la maison est mal vu. Les familles ayant plutôt tendance à encourager leurs enfants à régler leurs problèmes dans l'établissement. Cela pourrait constituer un facteur dissuasif de parler de son expérience victimaire avec autrui. Néanmoins, les familles ont tendance à devenir de plus en plus protectrices et à intervenir directement dans le règlement des problèmes de violence scolaire.

Tableau 40 : Pourcentages des personnes confidentes

Confident	Nombre de citations	Pourcentages
Un adulte à l'établissement	62	12,5%
Mes parents	148	29,9%
Mes amis	156	31,5%
Mes frères et sœurs	65	13,1%
Une autre personne	61	12,3%
N'a parlé à personne	3	<i>0,6%</i>
Total	495	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 208,50$, ddl = 6, 1-p = >99,99%. Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

De surcroît, pour parler de son expérience victimaire l'élève doit avoir confiance en son confident dont le choix ne sortira généralement pas de la sphère familiale et scolaire. En effet, à partir de l'analyse des résultats du tableau 40, nous avons pu constater que pour 31,5% des élèves, les confidentes sont en premier lieu les amis. Les parents viennent en second lieu avec un taux de 29,9%, suivis des frères et des sœurs qui, avec 13,1%, sont aussi des confidentes importants. Les adultes (professeurs, personnel administratif...) se placent en 4^{ème} position avec un taux de 12,5%. Cela suscite des interrogations concernant les adultes de l'établissement qui devraient être les premières personnes à être informées des cas de violence. On peut alors se demander si les victimes n'essaieraient pas de préserver une image loin de la vulnérabilité. Mais encore lorsque ces adultes sont les acteurs de cette violence, il semble difficile pour les élèves d'en informer d'autres adultes de l'établissement ce qui peut expliquer ce faible taux de recours.

De plus, parler de son expérience victimaire peut s'avérer bénéfique et avoir des vertus thérapeutiques pour l'individu. Le recours à une tierce personne pour évacuer ses ressentiments peut aider à surmonter la douleur de l'expérience victimaire. Pour 68,8%

des élèves ayant fait part à autrui de leur expérience, une amélioration d'ordre psychique s'est faite (tableau 41). Des cellules d'écoutes à cet égard sont prévues par la CNEF. Toutefois, en l'absence de personnels qualifiés pour cette fonction et de postes budgétaires, rares sont les établissements qui en possèdent et aucun de ceux de notre échantillon n'en bénéficie. Seules quelques initiatives individuelles des professeurs sont recensées dans ce domaine via des clubs dédiés à l'accompagnement des victimes de violence dont la violence scolaire. Cela explique encore une fois le faible taux de recours aux adultes de l'établissement en l'absence desdites cellules d'écoute.

Tableau 41 : Sentiment d'amélioration de son état psychique

Sentiment d'amélioration	Nombre de citations	Pourcentages
Oui	172	68,8%
Non	78	<i>31,2%</i>
Total	250	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 35,34$, $ddl = 1$, $1-p = >99,99\%$. Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

3.3 Le recours à la justice : une pratique marginale

S'agissant du recours à la justice, nous constatons qu'il s'agit d'une pratique marginale dans la résolution des problèmes concernant la violence en milieu scolaire au Maroc et qui reste plutôt utilisé pour des actes très violents. Ainsi, il ressort de nos entretiens que les chefs d'établissement interviennent pour atténuer la gravité de la situation et cela très tôt et en interne pour éviter que les nouvelles se propagent. De surcroît, ils interviennent pour régler le problème entre les différentes parties avant de recourir à la justice. L'image de l'établissement qui sera impactée et la responsabilisation des directeurs sont les deux principales raisons de cette anticipation. Le recours à la justice au Maroc demeure également une vraie « torture » au vu de la lourdeur des procédures. Par conséquent, les parents n'y ont recours que rarement et préfèrent soit régler le contentieux à l'amiable, soit se faire justice par eux-mêmes. En effet, l'analyse des données du tableau 42 montre qu'avec un taux de 5%, les familles marocaines ne recourent à la justice que rarement. En outre, comme nous l'avons déjà évoqué les élèves tendent à se faire justice eux-mêmes ce qui réduit le nombre de plaintes.

Tableau 42 : Pourcentages de plainte des parents

Plaintes des parents	Nombre de citations	Pourcentages
Oui	82	5,0%
Non	1542	95,0%
Total	1624	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 1312,56$, $ddl = 1$, $1-p = >99,99\%$. Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

En guise de conclusion partielle nous relèverons que les élèves du secondaire marocain enregistrent des taux de victimation plus élevés que leurs homologues français. Le tableau 43 récapitule les taux de victimation des élèves des deux pays. Au Maroc, c'est au collège qu'ils s'avèrent les plus élevés. Nous reviendrons plus en détail sur ce constat lors de l'analyse du lien entre l'expérience victimaire et l'âge de la victime. Globalement, les taux les plus élevés concernent le vol des fournitures et d'objets personnels, les insultes et les surnoms méchants. Ainsi, le sentiment d'insécurité aux établissements scolaires est plutôt alimenté par les médias et ce en véhiculant une image obscure concernant la violence scolaire. Dans la mesure de représentativité de notre échantillon, nos résultats dressent une image réelle de la victimation scolaire loin de tout discours de décadence.

Tableau 43 : Tableau récapitulatif des victimations Maroc Vs France

Victimations	Maroc		France	
	Collège 2017	Lycée 2017	Collège 2017	Lycée 2018
Surnoms méchants	38,9%	29,7%	45,8%	27%
Insultes	43,9%	35,3%	50,5%	22,4%
Moquerie pour bonne conduite en classe	28,7%	39,5%	24,7%	22,4%
Mise à l'écart	24,7%	35,4%	38,5%	35,2%
Racisme	18,3%	12%	*	*
Humiliation	20,4%	22,4%	19,2%	10,1%
Les coups	29,8%	15,2%	18,6%	3,2%
Lancers d'objets	27,2%	20,1%	13,5%	4,4%
Bagarres collectives	18%	13,8%	13,6%	*
Menaces d'armes	14,4%	17%	*	1,4%
Blessures d'armes	10,6%	7,5%	3,2%	0,9%
Voyeurisme	6,8%	6,8%	7,3%	*
Baisers forcés	7,4%	6,7%	4,9%	*
Caresses forcées	8,4%	8,6%	6%	*
Vol de fournitures scolaires	69,4%	60,3%	48,4%	35,8%
Vol d'objets personnels	33,4%	26%	16,6%	12,9%
Vol d'argent	21,1%	16,5%	5,9%	6,4%
Racket	13,1%	12,3%	7%	1,2%

(*) Les données sont indisponibles

Après la présentation des principaux résultats en relation avec les expériences victimaires des élèves de notre recherche, la section suivante abordera les résultats concernant le climat scolaire au Maroc.

II. Climat scolaire au Maroc : un climat globalement positif

1. Des conceptions diversifiées du concept du climat scolaire

Comme souligné dans notre partie théorique, il n'y a pas de définition univoque du concept du climat scolaire. Cela ressort aussi des résultats de nos entretiens. En effet, Ali, surveillant général, considère le climat scolaire comme une vie scolaire réelle. C'est le vécu quotidien des élèves et du personnel éducatif. (Entretien 1, lignes 84-85). Tandis, que Badiâa le considère comme l'ensemble des conditions de l'école, la communication, l'ambiance, l'activité, etc... (Entretien 4, lignes 68-69). De son côté, Elhouate l'assimile à l'atmosphère de confiance, de contribution, d'échange entre les personnes ou les groupes pour réaliser un objectif commun en tenant compte de toutes les interactions possibles... (Entretien 6, lignes 70-72). La même conception est donnée par Houmam qui le considère aussi comme étant l'atmosphère relationnelle qui règne au sein de l'espace scolaire entre les différents acteurs. (Entretien 7, lignes 88-89). Pour sa part, Brahim stipule que le climat scolaire est la qualité des relations qu'entretiennent les apprenants, les parents et le cadre éducatif et administratif avec l'établissement. Ces rapports sont marqués par le degré d'intégration des apprenants dans leurs écoles et le taux de communication entre l'élève et son établissement. (Entretien 5, lignes 82-85). Alors que Khalid stipule qu'il s'agit de l'environnement dans lequel se pratique les relations Enseignant/Elève et Enseignement/Apprentissage. (Entretien 8, lignes 78-79). D'autre part, le climat scolaire pour Lhoucine est l'ensemble d'éléments humains, matériels et immatériels qui entrent en relation d'action et de réaction, de donner et d'acquiescer, d'enseigner et d'apprendre, de former et de s'auto-former, et d'évaluer dans le but de former les hommes et les femmes de demain, pour une vie meilleure. (Entretien 9, lignes 105-108)

Concernant des facteurs contribuant à la dégradation du climat scolaire, les résultats de nos entretiens font ressortir quatre principales causes : (1) la négligence des besoins des élèves. (2) L'absence de la communication entre les différents acteurs de l'espace scolaire. (3) Le discours de décadence dans les médias et la dégradation de l'image de

l'école publique et du professeur. (4) Les conditions matérielles. Elhouate, inspecteur de l'enseignement primaire, aborde ces différents facteurs. Il stipule que :

« Les causes de la dégradation du climat scolaire sont : la négligence des besoins des élèves, le manque du contrat effectif entre Enseignant et élève, le faux concept de la rigueur, du contrôle, de l'ajustement de la part de l'enseignant et l'administration, le manque quasi-total de la communication avec les élèves, l'absence du respect mutuel... » (Entretien 6, lignes 78-82)

De son côté, Khalid, professeur du lycée, aborde le rôle des médias accumulé à la non-implication des familles dans la vie scolaire. Il stipule que :

« La mauvaise communication des médias autour de l'école rend le climat dégradé. La non-participation réelle des parents d'élèves dans la vie scolaire de leurs enfants peut aussi participer à la dégradation du climat scolaire. » (Entretien 8, lignes 84-86)

Pour Houmam, le manque du respect envers les professeurs et la dégradation de l'image de l'école constituent les principales causes de la dégradation du climat scolaire. Pour lui,

« L'absence du respect, le rôle du professeur se dégrade davantage à cause de la représentation que les élèves et les parents ont eue à partir des médias, manque de compétence soit au niveau de la direction ou de profs qualifiés. Des contenus qui ne suivent pas l'actualité. » (Entretien 7, lignes 94-97)

Lhoucine, pour sa part, pense que les conditions matérielles de l'établissement sont en partie responsable de la dégradation du climat scolaire. Il stipule que :

« Les causes de dégradation du climat scolaire sont multiples. Je peux en citer : les effectifs des élèves : des classes surchargées parfois dépassant 45 élèves. Le contenu des programmes enseignés. L'absence de sensibilisation et de mobilisation des partenaires et associations. Le manque de matériels et services : toilettes en mauvais état, bibliothèques fermées, manque de terrains de sport, manque d'ateliers et d'activités parascolaires. » (Entretien 9, lignes 117-122)

De ce fait, l'amélioration du climat scolaire passe en partie par l'atténuation de l'influence négative de ces facteurs. Ainsi, il faut instaurer la communication dans l'espace scolaire entre les différents acteurs. En effet, Rachid, professeur du collège, propose de mettre en place une communication permanente. Il souligne que :

« Pour améliorer le climat scolaire il faut une communication permanente, un respect mutuel et donner un bon sens aux travaux au sein et en dehors de la classe. » (Entretien 11, lignes 87-88)

Elhouate, inspecteur du primaire propose de mettre en place des dispositifs d'accompagnement et de changer beaucoup de conceptions. Il stipule que pour l'amélioration du climat scolaire beaucoup de choses peuvent être faites. Notamment,

Les cellules d'accompagnement. Changer le concept du contrôle et de la surveillance par le concept d'accompagnement. L'instauration effective de contrat scolaire par les concernés au lieu d'imposer les règlements..., La contribution totale et effective des élèves à toutes initiatives de la vie scolaire. » (Entretien 6, lignes 84-88)

Houmam propose, entre autres, de s'attaquer aux stéréotypes et de diversifier les activités parascolaires. Il stipule que pour améliorer le climat scolaire on peut :

Changer les mauvaises représentations des parents et des élèves sur le rôle du professeur, prévoir des formations pour redonner du souffle à l'action de l'enseignement (formations psychologiques, didactiques et pédagogiques.), le choix des contenus qui suivent l'actualité des élèves, diversifier les activités parascolaires (Clubs de théâtre, musique, sport...), repenser la relation entre l'administration, les parents d'élèves et professeurs, diversifier les méthodes pédagogiques pour mieux enseigner.... » (Entretien 7, lignes 99-105)

Lhoucine, lui, pense que l'amélioration du climat scolaire passe d'abord par l'amélioration des conditions matérielles des établissements scolaires. Il propose de:

« Diminuer les effectifs jusqu'à 20 élèves par classe, adapter les programmes avec le vécu de l'élève et suivre l'actualité, utiliser les TBI au lieu des tableaux noirs, apprendre sous forme d'ateliers et favoriser la pratique, enseigner les valeurs universelles : respect, tolérance, soumettre à la loi et aux règles, utiliser les TICE, faire impliquer les familles et les parents dans le suivi de leurs enfants dans et hors l'établissement scolaire. » (Entretien 9, lignes 124-130)

2. Un climat scolaire au Maroc globalement positif

Globalement, les élèves marocains font état d'un bon climat scolaire au sein de leurs établissements avec des disparités entre les collèges et les lycées. C'est ce qui ressort des

résultats de cette recherche. En effet, l'analyse des données du tableau 44 montre que 76,9% des collégiens contre 56,9% des lycéens trouvent leur climat d'établissement « très bon » ou « bon ». Nous pouvons constater une dégradation de la perception au fil de la scolarité. En France, cette perception est différente de celle des élèves marocains. En effet, en se basant sur les dernières enquêtes de victimation (2017 et 2018), nous pouvons constater une meilleure perception chez les élèves du secondaire en France. 95,1% des collégiens en 2017 et 95,6% de lycéens en 2018 déclarent trouver le climat d'établissement « très bon » ou « bon ».

Tableau 44 : Perception du climat scolaire au Maroc

Climat scolaire Echantillon	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
Collège	45,6%	31,3%	<i>16,0%</i>	7,2%	100%
Lycée	<i>20,8%</i>	36,1%	27,5%	15,5%	100%
Total	32,3%	33,9%	22,1%	11,6%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 166,71$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

3. Indice du Climat Scolaire : état des lieux au Maroc

Les résultats de cette thèse tendent à montrer un climat scolaire globalement positif au Maroc. Pour mieux interpréter nos données, nous analyserons les composantes de la variable « *indice de climat scolaire* » pour vérifier le degré de participation de chacune d'entre elles dans la construction de la perception du climat scolaire chez les collégiens et les lycéens marocains. Il s'agit du sentiment de bien-être, de l'ambiance entre élèves, de la relation élèves-enseignants, de la sécurité à l'intérieur et autour de l'établissement, de la qualité d'apprentissage, de l'agressivité entre les élèves et de la relation avec les adultes du collège.

3.1 Le sentiment de bien-être

Le sentiment de bien-être à l'école s'avère être un paramètre primordial dans la vie scolaire. Sa définition ne fait pas consensus. Néanmoins, celle de Huebner et al. (2001) reste la plus récurrente dans la littérature scientifique. Pour eux, le bien-être renvoie à l'évaluation cognitive et affective de la satisfaction globale des expériences vécues à l'école. Pour Guimard et al. (2015), dans le contexte scolaire, « *le bien-être et la qualité*

de vie sont appréhendés soit sous l'angle du degré de satisfaction à l'égard de l'école, soit comme la résultante d'un ensemble de dimensions spécifiques telles que le climat de la classe, le mode de regroupement des élèves, le sentiment de compétence, etc. » (p. 164). Par ailleurs, diverses recherches ont mis en évidence que les élèves insatisfaits de leur vie à l'école présentent, comparés aux élèves satisfaits, un risque plus important de présenter diverses difficultés physiques et psychologiques. (*Op.cit.*)

Globalement, et dans la mesure de la représentativité de notre échantillon, les élèves marocains affirment clairement leur sentiment de bien-être au sein de leurs établissements avec de fortes disparités entre le collège et le lycée. En effet, tel que le montre le tableau 45, un taux de 82,4% de collégiens se sentent « tout à fait bien » ou « plutôt bien » contre seulement 63,4% des lycéens. En France, il n'y a pas de grandes disparités entre les deux. 94,1% des collégiens en 2017 et 93,9% des lycéens en 2018 se sentent « tout à fait bien » ou « plutôt bien ». Nous constatons une dégradation de ce sentiment chez les lycéens marocains ce qui interroge sur les raisons de ce constat.

Tableau 45 : Pourcentages du sentiment de bien-être à l'établissement

Sentiment bien-être Echantillon	Tout à fait bien	Plutôt bien	Pas très bien	Pas bien du tout	Total
Collège	39,1%	43,3%	<i>12,1%</i>	5,5%	100%
Lycée	<i>19,6%</i>	43,8%	23,4%	13,2%	100%
Total	28,8%	43,6%	18,1%	9,6%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 135,54$, $ddl = 3$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

3.2 L'ambiance entre les élèves

L'ambiance entre élèves se crée à partir des relations sociales entre eux, des sentiments qu'ils portent les uns pour les autres. Elle dépend de la situation et du vécu de chacun dans son établissement. En général, les élèves se créent leur propre ambiance. Dans la mesure de la représentativité de notre échantillon, les collégiens et les lycéens marocains en affirment clairement leur sentiment de satisfaction avec une différence significative entre le collège et le lycée. Les données du tableau 46 montrent que 82,5% des collégiens déclarent la trouvent « tout à fait bonne » ou « plutôt bonne » contre seulement 79% des lycéens. En France, 84,3% des collégiens en 2017 et 88,7% des lycéens en 2018 la

considèrent « tout à fait bonne » ou « plutôt bonne ». Nous pouvons constater que l'ambiance entre les élèves est meilleure aux collèges qu'aux lycées alors que la tendance s'inverse en France.

Tableau 46 : Pourcentages de l'ambiance entre élèves

Ambiance entre élèves Echantillon	Tout à fait bonne	Plutôt bonne	Pas très bonne	Pas bonne du tout	Total
Collège	45,0%	37,5%	11,3%	6,2%	100%
Lycée	<i>33,3%</i>	45,7%	13,6%	7,4%	100%
Total	38,7%	41,9%	12,6%	6,8%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 29,27$, ddl = 3, $1-p = >99,99\%$.

Les cases encadrées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

3.3 La relation élèves-enseignants

La qualité du climat scolaire se manifeste aussi dans les relations qu'entretiennent les divers individus au sein de l'établissement scolaire fréquenté. La relation entre élèves et professeurs constitue l'une des relations les plus déterminantes de cette qualité. Bien qu'elle soit difficilement définissable, la plupart des chercheurs s'entendent sur le fait qu'elle est influencée par de multiples facteurs, tant propres à l'élève, à l'enseignant, qu'au milieu scolaire. (Fortin et *al.*, 2011). Ainsi, cette relation va bien au-delà de la relation pédagogique. Dans le cadre d'un bon climat cette relation est généralement bonne. Elle a de l'impact tant sur la qualité de l'expérience scolaire des élèves que sur le vécu des enseignants. Toute dégradation mène directement à une détérioration du climat d'établissement.

Tableau 47 : Pourcentages de la relation élèves-enseignants

Relation élèves/enseignants Echantillon	Tout à fait bien	Plutôt bien	Pas très bien	Pas bien du tout	Total
Collège	60,2%	<i>33,1%</i>	5,1%	1,7%	100%
Lycée	<i>44,5%</i>	46,1%	5,8%	3,7%	100%
Total	51,8%	40,0%	5,4%	2,7%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 54,74$, ddl = 3, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Au Maroc, dans la mesure de la représentativité de notre échantillon, les élèves du secondaire affirment clairement leur sentiment de satisfaction de leur relation avec les

professeurs avec une différence significative entre les collèges et les lycées. En effet, l'analyse des données du tableau 47 confirme ce constat puisque presque 93,3% des collégiens trouvent cette relation « tout à fait bonne » ou « plutôt bonne » contre 90,6% des lycéens. En France, la tendance s'inverse avec 87,5% des collégiens en 2017 et 83,6% des lycéens en 2018.

3.4 La sécurité au sein et aux abords de l'établissement

Le sentiment d'insécurité influence les perceptions des individus. Sur la scène scolaire ce sentiment oriente les avis des élèves vis-à-vis du climat de leur établissement. Au Maroc, dans la mesure de la représentativité de notre échantillon, les élèves disent clairement se sentir en sécurité à l'intérieur des établissements avec une différence significative entre collèges et lycées. En effet, tel que le montrent les résultats du tableau 48, 76,5% des collégiens contre 66,8% des lycéens se sentent « tout à fait en sécurité » ou « plutôt en sécurité ». En France, 90,2% des collégiens en 2017 et 92,2% des lycéens en 2018 ont exprimé le même sentiment. Nous pouvons constater que ce sentiment se dégrade au Maroc tandis qu'il s'améliore en France.

Tableau 48 : Sentiment de sécurité à l'intérieur et autour de l'établissement

Echantillon	Sécurité à l'intérieur de l'établissement					Sécurité à l'extérieur de l'établissement				
	Tout à fait en sécurité	Plutôt en sécurité	Pas très en sécurité	Pas du tout en sécurité	Total	Tout à fait en sécurité	Plutôt en sécurité	Pas très en sécurité	Pas du tout en sécurité	Total
Collège	41,4%	35,1%	18,4%	5,1%	100%	27,3%	29,1%	27,8%	15,8%	100%
Lycée	29,2%	37,6%	23,5%	9,7%	100%	16,2%	20,7%	32,3%	30,8%	100%
Total	34,8%	36,4%	21,2%	7,6%	100%	21,4%	24,6%	30,2%	23,8%	100%

S'agissant de la sécurité à l'intérieure de l'établissement, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 44,51$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

S'agissant de la sécurité aux alentours de l'établissement, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 96,53$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Par ailleurs, la tendance s'inverse concernant la sécurité autour des établissements. En effet, l'analyse des données du tableau 48 montre que les collégiens et les lycéens marocains se sentent moins en sécurité aux alentours de leurs établissements. Pour les collégiens, 56,4% d'entre eux affirment qu'ils se sentent « tout à fait en sécurité » ou « plutôt en sécurité » contre seulement 36,9% des lycéens. Ces résultats interrogent sur les raisons de cette dégradation plus prégnante au lycée. En France, les chiffres mettent

aussi en évidence une dégradation du sentiment de sécurité avec 75,9% des collégiens en 2017 et 77,2% des lycéens en 2018 qui expriment un sentiment similaire.

3.5 La qualité d'apprentissage

La qualité des apprentissages dans un établissement peut orienter les perceptions des élèves vis-à-vis du climat de leur établissement. En effet, des élèves qui disent recevoir un enseignement de qualité ont tendance à tisser une bonne relation avec leur établissement dont ils perçoivent mieux le climat. Au Maroc, les élèves du secondaire sont globalement satisfaits de la qualité de l'enseignement avec des disparités entre les collèges et les lycées. L'analyse des données du tableau 49 confirme ce résultat. 91,1% des collégiens contre 77,4% des lycéens disent trouver cette qualité « tout à fait bonne » ou « plutôt bonne ». Les lycéens, moins conformistes que les collégiens comme il sera démontré après, sont plus exigeants vis-à-vis de la qualité des cours assurés. Selon nos entretiens, les lycéens, plus conscients de l'importance de la qualité de l'enseignement, demandent plus de performance aux professeurs surtout dans les matières scientifiques. De surcroît, un bon nombre d'élèves suit des cours de soutien à l'extérieur des établissements ce qui les rend plus exigeants à l'égard de leurs professeurs. Mohamed professeur d'anglais nous a assuré que tout contenu tiré du web et vite repéré. Lhoucine ex-professeur du primaire ayant changé de cadre pour enseigner au lycée dit l'avoir regretté à cause des exigences des lycéens. En France, ce taux est de 90,3% des collégiens en 2017 contre 87,5% des lycéens en 2018 ayant exprimé leur satisfaction de cette qualité.

Tableau 49 : Pourcentages de la qualité de l'apprentissage

Qualité d'apprentissage Echantillon	Tout à fait bonne	Plutôt bonne	Pas très bonne	Pas bonne du tout	Total
Collège	48,9%	42,2%	6,6%	2,3%	100%
Lycée	26,0%	51,4%	14,6%	8,0%	100%
Total	36,6%	47,1%	10,9%	5,4%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 144,91$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique

3.6 L'agressivité entre les élèves et les professeurs

Selon Laplanche & Pontalis (1988), l'agressivité est une « *tendance ou ensemble de tendances qui s'actualisent dans des conduites réelles ou fantasmatiques, celles-ci visant*

à nuire à autrui, le détruire, le contraindre, l'humilier... » (p. 13). C'est une composante fondamentale de l'Homme. Elle a une capacité à se déplacer, à se symboliser, à se sublimer, ou à atténuer ses effets. Freud précise qu'il n'est pas facile de « *concevoir comment on peut s'y prendre pour lui refuser satisfaction [...] si on ne compense pas ce refus de manière économique* ». (Cité par Cruciani, 2009, p. 123). Dans la sphère scolaire, le niveau d'agressivité au sein d'un établissement reflète le degré de dégradation de son climat scolaire. En effet, quand les relations entre élèves et professeurs arrivent au stade d'agressivité, l'atmosphère éducative devient inadéquate à l'apprentissage et mène à la dégradation du climat scolaire.

A l'occasion de cette recherche, la question posée aux élèves marocains est la suivante : y a-t-il de l'agressivité dans les relations entre élèves et professeurs? Les résultats (tableau 50) montrent des disparités entre les collèges et les lycées. En effet, 65,8% des collégiens disent qu'il n'y a « pas du tout » ou « pas beaucoup » d'agressivité contre seulement 52,2% des lycéens. En France, 88,2% des collégiens en 2017 et 87,1% des lycéens en 2018 sont du même avis que leurs homologues marocains. Nous pouvons constater que cette composante de l'ICS contribue négativement dans la construction de la perception. En effet, plus il y a de l'agressivité plus la qualité de la cette perception se dégrade. Ainsi, pour améliorer le climat d'établissement, il faut agir sur cette composante.

Tableau 50 : Pourcentages de l'agressivité entre élèves et enseignants

Agressivité entre élèves et professeurs Echantillon	Pas du tout	Pas beaucoup	Plutôt beaucoup	Beaucoup	Total
Collège	42,7%	23,1%	<i>21,2%</i>	13,0%	100%
Lycée	31,7%	20,5%	32,7%	15,0%	100%
Total	36,8%	21,7%	27,4%	14,1%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 44,74$, $ddl = 3$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

3.7 La relation avec les adultes de l'établissement

Les relations entretenues entre élèves et adultes d'un établissement reflètent la qualité de son climat scolaire. Au Maroc, les élèves sont socialisés à respecter les adultes. Cette socialisation trouve son origine dans la culture et la religion. Toutefois, ce respect n'implique pas toujours de bonnes relations entre ses parties. En effet, ce même respect

peut creuser un gap entre les deux et être la cause de la dégradation de la qualité de cette relation. Ce qui importe pour ce travail c'est de mesurer cette relation sans pour autant entrer dans son fondement culturel ou religieux. En général, tel que le confirment nos résultats (tableau 51), les élèves marocains expriment leur satisfaction face aux relations entretenues avec les adultes de l'établissement (surveillants, personnels de direction et d'accueil) avec une différence très significative entre collèges et lycées. En effet, 85,6% des collégiens affirment trouver cette relation « tout à fait bonne » ou « plutôt bonne » contre 77,9 % des lycéens. En France, c'est plutôt l'inverse. 90,6% des collégiens en 2017 contre 94,2% des lycéens en 2018 la trouvent « tout à fait bonne » ou « plutôt bonne ». Il semble qu'une des causes de cette différence entre les deux pays concerne l'implication des adultes dans les actes de violence. En effet, selon nos résultats, la victimation par les adultes est plus élevée au Maroc.

Tableau 51 : Pourcentages de la relation avec les adultes de l'établissement

Relations avec les adultes Echantillon	Très bonnes	Bonnes	Pas très bonnes	Mauvaises	Total
Collège	52,9%	32,7%	8,3%	6,1%	100%
Lycée	38,7%	39,2%	12,2%	9,9%	100%
Total	45,3%	36,2%	10,4%	8,2%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 46,02$, $ddl = 3$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique

4. Autres indicateurs de perception du climat scolaire

L'indice du climat scolaire utilisé dans le cadre de cette recherche se compose de huit critères. Dans la section précédente, nous en avons largement discuté. Par ailleurs, d'autres variables sont de nature à influencer la perception du climat scolaire et peuvent être prises en considération dans la mesure de ce climat. Dans cette section, nous en analyserons quelques-unes. Il s'agit du jugement porté aux locaux de son établissement, des amitiés et du sentiment de justice.

4.1 Les locaux de l'établissement

La perception de l'état des locaux de l'établissement peut refléter la perception du climat scolaire par l'élève au Maroc. En premier lieu, il y a, dans ce domaine, des disparités entre collégiens et lycéens. 66,4% des premiers perçoivent mieux ces locaux en pensant qu'ils

sont « tout à fait bien » ou « plutôt bien » contre seulement 41,8% des lycéens. Ce même constat peut être fait en France où 79,7% des collégiens en 2017 et 72,2% des lycéens en 2018 trouvent aussi les locaux « tout à fait bien » ou « plutôt bien ». En deuxième lieu, tel que le montrent les données du tableau 52, nous pouvons constater de grandes disparités de perception selon l'avis porté par les élèves sur locaux de leurs établissements. 90,9% de ceux trouvant ces locaux « tout à fait bien » ou « plutôt bien » perçoivent « très bon » ou « bon » leur climat d'établissement.

Tableau 52 : Pourcentages de points de vue sur l'état des locaux de l'établissement

Climat scolaire Avis des locaux de l'établissement	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
Tout à fait bien	65,5%	25,4%	6,8%	2,3%	100%
Plutôt bien	37,6%	42,0%	17,8%	2,7%	100%
Pas très bien	18,8%	35,4%	31,9%	14,0%	100%
Pas bien du tout	<i>11,3%</i>	23,7%	31,9%	33,1%	100%
Total	32,1%	33,7%	22,5%	11,8%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 578,35$, ddl = 9, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

En somme, la perception du climat scolaire est corrélée avec la perception des locaux de l'établissement. Ainsi, l'effet de l'établissement est considérable dans cette perception. Mais encore une fois, il faut prendre en considération la subjectivité liée à l'origine sociale de l'élève. Car des locaux qui peuvent être considérés comme « très bon » par certains, issus d'une classe défavorisée, peuvent être moins appréciés par d'autres, appartenant à une classe sociale plus aisée.

4.2 Les amitiés : un facteur important de perception

Les amitiés nouées à l'intérieur de l'établissement constituent un élément important dans la perception du climat scolaire. Elles sont largement liées à l'ambiance entre élèves. Avoir des amis s'avère un indicateur que l'élève est bien intégré dans son établissement. Cela diminue les tensions et crée une atmosphère prospère à l'apprentissage. En période de l'adolescence, les pairs constituent une composante très importante du quotidien de l'élève. Leur influence a fait objet de beaucoup de recherches scientifiques. Pour Brun (2006) « *la fréquentation journalière des amis, avec ses échanges d'opinions et ses jeux qui font diversion aux soucis, compense les failles de la vie de famille et parfois même les*

séparations qui la rythment. Les sources et les ressorts de l'attachement des enfants à cette forme d'amitié sont, pour cette raison, trop souvent banalisés, au motif que tous les enfants doivent en passer par là et que leur chagrin s'arrangera. Il est vrai qu'avec le temps ces « choses-là » passent ; elles ne s'effacent pas pour autant car elles ont une fonction protectrice au sein même de la souffrance qu'elles créent. » (p. 37)

De manière générale, un élève ayant beaucoup d'amis présente une meilleure perception de son climat d'établissement. C'est ce qui ressort des résultats de cette thèse. En somme, nous avons pu constater une différence très significative entre collèges et lycées. En effet, 76,6% des collégiens déclarent en avoir « beaucoup » ou « plutôt beaucoup » contre seulement 61,1% des lycéens. Pour la France, ce taux est de 90,2% des collégiens en 2017 et 87,7% des lycéens en 2018. Nous constatons que les collégiens déclarent avoir plus d'amis que les lycéens dans les deux pays. Par ailleurs, comme le montre les résultats du tableau 53, il y a une dépendance très significative entre la perception du climat scolaire et les relations d'amitié à l'intérieur de l'établissement. En effet, 73,3% des élèves déclarant avoir « beaucoup » d'amis perçoivent un « très bon » ou « bon » climat. La qualité de la perception du climat se dégrade avec la diminution du nombre d'amis. En effet, 60,4% de ceux qui n'ont « pas du tout » d'amitiés perçoivent leur climat d'établissement « moyen » ou « mauvais ». Ainsi, pour améliorer le climat d'établissement, il importe d'agir sur cette composante.

Tableau 53 : Pourcentages de perception du climat scolaire en fonction des amitiés nouées à l'intérieur de l'établissement

Climat scolaire Nombre d'amis	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
Beaucoup	41,3%	32,0%	17,6%	9,1%	100%
Plutôt beaucoup	32,5%	37,2%	22,8%	7,5%	100%
Pas beaucoup	21,3%	35,1%	27,8%	15,8%	100%
Pas du tout	15,6%	24,0%	25,0%	35,4%	100%
Total	32,2%	33,9%	22,2%	11,7%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 141,00$, ddl = 9, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras (italique)** sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

4.3 Sentiment de justice des punitions

Le sentiment de justice améliore les contextes d'apprentissage des élèves et les conditions d'exercice des personnels au sein des établissements scolaires. C'est un élément

nécessaire pour favoriser la collaboration positive entre les équipes scolaires, les familles et les partenaires. L'instauration de celle-ci participe d'une meilleure compréhension du sens des règles, des droits et des devoirs par les élèves. Elle permet également d'acquérir les compétences sociales nécessaires pour un comportement juste envers autrui, respectueux, responsable et citoyen. Dans son ouvrage intitulé « L'impasse de la punition à l'école: Des solutions alternatives en classe », Debarbieux (2018) aborde les punitions qui persistent encore en France. La plus répandue est la privation de récréation (28%), les lignes à écrire (16%), la mise au coin (11%). Pour lui, cela crée un fort sentiment d'injustice. Cela explique les résultats des deux dernières enquêtes de victimation (2017 et 2018). 70,1% des collégiens en 2017 et 72% des lycéens en 2018 trouvent les punitions « plutôt injustes » ou « très injustes ». L'objectif de cet ouvrage est de montrer les retombées négatives de punitions dans la vie scolaire et de proposer des actions concrètes permettant de s'en passer. Ainsi, les punitions traduisent le degré de justice dans un établissement. Leur perception peut agir sur la qualité du climat d'établissement. Un élève, qui sent que sa punition n'est pas juste, pourrait juger mal le climat de son établissement. Au Maroc, les punitions scolaires sont globalement positivement perçues avec des disparités entre les collèges et les lycées. Selon nos résultats, tel que montré dans le tableau 54, 74,3% des collégiens contre seulement 61,4% des lycéens pensent que les punitions sont « très justes » ou « plutôt justes ».

Tableau 54 : Pourcentages des punitions juste au sein de l'établissement

Justice des punitions Echantillon	Très justes	Plutôt justes	Plutôt injustes	Très injustes	Total
Collège	31,2%	43,1%	17,3%	8,4%	100%
Lycée	<i>17,6%</i>	43,8%	25,5%	13,1%	100%
Total	23,9%	43,5%	21,7%	10,9%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 65,77$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Par ailleurs, le sentiment de justice des punitions est fort important dans la construction de la notion du climat scolaire. Ce constat est confirmé par les résultats du tableau 55 qui montrent que plus l'élève considère que les punitions sont justes, mieux il perçoit le climat d'établissement. En effet, 84,7% de ceux qui les pensent « très justes » déclarent un « très bon » ou « bon » climat scolaire. Alors que seulement 26,8% de ceux qui pensent que ces

punitions sont « très injustes » partagent ce jugement. De ce fait, le système des punitions instauré dans un établissement s'avère un indicateur très important pour juger de la qualité du climat régnant. Dans ce cadre, le MEN marocain a établi une liste de punitions possibles selon la gravité de la transgression. Le conseil des professeurs reste l'autorité habilitée à en choisir une. Toutefois, selon nos entretiens, ces punitions restent contestées par les professeurs qui les voient insuffisantes pour dissuader les élèves de ne plus transgresser les normes scolaires et par les élèves qui y voient parfois de l'humiliation surtout quand elles consistent à réaliser des travaux de propreté ou de ménage à l'intérieur de l'établissement devant les pairs. En cas de refus de la part de l'élève d'exécuter sa punition, les notes peuvent constituer une alternative pour le réprimander.

Tableau 55 : Pourcentages de sentiment de justice des punitions

Climat scolaire Justice des punitions	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
Très justes	54,7%	30,0%	12,1%	3,2%	100%
Plutôt justes	34,6%	39,9%	19,9%	5,6%	100%
Plutôt injustes	<i>14,1%</i>	34,2%	34,9%	16,8%	100%
Très injustes	8,8%	18,0%	28,9%	44,3%	100%
Total	32,1%	33,9%	22,3%	11,7%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 532,19$, ddl = 9, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

En résumé, les collégiens et lycéens marocains ont globalement une perception positive de leur climat d'établissement. Pour les collégiens, l'opinion la moins positive concerne le sentiment de sécurité aux alentours des établissements. Tandis que les lycéens ont plusieurs perceptions négatives dont la moins bonne concerne également le sentiment de sécurité dans le quartier de l'établissement. Les locaux aussi sont perçus négativement. Nous reviendrons plus en détails sur ces disparités entre collèges et lycées en matière de perception du climat d'établissement dans le septième chapitre consacré aux éléments influençant cette perception. En somme, le tableau 56 présente un récapitulatif des perceptions concernant le climat scolaire dans une perspective comparative entre le Maroc et la France.

Tableau 56 : Tableau récapitulatif des perceptions des élèves sur le climat scolaire (Maroc-France)

Climat scolaire	Maroc en (%)		France en (%)	
	Collège 2017	Lycée 2017	Collège 2017	Lycée 2018
Tout à fait bien ou plutôt bien dans son établissement	82,4	63,4	94,1	93,9
Ambiance tout à fait bien ou plutôt bien entre les élèves	82,5	79	84,3	88,7
Les relations avec les professeurs sont très bonnes ou bonnes	93,3	90,6	87,5	83,6
Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le lycée	76,5	66,8	90,2	92,2
Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le quartier autour du lycée	56,4	36,9	75,9	77,2
On apprend tout à fait ou plutôt bien dans le lycée	91,1	77,4	90,3	87,5
Pas du tout ou pas beaucoup d'agressivité entre élèves et professeurs	65,8	52,2	88,2	87,1
Les relations avec les autres adultes sont bonnes ou très bonnes	85,6	77,9	90,6	94,2
Les locaux sont tout à fait bien ou plutôt bien	66,4	41,8	79,7	72,2
Avoir plutôt beaucoup ou beaucoup d'amis dans l'établissement	76,6	61,1	90,2	87,7
Aimer beaucoup ou plutôt beaucoup son établissement	76	48,5	*	*
Tout à fait bien ou plutôt bien dans sa classe	89	79,1	91,8	90,9
Les punitions données sont très justes ou plutôt justes	74,3	61,4	70,1	72

(*) Les données sont indisponibles.

Après cette phase de présentation des résultats de victimation et de perception du climat scolaire qui nous semble importante pour saisir l'état des lieux de notre terrain d'investigation, nous passons au chapitre suivant qui sera consacré à l'étude détaillée des éléments influençant l'expérience victimaire en nous interrogeant désormais sur les quatre variables abordées dans notre protocole. Quels sont les rôles du degré de conformisme auto-déclaré, de l'âge, du sexe et de l'appartenance sociale dans la construction de l'expérience victimaire chez les élèves du secondaire au Maroc ?

Chapitre VI : Degré de conformisme auto-déclaré et expérience victimaire

L'expérience victimaire en milieu scolaire dépend de différents facteurs. Cette thèse vise, entre autres, à vérifier l'influence du degré de conformisme sur cette expérience. Comme il a déjà été signalé dans le chapitre IV, il s'agit d'un seul aspect de conformisme ; le conformisme religieux auto-déclaré. Dans un premier lieu, il sera procédé à la vérification de son état chez les élèves de notre échantillon. Dans un deuxième lieu, sera étudiée sa dépendance avec les taux de victimation. En dernier lieu, sera vérifiée la dépendance entre les trois autres variables examinées dans cette thèse et l'expérience victimaire. Notamment, l'âge, le sexe et l'appartenance à une classe sociale.

I. Conformisme auto-déclaré et expérience victimaire

1. Des élèves qui s'auto-déclarent globalement conformistes

Le conformisme varie selon le système de valeurs de chaque société. Dans un pays laïc, peut être considéré comme conformiste l'individu qui incarne les valeurs de la laïcité. Dans un pays religieux, ce sera plutôt celui qui incarne et adopte, au moins en apparence, les normes et les percepts de sa religion. Généralement, on est conformiste lorsqu'on adopte le système de valeurs majoritaire de son pays. Au Maroc, ce système de valeurs est largement lié à la religion. Pour Bourqia (2010), « *la société marocaine est une société majoritairement musulmane. L'islam a façonné la vision du monde, le mode de vie et les traditions. On pourrait distinguer entre l'islam comme dogme, et l'islam tel qu'il a été intégré dans un environnement culturel d'une société donnée. Ce n'est pas à tort que certains anthropologues parlent de l'islam des savants religieux et de l'islam populaire qui s'est imbriqué dans les pratiques des cultures locales. Il demeure que la religion est la source suprême des valeurs.* » (p. 10). Ainsi, nous avons jugé opportun de travailler sur le conformisme religieux. Toutefois, ce choix est confronté à un problème épistémologique. Peut-on parler d'un conformisme religieux ou de conformismes religieux? Partant de notre définition de la religion qui renvoie à des rites, des prières, des sacrifices, des croyances, des représentations, des mythes, des dogmes, des systèmes de valeurs, des organisations et un personnel, nous postulons qu'il s'agit de conformismes. En effet, il est difficile d'imaginer un conformisme englobant toutes ces composantes. Par conséquent, l'individu peut être conformiste sur un plan et non conformiste sur un

autre. Ainsi, ne pouvant pas nous emparer de tous les niveaux du conformisme religieux, nous en traiterons deux dimensions. Celles de la pratique et de l'engagement religieux auto-déclarés.

En vue de définir le degré de conformisme religieux auto-déclaré, nous avons introduit une nouvelle variable intitulée « *Degré de conformisme auto-déclaré* » et ce en effectuant une classification automatique des réponses concernant les deux variables susmentionnées. Globalement, notre méthode de mesure est fondée sur l'auto-catégorisation des élèves dans une situation de libre expression. Ainsi, en nous basant sur la théorie de Kelman (1958), nous jugeons que le choix de la catégorie des conformistes pour notre échantillon s'inscrit dans la troisième forme de conformisme (l'intériorisation). Dans cette position, l'élève adopterait ce qu'il déclare. Le contenu du processus d'influence est intégré dans son système de valeurs. Ainsi, son auto-catégorisation ne vient ni du contrôle social, ni de la visibilité d'un groupe dominant. Il adopte cette position indépendamment de la source d'influence. Cela devient possible quand ce qu'il adopte a une haute crédibilité pour lui. De surcroît, comme nous le verrons plus tard, l'aspect valorisant de la religion pourrait être la cause de l'auto-catégorisation comme conformiste. De manière générale, les données collectées ont permis de classer les élèves (tableau 57) selon la répartition suivante : 55% se déclarent « conformistes », 25,2% « moyen conformistes », 10% « peu conformistes » et 9,8% « non conformistes ».

Tableau 57: Pourcentages du degré de conformisme auto-déclaré

Degré de conformisme auto-déclaré	Nombre de citations	Pourcentages
Conformiste	668	55,0%
Moyen conformiste	306	25,2%
Peu conformiste	122	10,0%
Non conformiste	119	9,8%
Total	1215	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 657,94$, ddl = 3, $1-p = >99,99\%$. Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

L'auto-catégorisation en tant que conformistes suscite des interrogations quant à ses raisons. Car il s'agit ici de réponses anonymes dans des conditions garantissant la liberté d'expression. Sont-ils vraiment conformistes ? La religion constitue-t-elle un facteur de valorisation de l'individu au sein de la société marocaine pour choisir de s'auto-

catégoriser comme religieux? La pratique et l'engagement religieux constituent-ils un élément dissuasif de violence ou un facteur de risque ? Ces questions et d'autres feront l'objet d'analyses au fur et à mesure de la présentation de nos résultats.

Selon la théorie du feu de l'enfer de Hirschi et Stark (1969), la religion jouerait un rôle dissuasif contre les comportements déviants dans la société. Ainsi, elle amènerait les individus à agir en espérant des récompenses promis dans l'au-delà. Cette crainte de subir le châtement divin les pousserait à moins s'impliquer dans les actes de violence. Néanmoins, il faut rester prudent sur les résultats de cette théorie, car c'est au nom de ces récompenses divines espérées ou promises que certains perpétuent des actes violents. Par ailleurs, selon la théorie du contrôle social de Hirschi (1969), les individus respecteraient la loi à cause des contraintes sociales qui l'empêchent d'assouvir leurs désirs de façon illégale. Cependant, pour que ces contraintes sociales agissent sur lui, il faut que celui-ci soit intégré dans son groupe social. La religion, constitue une de ces contraintes. En transposant cette théorie sur la sphère scolaire, la religion jouerait probablement un rôle dissuasif contre les actes de violence. Cette dissuasion intériorisée par l'élève constitue un produit de conformisme religieux.

De plus, dans les pays collectivistes, dont le Maroc, le respect des normes affirme l'attachement à la société. Baier et Wright (2001) suggèrent que les institutions religieuses procèdent également de la dissuasion proposée par ladite théorie. En outre, la théorie de l'éveil d'Eysenck (1964) mentionne que la religion, comme les autres activités, joue un rôle dissuasif en occupant les gens à faire autre chose que des activités criminelles. Les criminels seraient alors des individus pour qui la demande extraordinaire de stimulation neuronale n'est pas satisfaite par des activités sociales. Selon cette théorie, les élèves pratiquants sont plus occupés par la pratique que par les comportements déviants. Cette implication dans la pratique religieuse mènerait l'élève à mieux se conformer aux règles de discipline de son établissement. Par ailleurs, selon la théorie des groupes de références de Bock, Cochran, & Beeghley (1987), le réseau social de l'élève pourrait influencer son comportement. En effet, plus il est pratiquant, plus les élèves auxquels il s'associe le seront également, et vice versa. Cette fréquentation peut soit renforcer ses croyances normatives et le dissuader de commettre des actes de violence scolaire soit le pousser à se radicaliser et pour certains, à tomber dans la violence.

En somme, nous postulons que dans les pays où la religion constitue une importante instance de socialisation dans les sphères privée et publique, la victimation dépend en partie du degré de conformisme religieux. Plus l'élève est pratiquant plus il manifeste un degré de conformisme élevé qui influence son expérience victimaire. Au Maroc, cette adhésion conformiste à la religion accompagne l'élève à l'école. Cette question a fait l'objet de nos entretiens avec les professeurs. En réponse à la question du lien entre religion et violence en milieu scolaire, Brahim, professeur de français au lycée, aborde les caractéristiques de l'élève pratiquant. Il pense que les pratiquants sont plus matures et plus calmes et par conséquent moins impliqués dans la violence scolaire. Pour lui,

« Les filles et les garçons pratiquants se montrent plus sérieux et plus attentifs que les autres, ils travaillent beaucoup et respectent tout le monde. Ils se caractérisent par leur calme et leur maturité dans leurs discours. » (Entretien 5, lignes 77-80)

Toutefois, Brahim ne nous a pas expliqué pourquoi les élèves pratiquants sont moins impliqués dans la violence scolaire. Pour Badiâa, professeure de Sciences de la Vie et de la Terre, les élèves pratiquants sont moins concernés par la violence scolaire. Elle évoque le rôle dissuasif de la religion contre les comportements violents. Elle stipule que :

« La religion demande à l'individu de ne pas utiliser la violence. Donc elle réduit la violence scolaire chez les enfants. » (Entretien 4, lignes 65-66)

Néanmoins, c'est au nom de cette même religion que les individus commettent de la violence. Ainsi, stipuler que la religion demande à ses fidèles de ne pas utiliser la violence reste une simple assertion. Khalid, professeur d'éducation islamique au lycée, accuse les élèves non pratiquants de s'adonner à la violence en se basant sur sa propre expérience au sein de la classe en stipulant que de son point de vue :

« Les élèves non pratiquants sont ceux qui commettent fréquemment des actes de violence. » (Entretien 8, lignes 75-76)

Toutefois, il faut rester prudent sur ce constat, car il y a un risque de biais dans la mesure où Khalid est professeur d'éducation islamique. Ses réponses pourraient être plus subjectives que les autres professeurs sur cette question. Les élèves peuvent aussi, face à ce professeur, se montrer pratiquants et pacifistes pour se valoriser auprès de lui. De son côté, Lhoucine fait appel à la notion d'obéissance chez les élèves pratiquants et son rôle dans la relation entre élèves et professeurs. Nous reviendrons plus en détail sur cette

notion lorsque nous aborderons la relation élèves-enseignants et mettrons en évidence l'influence de la socialisation sur la construction de cette relation. Pour Lhoucine,

« Un élève pratiquant la religion ne s'adonne pas à la drogue, il obéit à son professeur qui occupe le rôle de son père ou mère. »
(Entretien 9, lignes 102-103)

Mohamed, professeur du secondaire qualifiant, aborde l'intégrisme religieux comme cause de violence envers l'école. Pour lui,

« L'intégrisme parfois pousse des élèves à manifester leur mécontentement envers l'école mais souvent la religion joue un rôle primordial dans l'ordre et la bonne conduite des élèves. »
(Entretien 10, lignes 61-62)

De son côté Houmam, professeur de français au lycée, stipule que l'influence de la pratique religieuse s'opère davantage aux lycées. Pour lui, l'adolescent est facilement manipulé par le discours religieux. Cela se traduit par une tenue vestimentaire reflétant la religiosité de l'adolescent et constituant une forme de violence dissimulée derrière l'aspect religieux. En somme, il souligne que :

« La relation des pratiques religieuses et la violence scolaire peuvent se manifester surtout au lycée. Dans cet espace éducatif, l'adolescent se trouve plus influencé par le message religieux. Ce dernier se veut une panacée aux douleurs psychologiques, aux déchirements affectifs et surtout à l'état de tiraillement dans se trouve le jeune. Pour lui, le message équilibrant est celui véhiculé par la religion. L'adolescent est facilement manipulé par des idées qui le poussent dans certains cas à utiliser la force pour imposer son point de vue ou choisir le repliement sur soi comme une violence inaperçue contre le monde extérieur qui pourrait à fortiori se changer à une violence plus grave. De surcroît, le côté vestimentaire joue un rôle prépondérant dans la manifestation de la violence chez l'adolescent. Le jeune exprime sa révolte ou même son appartenance en portant des symboles religieux tels que des djellabas, des chapelets ou même des corans. Cette différence que le jeune adolescent choisi ni qu'une violence dissimulée derrière l'aspect religieux. » (Entretien 7, lignes 74-86)

De manière générale, il ressort des discours de nos entretiens que la religion jouerait un rôle dissuasif contre l'implication dans les actes de violence. La question que nous nous

posons alors concerne son influence sur les expériences victimaires. Jouerait-elle un rôle d'atténuation ou d'aggravation de la victimation? Cela fera l'objet de la section suivante.

2. Un degré de conformisme influent sur les expériences victimaires

Comme nous l'avons déjà évoqué, la religion a une place importante dans la vie des marocains. D'une part, c'est une instance de socialisation à part entière et d'autre part elle constitue un des éléments renforçant l'aspect collectiviste de la culture marocaine. Dans cette section nous aborderons le rôle du conformisme religieux auto-déclaré dans la construction de l'expérience vicimaire de l'élève.

2.1 Degré de conformisme auto-déclaré et violences verbales

La victimation basée sur les violences verbales dépend de son degré de conformisme auto-déclaré. C'est le résultat mis en évidence par cette étude. En effet, nous avons pu constater que les élèves les plus conformistes en sont moins victimes. S'agissant des insultes, en proférer est un comportement interdit par les textes religieux musulmans. Cela est considéré comme de l'impiété d'après un hadith du Prophète Mohamed, rapporté par Al-Bokhari³⁵ (2002) stipulant qu'insulter un musulman est de l'impiété et le combattre est de l'incroyance. Ou encore le hadith rapporté par Ibn Hanbal ³⁶ (2008) disant que le croyant n'est pas calomniateur, il ne maudit pas, n'est ni indécemment ni injurieux. Par conséquent, en conformité à cette philosophie qui jouerait un rôle dissuasif, les musulmans sont appelés à éviter de s'insulter. Ainsi, plus l'individu est conformiste plus il éviterait de s'adonner à cette pratique.

En matière de victimation, nous avons pu constater que plus l'élève est conformiste moins il est concerné par les insultes. En effet, l'analyse des résultats du tableau 58 montre que 64,5% des élèves conformistes n'en ont jamais été victimes contre 49,1% des non conformistes. Cette dépendance très significative suscite des interrogations sur les raisons de ces disparités. La question des fréquentations peut fournir des éléments de réponse. Plus l'élève est pratiquant plus il a tendance à fréquenter des élèves pratiquants selon la

³⁵ L'Imam Al-Bokhari né en 810 à Boukhara, dans la province perse du Khorassan (Ouzbékistan actuellement). Auteur du premier des deux recueils des hadiths les plus authentiques de l'Islam. Ce recueil est appelé Collection authentique d'Al-Bokhari fréquemment appelée Sahih Al-Bokhari.

³⁶ L'imam Ahmad Ibn Hanbal, né à Bagdad en 780, mort en 855, fondateur de l'une des quatre grandes écoles juridiques sunnites, connue sous le nom de "hanbalite".

théorie des groupes de références de Bock, Cochran, & Beeghley (1987). Ceux-ci évitent de s'insulter par conformisme ce qui atténue les taux de victimation. Néanmoins, il faut rester prudent à cet égard. Car ce conformisme pourrait engendrer un sentiment de supériorité entraînant des insultes envers les non conformistes en particulier. Le deuxième élément pouvant expliquer ces disparités concerne le respect de la pratique religieuse au Maroc. Comme nous l'avons déjà évoqué, la religion constitue un élément de valorisation de l'individu au Maroc.

Tableau 58 : Pourcentages des violences verbales en fonction du degré de conformisme auto-déclaré

Victimations Degré de conformisme auto-déclaré	Insultes			Surnoms méchants		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Conformiste	64,5%	35,5%	100%	70,0%	30,0%	100%
Moyen conformiste	54,9%	45,1%	100%	61,9%	38,1%	100%
Peu conformiste	55,9%	44,1%	100%	70,2%	29,8%	100%
Non conformiste	49,1%	50,9%	100%	56,4%	43,6%	100%
Total	59,7%	40,3%	100%	66,6%	33,4%	100%

Concernant les insultes, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 15,24$, ddl = 3, 1-p = 99,84%. Concernant les surnoms, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 12,51$, ddl = 3, 1-p = 99,42%. Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

S'agissant des surnoms méchants, cette pratique est interdite par les textes religieux musulmans. En effet, le verset 11 de la sourate d'Al-Hujurat (Les appartements) du Saint Coran souligne : « *Ne vous dénigrez pas et ne vous lancez pas mutuellement des sobriquets (injurieux). Quel vilain mot que « perversion » lorsqu'on a déjà la foi* ». (p. 1) Néanmoins, malgré cette injonction, ce type de violence perdure tant en société que dans les établissements scolaires. L'interdiction concerne surtout les agresseurs. Pour cette recherche, nous cherchons à sonder l'influence de la conformité religieuse de l'individu sur sa victimation. Nos résultats révèlent une dépendance significative entre ces deux variables. En analysant les données du tableau 58, nous avons pu constater que les élèves les plus conformistes sont les moins concernés par ce type de violence. En effet, seul 30% d'entre eux en ont été victimes tandis que 43,6% des non conformistes en ont souffert. On peut se demander si le fait de fréquenter d'autres élèves conformistes diminuerait le taux de victimation. En d'autres termes, dans un groupe de pratiquants le recours à ce type de violence, interdite par les textes religieux, est restreint selon la théorie des groupes de références de Bock, Cochran, & Beeghley (1987). De surcroît, le respect de la pratique religieuse peut jouer ce rôle de dissuasion.

2.2 Degré de conformisme auto-déclaré et violences psychologiques

Dans cette section sera étudié le lien entre la victimation basée sur les violences psychologiques et le degré de conformisme auto-déclaré. L'objectif est de vérifier l'éventuelle influence du conformisme de l'élève sur son expérience victimaire au sein de son établissement. Globalement, nous avons pu constater que la victimation basée sur les violences psychologiques dépend de son degré de conformisme. Ce constat concerne trois des quatre formes examinées par cette étude.

Tableau 59 : Pourcentages des violences psychologiques en fonction du degré de conformisme auto-déclaré

Degré de conformisme	Moquerie (%)			Mise à l'écart (%)			Racisme (%)			Humiliation (%)		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Conformiste	65,8	34,2	100	73,6	26,4	100	87,0	13,0	100	80,5	19,5	100
Moyen conformiste	62,3	37,7	100	68,9	31,1	100	82,8	17,2	100	72,2	27,8	100
Peu conformiste	62,8	37,2	100	61,7	38,3	100	81,9	18,1	100	75,2	24,8	100
Non conformiste	66,7	33,3	100	66,7	33,3	100	76,8	23,2	100	79,8	20,2	100
Total	64,7	35,3	100	70,5	29,5	100	84,4	15,6	100	77,8	22,2	100

Concernant la moquerie, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 1,56$, ddl = 3, 1-p = 33,11%.

Concernant la mise à l'écart, la dépendance est significative. $\chi^2 = 8,71$, ddl = 3, 1-p = 96,65%.

Concernant le racisme, la dépendance est significative. $\chi^2 = 9,41$, ddl = 3, 1-p = 97,57%.

Concernant l'humiliation, la dépendance est significative. $\chi^2 = 8,96$, ddl = 3, 1-p = 97,01%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

La moquerie est proscrite par les textes religieux musulmans. En effet, le verset 11 de la Sourate d'Al-Hujurât dit « *Ô les croyants! Qu'un groupe ne se raille pas d'un autre groupe: ceux-ci [ceux du groupe qui se fait railler] sont peut-être meilleurs qu'eux. Et que des femmes ne se raillent pas d'autres femmes: celles-ci sont peut-être meilleures qu'elles.* » (Coran, 2019, p. 1). Cet appel à la modération constituerait un facteur dissuasif pour les pratiquants, susceptible d'atténuer la victimation au sein du groupe des pratiquants. Dans cette recherche, la dépendance entre degré de conformisme auto-déclaré et moquerie n'est pas établie. En effet, la lecture des données du tableau 59 laisse apparaître que les élèves en sont victimes d'un degré similaire.

Par ailleurs, l'Islam appelle à fréquenter les gens et à supporter leurs nuisances. Dans un *hadith* rapporté par Al-Tirmidhi³⁷ (1999), le Prophète Mohamed a dit que le croyant qui

³⁷ C'est un savant musulman qui occupe une place dans la science du Hadîth. Né dans le village de Bûgh - un village affilié à Tirmidh, situé sur les rives du Jihûn.

fréquente les gens et supporte leurs nuisances remportera une récompense plus importante que celui qui ne fréquente pas les gens et n'endure pas leurs nuisances. Cet appel à supporter les nuisances des autres, en vue d'une récompense dans l'au-delà, peut augmenter les cas de victimation chez les élèves pratiquants. Toutefois, un autre texte appelle les croyants à se mettre à l'écart dans certaines conditions. Dans un *hadith* rapporté par Al-Bokhari (2002), le Prophète Mohamed a dit que le meilleur capital pour un homme consiste dans un troupeau de moutons qu'il ferait paître autour des montagnes et des terres arrosées par la pluie afin de mettre sa foi à l'abri des troubles. C'est un appel à se mettre à l'écart des gens quand l'individu sent qu'il ne peut pas pratiquer sa foi librement. Ce texte expliquerait les comportements de beaucoup de pratiquants qui se mettent à l'écart de la société. Ainsi, le degré de conformisme peut soit atténuer soit accroître la victimation. Nos résultats révèlent que les élèves conformistes sont les moins concernés par ce type de violence. En effet, les données du tableau 59 montrent que 73,6% d'entre eux déclarent n'en être jamais victimes contre 66,7% des élèves non conformistes.

Concernant le lien entre degré de conformisme et sentiment d'humiliation, cette étude révèle une dépendance significative. L'analyse des données du tableau 59 montre que plus l'élève est conformiste, moins il est victime d'humiliation. En effet, 19,5% des élèves conformistes contre 27,8% des moyen conformistes confirment en être victimes au moins une fois. La question qui se pose concerne l'influence de ce conformisme sur ce taux de victimation. En revenant aux données concernant les auteurs d'humiliation, nous constatons que les pairs (41%) constituent les principaux acteurs. Ce constat fournit des éléments d'interprétation. En effet, la question des fréquentations revient encore une fois pour expliquer le faible taux de victimation des élèves conformistes selon la théorie des groupes de références de Bock, Cochran, & Beeghley (1987). De surcroît, comme nous l'aborderons dans le chapitre suivant, les élèves conformistes entretiennent de bonnes relations avec les professeurs et les adultes de l'établissement ce qui peut expliquer leur faible victimation par ces derniers.

D'autre part, le racisme est interdit dans l'Islam. Différents textes religieux proscrivent toute discrimination de race, de couleur, de fortune, d'honneur ou de noblesse. Le verset 13 de la Sourate d'Al-Hujurat dit : « *Ô vous les hommes ! Nous vous avons créés d'un mâle et d'une femelle. Nous vous avons constitués en peuples et en tribus pour que vous vous connaissiez entre vous. Le plus noble d'entre vous, auprès de Dieu, est le plus pieux.* »

» (Coran, 2019, p. 1). Cet appel au non racisme pourrait constituer un facteur dissuasif contre cette violence. Toutefois, la réalité est loin de l'être. Car cela n'a pas réussi à son abolition même au sein des plus conformistes. La force du racisme anti noir au Maroc déjà abordé, nous pousse à nous demander si la sagesse de la parole coranique est suffisante pour l'endiguer. Pour notre échantillon, est constatée une tendance à la baisse de la victimation en fonction du degré de conformisme. Les conformistes sont moins victimes que les non conformistes. L'analyse du tableau 59 montre ce constat. 13% des premiers contre 23,2% des derniers. Le degré de conformisme jouerait un rôle de protection contre cette violence. Plus l'on est conformiste moins l'on est victime de racisme. Encore une fois, la question des fréquentations pourrait interpréter ces disparités selon la théorie des groupes de références de Bock, Cochran, & Beeghley (1987).

2.3 Degré de conformisme et violences physiques : absence de dépendance

De façon générale, les différents degrés de conformisme se retrouvent sensiblement au même niveau lorsqu'ils déclarent leurs victimations sur la base des violences physiques. Il semble que le degré de conformisme n'intervient pas dans la construction de l'expérience victimaire basée sur ces violences même si un écart léger apparaît dans la distribution des pourcentages en fonction de celles-ci, mettant en évidence, tel que montré dans le tableau 60, des taux moins élevés de victimation pour les élèves conformistes concernant les coups (19,4%), les lancers d'objets (22,3%) et les bagarres (14%). En somme, il semble que le recours à la force physique par les agresseurs dépende d'autres critères que le degré de conformisme de la victime. Ce constat nécessite plus d'approfondissement pour en saisir les raisons.

Tableau 60 : Pourcentages des violences physiques en fonction du degré de conformisme auto-déclaré

Degré de conformisme	Les coups (%)			Lancers d'objets (%)			Bagarres (%)			Blessures avec armes (%)		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Conformiste	80,6	19,4	100	77,7	22,3	100	86,0	14,0	100	90,5	9,5	100
Moyen conformiste	77,2	22,8	100	71,9	28,1	100	83,3	16,7	100	93,0	7,0	100
Peu conformiste	72,7	27,3	100	70,8	29,2	100	83,5	16,5	100	88,4	11,6	100
Non conformiste	78,2	21,8	100	76,9	23,1	100	83,1	16,9	100	90,8	9,2	100
Total	78,7	21,3	100	75,5	24,5	100	84,8	15,2	100	90,9	9,1	100

Concernant les coups, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 4,37$, ddl = 3, 1-p = 77,61%.

Concernant les lancers d'objets, la dépendance est peu significative. $\chi^2 = 5,43$, ddl = 3, 1-p = 85,73%.

Concernant les bagarres, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 1,77$, ddl = 3, 1-p = 37,82%.

Concernant les blessures, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 2,73$, ddl = 3, 1-p = 56,41%.

2.4 Degré de conformisme auto-déclaré et victimations sexuelles

En général, être victime de violences sexuelles ne dépend pas du degré de conformisme religieux auto-déclaré de la personne. C'est ce qui ressort de nos résultats. Le tableau 61 récapitule les résultats de victimation. Le voyeurisme aux vestiaires et aux toilettes est peu fréquent. La séparation des toilettes des deux sexes peut fournir des réponses à ce faible taux de victimation. Pour les vestiaires, la séparation n'est pas quasi-généralisée. Dans les établissements visités, nous n'avons constaté des vestiaires pour filles que dans la moitié d'entre eux. Celles-ci, pour éviter tout problème arrivent aux séances d'éducation sportive et physique déjà vêtue de leur tenue de sport. Cela peut expliquer le petit nombre de cas déclarés.

Tableau 61 : Pourcentages des violences sexuelles en fonction du degré de conformisme auto-déclaré

Degré de conformisme	Voyeurisme (%)			Baisers forcés (%)			Caresses forcées (%)		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Conformiste	93,1	6,9	100	94,5	5,5	100	94,4	5,6	100
Moyen conformiste	93,0	7,0	100	94,7	5,3	100	90,8	9,2	100
Peu conformiste	89,9	10,1	100	92,5	7,5	100	89,9	10,1	100
Non conformiste	87,4	12,6	100	94,8	5,2	100	89,7	10,3	100
Total	92,2	7,8	100	94,4	5,6	100	92,5	7,5	100

Concernant le voyeurisme, la dépendance est peu significative. $\chi^2 = 5,72$, ddl = 3, 1-p = 87,40%.

Concernant les baisers forcés, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,93$, ddl = 3, 1-p = 18,07%.

Concernant les caresses forcées, la dépendance est peu significative. $\chi^2 = 7,09$, ddl = 3, 1-p = 93,09%.

S'agissant des attouchements sexuels, notamment les baisers et les caresses forcés, les élèves des différents degrés de conformisme sont sensiblement au même niveau quand ils déclarent en avoir été victimes même si de légers écart sont observés entre les différents degrés de conformisme. Ainsi, le degré de conformisme n'intervient pas de façon significative dans la construction de l'expérience victimaire sur la base des attouchements sexuels. Comme nous l'avons déjà abordé, les violences sexuelles peuvent engendrer des réactions allant jusqu'au crime d'honneur. Ce qui peut constituer un facteur de dissuasion tant pour les agresseurs que pour l'individu qui en fait un choix libre. Déjà, l'incrimination des relations sexuelles volontaires joue aussi un rôle dissuasif. De façon générale, le recours à ces types de violence reste encore très restreint dans les établissements scolaires au Maroc. Il importe aussi de souligner que ce sujet constitue

encore un tabou. Cela peut biaiser les données collectées dans la mesure où des victimes gardent le silence.

De plus, la tenue vestimentaire des filles peut fournir des éléments de réponse pour cette faible victimation. En effet, le port du voile par exemple constitue un facteur dissuasif pour l'agresseur éventuel. Si le proverbe français dit que « l'habit ne fait pas le moine », au Maroc, la réalité est loin de là. La tenue vestimentaire, surtout celle des filles, peut être la cause de harcèlement. Des cas de violence ont été déclarés à cause de la tenue de la victime. Le Mouvement, connu au Maroc, « ma jupe, ma liberté » (صايتي، حرיתי), a été lancé au lendemain du harcèlement de deux filles vêtues d'une mini-jupe en public³⁸. En somme, les vêtements constituent un sujet de controverse entre partisans de la liberté individuelle et le courant conservateur appelant au respect des mœurs. La législation marocaine qui puise beaucoup de ses textes des « *fikh*³⁹ malikite » interdit de porter des vêtements touchant à la pudeur. Toutefois, le sens de la notion de pudeur n'a pas été défini, car ce qui peut en relever dans une région peut ne plus l'être dans un autre contexte. Il est tolérable de porter un maillot de bain deux pièces à la plage sans que cela soit considéré comme touchant à la pudeur alors que le port d'une mini-jupe en zone rurale peut s'avérer inacceptable. En somme, la tenue des filles considérée comme « pudique » au Maroc pourrait constituer une forme de protection contre les agressions. D'ailleurs, dans le mot *hijâb* au sens religieux il y a une fonction de protection. L'étymologie de ce mot vient du verbe arabe « *hajaba*, حجب » qui veut dire protéger et cacher. De ce fait, son port constitue-t-il un conformisme aux textes religieux ou juste un stratagème auquel ont recours les filles pour se mettre à l'abri de l'agression ? Nos résultats ne nous permettent pas de répondre à cette interrogation. Cependant, des recherches ont mis en évidence ce rôle de protection.

Dans une étude menée en Tunisie, Cherni (2013) a mis en évidence le rôle social du port du voile. D'une part, il a une fonction de séparation entre les deux sexes, « *par ses origines religieuses - il est cité dans le Coran- ce vêtement renvoie, dans le monde*

³⁸ Cet acte de violence a été commis dans la direction d'Inezgane Ait Melloul qui constitue l'une des deux directions de notre enquête. Cela constitue un indicateur aidant à comprendre la spécificité de ce terrain. Il importe aussi d'indiquer que les trois parlementaires élus à la Préfecture d'Inezgane Ait Melloul font partie du Parti de la Justice et du Développement (PJD) à vocation islamiste. En outre, les 6 communes formant la préfecture sont gérées par ce parti dont 4 avec une majorité absolue. Ces éléments montrent les tendances conservatrices de cette Préfecture à majorité urbaine.

³⁹ Science de la religion

musulman, au statut des femmes et à leur rapport avec les hommes, en dehors de la sphère privée et de la vie intime. » (p. 259). D'autre part, il assure une forme de communication et de solidarité entre les membres de la communauté. C'est un fondateur d'une forme de lien social. Il fonctionne comme une disposition à la communication. Il « *sous-tend une forme d'intégration, de solidarité et d'entraide entre les voilées.* » (*op.cit.*, p. 269). Par ailleurs, Cherni soulève la question du respect aux femme voilées. Il stipule qu'à l'intérieur de la communauté, « *les femmes voilées s'attirent respect et vénération.* » (p. 269). Pour Tozy (1999), les femmes portant le voile sont stigmatisées d'être des religieuses. Il stipule que « *les voilées sont qualifiées de mutadayinat (religieuses), ce qui donne à leur manifestation un sens non recherché individuellement.* » (Cité par Cherni, 2013, p. 265). Ainsi, le port du voile jouerait le rôle d'un garde-fou contre les violences et les agressions si l'on se fie aux résultats de Cherni (2013). En les transposant au pannel marocain qui est similaire au tunisien, les femmes marocaines portant le voile seraient moins sujettes aux actes de violences que celles qui ne le portent pas. Ainsi, dans la sphère scolaire, les filles voilées seraient moins victimes de violences sexuelles.

2.5 Degré de conformisme auto-déclaré et violences d'expropriation

L'expérience victimaire basée sur les violences d'expropriation ne dépend pas du degré de conformisme auto-déclaré de l'élève. C'est le résultat de cette thèse. Le tableau 62 présente les données concernant les quatre formes abordées par cette étude. Globalement, être victime de vol de fournitures scolaires, de vol d'objets personnels, de vol d'argent ou de racket ne dépend pas du degré de conformisme auto-déclaré.

Tableau 62 : Pourcentages des violences d'expropriation en fonction du degré de conformisme auto-déclaré

Degré de conformisme	Vol des fournitures scolaires (%)			Vol des objets personnels (%)			Vol d'argent (%)			Racket (%)		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Conformiste	36,4	63,6	100	70,7	29,3	100	81,1	18,9	100	87,5	12,5	100
Moyen conformiste	36,4	63,6	100	73,1	26,9	100	81,4	18,6	100	87,2	12,8	100
Peu conformiste	28,7	71,3	100	68,9	31,1	100	78,3	21,7	100	84,4	15,6	100
Non conformiste	41,5	58,5	100	74,8	25,2	100	76,3	23,7	100	93,2	6,8	100
Total	36,1	63,9	100	71,5	28,5	100	80,4	19,6	100	87,6	12,4	100

Concernant le vol des fournitures, la dépendance n'est pas significative. Chi2 = 4,45, ddl = 3, 1-p = 78,35%.
 Concernant le vol des objets, la dépendance n'est pas significative. Chi2 = 1,65, ddl = 3, 1-p = 35,23%.
 Concernant le vol d'argent, la dépendance n'est pas significative. Chi2 = 1,97, ddl = 3, 1-p = 42,09%.
 Concernant le racket, la dépendance n'est pas significative. Chi2 = 4,64, ddl = 3, 1-p = 79,97%.

Toutefois, la lecture des données du tableau 62 montre un léger écart entre les non conformistes et les autres élèves, mettant en évidence un taux moins élevé de victimation. En effet, les non conformistes souffrent moins de vol de fourniture scolaires (58,5%), de moins de vol d'objets personnels (25,2%) et de moins de racket (6,8%) ce qui suscite des interrogations. De façon générale, le degré de conformisme n'a pas d'incidence sur la construction de l'expérience victimaire basée sur les violences d'expropriation.

II. Expérience de victimation et effet de l'âge

Le sentiment de victimation varie selon les types de violences auxquels est exposé l'élève. L'âge de la victime constitue un élément important dans son expérience victimaire. Dans cette section nous analyserons le lien entre âge et victimation puis vérifierons le lien entre conformisme auto-déclaré et expérience victimaire en fonction de l'âge.

1. Une implication à la violence décroissante au fil de l'âge

La violence scolaire est largement liée à la période de l'adolescence. Durant cette phase, l'élève peut subir des perturbations comportementales pouvant le conduire à s'impliquer dans des actes de violence. Selon Coslin (1999), « *l'adolescence est en effet le temps où se posent les problèmes de l'identité du sujet, du rapport à son propre corps, à son nom, à sa place au sein de la famille et à la différence des sexes. C'est une période de construction identitaire par interaction entre l'identité personnelle et l'identité sociale. Les adolescents négocient cette identité, remettant les rapports en cause. Leurs éventuelles déviations sont souvent alors moins des dysfonctionnements que des ajustements et des repérages.* » (p. 1)

Ainsi, les expériences victimaires diffèrent selon le type d'adolescence vécu. Cette question a été abordée dans nos entretiens. De manière générale, nos résultats ont mis le focus sur l'incidence de l'adolescence sur les violences scolaires. Pour Khalid, professeur de l'enseignement secondaire, la violence décroît avec l'âge. Il stipule que :

« *Le degré de violence diminue dès que les élèves avancent dans l'âge.* » (Entretien 8, ligne 50)

De son côté, Lhoucine, professeur au lycée, considère la période de l'adolescence comme étant la cause de la violence en milieu scolaire. Il pense que les élèves âgés de 14 à 20 ans sont plus concernés par la violence envers les professeurs. Pour lui,

« La plupart des cas sont signalés au lycée et à la dernière année du collège, vu la phase sensible de l'adolescence, c'est-à-dire entre 14 et 20 ans, surtout quand on parle de la violence des élèves envers leurs professeurs. » (Entretien 9, lignes 71-73)

Toutefois, Brahim, professeur du lycée, voit que les plus jeunes sont moins violents envers leurs professeurs. Il aborde la notion du respect. Il pense que :

« Entre 15 ans et 18 ans : les apprenants sont moins violents, ils respectent leurs professeurs et font leurs devoirs. Entre 19 ans et 24 ans : Les apprenants se montrent plus agités, ils veulent se faire entendre. Aussi, ils sont très sensibles, dans ce cas-là, il faudrait bien choisir ses paroles, ses mots et ses discours. » (Entretien 5, lignes 46- 49)

En résumé, l'implication dans les actes de violence scolaire est largement corrélée à l'âge. S'agissant de la violence envers les professeurs, plus l'élève avance en âge plus il est susceptible d'y avoir recours. Du moins, c'est ce qui ressort de nos entretiens menés avec les enseignants. Concernant les violences entre pairs, nos entretiens ont mis en évidence une tendance à la baisse. De manière générale, l'implication dans les actes de violences scolaires dépend de l'âge de la victime. La section suivante a pour objectif de mettre le focus sur l'influence de l'âge sur l'expérience victimaire de l'élève.

2. Des victimations décroissantes au fil de l'âge

L'analyse des différentes enquêtes de victimation, notamment celles de 2017 dans les collèges et de 2018 dans les lycées en France, met en évidence des disparités de victimation selon l'âge. Globalement, les taux de victimation diminuent avec l'accroissement de l'âge des élèves. Dans cette section, nous vérifierons s'il en va de même pour le Maroc en examinant la dépendance entre chaque type de violence et l'âge de l'élève.

2.1 Age et violences verbales

De manière générale, la victimation basée sur les violences verbales décroît avec l'âge de la victime. C'est un constat qui ressort des résultats de cette thèse (tableau 63). En effet, nous avons pu constater des écarts très importants entre les élèves des différents âges. Plus ils avancent en âge, moins ils sont concernés par ces violences. Ces résultats convergent avec ceux des recherches menées par Debarbieux (2010).

Tableau 63 : Pourcentages des violences verbales en fonction de l'âge

Strate d'âges	Surnoms méchants			Insultes		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
11-14 ans	61,8%	38,2%	100%	55,6%	<i>44,4%</i>	100%
15-17 ans	66,4%	33,6%	100%	62,4%	37,6%	100%
18-21 ans	71,7%	28,3%	100%	61,9%	38,1%	100%
Total	65,9%	34,1%	100%	60,2%	39,8%	100%

Concernant les surnoms, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 10,06$, ddl = 2, 1-p = 99,34%.

Concernant les insultes, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 10,06$, ddl = 2, 1-p = 99,34%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les surnoms méchants constituent l'une des formes du harcèlement scolaire qui peuvent parfois être interprétés comme de simples chamailleries enfantines. L'effet « âge » semble pleinement jouer dans ce type de violence qui touche 38,2% des élèves âgés de 11 à 14 ans contre 28,3% de ceux de 18 à 21 ans. Cette diminution en fonction de l'augmentation de l'âge suscite des interrogations qui amènent à une interprétation en lien avec la maturité de l'élève. Plus l'élève avance en âge, plus il a recours à d'autres types de violence que nous pouvons caractériser de plus « matures ». Ce postulat trouve sa légitimité dans la nature des surnoms méchants. A titre d'exemple, l'utilisation des surnoms de personnages des dessins animés diminuerait au lycée par crainte d'être qualifié d'immature. Cette question nécessiterait un approfondissement pour vérifier les réelles causes de cette baisse.

En ce qui concerne les insultes, les plus jeunes en souffrent plus que leurs aînés. C'est ce qui ressort des résultats de cette thèse (tableau 63). 44,4% des élèves âgés de 11 à 14 ans contre 38,1% de ceux âgés de 18 à 21 ans. Ce constat suscite des interrogations sur les causes de cette diminution. L'analyse comparative des auteurs des insultes entre les collègues et les lycées montre une baisse de la victimation par les pairs (64,4% aux collègues contre 50% aux lycées). De ce fait, cette baisse est due principalement à la diminution de la victimation par les pairs des lycées.

2.2 Age et violences psychologiques

Les expériences victimaires qui découlent des violences psychologiques dépendent largement de l'âge de la victime. C'est ce qui ressort des résultats de cette thèse. En effet, nous avons pu constater des écarts considérables entre les différents âges. Concernant la

victimation basée sur la moquerie pour bonne conduite en classe, l'analyse des résultats du tableau 64 révèle un accroissement de la victimation au fil de l'âge. Les plus jeunes sont moins concernés par ce type de violence. L'effet de l'adolescence intervient dans ce type de violence. C'est l'âge rebelle, l'âge de montrer sa différence et son indifférence. Parfois, le comportement de bonne conduite est interprété par les pairs comme une transgression à leurs normes et mérite d'être sanctionné. Pendant cette période, dans le groupe des pairs c'est plutôt l'anticonformisme aux normes de l'école qui est valorisant.

Tableau 64 : Pourcentages des violences psychologiques en fonction de l'âge

Age (ans)	Moquerie (%)			Racisme (%)			Mise à l'écart (%)			Humiliation (%)		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
11-14	72,4	27,6	100	78,0	22	100	78,5	21,5	100	79,8	20,2	100
15-17	60,9	39,1	100	83,5	16,5	100	66,5	33,5	100	77,5	22,5	100
18-21	64,3	35,7	100	87,4	12,6	100	59,5	40,5	100	82,5	17,5	100
Total	65,0	35,0	100	82,8	17,2	100	68,2	31,8	100	78,5	21,5	100

Concernant la moquerie, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 22,79$, ddl = 2, 1-p = >99,99%.

Concernant le racisme, la dépendance est significative. $\chi^2 = 7,60$, ddl = 2, 1-p = 97,76%.

Concernant la mise à l'écart, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 21,92$, ddl = 2, 1-p = >99,99%.

Concernant l'humiliation, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 2,44$, ddl = 2, 1-p = 70,50%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

En outre, l'âge intervient de manière significative dans la construction de l'expérience victimaire basée sur le racisme. En effet, l'analyse des résultats du tableau 64 montre une inégale répartition entre les différentes strates d'âge. Les élèves âgés de 11 à 14 ans en sont plus victimes que les autres. 22% d'eux déclarent subir cette victimation contre 12,6% de ceux de âgés de 18 à 21 ans.

Par ailleurs, la mise à l'écart est une pratique largement influencée par l'âge. Plus l'élève prend de l'âge, plus son sentiment d'être mis à l'écart s'accroît. L'analyse des données du tableau 64 montre une dépendance très significative. Seuls 21,5% des élèves âgés de 11 à 14 ans ont exprimé leur victimation contre presque le double (40,5%) pour ceux âgés de 18 à 21 ans. Ce constat nécessite un questionnement sur les raisons de cet accroissement de victimation. La mise à l'écart est la punition la plus facile car il suffit de se mettre d'accord entre membres du groupe de pairs pour « couper les ponts » avec une victime sans que cela ne soit ni puni ni même remarqué. C'est un type de violence qui prend la place d'autres types plus apparents. C'est ce que nous appelons politique

« *d'embargo communicationnel* » à laquelle ont recours les agresseurs et qui s'accroît au fil des années.

Concernant le lien entre le sentiment d'humiliation et l'âge, nos résultats ne révèlent pas de dépendance entre ces deux variables. En effet, l'analyse du tableau 64 confirme ce constat. La définition de ce type de violence s'avère très subjective. Lors de la passation des questionnaires nous avons trouvé des problèmes en expliquant la question. Ce qui est humiliant pour l'un ne l'est pas l'autre. Les synonymes en arabe dialectal ne font pas l'affaire. Par exemple, nous avons utilisé le terme « sentiment d'être un chiffon » qui constitue une expression très péjorative utilisée au Maroc en arabe dialectal, ou encore « aurais-tu préféré disparaître plutôt que de subir ce comportement ? » En somme, les réponses n'échappent pas aux biais de l'incompréhension du terme « humiliation ». De surcroît, nous avons pu constater que les garçons âgés de 18 à 21 ans en sont moins victimes que les autres alors que les filles du même âge en souffrent les plus. Nous y reviendrons plus en détails dans la section dédiée au lien entre sexe et victimation.

2.3 Age et violences physiques

La victimation basée sur les violences physiques dépend de l'âge. Ce constat concerne trois des quatre formes traitées par cette étude. En effet, nous avons pu constater, à l'instar des résultats de Debarbieux (2010) que les élèves les plus jeunes en sont plus victimes.

Tableau 65 : Pourcentages des violences physiques en fonction de l'âge

Age (ans)	Les coups			Lancers d'objets			Bagarres collectives			Blessures avec armes		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
11-14	66,2%	33,8%	100%	71,7%	28,3%	100%	82,0%	18,0%	100%	91,2%	8,8%	100%
15-17	81,7%	18,3%	100%	76,8%	23,2%	100%	85,8%	14,2%	100%	91,7%	8,3%	100%
18-21	86,7%	<i>13,3%</i>	100%	82,4%	<i>17,6%</i>	100%	82,1%	17,9%	100%	88,9%	11,1%	100%
Total	77,8%	22,2%	100%	76,2%	23,8%	100%	84,0%	16,0%	100%	91,0%	9,0%	100%

Concernant les coups, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 74,12$, ddl = 2, 1-p = >99,99%.
 Concernant les lancers d'objets, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 14,56$, ddl = 2, 1-p = 99,93%.
 Concernant les bagarres collectives, la dépendance est peu significative. $\chi^2 = 5,22$, ddl = 2, 1-p = 92,66%.
 Concernant les blessures d'armes, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 2,46$, ddl = 2, 1-p = 70,81%.
 Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Concernant les coups, notre recherche révèle une dépendance très significative. En effet, en analysant les données du tableau 65, nous avons pu constater que les élèves âgés de 11

à 14 ans sont davantage victimes de coups. En effet, leur taux de victimation est de 33,8% contre 13,3% pour ceux âgés de 18 à 21 ans. Il semble que les réprimandes sont à l'origine de ce décroissement. Par crainte d'en subir, les agresseurs trouvent d'autres alternatives. Cela explique, comme déjà évoqué auparavant, le fait que plus l'élève avance en âge plus il a recours à des formes de violence moins apparentes, difficiles à prouver, non punissables et ne demandant pas d'effort physique.

S'agissant des lancers d'objets, l'incidence de l'âge est bien établie. En effet, les plus jeunes en sont plus victimes. Les données du tableau 65 montrent que les élèves âgés de 11 à 14 ans, avec un taux de 28,3%, en souffrent plus que les autres. Ces résultats convergent vers ceux de Debarbieux (2010) et ceux des enquêtes de victimation en France (2017 et 2018). L'interprétation proposée pour les coups pourrait être transposée aux lancers d'objets. Les punitions pourraient constituer un facteur dissuasif incitant les agresseurs à s'abstenir et à chercher d'autres moyens d'agression. Par conséquent, cela pourrait engendrer une diminution des taux de victimation.

Par ailleurs, tant la participation à une bagarre collective que la victimation sur la base de blessures avec armes ne dépendent pas de l'âge (tableau 65). De légères disparités de victimation entre les différents âges sont observées. Toutefois, les élèves âgés de 15 à 17 ans sont légèrement plus concernés par les bagarres et ceux de la tranche des 18 - 21 ans sont plus victimes de blessures avec armes.

2.4 Age et violences sexuelles

Nos résultats tendent à montrer que l'expérience victimaire basée sur les violences sexuelles ne dépend pas de l'âge de la victime dans la mesure où nous n'avons pas pu constater des différences de taux de victimation entre les différents âges. Toutefois, selon la Direction Générale de la Sûreté Nationale marocaine, entre 2008 et 2012, la tranche d'âge la plus exposée à la violence sexuelle est celle des 15- 18 ans, suivie des 12- 15 ans et enfin celle des enfants âgés de moins de 12 ans. Ces résultats convergent avec les nôtres (tableau 66). En effet, 7,4% des élèves âgés de 15 à 17 ans sont victimes de voyeurisme, 7,5% de baisers forcés et 9,6% de caresses forcées. Ces chiffres sont relativement plus élevés comparés aux autres catégories d'âges mais globalement être victime de voyeurisme aux toilettes et aux vestiaires, de baisers ou de caresses forcés est indépendant de l'âge dans la présente étude.

Tableau 66 : Pourcentages de violences sexuelles en fonction de l'âge

Age	Voyeurisme			Baisers forcés			Caresses forcées		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
11-14 ans	94,3%	5,7%	100%	94,4%	5,6%	100%	92,5%	7,5%	100%
15-17 ans	92,6%	7,4%	100%	92,5%	7,5%	100%	90,4%	9,6%	100%
18-21 ans	94,4%	5,6%	100%	95,7%	4,3%	100%	93,8%	6,2%	100%
Total	93,1%	6,9%	100%	93,2%	6,8%	100%	91,2%	8,8%	100%

Concernant le voyeurisme, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 1,55$, ddl = 2, 1-p = 53,86%.

Concernant les baisers forcés, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 3,08$, ddl = 2, 1-p = 78,60%.

Concernant les caresses forcées, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 2,71$, ddl = 2, 1-p = 74,26%.

2.5 Age et violences d'expropriation

Le vol est une pratique qui peut mener les enfants vers la délinquance. Globalement, la victimation basée sur les violences d'expropriation ne dépend pas de l'âge de la victime. C'est un résultat que révèle cette thèse (tableau 67). Concernant le vol de fournitures scolaires, la dépendance est très significative. Plus l'élève est jeune, plus il a tendance à se faire dérober ses fournitures scolaires. On peut avancer l'hypothèse que cela serait dû au degré de vigilance de l'élève. Plus il avancerait en âge plus il deviendrait vigilant, expliquant ainsi ce décroissement de victimation. Par ailleurs, les fournitures scolaires sont plus apparentes que les objets personnels et l'argent et constituent une opportunité pour les voleurs ce qui augmente le risque de leur perte.

Tableau 67 : Pourcentages des vols en fonction de l'âge

Age	Vol de fournitures scolaires (%)			Vol d'objets personnels (%)			Vol d'argent (%)			Racket (%)		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
11-14 ans	29,3	70,7	100	74,8	25,2	100	82,1	17,9	100	84,9	15,1	100
15-17 ans	36,5	63,5	100	71,0	29,0	100	81,7	18,3	100	87,7	12,3	100
18-21 ans	41,3	58,7	100	72,7	27,3	100	84,3	15,7	100	90,1	9,9	100
Total	35,1	64,9	100	71,9	28,1	100	82,1	17,9	100	87,4	12,6	100

S'agissant du vol de fournitures, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 16,03$, ddl = 2, 1-p = 99,97%.

S'agissant du vol d'objets, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 1,73$, ddl = 2, 1-p = 57,91%.

S'agissant du vol d'argent, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,60$, ddl = 2, 1-p = 25,94%.

S'agissant du racket, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 2,89$, ddl = 2, 1-p = 76,41%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Concernant le vol d'objets personnels, le vol d'argent et le racket, nous n'avons pas constaté de dépendance avec l'âge de la victime. Toutefois, nous remarquons de légères

différences pour le vol d'objets personnels (25,2%) et le vol d'argent (15,7%) pour les enfants âgés de 15 à 17 ans. De surcroît, un taux plus élevé de victimation pour le racket apparaît chez les élèves de 11 à 14 ans. De manière générale, l'âge n'a pas de grande influence sur la victimation basée sur les violences d'expropriation.

3. Conformisme auto-déclaré et victimation en fonction de l'âge

3.1 Un conformisme décroissant avec l'âge ?

S'agissant du degré de conformisme auto-déclaré, nous avons procédé à son calcul en nous basant sur des strates d'âges selon le modèle Costanzo et Shaw (1966). Il s'agit des strates d'âge 11 à 14 ans, 15 à 17 ans et 18 à 21 ans. L'analyse des données du tableau 68 montre un décroissement du degré de conformisme entre les 11-14 ans et les 15-17 ans. De manière générale, ces résultats convergent avec ceux démontrés par Costanzo et Shaw (1966). Toutefois, la tendance s'inverse entre les 15-17 ans et les 18-21 ans dans la mesure où nous constatons, chez ces derniers, un accroissement du degré de conformisme auto-déclaré. Comme nous le verrons plus tard, cet accroissement est largement lié au sexe.

Tableau 68 : Pourcentages des degrés de conformisme auto-déclaré en fonction de l'âge

Degré de conformisme Strate d'âge	Conformiste	Moyen conformiste	Peu conformiste	Non conformiste	Total
11-14 ans	58,7%	22,7%	11,7%	6,9%	100%
15-17 ans	51,0%	27,4%	10,1%	11,4%	100%
18-21 ans	58,4%	25,3%	6,2%	10,1%	100%
Total	54,7%	25,5%	10,1%	9,7%	100%

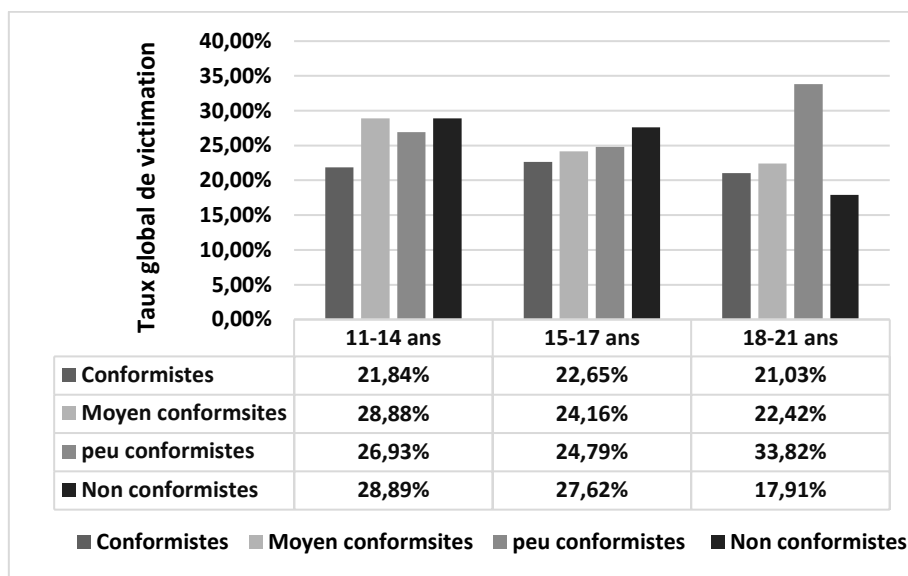
La dépendance est significative. $\chi^2 = 14,04$, ddl = 6, 1-p = 97,08%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

3.2 Incidence du degré de conformisme sur l'expérience victimaire

L'étude détaillée de nos résultats montre globalement un taux de victimation moins élevé pour les élèves s'auto-déclarant conformistes. En effet, pour les strates d'âge de 11 à 14 ans et de 15 à 17 ans, les élèves conformistes déclarent moins de victimations que leurs homologues s'auto-déclarant non conformistes qui se placent en dernière position après les moyens et peu conformistes (graphique 10). Toutefois, à partir de 18 ans, la tendance s'inverse et ce sont les élèves non conformistes qui enregistrent le taux le plus bas de victimation. Ce constat nécessiterait d'être approfondi davantage.

Graphique 10 : Taux de victimation en fonction de l'âge



III. Expérience victimaire et effet du sexe

Les expériences victimaires diffèrent selon le sexe de la victime. En effet, la violence est ressentie différemment par les filles et les garçons. Dans cette section, nous vérifierons dans un premier temps l'état des lieux du degré de conformisme auto-déclaré en lien avec le sexe, pour un second temps, analyser l'influence du sexe sur le sentiment de victimation basée sur les différents types de violences.

1. Une socialisation sexuée impactant l'expérience victimaire

La littérature scientifique a mis en évidence des disparités de victimation selon le sexe. Il y a presque une unanimité sur la prédominance des garçons dans les actes de violences scolaires tant comme victimes que comme auteurs. De ce fait, il existe des différences notables entre filles garçons dans les taux de victimation. Nous avons tenté, dans nos entretiens, de saisir les causes à l'origine de ces disparités de violence. De manière générale, le discours produit par les enquêtés met en évidence le rôle de la socialisation sexuée comme un facteur important à l'origine de ces différences en insistant sur la nature moins violente de l'éducation que recevrait les filles afin d'être plus en adéquation avec leurs rôles féminins.

Pour Souhayl, les filles sont moins impliquées dans les actes de violences du fait de leur éducation. Il stipule que :

« *Les filles sont souvent éduquées de manière à rester pacifistes, soumises aux lois masculines. Une éducation qui leur épargne la violence.* » (Entretien 12, lignes 50-51)

De son côté, Ali, surveillant général au collège, aborde l'éducation différenciée et son influence sur l'implication dans la violence en milieu scolaire en soulignant que :

« *Les garçons sont les plus concernés à cause de la manière différenciative dont la société marocaine éduque ses enfants. Les garçons et les filles sont éduqués de manières différentes.* » (Entretien 1, lignes 54-55)

Pour sa part, Elhouat, inspecteur de l'enseignement primaire, stipule que la culture de la société a un rôle influent sur la participation à la violence scolaire, notamment physique.

Pour lui, les filles sont contraintes à moins s'impliquer dans les actes de violence :

« *D'abord parce que leurs caractéristiques corporelles ne leur permettent pas. D'autre part, la culture de la société envers la fille qui fait que l'éducation de la femme est différente de celle de l'homme. En plus dans notre société il y a comme une sensibilité de la fille dans l'espace public qui fait qu'elle ne participe pas à la violence.* » (Entretien 6, lignes 55-59)

Badiâa, professeure au collège, fait appel à la religion, la culture et les traditions comme principaux facteurs dissuasifs de commettre des actes de violence par les filles. Pour elle, les filles violentes sont « mal vues », position sur laquelle nous reviendrons lorsque nous aborderons la question des bagarres en lien avec le sexe.

« *Je crois que la religion et la culture jouent un rôle très important. Les traditions demandent aux filles de ne pas être violentes. Elle sera mal vue.* » (Entretiens 4, lignes 47-48)

De plus, Houmam, professeur de français au lycée, pense que les garçons sont plus impliqués dans les actes de violences scolaires pour différentes raisons. Globalement, leur objectif est de :

« *Se montrer plus féroce, plus agressifs et surtout plus dominants sont parmi les réactions des garçons surtout devant les filles, devant leurs professeurs [...]. Les garçons réagissent agressivement à la lumière de leurs parents. Ils veulent manifester leur violence pour attirer l'attention des filles ou se libérer d'une charge négative.* » (Entretiens 7, lignes 47-51)

En somme, la violence en milieu scolaire est largement liée à la socialisation sexuée des filles et garçons marocains. Les filles sont préparées pour correspondre à un statut social les contraignant à être plus pacifistes, plus attentives aux attentes d'autrui et plus soumises à la mentalité masculine. De leur côté, les garçons sont socialisés pour être plus agressifs et plus violents pour faire face aux problèmes de la vie. Ils doivent montrer une grande capacité d'endurance. De surcroît, dans les familles marocaines, ils ont tendance à être mieux considérés et plus valorisés. Ce sont eux qui garantiront la continuité de la progéniture et le nom de la famille. Une telle mentalité va jusqu'à la formation de familles nombreuses due à l'arrivée tardive d'un enfant mâle. Celui-ci sera alors au centre des préoccupations de tous les membres de la famille. De manière générale, les garçons marocains sont plus susceptibles d'être violents que les filles (surtout sur le plan physique). L'autodéfense constitue un des aspects les plus importants de cette éducation sexuée. La lecture des données du tableau 69 montre que seules 37,1% des filles victimes de violence déclarent avoir recouru à l'autodéfense contre presque 56,4% des garçons.

Tableau 69 : Pourcentages d'autodéfense en fonction du sexe

Autodéfense	Oui	Non	Total
Sexe			
Filles	37,1%	62,9%	100%
Garçons	56,4%	43,6%	100%
Total	49,7%	50,3%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 59,66$, $ddl = 1$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Par ailleurs, comme cela a déjà été abordé dans le premier chapitre, il y a une violence sexuée qui persiste encore en société marocaine. Le risque de reproduction de ces actes en milieu scolaire s'avère très élevé et tend à impacter les expériences victimaires. La section suivante abordera les résultats des différentes victimations.

2. Victimation et sexe : Les garçons déclarent plus d'occurrences de victimations

2.1 Violences verbales et sexe de la victime

La victimation basée sur la violence verbale est sexuée. C'est ce qui ressort de nos résultats. En effet, nous avons pu constater que les garçons sont plus concernés par ce type de violence. Sans surprise, cela confirme les résultats des recherches menées sur le

lien entre sexe et violence. Notamment, Debarbieux (2010). Tel que montré par le tableau 70, les garçons sont plus victimes de surnoms méchants que les filles (48,3 % contre 29,9 %), mais ces dernières souffrent plus de la nature de ces surnoms. Les agresseurs ont tendance à utiliser des surnoms à caractère sexuel à leur égard avec, en tête des sobriquets, des synonymes vulgaires du vocable « prostituée ». Cette dévalorisation de la fille basée sur le sexe trouve son origine dans la socialisation sexuée que subissent les filles marocaines. Un garçon a plus de chance d'être excusé s'il s'adonne à des pratiques sexuelles, alors que la fille risque d'en subir des conséquences qui pourraient aller jusqu'au meurtre. Ces résultats confirment une fois de plus que les garçons sont au centre de la plupart des faits de violence en tant que victimes.

Tableau 70 : Pourcentages de victimation sur la base des violences verbales en fonction du sexe

Sexe	Insultes			Surnoms méchants		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Filles	77,9%	22,1%	100%	70,1%	29,9%	100%
Garçons	54,7%	45,3%	100%	51,7%	48,3%	100%
Total	66,0%	34,0%	100%	60,7%	39,3%	100%

Concernant les insultes, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 124,69$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.

Concernant les surnoms, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 73,86$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

La question des fréquentations intervient encore une fois pour l'interprétation de ces résultats selon la théorie des groupes de références de Bock, Cochran, & Beeghley (1987). En effet, comme déjà évoqué précédemment, il y a une séparation persistance entre les deux sexes dans la société marocaine. Certes, elle n'est pas corporelle mais d'ordre psychologique imposée par la socialisation sexuée des filles et des garçons. Cette séparation s'érige en une frontière difficilement franchissable entre les deux sexes qui a pour conséquence de réduire les victimations intra-sexes. En d'autres termes, la victimation s'opère au sein du même groupe féminin ou masculin. De ce fait, les filles entre elles s'adonnent moins aux violences verbales que les garçons entre eux et la victimation par les pairs est moins fréquente entre les filles qu'entre les garçons. L'analyse détaillée des auteurs de violences verbales confirme que 61,5% des auteurs de surnoms méchants proférés envers les filles sont des filles. Alors que 68% des auteurs de ces violences à l'encontre des garçons sont des garçons. Concernant les insultes, ces taux sont respectivement 49,9% contre 59,9%.

2.2 Violences psychologiques et sexe de la victime

La victimation basée sur les violences psychologiques est sexuée. C'est un constat qui ressort pour les deux formes de cette violence selon les résultats de cette thèse. Tandis que pour Tamara (2013), les garçons sont plus victimes de violences physiques, « *alors que les filles sont plus souvent victimes d'ostracisme ou de violence psychologique* » (p. 3). Nos résultats ne semblent pas aller dans ce sens.

La dépendance entre mise à l'écart et le sexe de la victime est peu significative. C'est une violence qui ne dépend pas totalement du sexe de la victime. L'analyse des résultats du tableau 71 montre que les filles et les garçons déclarent en être victimes à un degré relativement proche : 31,9% des filles et 29,4% des garçons. Bien que plusieurs recherches aient mis en évidence que les filles sont plus concernées par les violences psychologiques, il apparaît, selon nos résultats, que la mise à l'écart n'entre pas dans cette catégorie de violences. La question des fréquentations peut fournir des éléments de réponse selon la théorie des groupes de références de Bock, Cochran, & Beeghley (1987). En effet, comme nous l'avons déjà évoqué, les frontières entre les deux sexes ne sont pas facilement franchissables. Ce qui veut dire que ce type de violence s'opère généralement au sein du même groupe de pairs : féminin ou masculin. La vérification de ce constat aurait nécessité l'introduction d'une question omise dans notre questionnaire concernant l'auteur de la mise à l'écart.

Tableau 71 : Pourcentages des violences psychologiques en fonction du sexe

Sexe	Mise à l'écart (%)			Moquerie (%)			Racisme (%)			Humiliation (%)		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Filles	68,2	31,8	100	71,1	28,9	100	87,0	<i>11,8</i>	100	79,1	20,9	100
Garçons	70,6	29,4	100	59,8	40,2	100	79,5	18,1	100	78,0	22,0	100
Total	69,4	30,6	100	65,4	34,6	100	83,2	15,0	100	78,5	21,5	100

Concernant la mise à l'écart, la dépendance est peu significative. $\chi^2 = 1,49$, ddl = 1, 1-p = 77,73%.

Concernant la moquerie, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 29,21$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.

Concernant le racisme, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 15,83$, ddl = 1, 1-p = 99,99%.

Concernant l'humiliation, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,37$, ddl = 1, 1-p = 45,69%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Par ailleurs, d'après nos résultats, la pratique de la *moquerie pour bonne conduite* en classe est plutôt masculine. En effet, la dépendance entre sexe et *moquerie pour bonne*

conduite est très significative. L'analyse des résultats du tableau 71 montre que 41,2% des garçons en sont victimes contre seulement 28,9% des filles. Cette différence trouve sa légitimité dans le modèle de socialisation sexuée des filles marocaines, qui doivent plus que les garçons faire preuve de bonne conduite. En effet, il s'agit là d'un élément primordial dans leur éducation et leur socialisation. Cependant, il ne faut pas omettre l'influence des pairs qui joue un rôle primordial dans ce type de violence dans la mesure où la composition de la classe peut influencer les comportements des élèves.

L'étude de l'état des lieux du racisme au sein des établissements scolaires au Maroc confirme que les filles sont moins concernées par ce type de violence. En effet, nous avons pu constater une dépendance très significative entre sexe et racisme. L'analyse des résultats du tableau 71 montre que 13% des filles déclarent en être victimes contre 20,5% des garçons. Enfin, à propos du lien entre sexe et humiliation, il n'y a pas dépendance significative entre ces deux variables. L'analyse du tableau 71 révèle un taux d'humiliation ressentie quasi identique pour les deux sexes Avec 20,9% des filles contre 22,0% des garçons qui en ont été victimes.

2.3 Violences physiques et sexe de la victime

D'après nos résultats, la victimation basée sur la violence physique est sexuée. En effet, nous avons pu constater que les garçons sont plus victimes. Ces résultats convergent vers ceux des recherches menées sur le lien entre sexe et violence. En France, selon Hubert (2013), « *les garçons sont généralement plus nombreux à déclarer différents types de violences. En particulier, ils se disent plus souvent victimes de violences physiques [...] Les garçons sont deux fois plus nombreux à déclarer avoir été frappés (24 % contre 12 % pour les filles), à avoir participé à une bagarre collective (19 % contre 9 % pour les filles) et à avoir été blessés par une arme. Ils sont aussi trois fois plus nombreux à avoir participé à des jeux dangereux (16 % contre 5 %).* » (p. 3).

De surcroît, « *les garçons sont significativement plus touchés par les faits de violences graves tels qu'être la cible d'objet lancé (17 % contre 13 %), être menacé par une arme (5 % contre 2 %), être blessé par une arme (3 % contre 1 %).* » (Tamara, 2013, p. 4). L'examen du tableau 72 permet de mettre en évidence l'influence du sexe sur la victimation basée sur les violences physiques au Maroc. Les filles sont moins victimes de coups puisqu'elles sont 14,6% dans cette catégorie contre 29% des garçons. En France,

les taux sont de 12,8% des collégiennes contre 24,1% des collégiens en 2017 et de 2,5% des lycéennes contre 3,9% des lycéens en 2018. Par ailleurs, les lancers d'objets constituent une pratique sexuée de la violence physique au Maroc. En effet, 16,3% des filles en ont été victimes contre presque le double pour les garçons avec un taux de 30,2%. En France, ces chiffres sont de 11,2% des collégiennes contre 15,7% des collégiens en 2017 et de 3,6% ces lycéennes contre 5,3% des lycéens en 2018. En ce qui concerne les bagarres, les garçons continuent à se positionner au premier rang. En effet, nous avons pu constater une dépendance très significative entre sexe et participation aux bagarres. 8,2% des filles ayant participé à une bagarre contre 23,1% des garçons. Ces résultats convergent avec ceux du Youth Risk Behavior Survey (Kann et al., 1996) qui révèlent que les garçons sont trois fois plus (23,5%) impliqués dans des bagarres que les filles (8,6%).

Tableau 72 : Pourcentages des violences physiques en fonction du sexe

Sexe	Les coups (%)			Lancers d'objets (%)			Bagarres collectives (%)			Blessures avec armes (%)		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Filles	85,4	<i>14,6</i>	100	83,7	<i>16,3</i>	100	91,8	<i>8,2</i>	100	95,3	<i>4,7</i>	100
Garçons	71,0	29,0	100	69,8	30,2	100	76,9	23,1	100	87,0	13,0	100
Total	78,0	22,0	100	76,6	23,4	100	84,2	15,8	100	91,1	8,9	100

Concernant les coups, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 63,05$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.
 Concernant les lancers d'objets, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 55,87$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.
 Concernant les bagarres, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 85,55$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.
 Concernant les blessures, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 44,20$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.
 Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

La différence significative entre les deux sexes est en grande partie due au type de socialisation sexuée des filles au Maroc. Une fille impliquée dans des bagarres est mal vue dans la société. Comme nous l'avons déjà évoqué, les parents, qui n'acceptent généralement pas de tels comportements de la part de leurs filles, sont bien moins exigeants à l'égard des garçons pouvant être mal vus s'ils ne se défendent pas. Parfois même, il leur arrive de punir les garçons parce qu'ils ne se sont pas défendus. La bagarre, et surtout quand on en sort gagnant, constitue un signe de virilité pour beaucoup de parents. Cette forme de socialisation masculine pousse parfois les garçons à prendre part aux bagarres. En France, ces chiffres sont de 11,2% des collégiennes contre 20,5% des collégiens en 2017. Les données concernant les lycéens ne sont pas disponibles. S'agissant des blessures avec armes, nous avons pu constater le caractère sexuée de cette violence. En

effet, 13% des garçons déclarent avoir été blessés par armes contre 4,7% des filles. De manière générale, les violences physiques sont sexuées. Ce même constat est fait par Lucia & Jaquier (2012) qui soulignent qu'on « *utilisant des données longitudinales du National Youth Survey américain, Lauritsen et al., constatent également que les garçons sont plus nombreux à indiquer avoir été victimes de brigandages et d'agressions physiques que les filles* » (p. 175). Ainsi, nos résultats confirment une fois de plus, le statut des garçons comme principaux concernés par la violence scolaire.

2.4 Violences sexuelles et sexe de la victime

L'expérience victimaire basée sur les violences sexuelles est sexuée. C'est un fait que révèle la littérature scientifique que nos résultats confirment. Pour Tamara (2013), « *les violences à caractère sexuel touchent plus souvent les filles : en moyenne 7,5 % des filles déclarent avoir été victimes de voyeurisme ou d'une caresse forcée ou d'un baiser forcé, contre 5 % des garçons. Elles déclarent plus souvent des attouchements sexuels alors que pour le voyeurisme la différence garçon/fille est moins tranchée.* » (p. 4). En effet, nous avons pu constater des disparités de victimation entre garçons et filles. S'agissant du voyeurisme aux toilettes et aux vestiaires, nous n'avons pas pu établir un lien entre sexe et sentiment de victimation basé sur cette pratique dans la mesure où la dépendance n'est pas significative.

Tableau 73 : Pourcentages des violences sexuelles en fonction du sexe

Sexe	Voyeurisme (%)			Baisers forcés (%)			Caresses forcées (%)		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Filles	92,7	7,3	100	94,3	5,7	100	89,0	11,0	89,0
Garçons	93,6	6,4	100	91,7	8,3	100	93,7	6,3	93,7
Total	93,1	6,9	100	93,0	7,0	100	91,4	8,6	91,4

Concernant le voyeurisme aux vestiaires et toilettes, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,62$, ddl = 1, 1-p = 57,06%.

Concernant les baisers forcés, la dépendance est significative. $\chi^2 = 5,34$, ddl = 1, 1-p = 97,91%.

Concernant les caresses forcées, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 14,40$, ddl = 1, 1-p = 99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

L'analyse des données du tableau 73 montre que tant les filles que les garçons en sont victimes à un degré assez proche avec un taux de 7,3% pour les premières et 6,4% pour les seconds. S'agissant des attouchements sexuels (caresses forcées ou baisers forcés), les

garçons se positionnent en premier lieu pour les baisers forcés avec 8,3% des victimations contre 5,7% pour les filles. Cela interroge sur un éventuel fantasme masculin. L'étude détaillée de leur victimation montre que les garçons déclarent que 68,6% des auteurs de cette violence sont des filles. Ce qui interroge sur la véracité de ces propos dans une société conservatrice. Seule une étude plus détaillée pourrait éclaircir ce constat. Les filles elles sont plus victimes de caresses forcées surtout celles âgées de 15 à 17 ans. Ce résultat converge vers les données officielles, précédemment citées, positionnant les filles comme principales victimes de harcèlement sexuel au Maroc.

2.5 Violences d'expropriation et sexe de la victime

Nos résultats indiquent que la victimation basée sur les violences d'expropriation dépend du sexe de la victime, convergeant ainsi avec ceux des différentes enquêtes de victimation en milieu scolaire et notamment, celle de Debarbieux (2010). En effet, nous avons pu constater des taux de victimation plus élevés chez les garçons. Tel que montré dans le tableau 74, les filles sont moins victimes des violences d'expropriation avec un taux de 61,1% de vols de fournitures scolaires (67,6% pour les garçons), de 22,9% de vols d'objets personnels (67,6% pour les garçons), de 16,8% de vols d'argent (67,6% pour les garçons) et de 8,9% de rackets (67,6% pour les garçons). Ainsi, ces résultats confirment une fois de plus le statut des garçons comme principales victimes de violence en milieu scolaire. Ces résultats convergent avec ceux de Lucia & Jaquier (2012) qui stipulent que « *les garçons sont plus nombreux à signaler des victimations individuelles ou contre leurs biens.* » (p. 175).

Tableau 74 : Pourcentages des vols en fonction du sexe

Sexe	Vol de fournitures scolaires (%)			Vol d'objets personnels (%)			Vol d'argent (%)			Racket (%)		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Filles	38,9	61,1	100	77,1	22,9	100	83,2	16,8	100	91,1	8,9	100
Garçons	32,2	67,8	100	64,3	35,7	100	79,7	20,3	100	83,7	16,3	100
Total	35,5	64,5	100	70,6	29,4	100	81,4	18,6	100	87,4	12,6	100

Concernant le vol des fournitures, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 10,13$, ddl = 1, 1-p = 99,85%.
 Concernant le vol d'objets, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 41,20$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.
 Concernant le vol d'argent, la dépendance est significative. $\chi^2 = 4,30$, ddl = 1, 1-p = 96,20%.
 Concernant le racket, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 25,87$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.
 Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

3. Conformisme sexué et victimation

3.1 Un degré de conformisme plus élevé chez les filles

Costanzo et Shaw (1966) ont mis en évidence un taux plus élevé du degré de conformisme chez les filles qui se conforment plus facilement aux normes spécifiques à leur sexe que les garçons. L'examen de la relation entre le sexe et le conformisme pour notre échantillon révèle une différence significative (tableau 75). En effet, les filles s'auto-déclarent plus conformistes que les garçons. 83,3% d'elles se présentent comme « conformistes » ou « moyen conformistes » alors que c'est le cas pour 77,3% des garçons. La différence la plus significative concerne la catégorie des non conformistes. Les garçons sont deux fois plus non conformistes que les filles.

Tableau 75 : Pourcentages des degrés de conformisme en fonction du sexe

Degré de conformisme Sexe	Conformiste	Moyen conformiste	Peu conformiste	Non conformiste	Total
Fille	57,6%	25,7%	9,9%	6,9%	100%
Garçon	52,5%	24,8%	10,1%	12,7%	100%
Total	55,0%	25,2%	10,0%	9,8%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 11,95$, ddl = 3, 1-p = 99,24%.

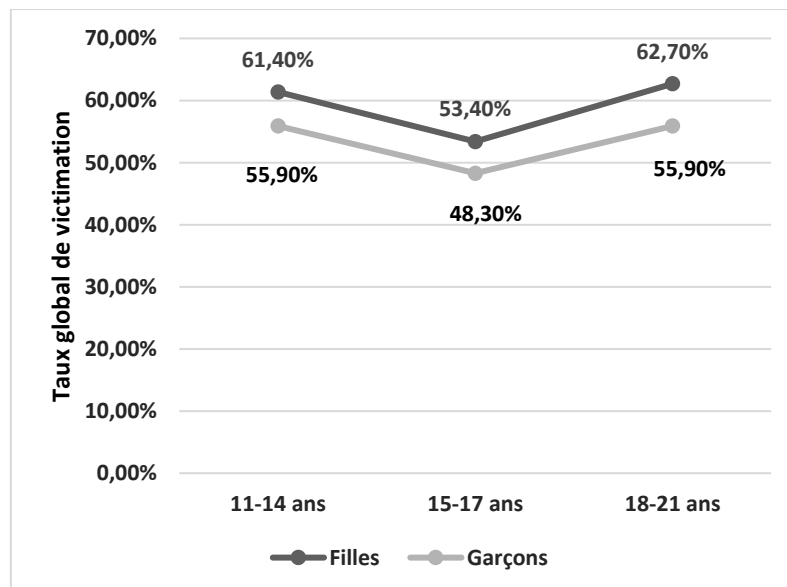
Les cases grisées en **gras (italique)** sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

L'étude des taux de conformisme en fonction de l'âge révèle des similitudes et des divergences entre nos résultats et ceux de Costanzo et Shaw (1966). Les similitudes concernent l'affaiblissement du conformisme entre 11 et 17 ans. Les divergences, telles que montrées dans le graphique 11, concernent son accroissement à partir de 17 ans. En effet, nous pouvons constater un inversement du degré de conformisme qui augmente pour notre échantillon alors qu'il continue à baisser pour Costanzo et Shaw (1966).

Comme nous l'avons déjà évoqué, les filles et les garçons au Maroc sont socialisés pour correspondre à des rôles précis. Pour les filles, le mariage constitue un objectif en soi. En effet, la socialisation sexuée des filles marocaines place cet objectif au centre des projets de vie entraînant ainsi la nécessité de préserver leur virginité pour le jour du mariage et d'intégrer des compétences liées à l'entretien et à la bonne tenue du foyer. Toutefois, il importe de signaler l'existence de différences entre les niveaux culturels, les appartenances sociales (modestes ou aisées) ou les origines (citadines ou rurales), ... En

somme, les filles sont exposées à une pression liée au mariage plus que les garçons. De surcroît, être encore célibataire à un certain âge peut entraîner des appellations à connotations négatives. « Délaissée par le train du mariage », « elle a raté le car » sont des expressions utilisées au Maroc pour décrire le célibat de la fille dès l'âge de trente ans⁴⁰. En outre, le surnom « Ibayra ; البائرة » constitue la forme la plus blessante de cette violence psychologique subie par les filles. Ce terme est essentiellement utilisé pour décrire une terre aride qui ne donne pas de culture, contrairement à la terre fertile. Ce surnom touchant à la dignité de la femme traduit le rôle sexué de la fille marocaine ; se marier et avoir des enfants et la forte pression sociale qui touche la fille dans ce domaine.

Graphique 11 : Taux de conformisme auto-déclaré en fonction du sexe



La religion peut accentuer le phénomène du conformisme. En effet, les caractéristiques recherchées chez une femme pour le mariage ont fait l'objet de plusieurs textes religieux musulmans. A titre d'exemple, en voici un qui nous paraît suffisamment pertinent pour illustrer le propos. Il s'agit d'un hadith très populaire rapporté par Muslim dans lequel le Prophète Mohamed dit qu'on épouse les femmes pour quatre raisons : la fortune, la lignée, la beauté et la religiosité. Le meilleur choix est celui de la femme religieuse. La pratique constitue, en plus de la tenue vestimentaire, un signe ostentatoire de cette

⁴⁰ Selon les données du HCP, il y a une régression du mariage précoce chez les femmes marocaines durant ces dernières années. L'âge moyen du mariage, qui était de 20 ans est passé à 28 ans chez les filles et 27 chez les hommes. Selon une étude réalisée par l'ONG britannique « Family optimize », au Maroc, huit millions de femmes en âge de se marier sont célibataires. Les femmes marocaines commencent à placer les études, le travail et l'autonomie financière à la tête de leurs priorités.

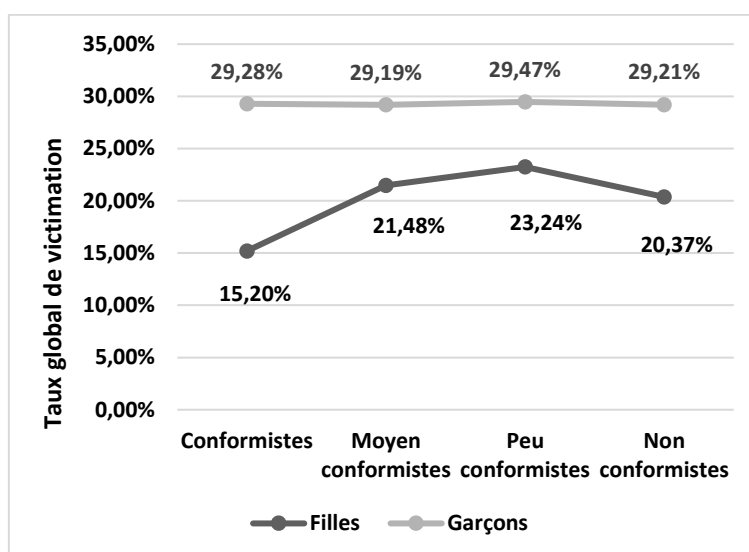
religiosité. Ainsi, beaucoup de filles s'auto-déclarent en tant que conformistes pour convenir à ce statut. Toutefois, nous restons prudents sur ce constat eu regard de la composition sociale de notre échantillon car 61,9% des filles sont issues de classe modeste réparties entre le milieu rural (49,6%) et le milieu urbain (50,4%). Il importe ainsi de creuser le lien entre appartenance sociale et religiosité.

Par ailleurs, le souhait de trouver un conjoint proche des valeurs religieuses essentielles n'est pas que l'apanage des hommes, mais concerne également les femmes. En effet, dans un hadith rapporté par Al-Tirmidhî (1999) où le Prophète Mohamed demande aux familles d'accepter la demande de mariage de tout homme d'une religiosité et d'un comportement irréprochables, faute de quoi discorde et corruption se répandront sur terre. En somme, la pression sociale liée principalement au mariage constitue une des principales causes de cet accroissement du degré de conformisme chez les filles. Les garçons sont beaucoup moins concernés par cette pression sociale. En effet, il n'est pas sujet d'injure même s'il dépasse les trentaines sans mariage. Néanmoins, le garçon peut subir la pression qui consiste pour lui à construire son avenir qui rime souvent avec sa famille. En effet, dans une société patriarcale tel que le Maroc, le garçon est préparé psychiquement à assurer la charge financière et protectrice de sa future épouse et de ses enfants. Ce sentiment s'aggrave d'autant plus lorsqu'il est issu d'une classe modeste, car non seulement il doit penser à son propre avenir et à celui de son foyer, mais également à la prise en charge de ses parents et de ses frères et sœurs ce qui peut expliquer cet accroissement de conformisme. Pour conclure sur ce point, filles et garçons reviendraient vers plus de conformisme à partir de 17 ans se préparant ainsi à correspondre aux rôles sexués que leur assigne la société.

3.2 Une victimation influencée par le conformisme au féminin

Le taux global de victimation en fonction du degré de conformisme sexué laisse apparaître de grandes disparités entre filles et garçons. La lecture du graphique 12 montre qu'il n'y a pas d'influence du degré de conformisme sur l'expérience victimaire des garçons. Abstraction faite du degré de conformisme de la victime, nous pouvons constater une stabilité de victimation (environ 29% des élèves). Par contre, nous notons des différences pour les filles dont 15,20% des plus conformistes sont victimes de violence contre 20,37% des non conformistes.

Graphique 12 : Taux global de victimation sexuée en fonction du degré de conformisme



En résumé, les filles conformistes sont les moins concernées par la violence en milieu scolaire. Leurs taux de victimation en témoignent. Nous nous interrogerons désormais sur l'influence du conformisme sur l'implication des filles dans les actes de violences scolaires. Le degré de conformisme constitue-t-il un élément d'atténuation ou d'amplification de la victimation en milieu scolaire ? Nous reviendrons plus en détail sur cette question dans le chapitre dédié aux discussions de nos résultats.

IV. Appartenance sociale et expérience victimaire

La violence est vécue différemment selon son arrière-plan socioéconomique et culturel. A l'école les élèves ne se détachent pas de leur appartenance sociale. Dans cette section, nous analyserons l'influence de celle-ci sur son expérience victimaire puis nous nous attacherons à vérifier le degré de conformisme en fonction de cette appartenance de l'élève et son lien avec le taux de victimation.

1. Appartenance sociale et implication dans la violence scolaire

La pauvreté et la précarité constituent des terrains favorables au développement de la violence en milieu scolaire. Les travaux d'Everett et Price (1995) ont mis en évidence une dépendance entre pauvreté et violence scolaire. Cette question a fait l'objet de nos entretiens concernant le thème traitant du lien entre appartenance à une classe sociale et implication dans les actes de violences. Les propos ont été presque unanimes sur la

prédominance de l'implication des élèves de la classe défavorisée. Pour Amine, directeur de collège,

« La pauvreté peut parfois être la cause de la violence scolaire. Mais cela ne veut pas dire que les pauvres sont plus violents que les autres. »
(Entretien 2, lignes 69-70)

Ce même constat est signalé par Anana, professeur du lycée qui stipule l'existence d'une corrélation entre les deux. Pour lui, les plus démunis sont les plus concernés par les actes de violences scolaires. Il stipule que,

« Malheureusement, c'est une fonction décroissante par rapport à la classe sociale. Les élèves issus des classes populaires sont plus concernés par la violence scolaire. » (Entretien 3, lignes 58-60)

De son côté, Houmam aborde le conflit des classes sociales au sein des établissements scolaires. Pour lui, les élèves issus des classes défavorisées vivent dans une atmosphère incitant à la confrontation ce qui impacte la sphère scolaire. Il stipule que :

« La classe sociale défavorisée offre une atmosphère moins stable pour l'enfant. Cela apparaît clairement au sein d'un établissement scolaire. Les enfants des familles plus aisées se réunissent ensemble dans un clan et ceux des classes défavorisées se réunissent dans leurs clans. Cette dislocation au sein du même espace mène à des confrontations directes entre les deux clans. » (Entretien 7, lignes 67-71)

Toutefois, la pauvreté ne constitue pas systématiquement la cause de l'implication dans la violence scolaire tel que le souligne Souhayl.,

« Il est vrai que les classes défavorisées peuvent être plus enclines à la violence mais pas systématiquement. » (Entretien 12, lignes 61-62)

De son côté, Lhoucine refuse toute liaison entre appartenance sociale et implication dans la violence scolaire. Les élèves des différentes classes sociales peuvent être concernés.

« Il n'y a pas une règle constante, la violence peut concerner tous les élèves quel que soit son appartenance sociale : pauvre ou riche, il peut être violent et agressif. » (Entretien 9, lignes 98-99)

De manière générale, l'analyse du discours montre que les représentations des enseignants basées sur leur expérience décrivent plus ou moins fortement ce lien classe sociale/violence, bien que certains le relativisent. Toutefois, ce lien n'apparaît pas comme systématique. Il importera ainsi de creuser plus profondément ce lien surtout en matière d'expérience victimaire. Cela fera l'objet de la section suivante.

2. Des expériences victimaire indépendantes de l'appartenance sociale

L'expérience victimaire en milieu scolaire se construit en fonction de certains contextes : économique, social, familial, individuel. Debarbieux (2008) a mis en évidence l'importance des inégalités sociales devant le risque de violence en France. « *Ainsi, alors que près de 16% des élèves scolarisés en zones d'éducation prioritaires disent être victimes de violences à répétition, ils ne sont que 11% hors de ces zones prioritaires* » (p. 48). De leur côté, Everett et Price (1995) ont établi un lien entre pauvreté et taux de violence scolaire. Ainsi, présenterons-nous dans cette section les différents résultats de victimation en fonction de l'appartenance sociale de l'élève afin de vérifier d'éventuelles influences de celle-ci sur l'expérience victimaire.

Nos résultats montrent que la victimation basée sur les violences verbales, dépend de l'appartenance sociale de la victime. En effet, tel que montré dans le tableau 76, les élèves issus de la classe modeste sont plus insultés (40,7%) et souffrent plus des surnoms méchants (36,1%).

Tableau 76 : Pourcentages des violences verbales en fonction de la classe sociale

Violences verbales Classes sociales	Surnoms méchants			Insultes		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Classe modeste	63,9%	36,1%	100%	59,3%	40,7%	100%
Classe moyenne	71,1%	28,9%	100%	61,1%	38,9%	100%
Classe aisée	68,6%	31,4%	100%	68,0%	32,0%	100%
Total	66,2%	33,8%	100%	60,9%	39,1%	100%

Concernant les surnoms, la dépendance est significative. $\chi^2 = 8,47$, ddl = 2, 1-p = 98,55%. Concernant les insultes, la dépendance est significative. $\chi^2 = 7,21$, ddl = 2, 1-p = 97,28%. Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

S'agissant des victimations liées aux violences psychologiques, la dépendance n'est pas établie avec l'appartenance sociale de l'élève. Du moins, c'est ce qui ressort des résultats de cette recherche. Toutefois, la lecture des données du tableau 77 montre de légères disparités entre les différentes classes sociales. Les élèves de la classe modeste sont plus victimes de moquerie (35,3%), de racisme (16,3%) et d'humiliation (21,9%).

Tableau 77 : Pourcentages des violences psychologiques en fonction de la classe sociale

Violences psychologiques Classes sociales	Moquerie (%)			Racisme (%)			Mise à l'écart (%)			Humiliation (%)		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non,	Oui	Total	Non	Oui	Total
Classe modeste	64,7	35,3	100	83,7	16,3	83,7	69,6	30,4	100	78,1	21,9	100
Classe moyenne	66,7	33,3	100	87,9	12,1	87,9	68,2	31,8	100	78,6	21,4	100
Classe aisée	66,1	33,9	100	87,3	12,7	87,3	70,8	29,2	100	82,0	18,0	100
Total	65,4	34,6	100	85,1	14,9	85,1	69,4	30,6	100	78,8	21,2	100

S'agissant de la moquerie, la dépendance n'est pas significative. Chi2 = 0,64, ddl = 2, 1-p = 27,25%.

S'agissant du racisme, la dépendance est peu significative. Chi2 = 5,74, ddl = 2, 1-p = 94,33%.

S'agissant de la mise à l'écart, la dépendance n'est pas significative. Chi2 = 0,58, ddl = 2, 1-p = 25,08%.

S'agissant de l'humiliation, la dépendance n'est pas significative. Chi2 = 2,11, ddl = 2, 1-p = 65,10%.

Par ailleurs, la victimation basée sur les violences physiques ne dépend pas de l'appartenance sociale de la victime. C'est le constat tiré des résultats de cette recherche (tableau 78). Nous pouvons quand même constater que les élèves issus de la classe modeste sont légèrement plus concernés par les victimations avec 22,5% des coups, 24,7% des lancers d'objets, 16,1% des bagarres et 9,7% des blessures avec armes.

Tableau 78 : Pourcentages de violences physiques en fonction de la classe sociale

Violences physiques Classes sociales	Coups (%)			Lancers d'objets (%)			Bagarres (%)			Blessures d'armes (%)		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Classe modeste	77,5	22,5	100	75,3	24,7	100	83,9	16,1	100	90,3	9,7	100
Classe moyenne	78,5	21,5	100	79,4	20,6	100	84,6	15,4	100	91,9	8,1	100
Classe aisée	80,9	19,1	100	78,8	21,2	100	86,5	13,5	100	92,1	7,9	100
Total	78,2	21,8	100	76,8	23,2	100	84,4	15,6	100	90,9	9,1	100

Concernant les coups, la dépendance n'est pas significative. Chi2 = 1,66, ddl = 2, 1-p = 56,42%.

Concernant les lancers d'objets, la dépendance est peu significative. Chi2 = 3,91, ddl = 2, 1-p = 85,81%.

Concernant les bagarres, la dépendance n'est pas significative. Chi2 = 1,21, ddl = 2, 1-p = 45,45%.

Concernant les blessures, la dépendance n'est pas significative. Chi2 = 1,62, ddl = 2, 1-p = 55,48%.

Par ailleurs, l'expérience victimaire basée sur les violences sexuelles ne dépend pas de l'appartenance de l'élève à une classe sociale. C'est ce qui ressort des résultats tableau 79. Concernant le voyeurisme, la classe modeste est légèrement plus victime. Concernant les baisers forcés, la classe moyenne est plus concernée et la classe aisée se déclare plus victime de caresses forcées.

Tableau 79 : Pourcentages des violences sexuelles en fonction de la classe sociale

Violences sexuelles Classes sociales	Voyeurisme			Baisers forcés			Caresses forcées		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Classe modeste	92,4%	7,6%	100%	92,5%	7,5%	100%	91,2%	8,8%	100%
Classe moyenne	93,6%	6,4%	100%	92,3%	7,7%	100%	92,1%	7,9%	100%
Classe aisée	94,9%	5,1%	100%	94,9%	5,1%	100%	88,7%	11,3%	100%
Total	93,0%	7,0%	100%	92,8%	7,2%	100%	91,1%	8,9%	100%

Concernant le voyeurisme, la dépendance n'est pas significative. $\text{Chi}^2 = 2,49$, ddl = 2, 1-p = 71,21%.

Concernant les baisers forcés, la dépendance n'est pas significative. $\text{Chi}^2 = 2,18$, ddl = 2, 1-p = 66,31%.

Concernant les caresses forcées, la dépendance n'est pas significative. $\text{Chi}^2 = 2,61$, ddl = 2, 1-p = 72,90%.

De plus, la victimation sur la base des violences d'expropriation ne dépend pas de l'appartenance de l'élève à une classe sociale dans la mesure où nous ne constatons pas de grandes disparités entre les taux de victimation ces dernières (tableau 80). Toutefois, la classe modeste s'avère légèrement plus victime de vol d'objets personnels, de vol d'argent et de racket.

Tableau 80 : Pourcentages des violences d'expropriation en fonction de la classe sociale

Violences d'expropriation Classes sociales	Vol de fournitures scolaires (%)			Vol d'objets personnels (%)			Vol d'argent (%)			Racket (%)		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Classe modeste	35,6	64,4	100	69,8	30,2	100	80,8	19,2	100	86,7	13,3	100
Classe moyenne	35,5	64,5	100	70,2	29,8	100	82,9	17,1	100	88,4	11,6	100
Classe aisée	35,6	64,4	100	74,5	25,5	100	80,9	19,1	100	88,4	11,6	100
Total	35,6	64,4	100	70,5	29,5	100	81,3	18,7	100	87,3	12,7	100

Concernant le vol des fournitures, la dépendance n'est pas significative. $\text{Chi}^2 = 0,00$, ddl = 2, 1-p = 0,04%.

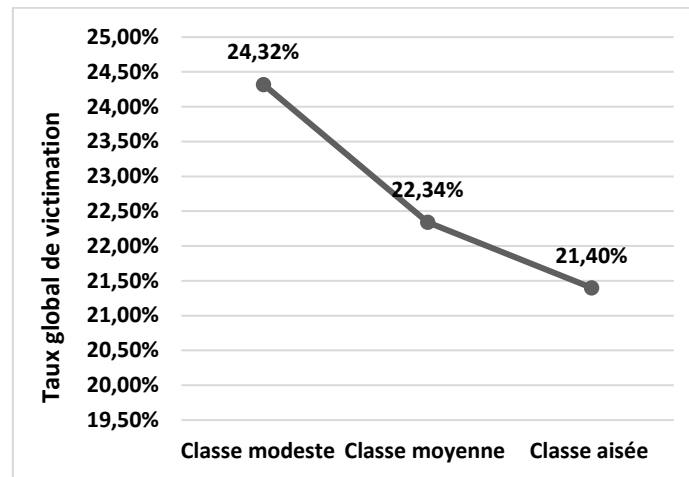
Concernant le vol d'objets, la dépendance n'est pas significative. $\text{Chi}^2 = 2,42$, ddl = 2, 1-p = 70,11%.

Concernant le vol d'argent, la dépendance n'est pas significative. $\text{Chi}^2 = 1,06$, ddl = 2, 1-p = 41,12%.

Concernant le racket, la dépendance n'est pas significative. $\text{Chi}^2 = 1,28$, ddl = 2, 1-p = 47,19%.

De manière générale, nos résultats n'établissent pas de lien entre victimations et appartenance sociale de l'élève que pour les violences verbales. Toutefois, le taux global de victimation (graphique 13), calculé en fonction de la classe sociale, montre que les élèves issus des familles modestes déclarent plus de victimations (24,32%) que leurs homologues issus des familles aisées (21,40%). Ainsi, nous postulons qu'il y aurait d'autres facteurs qui, accumulés à l'appartenance à cette classe sociale, contribueraient à l'aggravation de la victimation. De ce fait, il importe d'élargir le champs d'investigation au degré de ségrégation de l'établissement. Cela fera l'objet de la section suivante.

Graphique 13 : Taux global de victimation en fonction de la classe sociale



3. Expérience victimaire et ségrégation de l'établissement

Globalement, les résultats de l'étude de la dépendance entre appartenance sociale et victimation ne montrent pas de lien entre ces deux variables. Les travaux d'Everett et Price (1995) ont pourtant établi un lien entre pauvreté et taux de violence scolaire. Toutefois, la pauvreté ne constitue pas la cause unique de la violence et la recherche admet la multiplicité des facteurs de risque dont aucun n'est à lui seul une explication. Pour Debarbieux (2011), « *La reconnaissance de la multiplicité des causes de la violence implique qu'en conséquence, les facteurs socio-économiques ne peuvent tout expliquer. Cependant, lorsque se cumulent les facteurs d'exclusion sociale, le risque d'être victime ou agresseur augmente. Ces facteurs sont eux-mêmes tellement corrélés qu'il est difficile de les dissocier : leur effet est massif et cumulatif.* » (p. 32). En outre, les résultats de Debarbieux (2006) ont mis en évidence que plus les indicateurs sociaux des établissements scolaires sont difficiles, plus il y a de la violence scolaire.

De ce fait, il importe d'élargir la recherche au lien entre la ségrégation scolaire, mesurée par la composition sociale et la victimation. Pour Payet (2002), la ségrégation scolaire est « *un état et un processus de séparation physique, sociale et symbolique de populations d'élèves en fonction de caractéristiques qui relèvent soit des populations elles-mêmes, soit des contextes locaux.* » (p. 39). Pour lui, la faiblesse de l'hétérogénéité sociale et scolaire est à l'origine du contexte défavorable à l'apprentissage et à la réussite scolaire surtout pour les élèves appartenant aux milieux sociaux défavorisés. De plus, la littérature scientifique parle de ce qu'on appelle le degré de ségrégation scolaire.

Pour sa part, Madoré (2004) stipule que « *la ségrégation scolaire entre les élèves peut s'installer selon plusieurs critères de discrimination qui peuvent être la classe sociale, le niveau scolaire ou la « race ».* La ségrégation ne désigne pas uniquement une répartition inégale des populations, elle implique une production et une hiérarchisation des espaces différenciés. » (Cité par Bodet, 2018, p. 195). Par ailleurs, Felouzis et al. (2016) stipulent que « *les écoles ségréguées se caractérisent plus souvent par des climats scolaires décrits comme difficiles par les élèves comme par les enseignants (Moignard, 2008; van Zanten, 2007). Les violences scolaires et les incivilités peuvent mettre y être quotidiennes (Debarbieux, 1996).* » (p. 41). En outre, Palardy (2013) montre que le climat académique en contexte ségrégué peut entrer en contradiction avec les valeurs portées par l'école en opposition aux valeurs de la rue ou aux valeurs juvéniles spécifiquement dans ces contextes scolaires. (Felouzis et al., 2016, p. 41)

Les phénomènes de ségrégation scolaire ont fait sujet d'études déjà anciennes dans la littérature sociologique anglo-saxonne. « *De très nombreux indices et mesures ont été proposés, reflet de la difficulté à appréhender par une mesure unique des phénomènes par nature complexe.* » (Monso, Givord, Guillerm, Murat, & Afsa, 2015, p. 6). De ce fait, il n'existe pas un indice idéal. De manière générale, ces indices ont pour objectif de comparer la distribution des différents groupes dans chacun des établissements avec la distribution « moyenne » dans la population de référence. Cette distribution, qui correspond à la taille de chacun des groupes, serait celle qu'on s'attendrait à observer si les élèves se répartissaient totalement au hasard dans les différents établissements, c'est-à-dire quand la ségrégation est nulle.

S'agissant de cette recherche, nous n'avons pas les données susceptibles de nous permettre de calculer l'indice de ségrégation pour notre groupe de référence. De ce fait, l'analyse portera sur la distribution moyenne telle que calculée par le logiciel de traitement des données « sphinx ». L'analyse du tableau 81 montre que la distribution moyenne en fonction de la classe sociale doit respecter la répartition suivante dans chaque établissement : 63,1% des élèves de la classe modeste, 23% de la classe moyenne et 13,9% de la classe aisée. Le tri croisé entre les établissements et l'appartenance sociale des élèves met en évidence une inégale répartition entre les différents établissements. Une surreprésentation de la catégorie sociale modeste est observée dans un seul établissement (Rural Collège/Lycée) tandis qu'elle est sous-représentée dans un seul établissement

(Urbain lycée 5). En effet, tel que montré dans le tableau 81, la classe modeste constitue 80,2% du premier établissement contre seulement 22% dans le deuxième. La tendance s'inverse pour la classe aisée qui constitue 5,6% du premier et 43,1% du second.

Tableau 81 : Composition sociale des établissements de l'étude

Classes sociales Code de l'établissement	Classe modeste	Classe moyenne	Classe aisée	Total
Rural Primaire/Collège	66,7%	25,6%	7,8%	100%
Rural collège 1	74,3%	17,4%	8,3%	100%
Rural collège 2	63,6%	28,2%	8,2%	100%
Rural collège 3	73,5%	15,9%	10,6%	100%
Urbain collège 1	75,0%	19,0%	6,0%	100%
Urbain collège 2	48,4%	35,2%	16,5%	100%
Urbain collège 3	66,1%	14,3%	19,6%	100%
Urbain collège 4	47,6%	27,6%	24,8%	100%
Urbain collège 5	59,8%	28,6%	11,6%	100%
Rural Collège/Lycée	80,2%	14,2%	5,6%	100%
Rural lycée 2	63,4%	26,7%	9,9%	100%
Rural lycée 3	70,0%	21,8%	8,2%	100%
Rural lycée 4	71,4%	16,5%	12,1%	100%
Rural lycée 5	59,0%	29,5%	11,4%	100%
Urbain lycée 1	52,3%	14,8%	33,0%	100%
Urbain lycée 2	63,5%	26,0%	10,4%	100%
Urbain lycée 3	49,3%	32,8%	17,9%	100%
Urbain lycée 4	71,4%	20,0%	8,6%	100%
Urbain lycée 5	22,0%	34,9%	43,1%	100%
Total	63,1%	23,0%	13,9%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 234,63$, $ddl = 36$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Ainsi, nous postulons que la ségrégation scolaire est une des causes essentielles de développement de la violence en milieu scolaire. Afin de vérifier ce lien, mais surtout d'en évaluer la nature, nous présenterons, en premier lieu, les résultats des expériences victimaires des élèves des deux établissements les plus ségrégués. En second lieu, nous vérifierons l'état du degré de conformisme au sein de chaque établissement en vue de voir quels liens existent-ils entre ce degré et victimation dans chaque établissement. A partir de cette section, les établissements « Rural Collège/lycée » et « Urbain Lycée 5 » seront cités respectivement « Ségrégué modeste + » et « Ségrégué aisé + ».

3.1 Ségrégation de l'établissement et violences verbales

Les travaux d'Everett et Price (1995) ont bien établi le lien entre pauvreté et taux de violence scolaire. Ce constat est mis en évidence par notre recherche pour les violences verbales. En effet, la lecture des données du tableau 82 montre de grandes disparités entre l'établissement « Ségrégué modeste + » dont la classe sociale modeste est surreprésentée avec 39,6% de ses élèves ayant signalé des victimation sur la base des surnoms méchants et 56% sur la base des insultes. Dans l'établissement « Ségrégué aisé + », au sein duquel la classe aisée est statistiquement surreprésentée, les taux de victimation sont respectivement de 19,2% et de 25,2%. Il a été montré plus haut dans le texte que l'appartenance sociale en soi n'intervient pas dans la construction de l'expérience victimaire. Toutefois, nos résultats mettent en évidence des taux plus élevés de victimation dans les établissements où la classe modeste est surreprésentée. Les données du tableau 82 en témoignent. Ainsi nos résultats convergent vers ceux des travaux d'Everett et Price (1995). En définitif, le degré de ségrégation de l'établissement intervient de manière significative dans la construction de l'expérience victimaire basée sur les violences verbales.

Tableau 82 : Pourcentages des victimations (violences verbales) dans les établissements ségrégués

Violences verbales Etablissements	Surnoms méchants			Insultes		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Ségrégué modeste +	60,4%	39,6%	100%	44,0%	56,0%	100%
Ségrégué aisé +	80,8%	19,2%	100%	74,8%	25,2%	100%
Total	68,0%	32,0%	100%	55,5%	44,5%	100%

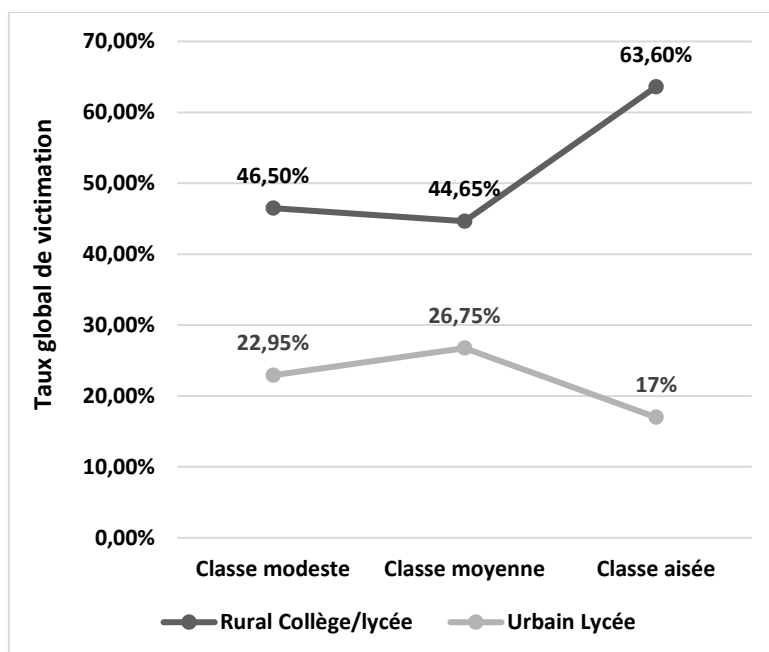
Concernant les surnoms, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 14,45$, ddl = 1, 1-p = 99,99%.

Concernant les insultes, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 28,64$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras (italique)** sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

D'autre part, l'étude détaillée du taux global de victimation en fonction de la classe sociale dans les deux établissements (graphique 14) montre un taux plus élevé de victimation des élèves de la classe aisée dans l'établissement « Ségrégué modeste + » (63,6%) alors qu'ils sont les moins victimes au sein de l'établissement « Ségrégué modeste + » (17%).

Graphique 14 : Taux global de victimation (violences verbales) dans les établissements ségrégués en fonction de la classe sociale



Ainsi, il semble que dans un établissement défavorisé, les élèves des classes favorisées sont plus sujettes aux violences verbales. Cela est dû, comme mis en évidence par Debarbieux (2006), à la difficulté des indicateurs sociaux du premier établissement. La sous-représentation de la classe aisée fait d'elle une classe minoritaire ce qui accroît le risque d'être victime de violence alors que sa surreprésentation numérique dans le deuxième tend à atténuer son degré de victimation.

3.2 Ségrégation de l'établissement et violences psychologiques

La victimation sur la base des violences psychologiques dépend de la composition sociale de l'établissement. Du moins pour deux types de ces violences. Ainsi, nos résultats (tableau 83) montrent que les élèves de l'établissement « Ségrégué modeste + » sont plus sujets au racisme (20,5%) et à l'humiliation (34,2%) que leurs homologues de l'établissement « Ségrégué aisé + ». Encore une fois, la ségrégation scolaire est à l'origine des disparités de victimation. Le racisme et l'humiliation constitueraient les formes de violence psychologique les plus liées à la composition sociale de l'établissement.

Tableau 83 : Pourcentages des victimations (violences psychologiques) dans les deux établissements de comparaison

Violences psychologiques Etablissements	Moquerie (%)			Racisme (%)			Mise à l'écart (%)			Humiliation (%)		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non,	Oui	Total	Non	Oui	Total
Ségrégué modeste +	59,0	41,0	100	79,5	20,5	83,7	70,9	29,1	100	65,8	34,2	100
Ségrégué aisé +	59,7	40,3	100	89,7	<i>10,3</i>	87,9	67,5	32,5	100	82,5	<i>17,5</i>	100
Total	59,2	40,8	100	83,4	16,6	85,1	69,6	30,4	100	72,2	27,8	100

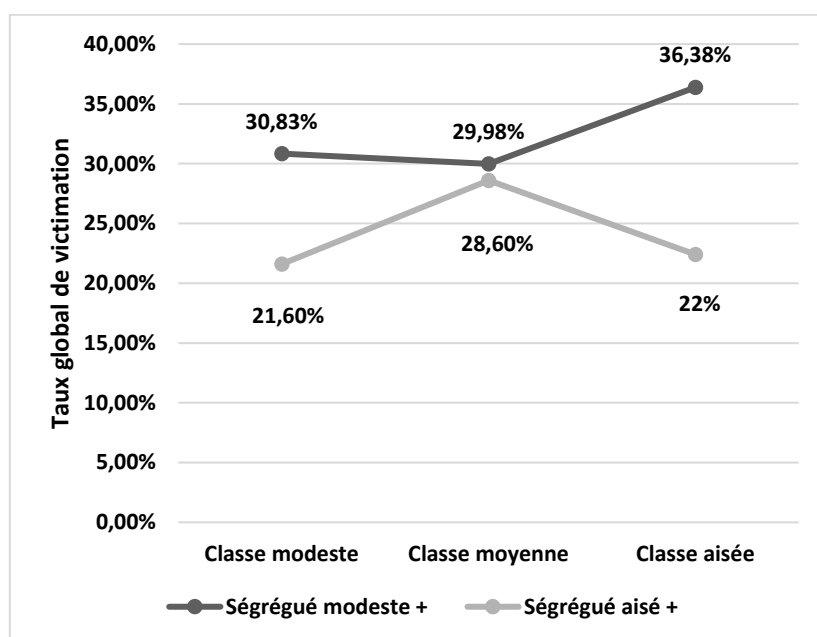
Concernant la moquerie, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,01$, ddl = 1, 1-p = 9,29%.
 Concernant le racisme, la dépendance est significative. $\chi^2 = 5,51$, ddl = 1, 1-p = 98,11%.
 Concernant la mise à l'écart, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,40$, ddl = 1, 1-p = 47,29%.
 Concernant l'humiliation, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 10,31$, ddl = 1, 1-p = 99,87%.
 Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Par ailleurs, le taux global de victimation basé sur les violences psychologiques en fonction de la classe sociale (graphique 15) montre que les élèves de la classe aisée sont plus victimes dans l'établissement « Ségrégué modeste + » (36,38%) que leurs homologues de l'établissement « Ségrégué aisé + » (22%). Ainsi, il semblerait que dans un établissement défavorisé, les élèves des classes favorisées sont plus sujets aux violences psychologiques que les autres. Encore une fois, la sous-représentation de la classe aisée la rend plus sujette aux actes de violence. Toutefois, dans l'établissement « Ségrégué aisé + » où elle est surreprésentée, elle est quasiment au même niveau de victimation (22%) que la classe modeste (21,6%) sous-représentée dans cet établissement. Ainsi, en comparant le comportement de chaque classe dans les deux établissements, nous pouvons constater une atténuation de la victimation que nous lions essentiellement à la prédominance de la classe aisée. Comme le rapport à l'école se différencie en fonction de l'appartenance sociale des élèves, ceux issus des familles aisées entretiennent globalement de bons rapports avec leurs établissements. Plusieurs recherches ont mis en évidence les faibles taux de victimation ainsi que de meilleures performances dans les établissements des quartiers favorisés. De manière générale, le climat y régnant est favorable. Ainsi, les élèves issus des classes défavorisées doivent suivre et s'adapter à ce climat.

Par ailleurs, la logique de l'honneur propre aux quartiers populaires impose de ne pas perdre la face devant les autres, ce qui conduit parfois à transgresser les normes de l'institution scolaire. En outre, le sentiment d'exclusion pouvant être ressenti par ces élèves dans un établissement où ils sont minoritaires peut les amener à commettre des

actes de violences en vue de se venger ou se démarquer. Toutefois, ne disposant de suffisamment de données sur cette question, seule une étude plus approfondie sur permettrait de vérifier le propos. D'autre part, il semblerait que le fait d'appartenir à la classe moyenne n'a pas une grande incidence sur la victimation dans la mesure où les taux de victimation dans les deux établissements sont presque similaires. 29,98% à l'établissement « Ségrégué modeste + » et 28,60% à l'établissement « Ségrégué aisé + ».

Graphique 15 : Taux global de victimation (violences psychologiques) dans les établissements ségrégués en fonction de la classe sociale



3.3 Ségrégation de l'établissement et violences physiques

L'analyse des données du tableau 84 révèle que le degré de ségrégation de l'établissement intervient de manière significative dans la construction de l'expérience victimaire sur la base des violences physiques. En effet, nous avons pu constater que les différences entre le taux de victimation dans les deux établissements de comparaison sont significatives. Les élèves de l'établissement « Ségrégué modeste + » sont plus sujets aux violences physiques. 37,9% victimes de coups, 39,7% de lancers d'objets et 34,2% de blessures avec armes. Le constat est sensiblement le même concernant les bagarres sans différence significative avec les élèves de l'établissement « Ségrégué aisé + ».

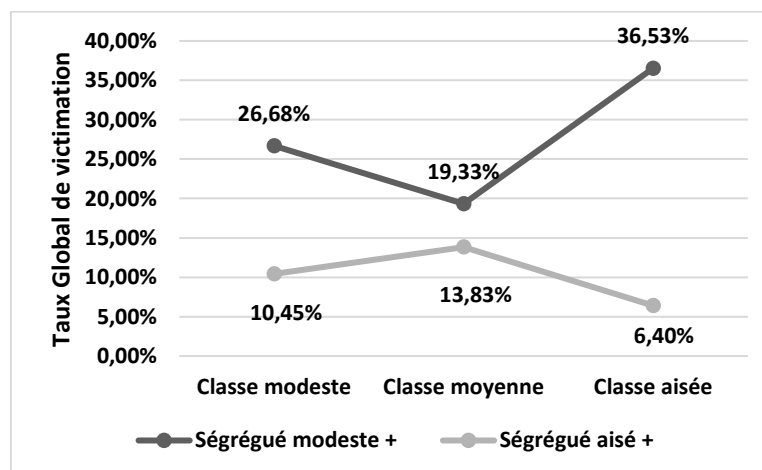
Tableau 84 : Pourcentages des victimations (violences physiques) dans les deux établissements de comparaison

Violences physiques Établissements	Coups (%)			Jets d'objets (%)			Bagarres (%)			Blessures avec armes (%)		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Ségrégué modeste +	62,1	37,9	100	60,3	39,7	100	83,7	16,3	100	65,8	34,2	100
Ségrégué aisé +	91,7	8,3	100	84,2	15,8	100	87,5	12,5	100	82,5	17,5	100
Total	73,3	26,7	100	69,3	30,7	100	85,1	14,9	100	72,2	27,8	100

Concernant les coups, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 33,30$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.
 Concernant les jets d'objets, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 20,03$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.
 Concernant les bagarres, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,86$, ddl = 1, 1-p = 64,65%.
 Concernant les blessures, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 7,80$, ddl = 1, 1-p = 99,48%.
 Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Globalement, le recours à la violence physique est plus fréquent dans les établissements accueillant majoritairement des élèves de la classe modeste. Ce constat interroge ainsi sur le lien entre la surreprésentation de cette classe et le sentiment de violence ressenti. Le climat scolaire dans ces établissements serait-il propice à la propagation des actes de violence physiques ? Il est évident, selon la littérature scientifique, que ces violences sont plus fréquentes dans les quartiers sensibles que dans les zones favorisées. De ce fait, les élèves issus de ces quartiers seraient plus habitués à ces actes et seraient plus disposés à y avoir recours que leurs homologues des quartiers plus aisés. En d'autres termes, ils auront tendance à reproduire les mêmes types de violences, vécues dans le quartier, dans la sphère scolaire surtout dans les établissements où ils constituent la majorité. Tel est le cas de l'établissement « Ségrégué modeste + ». En résumé, les violences physiques sont largement dépendant du degré de ségrégation de l'établissement.

Graphique 16 : Taux global de victimation (violences physiques) dans les établissements ségrégués en fonction de la classe sociale



Par ailleurs, l'étude des victimations basées sur les violences physiques en fonction de la classe sociale sur la totalité de notre échantillon indique un taux global de victimation de 18,25% pour la classe modeste, 16,40% pour la classe moyenne et 15,43% pour la classe aisée. Toutefois, le travail sur les victimations dans nos deux établissements montre des résultats très différents. L'analyse du graphique 16 met en évidence que les élèves de la classe aisée sont plus victimes dans le premier établissement (36,53%) que leurs homologues du deuxième (6,40%).

Ainsi, il semble que dans les établissements défavorisés, appartenir à la classe favorisée constitue un facteur à risque de victimation. La sous-représentation numérique de cette classe serait-elle à l'origine de son exposition aux actes de violences physiques ? D'autre part, les élèves issus de la classe modeste, pourtant quantitativement minoritaires dans cet établissement, ne sont pas pour cela plus victimes (10,45%) que les élèves de la classe moyenne (13,83%), élèves pour lesquels nous constatons qu'ils sont les moins victimes dans le premier établissement et les plus dans le deuxième. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la classe moyenne serait faiblement concernée par le conflit dans le premier établissement qui se déroule essentiellement entre les classes modeste et aisée expliquant ainsi leur taux plus élevé de victimation.

3.4 Ségrégation de l'établissement et violences sexuelles

Globalement, la victimation sur la base des violences sexuelles ne dépend pas du degré de ségrégation de l'établissement. C'est ce qui ressort de cette étude (tableau 85) dans la mesure où nous n'avons pas pu constater de disparités entre les taux de victimation dans les deux établissements de comparaison à l'exception du voyeurisme aux vestiaires et toilettes. S'agissant des baisers et caresses forcés il n'apparaît pas de dépendance significative entre le degré de victimation et la composition sociale de l'établissement. Toutefois, concernant la victimation basée sur le voyeurisme aux vestiaires et aux toilettes, nous avons pu constater un taux de victimation plus élevé chez les élèves de l'établissement « Ségrégué modeste + ». En effet, 11,7% des élèves déclarent en être victimes, soit presque trois fois plus que les élèves de l'établissement « Ségrégué aisé + » (4,3%). L'état des locaux des deux établissements fournit des éléments d'explication de ces disparités. Il y a des toilettes sans portes et des vestiaires exigus et mal séparés. Ainsi, sans surprise, et comme nous l'avons remarqué lors de la passation des questionnaires,

les élèves de l'établissement « Ségrégué modeste + » perçoivent négativement leurs locaux puisque seuls 32,9% d'entre eux les qualifient de « tout à fait bien » ou « plutôt bien » contre 52,5% des élèves de l'établissement « Ségrégué aisé + ». Ainsi, l'appartenance sociale n'intervient pas dans la victimation basée sur le voyeurisme dans la mesure où les élèves peuvent abuser des failles structurelles des locaux.

Tableau 85 : Pourcentages des victimations (violences sexuelles) dans les deux établissements de comparaison

Violences sexuelles Etablissements	Voyeurisme			Baisers forcés			Caresses forcées		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Ségrégué modeste +	88,3%	11,7%	100%	92,8%	7,2%	100%	92,3%	7,7%	100%
Ségrégué aisé +	95,7%	<i>4,3%</i>	100%	93,1%	6,9%	100%	91,5%	8,5%	100%
Total	91,1%	8,9%	100%	92,9%	7,1%	100%	92,0%	8,0%	100%

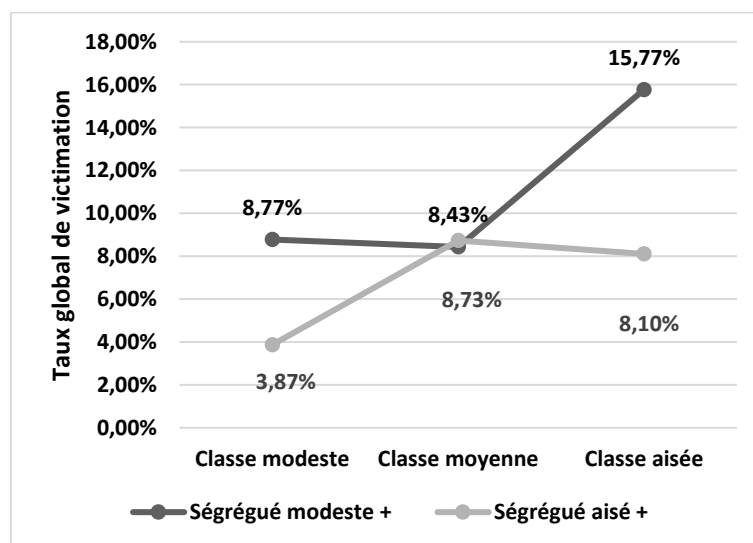
Concernant le voyeurisme, la dépendance est significative. $\chi^2 = 4,86$, ddl = 1, 1-p = 97,25%.

Concernant les baisers forcés, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,01$, ddl = 1, 1-p = 8,45%.

Concernant les caresses forcées, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,07$, ddl = 1, 1-p = 21,22%. Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Le taux global de victimation ventilé en classes sociales (graphique 17) montre une fois de plus que les élèves de la classe aisée dans l'établissement « Ségrégué modeste + » sont plus victimes de violences. 15,77% d'entre eux ont souffert de violences sexuelles contre 8,10% de leurs homologues de l'établissement « Ségrégué aisé + ». La différence de victimation est aussi observée chez les élèves de la classe modeste. Globalement, ils restent moins concernés par les violences sexuelles.

Graphique 17: Taux global de victimation (violences sexuelles) dans les établissements ségrégués en fonction de la classe sociale



De surcroît, le constat le plus marquant concerne la victimation des élèves de la classe moyenne pour lesquels les taux de victimation restent quasiment dans les mêmes proportions dans les deux établissements (8,43% et 8,73%). Ainsi, appartenir à la classe moyenne ne constituerait pas un facteur à risque de victimation. Il importe d'élargir cette étude à un établissement, absent dans notre échantillon, où cette classe est surreprésentée. L'objectif est de vérifier l'incidence de la ségrégation sur la base de cette surreprésentation sur les expériences victimaires.

3.5 Ségrégation de l'établissement et violences d'expropriation

La victimation sur la base des violences d'expropriation dépend largement de la composition sociale de l'établissement. De grandes disparités sont constatées entre les taux de victimation des deux établissements. S'agissant des vols de fournitures scolaires, ils dépendent du degré de ségrégation scolaire de l'établissement. En effet, tel que montré dans le tableau 86, 69,3% des élèves de l'établissement « Ségrégué modeste + » en souffrent alors que le taux de l'établissement « Ségrégué aisé + » est de 57,1%. Le même constat est fait pour les deux autres types de vol notamment, le vol d'objets personnels (32,8% contre 21,7%) et le vol d'argent (22,1% contre 10,8%).

Tableau 86 : Pourcentages des violences d'expropriation dans les établissements ségrégués

Violences d'expropriation Etablissements	Vol de fournitures scolaires (%)			Vol d'objets personnels (%)			Vol d'argent (%)			Racket (%)		
	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total	Non	Oui	Total
Ségrégué modeste +	30,7	69,3	100	67,2	32,8	100	77,9	22,1	100	74,6	25,4	100
Ségrégué aisé +	42,9	57,1	100	78,3	21,7	100	89,2	10,8	100	95,0	5,0	100
Total	35,2	64,8	100	71,5	28,5	100	82,1	17,9	100	82,2	17,8	100

Concernant le vol des fournitures, la dépendance est significative. $\chi^2 = 4,86$, ddl = 1, 1-p = 97,25%.

Concernant le vol d'objets personnels, la dépendance est significative. $\chi^2 = 4,50$, ddl = 1, 1-p = 96,61%.

Concernant le vol d'argent, la dépendance est significative. $\chi^2 = 6,49$, ddl = 1, 1-p = 98,91%.

Concernant le racket, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 21,36$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.

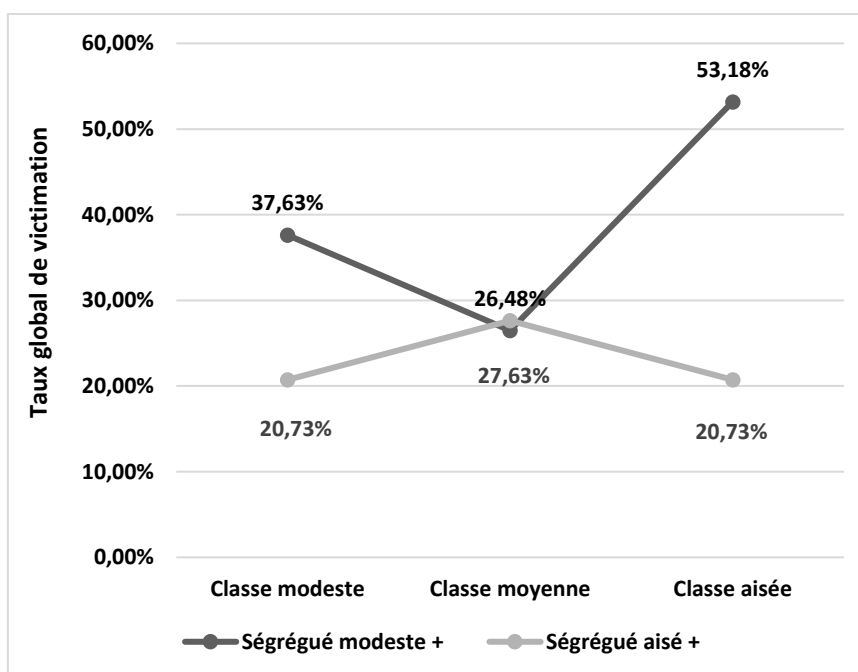
Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Par ailleurs, la différence entre victimation basée sur le racket dans les deux établissements est très significative. Comme nous l'avons déjà évoqué, Debarbieux (1996) souligne dans son ouvrage « La violence en milieu scolaire : état des lieux », que les racketteurs sont en rupture avec le monde scolaire. En outre, ils sont les plus punis, trouvent ces punitions injustes et jugent de façon négative leur établissement scolaire.

Ainsi, ces résultats interrogent sur le sentiment de sécurité au sein et aux alentours des deux établissements. Concernant l'établissement « Ségrégué modeste + », seuls 38,7% des élèves se sentent « tout à fait en sécurité » ou « plutôt en sécurité » à l'intérieur de l'établissement. Ce taux chute à 14% quand il s'agit des alentours de l'établissement. Concernant l'établissement « Ségrégué aisé + », ce sentiment est nettement meilleur avec des taux de 73,9% à l'intérieur et 57,6% aux alentours.

Le graphique 18 présente le taux global de victimation dans les deux établissements en fonction de la classe sociale. L'analyse de ses données met en évidence un taux plus élevé de victimation chez les élèves de la classe aisée dans l'établissement « Ségrégué modeste + ». 53,18% d'entre eux déclarent être sujets de violences d'expropriation contre seulement 20,73% dans l'établissement « Ségrégué aisé + ». Ces disparités de victimation de la classe aisée interrogent sur le fait qu'elle soit plus sujette au vol et au racket au sein du premier établissement. Cela aurait-il une relation avec la valeur des objets volés ? La situation de pauvreté conduirait-elle les élèves de cet établissement à plus recourir au vol ? La littérature scientifique a mis en évidence l'existence de plus d'actes de violences d'expropriation dans les quartiers défavorisés que dans les quartiers favorisés. Le vol et le racket constituent des actes très récurrents dans ces quartiers. Ainsi, le risque de leur reproduction s'avère plus élevée dans les établissements qui y sont situés.

Graphique 18 : Taux global de victimation (violences d'expropriation) dans les établissements ségrégués en fonction de la classe sociale



D'autre part, les élèves de la classe aisée sont plus la cible du vol et du racket dans la mesure où ils seraient plus fréquemment détenteurs d'objets de valeur et d'argent que les élèves des autres classes. Ces objets pouvant être la cause de conflit surtout quand leur exposition constitue une violence symbolique pour les plus démunis des élèves. De ce fait, ces violences s'inscriraient dans le conflit des classes sociales présent dans le premier établissement. S'agissant de la victimation des élèves de la classe modeste, nous pouvons constater une importante différence entre les deux établissements. 37,63% contre 20,73%.

De manière générale, l'appartenance à une classe sociale ne constitue pas à elle-seule un facteur à risque de la victimation en milieu scolaire. Celle-ci doit être étudiée dans le contexte socio-économique de l'établissement. Pour Debarbieux (2011), « *la reconnaissance de la multiplicité des causes de la violence implique qu'en conséquence, les facteurs socio-économiques ne peuvent tout expliquer. Cependant, lorsque se cumulent les facteurs d'exclusion sociale, le risque d'être victime ou agresseur augmente. Ces facteurs sont eux-mêmes tellement corrélés qu'il est difficile de les dissocier : leur effet est massif et cumulatif. La littérature sur la question est abondante et convaincante. La violence à l'école est inégalement répartie.* » (p. 30).

4. Conformisme et expérience victimaire

4.1 L'appartenance sociale et degré de conformisme

Globalement, le degré de conformisme ne dépend pas de l'appartenance sociale de l'élève tel que le montre le tableau 87. Toutefois, nous pouvons constater que les élèves de la classe modeste sont relativement plus conformistes (56,4%) que les élèves de la classe moyenne (52,5%) et ceux de la classe aisée (51,7%). Certes, la différence n'est pas significative, mais cela indique une tendance sur le lien entre pauvreté et conformisme.

Tableau 87 : Pourcentages des élèves s'auto-déclarant conformistes en fonction de la classe sociale

Degré de conformisme Classes sociales	Conformiste	Moyen conformiste	Peu conformiste	Non conformiste	Total
Classe modeste	56,4%	24,3%	9,7%	9,6%	100%
Classe moyenne	52,5%	25,7%	11,5%	10,3%	100%
Classe aisée	51,7%	25,0%	11,9%	11,4%	100%
Total	54,8%	24,7%	10,5%	10,0%	100%

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 2,53$, ddl = 6, 1-p = 13,51%.

S'agissant du degré de conformisme auto-déclaré dans les deux établissements de comparaison, l'analyse des données du tableau 88 montre que le taux est plus élevé pour l'établissement « Ségrégué modeste + » avec 53,8% de ses élèves s'auto-déclarant conformistes contre seulement 24,7% pour l'établissement « Ségrégué aisé + ». Ces résultats interrogent sur le lien entre la composition sociale de l'établissement et le degré de conformisme auto-déclaré. L'étude du « Pew Research Center » (PRC) entre 2011 et 2013, a mis en évidence qu'en général, les habitants des pays les plus riches (sauf les Américains⁴¹) ont moins tendance que ceux des plus pauvres à affirmer que la religion a un rôle important dans leur vie. Ils insistent moins sur la nécessité de croire en Dieu pour être moraux et avoir de bonnes valeurs.

Tableau 88 : Degré de conformisme dans les établissements ségrégués

Degré de conformisme Établissements	Conformiste	Moyen conformiste	Peu conformiste	Non conformiste	Total
Ségrégué modeste +	53,8%	27,7%	8,5%	10,0%	100%
Ségrégué aisé +	24,7%	45,9%	14,1%	15,3%	100%
Total	42,3%	34,9%	10,7%	12,1%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 17,91$, $ddl = 3$, $1-p = 99,95\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

De ce fait, le lien entre pauvreté et religiosité peut fournir des réponses à nos constats en transposant cette étude macro à un niveau micro. L'idée est que dans les pays « riches » il existe bien des pauvres et que dans les pays pauvres il existe bien des riches. Toutefois, la tendance en matière de religion suit la classe la plus surreprésentée. Ainsi, en transposant l'idée à la sphère scolaire, le degré de conformisme religieux serait dépendant de la composition sociale de l'établissement. Nous tenterons de vérifier ce postulat dans les deux établissements de comparaison. L'analyse des données du tableau 89 montre une dépendance très significative entre l'appartenance aux classes modeste et moyenne et le degré de conformisme ce qui n'est pas le cas pour la classe aisée.

Dans l'établissement « Ségrégué modeste + » composé de 80,2% d'élèves de la classe modeste, plus de la moitié (53,8%) s'auto-déclarent conformistes alors que ce taux est de

⁴¹ Les Américains sont plus susceptibles que leurs homologues des pays économiquement avancés de juger que la religion est très importante. Plus de la moitié (54%) des Américains ont déclaré qu'elle était une partie très importante de leur vie, bien plus que la proportion de personnes au Canada (24%), en Australie (21%) et en Allemagne (21%), les trois économies les plus riches entre 2011 à 2013.

24,7% pour l'établissement « Ségrégué aisé + ». Cet écart important est essentiellement dû à la surreprésentation des classes modestes dans le premier et aisée dans le deuxième. Par conséquent, les élèves de la classe modeste de l'établissement « Ségrégué aisé + » seraient influencés par ceux de la classe aisée surreprésentée (43,1%). En d'autres termes, les élèves de la classe modeste dans cet établissement sont soumis à la pression sociale de la classe aisée majoritaire. Ainsi, en transposant les résultats de l'étude du PRC, nous en déduisons que plus la classe aisée est numériquement importante dans un établissement plus le degré de pratique religieuse diminue, expliquant ainsi la baisse du degré de conformisme auto-déclaré chez les élèves de notre échantillon et ce pour les trois classes. En outre, plus la classe modeste augmente en nombre, plus les élèves s'auto-déclarent conformistes. En résumé, l'appartenance à la classe modeste constitue un facteur d'accroissement du degré de conformisme. De ce fait, il importe de vérifier l'incidence de ces disparités de conformisme dans ces deux établissements.

Tableau 89 : Degré de conformisme en fonction de la classe sociale dans les établissements ségrégués

Degré de conformisme		Conformistes	Moyen conformistes	Peu conformistes	Non conformistes	Total
Classe sociale						
Classe modeste	Ségrégué modeste +	52,0%	31,0%	7,0%	10,0%	100%
	Ségrégué aisé +	5,0%	55,0%	20,0%	20,0%	100%
Total		44,2%	35,0%	9,2%	11,7%	100%
Classe moyenne	Ségrégué modeste +	70,0%	15,0%	15,0%	0,0%	100%
	Ségrégué aisé +	31,8%	50,0%	13,6%	4,5%	100%
Total		50,0%	33,3%	14,3%	2,4%	100%
Classe aisée	Ségrégué modeste +	42,9%	14,3%	14,3%	28,6%	100%
	Ségrégué aisé +	31,3%	31,3%	15,6%	21,9%	100%
Total		33,3%	28,2%	15,4%	23,1%	100%

Concernant la classe modeste, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 15,58$, $ddl = 3$, $1-p = 99,86\%$.

Concernant la classe moyenne, la dépendance est significative. $\chi^2 = 7,83$, $ddl = 3$, $1-p = 95,03\%$.

Concernant la classe aisée, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 0,94$, $ddl = 3$, $1-p = 18,34\%$.

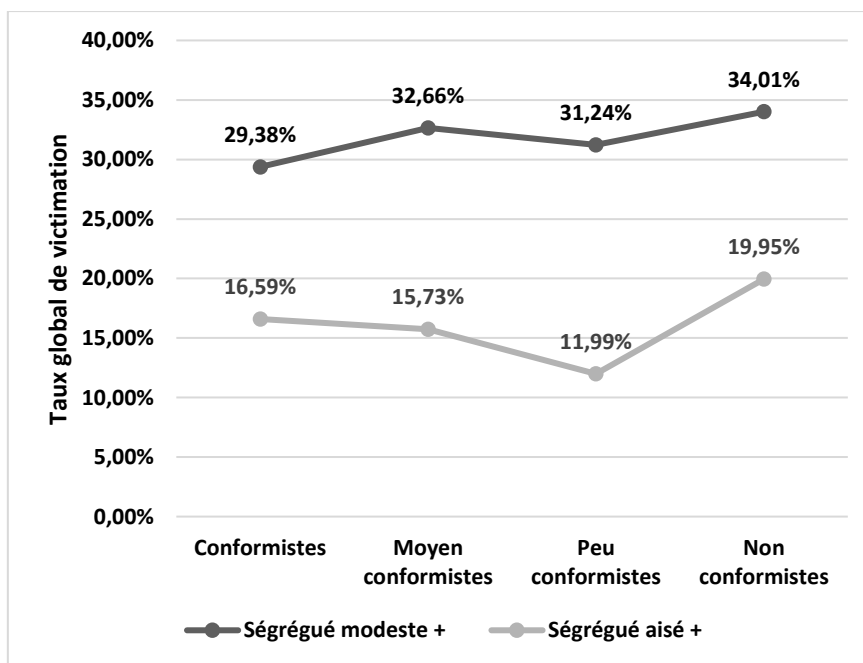
Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

4.2 Degré de conformisme et victimation

De manière générale, Il est constaté un affaiblissement de la victimation avec l'accroissement du conformisme. L'étude du taux global de victimation en fonction du degré de conformisme dans les deux établissements de comparaison montre que les élèves conformistes sont les moins concernés par la violence scolaire. Ce constat est valable pour l'établissement « Ségrégué modeste + ». Nous pouvons constater que ses élèves se

retrouvent sensiblement presque aux mêmes niveau de victimation abstraction faite du degré de conformisme de la victime (graphique 19) même si un écart de 5 points est enregistré entre les conformistes et les non conformistes. Dans l'établissement « Ségrégué aisé + », les élèves les moins victimes sont les peu conformistes (11,99%). De manière générale, les non conformistes sont les plus victimes dans les deux établissements. En résumé, dans les établissements les plus ségrégués, les élèves conformistes sont les moins concernés par la violence en milieu scolaire. La surreprésentation de la classe modeste constitue un élément d'accroissement de la victimation de la classe aisée tandis que la surreprésentation de la classe aisée atténue les victimations en général.

Graphique 19 : Taux global de victimation en fonction de la classe sociale aux établissements les plus ségrégués



V. Conclusion partielle

Comme nous venons de le voir au cours de ce chapitre, l'expérience victimaire est influencée par différents facteurs. Au départ, nous avons formulé quatre hypothèses opérationnelles expliquant la construction de cette expérience. L'objectif de cette section est de revenir sur ces hypothèses en vue de définir les éléments les plus saillants dans les victimations en milieu scolaire. Le tableau 90 récapitule les hypothèses formulées et leur état de validation.

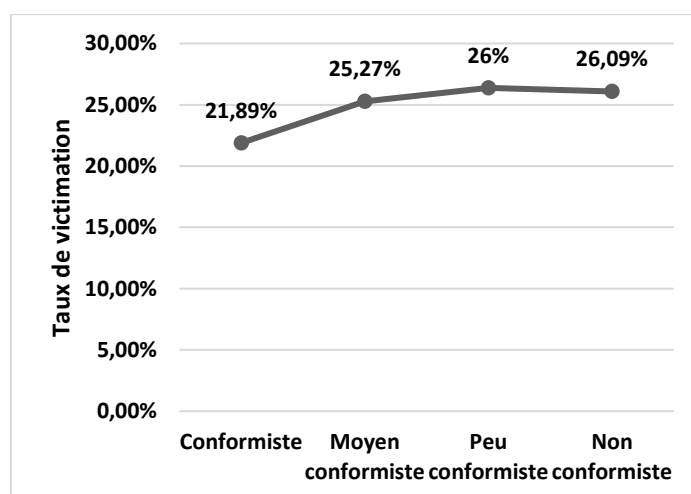
Tableau 90 : Degré de conformisme en fonction de la classe sociale dans les établissements ségrégués

N° d'hypothèse	Contenu	Validée	Non validée
H1	Le degré de conformisme religieux auto-déclaré constitue un élément influent sur la victimation des élèves. Au Maroc, plus le degré de conformisme est élevé, meilleure est l'expérience victimaire.		x
H3	L'expérience victimaire dépend de l'âge. Au Maroc, plus l'élève avance en âge moins il devient concerné par la violence scolaire.	x	
H5	L'expérience victimaire dépend du sexe. Au Maroc, les filles socialisées pour leur rôle féminin seraient plus conformistes que les garçons socialisés pour leur rôle masculin. Elles ont plus tendance à respecter les normes de l'établissement que les garçons et par conséquent sont moins concernées par la violence scolaire.	x	
H7	L'expérience victimaire dépend de la composition sociale de l'établissement. Dans les établissements défavorisés, les normes régnantes alimentent les conflits. Les victimations y sont plus récurrentes que dans les quartiers favorisés.	x	

S'agissant de l'influence du degré de conformisme religieux auto-déclaré sur l'expérience victimaire, nous avons postulé que celui-ci constituait un élément influent sur la victimation des élèves. Ainsi, plus le degré de conformisme est élevé, meilleure est l'expérience victimaire. L'étude détaillée de celle-ci a montré des disparités entre les différents degrés de conformisme des élèves. Concernant les violences verbales, nous avons pu constater une dépendance entre victimation et degré de conformisme. Plus l'élève s'auto-déclare conformiste moins il est victime de surnoms méchants et d'insultes. Concernant les violences psychologiques, la dépendance entre celles-ci et le degré de conformisme est établie pour les items concernant la mise à l'écart, le racisme et l'humiliation. Les élèves conformistes entretiennent de bonnes relations avec les autres pairs, les professeurs et les autres adultes de l'établissement ce qui réduit le risque de victimation. Toutefois, le degré de conformisme n'intervient pas dans la victimation basée sur les violences physiques, sexuelles et d'expropriation même si les élèves conformistes enregistrent les taux les moins élevés de victimation.

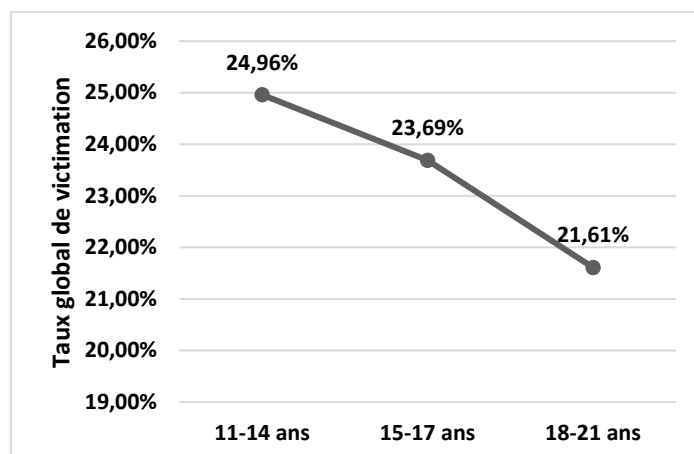
De surcroît, le calcul du taux global de toutes les victimations confondues en fonction du degré de conformisme auto-déclaré (graphique 20) montre que les élèves conformistes enregistrent les taux de victimation les moins élevés. 21,89% de ceux de la catégorie *conformiste* sont victimes de violence scolaire contre 26,09% de la catégorie des *non-conformiste*. De ce fait, ces constats nous amènent à déduire qu'il y aurait un lien entre le degré de conformisme auto-déclaré et la victimation de l'élève. Néanmoins, même si la qualité de l'expérience victimaire s'améliore avec l'accroissement du degré de conformisme, ces deux variables sont indépendantes l'une de l'autre, laissant penser que d'autres variables pourraient probablement agir sur les deux. Ce postulat nécessiterait d'être approfondi davantage. En définitif, la dépendance entre ces deux variables est observée dans seulement 5 types de victimations sur 17 traitées dans cette thèse. Ainsi, à la lumière de ces résultats, notre Hypothèse 1 n'est pas validée. Le degré de conformisme religieux auto-déclaré n'intervient pas dans la définition de l'expérience victimaire de l'élève.

Graphique 20: Taux de victimation en fonction du degré de conformisme auto-déclaré



S'agissant de l'incidence de l'âge, nous avons postulé que l'expérience victimaire en dépend largement. De ce fait, plus l'élève avance en âge moins il devient concerné par la violence scolaire. Globalement, la victimation en milieu scolaire décroît au fil de l'âge. C'est ce qui ressort des résultats de cette thèse. L'étude détaillée de l'ensemble des victimations des élèves de notre échantillon (graphique 21) a mis en évidence cette baisse. 24,96% des élèves âgés de 11 à 14 ans sont victimes de violences scolaires contre seulement 21,61% de ceux de la tranche 18-21 ans.

Graphique 21 : Taux global de victimation en fonction de l'âge

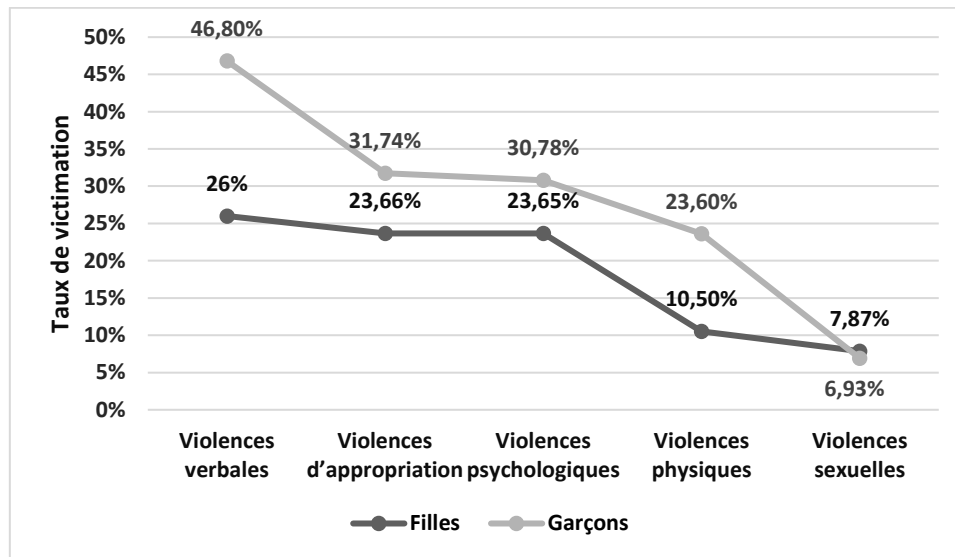


Ces résultats convergent avec ceux de Bélanger et *al.* (2010), Farrington (2005); et Olweus (1994) qui ont mis en évidence que plus l'individu est jeune, plus il risque d'être la cible de violence. De leur part, Côté et *al.* (2015) et Sweeting et *al.* (2006) considèrent que la victimation diminue avec l'âge et le nombre d'années scolaires des élèves. A la lumière de nos résultats, plus l'élève prend de l'âge moins il devient concerné par la violence scolaire. Cela confirme notre Hypothèse 3.

Par ailleurs, comme il a été démontré par Costanzo et Shaw (1966), le taux de conformisme est plus élevé chez les filles. Au-delà de la validation de ce constat, nous avons postulé que l'expérience victimaire dépendait du sexe. Au Maroc, les filles socialisées pour leur rôle féminin seraient plus conformistes que les garçons socialisés pour leur rôle masculin. Elles ont plus tendance à davantage respecter les normes de l'établissement que les garçons et par conséquent sont moins concernées par la violence scolaire. De manière générale, les garçons auraient une relation plus conflictuelle à la sphère scolaire que les filles. Ils sont à la fois victimes et auteurs d'actes de violence. Concernant les violences verbales, physiques et d'expropriation ils présentent des taux de victimation plus élevés que les filles. S'agissant des violences sexuelles, ces dernières sont plus victimes de voyeurisme et de caresses forcées alors que les garçons se déclarent plus victimes de baisers forcés avec une forte victimation de la part de leurs pairs féminins. Du côté des violences psychologiques, les filles sont plus sujettes à la mise à l'écart alors que les garçons sont plus touchés par la moquerie pour bonne conduite en classe, le racisme et l'humiliation. De façon générale, l'étude de la victimation en fonction du sexe montre une prédominance de la victimation masculine. La lecture du graphique

22 met en évidence le positionnement des garçons en premier lieu en matière de victimation basée sur la quasi-totalité des formes de violence à l'exception des violences sexuelles dont les filles sont légèrement plus victimes.

Graphique 22 : Pourcentages des victimations en fonction du sexe



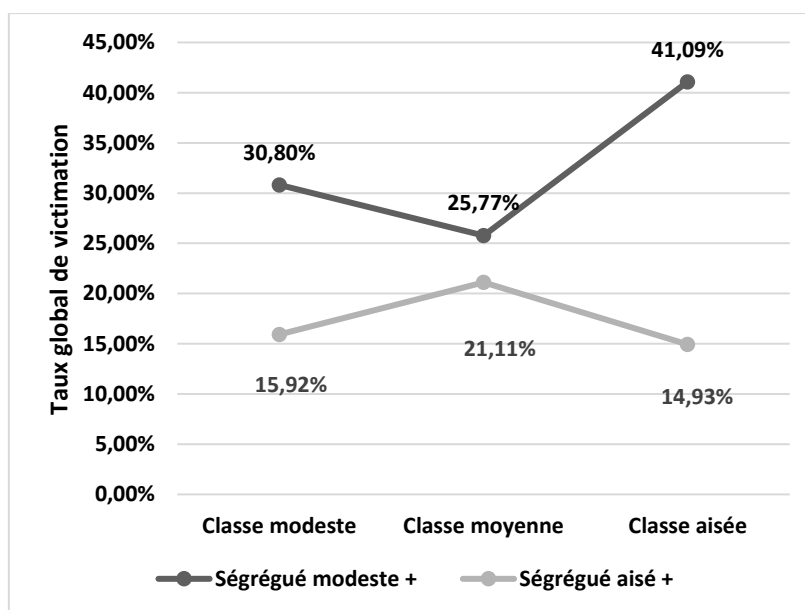
En somme, il a été montré, en conformité avec la littérature scientifique, que la variable *sexe* a une grande incidence sur le processus de construction l'expérience victimaire. En effet, les filles sont moins victimes d'actes de violences scolaires que les garçons. De ce fait, ces résultats confirment notre Hypothèse 5. Par ailleurs, les données concernant les victimations sexuées montrent une tendance à la baisse des actes de violences avec la montée en âge pour les deux sexes, résultat qui confirme également notre Hypothèse 3.

De plus, à l'issue des éléments discutés dans notre partie théorique, il semble que la violence scolaire n'épargne aucune classe sociale. Toutefois, ce sont les établissements des quartiers défavorisés qui enregistrent les taux les plus élevés d'actes de violence. Ainsi, nous avons postulé que l'expérience victimaire dépendait de la composition sociale de l'établissement. Dans les établissements défavorisés, les normes régnantes alimentent les conflits. Les victimations y sont plus récurrentes que dans les quartiers favorisés. Globalement, selon nos résultats, la classe modeste enregistre le taux le plus élevé de victimations. 24,32% contre 22,34% de la classe moyenne et 21,40% de la classe aisée. Toutefois, l'appartenance à la classe sociale aisée dans un établissement très défavorisé constitue un facteur de risque de victimation. Le graphique 23 met en évidence ce constat

avec 41,09% des élèves de la classe aisée de l'établissement « Ségrégué modeste + » qui déclarent être victimes d'actes de violence scolaire contre 14,93% de leurs homologues de l'établissement « Ségrégué aisé + ».

En résumé, dans les établissements situés dans les quartiers défavorisés, la victimation est plus élevée que dans ceux des zones plus privilégiées. Les élèves des classes aisées sont plus sujets aux violences scolaires dans ces établissements, surtout les plus ségrégués où la classe défavorisée constitue la majorité du public. En somme, il a été montré que l'appartenance sociale en soi n'a aucune incidence sur les expériences victimaires des élèves. En d'autres termes, appartenir à une classe sociale ne constitue pas un facteur à risque victimation. Toutefois, dans les établissements des quartiers défavorisés les victimations y sont plus récurrentes que dans les quartiers favorisés. Ainsi, ces résultats valident notre Hypothèse 7.

Graphique 23 : Taux global de victimation dans les établissements ségrégués en fonction de la classe sociale



Après cette phase d'étude des expériences victimaires, nous passons au chapitre suivant qui sera consacré à l'étude détaillée des éléments influençant la perception du climat scolaire en nous interrogeant désormais sur les quatre variables abordées dans notre protocole en nous questionnant sur la place du degré de conformisme auto-déclaré, de l'âge, du sexe et de l'appartenance sociale dans la construction de cette perception chez les élèves du secondaire au Maroc ?

Chapitre VII: Une perception du climat scolaire influencée par le degré de conformisme auto-déclaré

Un climat scolaire est globalement positif quand il remplit des critères précis. Ceux-ci varient selon les pays voire selon les enquêtes de victimation. Dans ce chapitre, il s'agit de présenter les résultats de l'enquête concernant la perception du climat scolaire au Maroc. En premier lieu, sera étudiée l'influence du degré de conformisme auto-déclaré sur cette perception pour, dans un second temps, aborder l'influence des autres variables. Notamment celles de l'âge, du sexe et de l'appartenance sociale.

I. Perception du climat scolaire et conformisme auto-déclaré

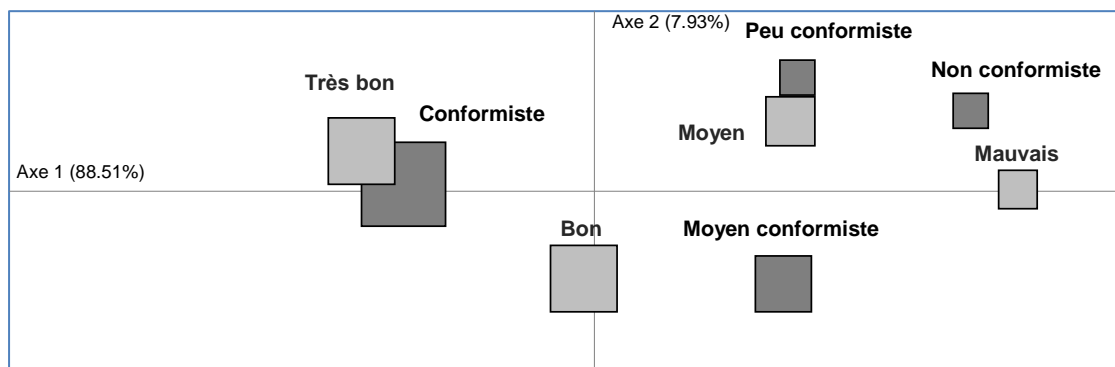
Les données recueillies à l'occasion de cette enquête mettent en évidence le fait que la religion tient une place très importante chez les élèves marocains et fait partie de leur patrimoine culturel transmis de génération en génération. Pour Bourqia (2010), « *la religiosité fait partie de la culture et la religion est une valeur en soi. Ces valeurs religieuses sont des valeurs sûres qui rassurent. C'est ce qui explique le fait que la religion a un pouvoir sur les individus et les groupes et qu'elle devient dans des situations de conflit un instrument qui légitime les idées, les actions et les pratiques.* » (p. 111). De ce fait, se conformer à la religion aurait une incidence sur les perceptions des élèves. Dans cette section, nous vérifierons son influence sur la perception du climat scolaire.

1. Un degré de conformisme qui intervient dans la perception du climat scolaire

La religion constitue un facteur de valorisation dans la société marocaine. Ainsi, plus l'on se conforme à ses normes, au moins en apparence, meilleure est sa valeur dans la société. Les non conformistes sont souvent stigmatisés comme des personnes transgressant le système commun des valeurs. Pour Festinger (1954), « *les concepts de norme sociale et de conformisme sont intimement liés dans la mesure où ce dernier est d'autant plus affirmé que l'adhésion aux normes, réelle ou affichée, est forte.* » (Cité par Bruneaud, 2016, p. 86). Toute transgression ou éloignement de la norme peut constituer un comportement de déviance. Se conformer à ce système de valeurs représente un symbole d'intégration dans le groupe. Ainsi, cette posture conformiste a une incidence positive sur les perceptions des élèves. C'est notamment ce que montrent nos résultats à travers la dépendance affichée entre le degré de conformisme auto-déclaré et la perception du

climat scolaire, le premier intervenant de manière significative dans la construction de cette perception. Le graphique 24 montre la répartition des divers degrés de conformisme le long d'un axe horizontal sur lequel de gauche à droite, se décline, de la meilleure à la moins bonne, la perception du climat scolaire. Les élèves conformistes ont plutôt une « très bonne » perception de leur climat d'établissement. Les moyens conformistes l'estiment plutôt « bon », les peu conformistes plutôt « moyen » et les non conformistes le trouvent plutôt « mauvais ».

Graphique 24 : AFC de l'ICS en fonction du degré de conformisme auto-déclaré



S'agissant de l'influence de la pratique religieuse sur la perception du climat scolaire, nos résultats convergent avec ceux de Bruneaud (2016) qui postule la présence d'une relation entre l'appartenance confessionnelle, le degré de pratique religieuse et la perception du climat scolaire chez les élèves. Son étude s'est appuyée sur deux des facteurs constitutifs du climat scolaire proposés par la NSC et l'OCDE ; à savoir le respect de la diversité (catégorie Relations interpersonnelles de la NSC) et l'Adéquation et engagements scolaires (catégorie Environnement institutionnel de la NSC). Pour lui, l'appartenance religieuse est un élément influent sur la perception du climat scolaire. « Alors, parce qu'elle érige des frontières plus ou moins labiles et souples qui partagent la société en des « eux » et des « nous », elle produit de la différence qui concerne directement les relations interpersonnelles et le facteur du respect de la diversité. » (op.cit., p.85). Ce constat est valable pour le contexte tunisien où la religion occupe une place importante en tant qu'instance de socialisation. Plus le degré de pratique religieuse augmente, plus la qualité de la perception du climat scolaire s'accroît. En effet, « les résultats obtenus soulignent la prégnance de la pratique religieuse sur la perception du climat scolaire en Tunisie. Pour les pratiquants, cela se traduit de manière corrélative

par un accroissement de la qualité de cette perception au fur et à mesure de l'augmentation du degré de pratique » (op.cit., p.106). Pour le panel marocain, nous avons pu constater, tel que montré dans le tableau 91, que la perception du climat scolaire est très dépendante du degré de pratique religieuse. 74% des élèves s'auto-déclarant pratiquants perçoivent leur climat d'établissement « Très bon » ou « Bon ». La perception se dégrade avec la baisse du degré de pratique (63,7% des moyen pratiquants, 54,2% des peu pratiquants et 54,5% des non pratiquants). Sans doute, pour des raisons de contexte socio-culturel en partie similaire entre les contextes marocain et tunisien, nos résultats convergent avec ceux de Bruneaud (2016).

Tableau 91 : Perception du climat scolaire en fonction du degré de pratique religieuse

Climat scolaire Degré de pratique religieuse	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
Pratiquant	41,2%	32,8%	<i>17,4%</i>	8,6%	100%
Moyen pratiquant	26,5%	37,2%	22,8%	13,5%	100%
Peu pratiquant	<i>20,6%</i>	33,6%	32,1%	13,6%	100%
Non pratiquant	34,8%	19,7%	28,8%	16,7%	100%
Total	32,7%	34,0%	22,0%	11,4%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 89,42$, ddl = 9, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

De surcroît, outre la pratique religieuse nous avons également choisi de travailler sur la variable de l'engagement religieux pour tester nos résultats ainsi que ceux de Bruneaud (2016). Tout d'abord, il importe de souligner que le concept de l'engagement religieux a constitué pour les élèves un problème de compréhension. Le vocable utilisé en Arabe est « Iltizam, التزام), mot qui renvoie à un mode de religiosité largement lié à l'islamisme et à l'appartenance à un mouvement religieux. Nous avons été contraints d'expliquer qu'il ne s'agissait pas de cela mais plutôt du sentiment que la religion constitue pour eux une préoccupation quotidienne. De manière générale, nous avons pu constater que la perception des élèves engagés est de meilleure qualité (tableau 92). 70% d'entre eux perçoivent le climat comme « Très bon » ou « Bon » contre 55% des non engagés. Ainsi, le même constat fait pour la pratique religieuse peut être transposé à l'engagement religieux. En se basant sur l'argument de Bruneaud (2016) à propos de la pratique religieuse, l'engagement religieux érigerait des frontières plus ou moins labiles et souples qui partageraient la société en des « eux » et des « nous », en produisant de la différence

qui concerne directement les relations interpersonnelles et le facteur du respect de la diversité.

Tableau 92 : Perception du climat scolaire en fonction de l'engagement religieux

Climat scolaire Engagement religieux	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
Oui	36,6%	33,7%	19,4%	10,3%	100%
Non	25,8%	29,2%	25,0%	20,0%	100%
Total	35,5%	33,3%	20,0%	11,2%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 14,94$, ddl = 3, 1-p = 99,81%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

En résumé, la perception du climat scolaire dépend du degré de conformisme auto-déclaré. Plus l'on s'auto-déclare conformiste, meilleur l'on perçoit le climat de l'établissement. De ce fait, il importe d'étudier les éléments les plus saillants dans la construction de cette perception. Cela fait l'objet de la section suivante.

2. Conformisme auto-déclaré et construction de l'indice du climat scolaire

Il a été montré dans la section précédente une dépendance entre le degré de conformisme auto-déclaré et la perception du climat scolaire. Dans cette section nous analyserons l'influence de ce degré sur les composantes de l'ICS. Ainsi seront abordés le sentiment de bien-être, l'ambiance entre élèves, la sécurité à l'intérieur et autour de l'établissement, la qualité d'apprentissage, l'agressivité entre élèves et professeurs et les relations entre élèves et adultes.

2.1 Plus l'élève est conformiste, meilleur est son sentiment de bien-être

Le rapport entre religion et bien-être a fait objet d'études depuis les années 1905 avec les travaux pionniers de William James sur la variété des expériences religieuses. Des enquêtes statistiques contemporaines semblent confirmer ses résultats. La religion favoriserait le bien-être. Pour Dortier (2006), une grande étude portant sur plus de 160000 Européens montre que parmi les pratiquants qui se rendent à la messe toutes les semaines, 85 % se déclarent « très satisfaits » de la vie, alors que ce pourcentage tombe à 77 % parmi ceux qui ne vont jamais à l'église. En outre, pour expliquer ce lien entre bien-être et religion, les chercheurs avancent trois types de facteurs dont le premier est le support

social. L'adhésion religieuse n'est pas qu'un phénomène de croyance individuelle, mais elle implique aussi l'intégration à des groupes de croyants et pratiquants qui apportent un soutien psychologique et social à l'individu. Ce soutien est très important surtout pour affronter les problèmes sociaux, voire psychosociaux. Le deuxième facteur consiste à donner un sens à sa vie, ce que la religion apporte à beaucoup. Avec son organisation, sa spiritualité et avec l'engagement de l'individu, il réussit à donner un sens à sa vie. Le troisième facteur concerne les expériences religieuses. La religion offre également des expériences émotionnelles qui apportent à l'individu un vif sentiment de plaisir et de valeur personnelle.

Globalement, en se basant sur les théories précédemment citées, la religion favoriserait le bien-être de l'individu. Ainsi, le conformisme religieux constituerait un élément positif pour le bien-être des individus. Toute chose étant égale par ailleurs, le même constat pourrait être fait pour l'Islam. En effet, ces résultats convergent avec ceux de l'enquête sur les valeurs au Maroc (2005) qui révèlent que « 96,4 %, estiment que l'Islam donne des réponses appropriées aux problèmes moraux et seulement 3,6 % pensent le contraire ; de même, 97,3 % pensent que l'Islam offre des réponses aux besoins spirituels des gens et 99,8 % estiment que seule la religion apporte un sentiment de confort. 97,2 % font confiance à la religion. » (Bourqia, 2010, p. 111). Néanmoins, il faut relativiser ces taux très forts dans la mesure où la religion ne constitue pas la seule source du confort. Par ailleurs, nos résultats confirment également la place de la religion dans le bien-être. Plus le degré de conformisme est élevé plus le sentiment de bien-être est positif. La lecture des données du tableau 93 montre que 77,7% des élèves conformistes se sentent « tout à fait bien » ou « plutôt bien ». Ce sentiment descend à 66,4% pour les non conformistes.

Tableau 93 : Pourcentages du sentiment de bien-être en fonction du degré de conformisme auto-déclaré

Sentiment bien-être Degré de conformisme auto-déclaré	Tout à fait bien	Plutôt bien	Pas très bien	Pas bien du tout	Total
Conformiste	36,5%	41,2%	13,8%	8,5%	100%
Moyen conformiste	<i>25,1%</i>	50,2%	17,7%	7,0%	100%
Peu conformiste	33,1%	39,0%	21,2%	6,8%	100%
Non conformiste	24,8%	41,6%	20,4%	13,3%	100%
Total	32,1%	43,3%	16,2%	8,4%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 24,75$, ddl = 9, 1-p = 99,67%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

2.2 Le degré de conformisme, facteur de la qualité de l'ambiance entre élèves

L'ambiance entre élèves constitue l'un des éléments les plus importants dans la perception du climat scolaire. Plus l'ambiance est meilleure plus le climat est positif. Ce constat est mis en évidence par les différentes enquêtes de victimation. Notamment, celles de 2017 et 2018 en France. Toute dégradation de cette ambiance aurait une incidence négative sur le vécu des élèves dans leurs établissements. Ainsi, il importe d'étudier la dépendance entre d'autres variables tel que le degré de conformisme religieux auto-déclaré et cette ambiance. La lecture des données du tableau 94 montre une dépendance significative entre ces deux variables. En effet, nous avons pu constater des disparités de sentiments de satisfaction de l'ambiance entre les élèves en fonction du degré de conformisme. 84% des élèves conformistes déclarent trouver l'ambiance entre les élèves « tout à fait bonne » ou « plutôt bonne ». Cette perception se détériore avec la dégradation du degré de conformisme. En effet, seuls 73,5% des élèves non conformistes partagent la même opinion. De façon générale, l'ambiance entre élèves est largement liée au climat relationnel régnant au sein de l'établissement. Ainsi, la perception de l'ambiance est due à la nature des fréquentations qui restent en grande partie en relation avec des élèves du même degré de conformisme.

Tableau 94 : Pourcentages de l'ambiance entre les élèves en fonction du degré de conformisme auto-déclaré

Ambiance entre élèves Degré de conformisme auto-déclaré	Tout à fait bonne	Plutôt bonne	Pas très bonne	Pas bonne du tout	Total
Conformiste	41,3%	42,7%	11,2%	4,7%	100%
Moyen conformiste	38,7%	41,7%	11,0%	8,7%	100%
Peu conformiste	28,6%	45,4%	16,8%	9,2%	100%
Non conformiste	39,3%	34,2%	15,4%	11,1%	
Total	39,2%	41,9%	12,1%	6,8%	100%

La dépendance est significative. $\chi^2 = 20,12$, ddl = 9, 1-p = 98,28%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

2.3 Le conformisme : facteur d'influence de la relation avec le personnel éducatif

La relation entre les élèves et les enseignants va bien au-delà de la relation pédagogique. Au Maroc, pendant une longue période, cette relation s'est fondée sur la notion d'obéissance. Celle-ci trouve ses soubassements dans les socialisations religieuse et culturelle des enfants marocains, notamment du côté de l'incitation parental à respecter

des personnes plus âgées. L'enseignant, qui a longtemps représenté une source du savoir et de sagesse, est encore considéré comme une personne digne d'un total respect. Globalement, une relation de qualité entre les deux devrait avoir de l'impact tant sur l'expérience scolaire des élèves, que sur leur motivation et contribue à la réduction de l'indiscipline scolaire. D'autre part, le conformisme paraît de nature à améliorer la perception de cette relation. C'est ce qui ressort des résultats de notre recherche à travers l'analyse des données du tableau 95 qui montre que 95,1% des élèves conformistes perçoivent cette relation « tout à fait bonne » ou « plutôt bonne » contre seulement 86,5% des non conformistes.

Tableau 95 : Types de relations élèves-professeurs en fonction du degré de conformisme auto-déclaré

Relation	Degré de conformisme	Tout à fait bonne	Plutôt bonne	Pas très bonne	Pas bonne du tout	Total
Élèves-professeurs	Conformiste	62,1%	33,0%	3,0%	1,8%	100%
	Moyen conformiste	48,2%	43,9%	5,0%	3,0%	100%
	Peu conformiste	52,5%	36,9%	8,2%	2,5%	100%
	Non conformiste	46,2%	40,3%	5,9%	7,6%	
	Total	56,0%	36,9%	4,3%	2,7%	100%
Élèves-adultes de l'établissement	Conformiste	58,5%	28,0%	8,3%	5,1%	100%
	Moyen conformiste	36,5%	43,8%	9,0%	10,7%	100%
	Peu conformiste	47,1%	36,4%	12,4%	4,1%	100%
	Non conformiste	34,5%	36,1%	14,3%	15,1%	100%
	Total	49,5%	33,6%	9,5%	7,4%	100%

S'agissant de la relation élèves-enseignants, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 36,86$, ddl = 9, $1-p = >99,99\%$.

S'agissant de la relation élèves-adultes, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 68,01$, ddl = 9, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

De façon générale, le degré de conformisme intervient de manière très significative dans la construction de la relation entre les élèves et les adultes de l'établissement. C'est ce qui ressort de l'analyse des résultats du tableau 95 avec 86,5% des élèves conformistes qui perçoivent cette relation comme « très bonne » ou « bonne ». La qualité de cette perception se dégrade avec la diminution du degré de conformisme (80,3% des moyen conformistes, 83,5% des peu conformistes et 70,6% des non conformistes). Toutefois, elle reste très positive.

2.4 Un sentiment de sécurité nettement meilleur pour les élèves conformistes

Se sentir en sécurité est un besoin vital pur tout un chacun. Qu'elle soit conformiste ou non aucune personne n'accepte l'atteinte à sa sécurité. Toutefois, l'analyse des données du tableau 96 montre une dépendance très significative entre le degré de conformisme et le sentiment de sécurité à l'intérieur des établissements. 74,4% des élèves *conformistes* se sentent « tout à fait en sécurité » ou « plutôt en sécurité » contre seulement 62,5% des *peu conformistes*. Nous pouvons constater cette tendance à la baisse en corrélation avec la hausse du degré de conformisme. Ainsi, la religion favoriserait le sentiment de sécurité. Pour Buxant (2009), « *la littérature en psychologie de la religion démontre que les fonctions qui assurent une base et un refuge sécurisants, habituellement dévolues aux figures d'attachement, semblent pouvoir être procurées par la religion, en particulier par la relation avec Dieu ou un autre agent supranaturel ou, plus largement, par l'appartenance à un groupe religieux.* » (p. 46).

Tableau 96 : Pourcentages de sentiment de sécurité en fonction du degré de conformisme auto-déclaré

Sentiment de sécurité	Degré de conformité	Tout à fait en sécurité	Plutôt en sécurité	Pas très en sécurité	Pas du tout en sécurité	Total
A l'intérieur de l'établissement	Conformiste	40,6%	33,8%	18,0%	7,6%	100%
	Moyen conformiste	31,4%	38,9%	22,1%	7,6%	100%
	Peu conformiste	26,7%	35,8%	30,0%	7,5%	100%
	Non conformiste	33,6%	34,5%	22,7%	9,2%	100%
	Total	36,2%	35,4%	20,7%	7,8%	100%
Aux alentours de l'établissement	Conformiste	24,1%	26,4%	26,9%	22,6%	100%
	Moyen conformiste	19,4%	25,3%	34,2%	21,1%	100%
	Peu conformiste	17,5%	22,5%	34,2%	25,8%	100%
	Non conformiste	22,0%	16,1%	33,1%	28,8%	100%
	Total	22,1%	24,7%	30,1%	23,1%	100%

Concernant la sécurité dans l'établissement, la dépendance est significative. $\chi^2 = 18,67$, ddl = 9, 1-p = 97,18%.

Concernant la sécurité dans le quartier de l'établissement, la dépendance est peu significative. $\chi^2 = 15,61$, ddl = 9, 1-p = 92,44%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Concernant le lien entre degré de conformisme et sentiment de sécurité aux abords des établissements scolaires, nous avons pu constater une dépendance peu significative entre ces deux variables (tableau 96). Il semble que le conformisme de l'élève n'ait pas de grande incidence sur son sentiment de sécurité dans le quartier d'implantation de

l'établissement, et ce malgré que nous constatons une tendance à la baisse de ce sentiment avec la diminution du degré de conformisme. 50,5% des élèves conformistes contre 44,7% des moyens conformistes, 40% des peu conformistes et 38,1% des non conformistes déclarent se sentir « tout à fait en sécurité » ou « plutôt en sécurité ».

2.5 Une perception de la qualité de l'enseignement qui se dégrade avec la baisse du degré de conformisme

Le lien entre religion et savoir semble plutôt conflictuel. L'incompatibilité entre les deux a fait l'objet de controverses depuis l'époque des Lumières. Pour les uns, la religion constitue un signe d'obscurantisme et bloque la pensée indépendante et *de facto* bloque la recherche scientifique (Rouanet, 2002). Toutefois, cette incompatibilité n'est pas totale selon plusieurs chercheurs. Pour Rouanet (2002), « *La contradiction existe. Seulement, il faut relativiser la thèse. Il y a conflit entre certains types de connaissance et la religion, ou entre certains types de religion et la connaissance. Mais le conflit disparaît lors de l'entrée en jeu d'autres types de connaissances.* » (p. 42)

L'Islam demande à ses fidèles d'acquérir la Connaissance. En effet, il accorde une grande valeur à la science et la connaissance. Pour Scheuer et *al.* (2003), un hadith du Prophète Mohamed traduit cette valeur en stipulant que « *la recherche de la connaissance est une obligation qui incombe à tout Musulman.* » (p. 80). Cette quête du savoir accompagne le musulman toute sa vie selon un autre hadith demandant de chercher la Connaissance, du berceau au tombeau. En outre, la recherche du savoir est récompensée comme le dit un *hadith* rapporté par Al-Tirmidhî (1999) : « *Quiconque s'engage dans la voie de la recherche du savoir, Allah l'engage facilement dans la voie du paradis.* » (p. 429)

De manière générale, plus l'élève se conforme à la religion meilleure est sa perception de la qualité de l'enseignement. Par conséquent, il s'attache plus aux enseignements reçus et en perçoit mieux la qualité. En effet, pour notre recherche et dans la mesure de la représentativité de notre échantillon nous avons pu constater que les plus conformistes ont tendance à mieux valoriser la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent (tableau 97). 87,8% d'eux le considèrent « tout à fait bien » ou « plutôt bien ». La qualité de la perception se dégrade avec la diminution du degré de conformisme.

Tableau 97 : Pourcentages de la qualité de l'enseignement en fonction du degré de conformisme auto-déclaré

Qualité de l'apprentissage Degré de conformisme	Tout à fait bien	Plutôt bien	Pas très bien	Pas bien du tout	Total
Conformiste	45,8%	42,0%	8,0%	4,3%	100%
Moyen conformiste	35,0%	49,8%	7,6%	7,6%	100%
Peu conformiste	34,2%	47,5%	11,7%	6,7%	100%
Non conformiste	30,3%	49,6%	12,6%	7,6%	
Total	40,3%	45,3%	8,7%	5,7%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 23,94$, ddl = 9, 1-p = 99,56%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

2.6 Une perception de l'agressivité entre les élèves et les professeurs qui dépend du degré de conformisme

Concernant le lien entre degré de conformisme et perception de l'agressivité entre les élèves et les professeurs, la dépendance s'avère très significative telle que l'analyse des résultats du tableau 98 le montre. Plus l'élève s'auto-déclare conformiste, meilleure est sa perception du niveau d'agressivité entre professeurs et élèves. Ainsi, 64,5% des élèves conformistes trouvent qu'il n'y en a « pas du tout » ou « pas beaucoup » contre 53,2% des moyen conformistes, 47,5% des peu conformistes et 51,7% des non conformistes. Comme les plus conformistes ont les meilleures relations avec les professeurs, ils seraient plus influencés dans leurs jugements concernant l'agressivité entre leurs enseignants et les élèves. En outre, ils seraient plus du côté de leurs enseignants et auraient tendance à ne pas dramatiser leurs comportements agressifs.

Tableau 98 : Pourcentages de l'agressivité entre élèves et professeurs en fonction du degré de conformisme

Agressivité entre élèves et professeurs Degré de conformisme	Pas du tout	Pas beaucoup	Plutôt beaucoup	Beaucoup	Total
Conformiste	45,4%	19,1%	24,3%	11,2%	100%
Moyen conformiste	26,6%	26,6%	28,6%	18,1%	100%
Peu conformiste	29,5%	18,0%	37,7%	14,8%	100%
Non conformiste	33,1%	18,6%	27,1%	21,2%	100%
Total	37,8%	20,9%	27,0%	14,3%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 48,10$, ddl = 9, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

II. Perception du climat scolaire et effet de l'âge

Parmi les éléments influençant sur la perception du climat scolaire, l'âge constitue généralement une des variables les plus saillantes tel que cela est mis en évidence par la littérature scientifique (Debarbieux 2011). Dans cette section nous vérifierons s'il en va de même pour le Maroc. En outre, nous nous arrêterons sur l'influence du degré de conformisme auto-déclaré sur cette perception en travaillant sur les trois strates d'âges déjà abordées dans le chapitre précédent.

1. Une perception du climat scolaire qui se dégrade au fil de l'âge

Comme nous l'avons déjà évoqué dans notre partie théorique, la perception du climat scolaire dépend de l'âge. L'analyse du tableau 99 confirme ce constat en indiquant une dépendance très significative entre ces deux variables. Plus l'élève prend de l'âge, plus sa perception du climat d'établissement se dégrade.

Tableau 99 : Perception du climat scolaire en fonction de l'âge

Climat scolaire Age	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
11-14 ans	45,9%	32,4%	15,7%	6,0%	100%
15-17 ans	28,2%	34,0%	25,1%	12,7%	100%
18-21 ans	19,2%	36,3%	25,6%	18,9%	100%
Total	32,0%	33,9%	22,3%	11,7%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 114,30$, ddl = 6, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Selon Sarazin (2017), l'enfant adopte trois positions de perception. Il peut se mettre à la place d'autrui. C'est une position qui fait appel à son côté émotionnel. Elle correspond pour notre cas aux enfants âgés de 11 à 14 ans. La deuxième position consiste à percevoir le monde et à interpréter les informations perçues en se basant sur son référentiel personnel. Pour Morin (1986), cette autoréférence exprime avant tout le fait que toute connaissance passe par un sujet existant. Pour lui, elle ne se résume pas dans l'acte de se référer à soi. « *Elle est la capacité de se référer à soi tout en se référant à ce qui n'est pas soi.* » (p. 45). Cette position correspond à la tranche d'âge de 15 à 17 ans. C'est la période la plus conflictuelle durant laquelle les élèves sont les moins conformistes. En dernier lieu, la troisième position adoptée est celle d'un observateur bienveillant qui consiste à prendre

du recul vis-à-vis d'autrui. Cette prise de distance est souvent basée sur la connaissance des points de vue des autres. Elle correspond à l'âge adulte (18 à 21 ans pour cette recherche). Ainsi, la dégradation de la qualité de perception du climat scolaire est fortement liée à la transition d'une position à l'autre. Cette transition, qui diffère selon les caractéristiques personnelles de l'élève, traduit le degré de développement de l'indépendance de l'élève.

Par ailleurs, l'attachement aux lieux constitue un concept très controversé. Il n'en existe pas une définition univoque. Il a fait objet de recherches et d'études dans plusieurs disciplines. Pour Low et Altman (1992), il concerne des endroits qui diffèrent en termes de taille, d'expérience ou de tangibilité entraînant l'absence de définition conceptuelle consensuelle. L'évocation de quelque endroit peut autant rappeler de bonnes comme de mauvaises choses tels les souvenirs, les rencontres, les expériences vécues, etc. Les établissements scolaires constituent des lieux où les élèves passent la majeure partie de leur temps. Plus ils les fréquentent, plus ils cumulent des souvenirs. Néanmoins, c'est la qualité des relations entretenues avec l'élève qui influence largement sa perception de l'établissement. De ce fait, la durée de fréquentation de l'établissement intervient-elle dans la construction de la perception du climat scolaire chez l'élève ?

Tableau 100 : Perception du climat scolaire en fonction de l'ancienneté à l'établissement

Climat scolaire Ancienneté à l'établissement	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
Moins d'un an	36,2%	36,5%	20,5%	6,8%	100%
1 an	27,2%	32,3%	25,3%	15,1%	100%
2 ans	26,9%	34,6%	23,5%	15,0%	100%
3 ans	20,2%	29,4%	30,3%	20,2%	100%
4 ans	16,2%	21,6%	40,5%	21,6%	100%
5 ans	20,0%	25,0%	25,0%	30,0%	100%
Total	29,8%	33,8%	23,8%	12,6%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 67,96$, ddl = 15, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

La lecture des données du tableau 100 montre que plus l'élève est ancien, plus la qualité de sa perception du climat de l'établissement se dégrade. 72,7% des élèves présents dans l'établissement depuis moins d'un an, le trouvent « très bon » ou « bon ». La qualité du climat se dégrade aux yeux de ceux qui ont plus de trois ans d'ancienneté. Cela peut être

dû à l'effet de lassitude chez les élèves redoublants ayant dépassés les trois années ordinaires de scolarité, à l'issue desquelles, que ce soit au collège ou au lycée, il se trouve dans l'obligation de demander une dérogation pour continuer son cycle. Ce qui interroge le lien entre perception du climat scolaire et performance des élèves. Cette question nécessiterait d'être approfondie davantage.

Globalement, les expériences vécues dans l'établissement, dont celles de nature victimaires, constituent un élément influent sur la perception du climat scolaire. Plus l'élève est ancien dans l'établissement, plus sa perception est influencée par ces expériences. Le redoublement est l'un des éléments importants qui participe de la dégradation de la qualité de cette perception. Outre le fait que les élèves évoluent dans leur transformation tant physiologique que psychologique, les redoublants souffrent d'un sentiment d'incertitude face à la réussite des examens. De ce fait, *« on peut alors faire l'hypothèse qu'un sentiment de lassitude et d'usure entraîne une dégradation de la perception du climat scolaire. »* (Bruneaud, 2011, p. 74)

2. Age et construction de l'indice du climat scolaire

La construction de la perception du climat scolaire dépend largement de l'âge de l'élève. En effet, notre recherche a confirmé ce constat. Dans cette section, sera analysé le degré de participation de chaque critère de l'ICS dans le processus de construction de la perception du climat scolaire. L'objectif est de vérifier l'importance de chacun d'entre eux dans l'élaboration dudit indice.

2.1 Sentiment de bien-être à l'école de meilleure qualité chez les plus jeunes que chez leurs aînés

Un bon sentiment de bien-être dans l'établissement participe de l'élaboration d'un climat scolaire serein. Toutefois, ce sentiment diffère selon l'âge des élèves. Pour Kong (2008), *« Certaines convergences apparaissent concernant l'impact des facteurs individuels. Ainsi, [...], les élèves les plus jeunes ont tendance à être plus satisfaits que leurs aînés »* (cité par Guimard et al., 2015, p. 165). De plus, Fouquet-Chauprade (2014) stipule que plus le temps passe, moins les indicateurs concernant le bien-être sont élevés. *« Pour le bien-être et les aspirations, cela s'explique par le "désenchantement scolaire" à l'œuvre au collège, qui produit un rapport de plus en plus distancié à l'institution scolaire au*

bénéfice du groupe de pairs. La dégradation des climats scolaires au fil de la scolarité au collège a déjà été décrite dans d'autres contextes scolaires (voir par exemple : Evrard, 2011; Meuret et Marivain, 1997 ; Paty, 1981). » (p. 431).

Tel que le montre l'analyse du tableau 101, nos résultats vont dans le même sens en indiquant une dégradation du sentiment de bien-être au fil des années. Les collégiens âgés de 11 à 14 ans affichent le meilleur sentiment de bien-être au sein de leur établissement avec 83,8% d'entre eux qui se sentent « tout à fait bien » ou « plutôt bien » contre 70,2% pour les 15 à 17 ans et 57,3% pour les 18 à 21 ans. De manière générale, le sentiment de bien-être décroît avec l'âge.

Tableau 101 : Pourcentages du sentiment de bien-être en fonction de l'âge

Sentiment de bien-être Age	Tout à fait bien	Plutôt bien	Pas très bien	Pas bien du tout	Total
11-14 ans	40,3%	43,5%	12,2%	4,0%	100%
15-17 ans	24,7%	45,5%	19,4%	10,4%	100%
18-21 ans	19,9%	37,4%	25,1%	17,5%	100%
Total	28,7%	43,5%	18,1%	9,6%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 113,53$, ddl = 6, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Par ailleurs, Guimard & Florin (2017) stipulent que les principaux facteurs associés positivement au bien-être des élèves dans leurs établissements concernent leurs caractéristiques individuelles ainsi que les interactions éducatives. Un élève avec une estime de soi élevée est susceptible de se sentir bien dans son établissement. En réponse à la question concernant l'auto-évaluation, nous avons pu constater que plus l'élève avance en âge, plus son estime de soi baisse. Du moins, pour la question de la performance scolaire. Ainsi, ce résultat explique pourquoi le sentiment de bien-être se dégrade au fil de l'âge pour les élèves de notre échantillon. La lecture des résultats du tableau 102 montre la tendance à la baisse de l'auto-évaluation au fil de l'âge. 59,1% des élèves âgés de 11 à 14 ans estiment que leur niveau scolaire est « très bien » ou « bien » contre seulement 26,4% de ceux âgés de 18 à 21 ans. Cela nous pousse aussi à nous interroger sur la raison de cette dégradation de l'auto-évaluation. Pourquoi les plus âgés s'estiment moins performants que les moins âgés ? s'agit-il de modestie ou d'humilité ? Cette baisse considérable nécessiterait plus d'approfondissement pour en clarifier les origines.

Tableau 102 : Pourcentages de sentiment de bien-être en fonction de l'âge

Niveau scolaire autoévalué Age	Très bien	Bien	Moyen	Faible	Total
11-14 ans	17,3%	41,8%	38,2%	2,7%	100%
15-17ans	10,6%	34,9%	51,8%	2,7%	100%
18-21 ans	7,4%	18,8%	70,5%	3,4%	100%
Total	12,1%	34,2%	50,9%	2,8%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 104,20$, ddl = 6, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

De surcroît, Crahay (2004) stipule que le redoublement a une incidence sur le bien-être. Il impacterait le jugement scolaire et la violence symbolique qu'il engendre qui pèse considérablement sur le rapport à l'école et à soi. Pour lui, « *le redoublement affecte négativement le bien-être scolaire. [...] le redoublement induit une chute du bien-être émotionnel, le même effet étant également constaté sur d'autres dimensions comme l'image de soi, le comportement en classe, les réactions affectives générales* ». (Cité par Fouquet-Chauprade, 2014, p. 437).

D'autre part, selon Guimard & Florin (2017), se sentir soutenu par ses professeurs et éprouver une satisfaction élevée à l'égard des relations entretenues avec eux s'avèrent deux éléments très importants et constitutifs du bien-être en établissement. Comme nous le verrons plus loin, plus les élèves avancent en âge plus la qualité de la relation avec leurs professeurs se détériore, expliquant ainsi, la dégradation du sentiment de bien-être dans l'établissement.

2.2 Une perception de l'ambiance entre élèves indépendante de l'âge

L'ambiance entre élèves est un facteur essentiel dans la construction de la perception du climat scolaire chez les collégiens et lycéens. Qu'elle soit en classe ou dans l'ensemble de l'établissement, elle contribue à l'instauration d'un climat favorable. Pour Thibaud (2004), « *quand nous disons qu'une ambiance « s'installe », « prend », « bat son plein », « se désagrège » ou « se détériore » nous ne révélons pas seulement son caractère temporel, nous soulignons aussi le fait qu'elle émerge et se développe dans un certain sens et selon une orientation déterminée.* » (p. 7). Ainsi, l'ambiance est un construit collectif des pairs qui s'installe globalement entre des élèves des mêmes classes âge.

En France, les enquêtes de victimation de 2017 et 2018 révèlent qu'il n'y a pas de différence significative dans la perception de la qualité de l'ambiance entre les collégiens et les lycéens. Nos résultats nous amènent à constater le même phénomène. La variable de *l'âge* n'ayant aucune incidence sur la perception de l'ambiance entre élèves même si de légers écarts apparaissent dans la distribution des pourcentages en fonction de celle-ci. L'analyse des données du tableau 103 montre qu'environ 80% des élèves se retrouvent sensiblement au même niveau de perception de cette ambiance qu'ils jugent « tout à fait bonne » ou « plutôt bonne ».

Tableau 103 : Perception de l'ambiance entre les élèves en fonction de l'âge

Ambiance entre élèves Age	Tout à fait bonne	Plutôt bonne	Pas très bonne	Pas bonne du tout	Total
11-14 ans	41,7%	38,7%	13,2%	6,4%	100%
15-17 ans	38,3%	43,2%	11,7%	6,8%	100%
18-21 ans	34,2%	43,1%	14,7%	8,0%	100%
Total	38,7%	41,8%	12,6%	6,9%	100%

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 8,28$, ddl = 6, 1-p = 78,18%.

2.3 Une perception de la relation avec les enseignants et les adultes qui décroît au fil de l'âge

La relation chaleureuse et peu conflictuelle avec les professeurs et les adultes de l'établissement a des effets positifs pour les élèves. (Fortin, Plante, & Bradley, 2011). Toute dégradation de cette relation tend à détériorer le climat. Toutefois, cette relation qui se noue parfois durant l'adolescence peut se dégrader à cause de la sensibilité de cette période. Les résultats des différentes enquêtes de victimation montrent une détérioration de cette relation entre au fil de l'âge. Cela se traduit par des taux différents de perception entre le collège et le lycée. Ce même constat est observé chez les élèves marocains. En effet, la lecture du tableau 104 montre que plus l'élève prend de l'âge, plus sa relation avec les professeurs et les adultes de l'établissement se détériore. 95,7% de ceux âgés de 11 à 14 ans déclarent avoir une relation « tout à fait bonne » ou « plutôt bonne » avec les enseignants contre 91,5% des élèves de 15 à 17 ans et 85,9% de ceux âgés de 18 à 21 ans.

De manière générale, la relation entre les élèves et les professeurs et les adultes de l'établissement reste perçue positivement par la majorité des collégiens et lycéens

marocains. Leur socialisation qui puise des valeurs religieuses joue un rôle primordial dans cette bonne relation avec leurs enseignants. De ce fait, plus l'on se conforme à cette socialisation plus l'on a une meilleure relation avec son professeur comme précédemment montré dans le texte.

Tableau 104 : Pourcentages de la relation entre les élèves et les enseignants en fonction de l'âge

Relation	Age	Tout à fait bonne	Plutôt bonne	Pas très bonne	Pas bonne du tout	Total
Élèves-enseignants	11-14 ans	61,7%	34,0%	2,9%	1,4%	100%
	15-17 ans	49,6%	41,9%	6,2%	2,3%	100%
	18-21 ans	<i>39,1%</i>	46,8%	7,8%	6,3%	100%
	Total	51,5%	40,3%	5,4%	2,7%	100%
Élèves-adultes de l'établissement	11-14 ans	57,1%	31,2%	7,0%	4,8%	100%
	15-17 ans	42,0%	39,1%	9,9%	9,0%	100%
	18-21 ans	<i>34,8%</i>	35,4%	18,4%	11,3%	100%
	Total	45,4%	36,0%	10,5%	8,1%	100%

La dépendance est très significative. Chi2 = 68,09, ddl = 6, 1-p = >99,99%.

La dépendance est très significative. Chi2 = 80,38, ddl = 6, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Par ailleurs, Gather Thurler (1994) soulève la problématique de la communication entre les nouvelles générations et les adultes de l'établissement. Pour elle, « *l'évolution sociale et économique, le développement des médias obligent l'école à relever un défi important : comment faire face aux habitudes de communication et de négociation des nouvelles générations, à leur style de vie, aux apports extrascolaires, etc. Une culture de coopération à l'échelle d'un établissement ou d'une équipe pédagogique peut développer un climat favorisant les relations entre jeunes et adultes.* » (p. 36). D'autre part, si nos résultats établissent un rapport entre âge et perception de la relation entre élèves et professeurs, il en va de même pour la relation avec les adultes. En effet, en analysant les données du tableau 103 nous constatons une dépendance entre ces deux variables. Plus l'élève avance en âge, plus sa perception de cette relation se dégrade. 88,3% des élèves âgés de 11 à 14 ans déclarent avoir une relation « tout à fait bonne » ou « plutôt bonne » avec les adultes de l'établissement contre 81,1% de ceux de 15 à 17 ans et 70,2% de ceux âgés de 18 à 21 ans. Cette tendance à la baisse trouve son explication dans la dégradation du degré de conformisme. En effet, plus l'élève prend de l'âge moins il est conformiste et par conséquent plus il a tendance à développer des conflits avec les adultes notamment avec les professeurs.

2.4 Un sentiment de sécurité qui se réduit avec l'âge

Les espaces scolaires, sont « *l'ensemble des lieux dédiés aux différentes formes d'apprentissage des savoirs et de socialisation de celles et ceux qui les fréquentent.* » (Mazalto, 2013, p. 3). De ce fait, évoluer en sécurité dans cet espace constitue une condition *sine qua non* de bien-être. Celui-ci est largement lié au sentiment d'insécurité. Pour Roché (1998), le sentiment d'insécurité « *ne se réduit pas à la fréquence de la victimation (c'est-à-dire l'expérience personnelle de la violence) ou la pression écologique (leur fréquence dans un lieu donné) des désordres, mais il en dépend pourtant au point que, socialement, leurs variations à la baisse peut faire s'effondrer les inquiétudes.* » (p. 274). Par ailleurs, la littérature scientifique sur les thématiques du sentiment d'insécurité dans les établissements scolaires, notamment les travaux de Debarbieux (2011), ont mis en évidence des disparités entre les collèges et les lycées et par ricochet en fonction de l'âge en montrant que les lycéens français se sentent plus en sécurité que les collégiens.

Tableau 105 : Sentiment de sécurité au sein et aux alentours de l'établissement en fonction de l'âge

Sentiment de sécurité	Age	Tout à fait en sécurité	Plutôt en sécurité	Pas très en sécurité	Pas du tout en sécurité	Total
À l'établissement	11-14 ans	41,9%	34,0%	18,5%	5,6%	100%
	15-17 ans	31,3%	38,4%	22,5%	7,8%	100%
	18-21 ans	30,7%	34,9%	23,0%	11,4%	100%
	Total	34,5%	36,4%	21,4%	7,7%	100%
Aux alentours de l'établissement	11-14 ans	25,5%	27,9%	27,6%	19,0%	100%
	15-17 ans	18,7%	24,0%	32,6%	24,7%	100%
	18-21 ans	20,7%	20,5%	28,5%	30,3%	100%
	Total	21,2%	24,6%	30,4%	23,9%	100%

Concernant la sécurité au sein de l'établissement, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 30,33$, ddl = 6, $1-p = >99,99\%$.

Concernant la sécurité aux abords de l'établissement, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 30,15$, ddl = 6, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

S'agissant du sentiment de sécurité au sein des établissements, les deux dernières enquêtes de victimation menées en France (2017 et 2018) révèlent que ce sentiment s'accroît au fil de l'âge et tout au long de la scolarité. Au Maroc, la tendance s'inverse. C'est le sentiment d'insécurité qui s'accroît. En effet, en analysant les données du tableau 105, nous constatons que plus l'élève avance en âge, plus son sentiment de sécurité se

dégrade. 75,9% de ceux âgés de 11 à 14 ans se sentent « tout à fait » ou « plutôt » en sécurité au sein de leurs établissements contre 69,7% de ceux âgés de 15 à 17 ans et 65,6% des élèves de 18 à 21 ans. Comme cela a déjà été indiqué précédemment, le sentiment d'attachement à l'établissement décroît avec l'âge. Plus l'élève vieillit moins il se sent bien dans son établissement entraînant ainsi une aggravation du sentiment d'insécurité.

Aux abords des établissements, ce sentiment se dégrade également au fil de l'âge. 53,4% des élèves de la tranche des 11 à 14 ans disent se sentir « tout à fait » ou « plutôt » en sécurité contre 42,7% des 15 à 17 ans et 41,2% des 18 à 21 ans. Une suggestion peut être émise afin d'éclairer cette tendance à la baisse du sentiment de sécurité dans le quartier de l'établissement. Cela a une relation avec le temps passé devant l'établissement. Les élèves les plus jeunes sont parfois attendus par leurs parents à la sortie des cours ce qui diminue le temps passé devant l'établissement et *de facto* le risque de victimation.

2.5 La perception de la qualité des apprentissages se dégrade avec l'avancée en âge des élèves

À travers le monde, les élèves investissent leur avenir dans la confiance accordée à l'école et aux enseignants qui ont le rôle de faciliter l'acquisition des connaissances. Ce rapport de confiance à l'école est généralement lié à la qualité de vie au sein de l'établissement. Parmi les critères essentiels de celle-ci, il y a la qualité des enseignements assurés par l'établissement dont la perception dépend de l'âge de l'élève. Les résultats du tableau 106 annoncent une dépendance très significative entre ces deux variables. En effet, nous avons pu constater que plus l'élève est jeune, meilleure est sa perception de la qualité de l'apprentissage. 94,1% des élèves âgés de 11 à 14 ans la trouvent « tout à fait bonne » ou « plutôt bonne ». La perception se dégrade pour les 15 à 17 ans (81,8%) et les 18 à 21 ans (71,3%). De ce fait, il semble que plus l'élève prend de l'âge plus il devient exigeant vis-à-vis de la qualité de l'enseignement qu'il reçoit. L'élève devient plus conscient du rôle du savoir dans la définition de l'avenir personnel. Cette conscience fait que les élèves acceptent de moins en moins des apprentissages de mauvaise qualité. Comme nous l'avons déjà signalé, Lhoucine, professeur de français, déclare regretter le changement de cadre du primaire au lycée à cause des exigences des élèves totalement absentes au primaire.

Tableau 106 : Perception de la qualité des apprentissages en fonction de l'âge

Qualité d'apprentissage Age	Tout à fait bonne	Plutôt bonne	Pas très bonne	Pas bonne du tout	Total
11-14 ans	54,7%	39,4%	<i>4,8%</i>	<i>1,1%</i>	100%
15-17 ans	29,9%	51,9%	11,8%	6,3%	100%
18-21 ans	23,6%	47,7%	18,7%	10,1%	100%
Total	36,5%	47,3%	10,8%	5,4%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 177,51$, ddl = 6, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

2.6 Un degré de perception de l'agressivité entre élèves et professeurs qui baisse avec l'âge

La perception de l'agressivité entre élèves et professeurs dépend de l'âge, d'autant que tel que le stipule Dugravier (2012), l'agressivité décroît avec l'âge : « *le développement du vocabulaire, la scolarisation, la meilleure compréhension de ses propres émotions et de celles des autres permettent ensuite à l'enfant d'emprunter d'autres voies que le recours à l'agir. L'agressivité décroît alors continuellement, y compris à l'adolescence.* » (p. 39). L'analyse des données du tableau 107 confirme ce phénomène en montrant que l'agressivité entre élèves et professeurs décroît avec l'âge. 66,9% des élèves âgés de 11 à 14 ans trouvent qu'il n'y en a « pas du tout » ou « pas beaucoup » contre 54,5% pour les 15 à 17 ans et 54,3% pour les 18 à 21 ans.

Tableau 107 : Perception de l'agressivité entre élèves et professeurs en fonction de l'âge

Agressivité entre élèves et professeurs Age	Pas du tout	Pas beaucoup	Plutôt beaucoup	Beaucoup	Total
11-14 ans	42,0%	24,9%	<i>21,2%</i>	11,8%	100%
15-17 ans	34,4%	20,1%	30,3%	15,3%	100%
18-21 ans	33,0%	21,3%	29,9%	15,8%	100%
Total	36,5%	21,8%	27,4%	14,3%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 28,56$, ddl = 6, $1-p = 99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

En résumé, ces résultats nous permettent de mieux approcher les perceptions et les sentiments ressentis par les élèves de cette enquête sur leurs établissements. À la lumière desquels, il semble que le climat scolaire est largement dépendant de l'âge.

3. Une inégale répartition de perception du climat scolaire en fonction du degré de conformisme au fil de l'âge

Un des intérêts de la présente thèse est de vérifier l'incidence du degré de conformisme sur la perception du climat scolaire. D'un point de vue général, la perception du climat scolaire se répartit assez équitablement entre les différents degrés de conformisme pour les élèves âgés de 11 à 14 ans. Le degré de conformisme n'intervient que de manière peu significative dans la construction de la perception du climat scolaire. Toutefois, des disparités, même légères, sont observées entre les différents degrés de conformisme qui positionnent les élèves conformistes en premier lieu de perception (85,2%).

Tableau 108 : Perception du climat scolaire en fonction de degré de conformisme réparti en âge

Age	Degré de conformisme	Climat scolaire				
		Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
11-14 ans	Conformiste	54,8%	30,4%	10,4%	4,3%	100%
	Moyen conformiste	41,6%	29,2%	20,2%	9,0%	100%
	Peu conformiste	43,5%	26,1%	19,6%	10,9%	100%
	Non conformiste	40,7%	33,3%	22,2%	3,7%	100%
	Total	49,5%	29,8%	14,5%	6,1%	100%
15-17 ans	Conformiste	35,6%	35,6%	20,5%	8,2%	100%
	Moyen conformiste	21,8%	38,8%	22,9%	16,5%	100%
	Peu conformiste	23,8%	28,6%	34,9%	12,7%	100%
	Non conformiste	18,3%	31,0%	26,8%	23,9%	100%
	Total	28,7%	35,3%	23,3%	12,7%	100%
18-21 ans	Conformiste	31,7%	32,7%	22,1%	13,5%	100%
	Moyen conformiste	20,0%	46,7%	15,6%	17,8%	100%
	Peu conformiste	9,1%	45,5%	27,3%	18,2%	100%
	Non conformiste	27,8%	16,7%	27,8%	27,8%	100%
	Total	27,0%	35,4%	21,3%	16,3%	100%

Concernant les 11-14 ans, la dépendance est peu significative. $\chi^2 = 14,42$, ddl = 9, 1-p = 89,17%.

Concernant les 15-17 ans, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 32,26$, ddl = 9, 1-p = 99,98%.

Concernant les 18-21 ans, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 10,24$, ddl = 9, 1-p = 66,87%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Concernant les élèves âgés de 18 à 21 ans le degré de conformisme n'a aucune influence sur cette construction tel que montré dans le tableau 108 même si de légers écarts sont observés mettant en évidence une meilleure perception des élèves *moyen conformistes* et *conformistes* (66,7% et 64,4%). D'autre part, la dépendance entre l'âge et le degré de conformisme est très significative chez les élèves de 15 à 17 ans. La lecture du tableau 108 révèle l'inégale répartition de la perception du climat scolaire en fonction du degré

de conformisme dont la meilleure perception est détenue par les élèves conformistes. En effet, 71,2% d'entre eux trouvent leur climat scolaire « très bon » ou « bon » contre 60,6% pour les moyen conformistes et 49,3% pour les non conformistes.

III. Une perception sexuée du climat scolaire au Maroc

1. Une meilleure perception du climat scolaire pour les filles

Les résultats des recherches Debarbieux (2010) ont mis en évidence l'aspect sexué de la perception du climat scolaire. En outre, les deux dernières enquêtes de victimation en France (2017 et 2018) ont démontré une meilleure perception du climat scolaire de la part des filles. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà évoqué, Sinclair et Fraser (2002) stipulent que ces dernières perçoivent de façon plus positive l'environnement scolaire que les garçons et préfèrent les classes avec un environnement plus favorable aux apprentissages. De notre côté, nous avons pu constater, comme le montrent les résultats du tableau 109, que les filles ont une perception du climat scolaire un peu plus positive que les garçons. Cette perception plus favorable des collégiennes et lycéennes marocaines se traduit par une surreprésentation des filles dans la modalité la plus positive de la variable « climat scolaire ». 72,1% d'entre elles le voient « très bon » ou « bon » contre 60,4% de leurs camarades garçons marocains. La césure s'opère dans les catégories « moyen » et « mauvais » au sein desquelles les garçons sont surreprésentés. Par conséquent, ce sont ces derniers qui affichent la perception la plus négative avec un taux cumulé de 39,6% contre 27,9% pour les filles.

Tableau 109 : Pourcentages de la perception du climat scolaire en fonction du sexe

Climat scolaire Sexe	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
Filles	35,1%	37,0%	<i>18,7%</i>	<i>9,2%</i>	100%
Garçons	29,7%	30,7%	25,7%	13,9%	100%
Total	32,4%	33,8%	22,2%	11,6%	100%

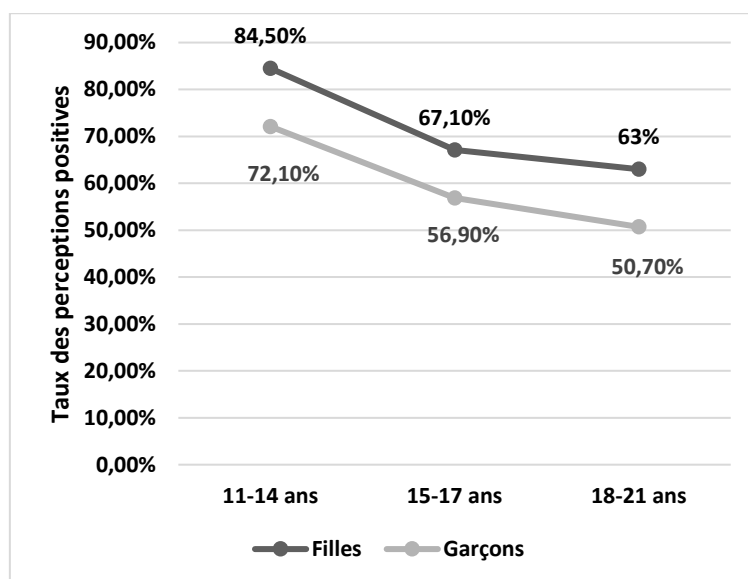
La dépendance est très significative. $\chi^2 = 32,68$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Par ailleurs, l'étude détaillée de la perception du climat scolaire en fonction du sexe montre que celle-ci se dégrade au fil de l'âge et ce pour les deux sexes (graphique 25). Toutefois, les filles se positionnent toujours en première position avec un écart d'environ

12 points pour les élèves de 11 à 14 ans, écart qui se réduit à 10 points pour les 15 à 17 ans pour revenir à 12 points chez les 18 à 21 ans.

Graphique 25 : Pourcentages de perception positive en fonction du sexe distribuée en strates d'âge



2. Sexe et construction de l'ICS

Comme nous l'avons précédemment montré, les filles ont une meilleure perception du climat d'établissement. Afin de vérifier ce constat, nous tenterons d'analyser la dépendance entre le sexe et les différentes composantes de l'ICS. L'objectif est d'examiner le poids de chaque composante et de vérifier sa contribution négative ou positive dans la construction de la perception du climat scolaire.

2.1 Un sentiment de bien-être plus positif chez les filles

Des recherches sur le bien-être à l'école, telle que l'enquête de Debarbieux réalisée pour l'Unicef-France (2011), ont mis en évidence son aspect sexué. Pour Kong (2008), « *Certaines convergences apparaissent concernant l'impact des facteurs individuels. Ainsi, les filles sont plus satisfaites de l'école que les garçons.* » (Cité par Guimard et al., 2015, p. 165). Pour le cas du Maroc, où la socialisation est sexuée, les filles sont plus enclines à se sentir bien dans leurs établissements que les garçons. C'est ce que nous constatons à partir de l'analyse des résultats du tableau 110 qui montre une dépendance entre sexe et sentiment de bien-être, chez les collégiens et les lycéens marocains. 76,5% des filles se sentent « tout à fait bien » ou « plutôt bien » dans leurs établissements contre 68,4% des garçons.

Tableau 110 : Pourcentages de sentiment de bien-être en fonction du sexe

Sentiment bien-être Sexe	Tout à fait bien	Plutôt bien	Pas très bien	Pas bien du tout	Total
Filles	32,0%	44,5%	17,6%	6,0%	100%
Garçons	25,7%	42,7%	18,6%	13,0%	100%
Total	28,8%	43,6%	18,1%	9,6%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 33,58$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

De manière générale, filles et garçons se retrouvent au même niveau de perception lorsqu'il s'agit de se sentir « tout à fait bien » ou « plutôt bien ». La césure s'opère à partir du sentiment « pas bien du tout » ou la gent masculine est surreprésentée. Ce qui explique le fait que les garçons affichent le sentiment le plus négatif. (31,6% contre 23,6%)

2.2 L'ambiance entre élèves : une égale répartition entre filles et garçons

Debarbieux (2011) a montré que la perception de l'ambiance diffère selon le sexe. Les résultats de son enquête réalisée en 2011 pour l'Unicef-France montrent que les garçons ont une opinion plus positive de l'ambiance que les filles surtout dans les lycées. Concernant le Maroc, nous avons pu constater une dépendance très significative entre la qualité de l'ambiance et le sexe. Toutefois, les résultats sont différents de ceux de la France. En effet, l'analyse des données du tableau 111 montre que les filles perçoivent plus positivement l'ambiance entre élèves que les garçons. Néanmoins, nous restons prudents à l'égard de ce constat car nous n'avons pas suffisamment d'éléments pour qualifier cette ambiance.

La mixité est généralisée dans les établissements marocains mais nous avons constaté une séparation de fait dans les classes et dans la cour de récréation qui pourtant sont toutes les deux mixtes. C'est donc une séparation dans un même espace mixte. Ainsi, la perception de ladite ambiance serait sexuée. Car il s'agit d'une ambiance entre les filles elles-mêmes et entre garçons eux-mêmes. Cette question nécessiterait d'être approfondie davantage. De façon générale, filles et garçons se retrouvent presque aux mêmes niveaux lorsqu'il s'agit d'une opinion négative. L'écart s'opère dans les catégories de « tout à fait bonne » et « plutôt bonne » ou le sexe féminin est surreprésenté. Par conséquent, ce sont les filles qui affichent la perception la plus positive. 82,3% contre 78,9% des garçons.

Tableau 111 : Pourcentages de l'ambiance entre les élèves en fonction du sexe

Ambiance entre élèves Sexe	Tout à fait bonne	Putôt bonne	Pas très bonne	Pas bonne du tout	Total
Filles	35,6%	46,7%	11,7%	6,0%	100%
Garçons	41,7%	37,2%	13,5%	7,6%	100%
Total	38,7%	41,9%	12,6%	6,8%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 19,18$, $ddl = 3$, $1-p = 99,97\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

2.3 Une meilleure relation des filles avec les enseignants et les adultes

La littérature scientifique a mis en évidence l'aspect sexué de la relation entre les élèves et les professeurs. En effet, Sinclair et Fraser (2002) stipulent que les filles entretiennent des relations plus positives avec leurs professeurs que les garçons. Pour eux, ces derniers sont sous le poids de stéréotypes qui leur attribuent une réputation de déviance comportemental et de violence qui altère l'image que les professeurs ont d'eux et qui ont tendance à mieux considérer les filles. Pour Duru-Bellat (2016), ces stéréotypes « *ont ainsi un double visage : ils sont structurants pour la pensée, mais ils peuvent conduire à des généralisations qui amènent à commettre des erreurs de jugement.* » (Cité par Gausse, 2016, p. 14). En effet, ces stéréotypes peuvent avoir une incidence négative sur l'image des garçons et *de facto* instaurer une relation plutôt conflictuelle avec eux.

D'autre part, si pour Sinclair et Fraser (2002) les professeurs ont tendance à considérer les filles plus positivement, le cas ne diffère pas pour les autres adultes des établissements. Cette tension entre les garçons et les adultes intensifie négativement la perception de cette relation. L'étude de Lessard et al. (2007) montre que « *les filles rapportent un meilleur attachement cognitif et affectif à l'école que les garçons, particulièrement au plan de l'engagement de l'élève dans la classe, l'affiliation aux pairs, la clarté des règles et l'attitude envers les enseignants et envers l'école.* » (cité par Filiault & Fortin, 2011, p. 11). Cet attachement est renforcé par l'éducation sexuée des filles marocaines. Cela ressort aussi de nos entretiens. Pour Brahim, professeur du lycée,

« *Les filles sont aussi plus intéressées par les cours que les garçons, leurs notes le justifient toujours.* » (Entretien 5, lignes 60-61)

Globalement, les résultats de notre recherche montrent la dimension sexuée des relations élèves-professeurs et élèves-adultes. La lecture des données du tableau 112 fait ressortir une meilleure perception des filles avec 95,1% d'entre elles qui estiment que les relations avec les professeurs sont « tout à fait bonnes » ou « plutôt bonnes », soit près de 7 points de plus que les garçons (88,7%). Par ailleurs, les garçons affichent une moins bonne relation avec les adultes des établissements que les filles. 75,6% d'entre eux disent entretenir une relation « très bonne » ou « bonne » avec ces adultes de l'établissement contre 87,7% des filles. Ces résultats traduiraient l'attachement émotionnel des filles à la sphère scolaire dont les adultes constituent une partie à part entière. De manière générale, malgré les disparités entre filles et garçons la relation avec les professeurs et les adultes de l'établissement reste très positive.

Tableau 112 : Perception de la relation avec les enseignants et les adultes de l'établissement en fonction du sexe

Relation	Sexe	Tout à fait bonne	Plutôt bonne	Pas très bonne	Pas bonne du tout	Total
Élèves -enseignants	Filles	57,4%	37,7%	3,9%	<i>1,0%</i>	100%
	Garçons	46,3%	42,4%	6,9%	4,4%	100%
	Total	51,8%	40,1%	5,4%	2,7%	100%
Élèves -adultes	Filles	52,4%	35,3%	7,7%	<i>4,6%</i>	100%
	Garçons	38,5%	37,1%	12,9%	11,5%	100%
	Total	45,3%	36,2%	10,4%	8,1%	100%

Concernant la relation élèves-enseignants, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 46,74$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Concernant la relation élèves-adultes, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 67,47$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

2.4 Des filles plus en sécurité à l'intérieur et moins aux alentours de l'établissement

Les thématiques de la sécurité et du sentiment de sécurité sont récurrentes dans la littérature scientifique. De manière générale, les hommes sont généralement plus nombreux que les femmes à déclarer ressentir un sentiment de sécurité. Toutefois, rares sont les recherches qui ont traité de manière approfondie ce sentiment en fonction du sexe au sein des établissements scolaires. Les enquêtes de victimation introduisent des questions pour le mesurer mais ne s'aventurent pas à donner des explications sur ses causes. De façon générale, ces études, notamment en France (2017 aux collèges et 2018 aux lycées), ont mis en évidence des disparités de perception entre les filles et les garçons

en montrant que ces dernières sont plus nombreuses à déclarer un sentiment d'insécurité. Au Maroc, le rapport entre sexe et sentiment de sécurité est bien établi pour notre échantillon et l'analyse des données du tableau 113 dresse un constat qui positionne différemment les deux sexes avec, contrairement à la France, des garçons moins nombreux que les filles à se sentir en sécurité à l'intérieur de l'établissement. 76,7% d'entre elles, contre 65,9% de leurs pairs masculins, se sentent « tout à fait en sécurité » ou « plutôt en sécurité ».

Tableau 113 : Sentiment de la sécurité en fonction du sexe

Sentiment de sécurité	Sexe	Tout à fait en sécurité	Plutôt en sécurité	Pas très en sécurité	Pas du tout en sécurité	Total
A l'intérieur de l'établissement	Filles	39,3%	37,4%	18,8%	4,5%	100%
	Garçons	30,6%	35,3%	23,5%	10,6%	100%
	Total	34,8%	36,3%	21,2%	7,6%	100%
Aux alentours de l'établissement	Filles	<i>17,2%</i>	25,8%	34,2%	22,9%	100%
	Garçons	25,5%	23,5%	26,3%	24,6%	100%
	Total	21,4%	24,6%	30,2%	23,8%	100%

Concernant la sécurité au sein de l'établissement, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 43,22$, ddl = 3, $1-p = >99,99\%$.

Concernant la sécurité aux alentours de l'établissement, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 29,08$, ddl = 3, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Cependant, ce sentiment s'inverse lorsque l'on s'intéresse aux alentours des établissements. Dès lors, ce sont les filles qui expriment un sentiment d'insécurité supérieur à celui des garçons avec, tel que cela figure sur le tableau 113, un taux de 57% d'entre elles éprouvant un sentiment d'être « pas très en sécurité » ou « pas du tout en sécurité » contre 51% pour les garçons. Le sentiment d'insécurité est d'autant plus fort chez les filles scolarisées dans des établissements des quartiers défavorisés.

2.5 Une perception de la qualité d'apprentissage plus positive chez les filles

Selon Mok et Flynn (2002), les filles ont des attitudes plus positives envers le climat de la classe en général et par conséquent envers climat de l'établissement. Par ailleurs, l'étude de Lessard, Yergeau, Fortin et Poirier (2007) montre que « *les filles rapportent un meilleur attachement cognitif et affectif à l'école que les garçons, particulièrement au plan de l'engagement de l'élève dans la classe, l'affiliation aux pairs, la clarté des règles et*

l'attitude envers les enseignants et envers l'école. » (cité par Filiault & Fortin, 2011, p. 11). Ainsi, les filles sont plus attachées aux savoirs que les garçons. D'ailleurs, leurs résultats en témoignent. En France par exemple, elles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons avec moins de redoublement et des taux de réussite au brevet et au baccalauréat plus élevés (Leroy, 2013). C'est également le cas au Maroc où les résultats du baccalauréat de 2019 montrent qu'environ 55% des lauréats sont des filles. De plus, seuls deux garçons figurent parmi les dix premiers sur le plan national classés par ordre de mérite (toutes sections confondues).

Tableau 114 : Perception de la qualité d'apprentissage en fonction du sexe

Qualité d'apprentissage Sexe	Tout à fait bien	Plutôt bien	Pas très bien	Pas bien du tout	Total
Filles	39,0%	46,9%	9,8%	4,3%	100%
Garçons	34,3%	47,4%	12,0%	6,3%	100%
Total	36,6%	47,2%	10,9%	5,4%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 9,30$, ddl = 3, 1-p = 97,44%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Au Maroc, les filles ont souffert pendant une longue période d'exclusion en matière d'accès aux études notamment au collège et au lycée, malgré d'incontestable progrès en matière d'égalité des droits depuis la loi sur la famille de 2004, elle sont encore victimes de stéréotypes liés à leur socialisation sexuée. Ainsi, la performance scolaire constitue d'une part le moyen le plus important pour lutter contre cette exclusion et d'autre part le moyen de la réalisation de soi dans une société patriarcale. Ainsi, l'école constitue pour les filles un moyen d'équité sociale. De ce fait, elles s'y attachent plus que les garçons. Cet attachement fait qu'elles perçoivent mieux la qualité des apprentissages que les garçons. Ce constat ressort de nos résultats (tableau 114). 85,9% des filles disent apprendre « tout à fait bien » ou « plutôt bien » dans leurs établissements. Ce taux décroît à 81,7% pour les garçons. Plus précisément, la césure s'opère dans la catégorie « tout à fait bien » où la gent féminine est surreprésentée et la masculine sous représentée ce qui explique que les filles aient la perception la plus positive. L'écart aussi est observé dans la catégorie « pas bien du tout » où les résultats sur/sous représentés s'inversent entre filles et garçons, expliquant ainsi la perception la plus négative de ces derniers.

2.6 Perception de l'agressivité entre les élèves et les professeurs : de légers écarts

La perception du climat scolaire est sensiblement liée au degré d'agressivité entre les différents acteurs de l'espace scolaire notamment entre élèves et professeurs. Plus haut dans le texte, il a été montré la qualité de la relation qu'entretiennent les élèves avec leurs professeurs. La prédominance de la relation positive fait que les conflits entre ces deux parties restent limités dans le contexte marocain. Il a aussi été montré que les filles sont plus enclines à entretenir une bonne relation avec leurs professeurs. Cette bonne relation est à l'origine de la meilleure perception des filles du niveau d'agressivité entre les élèves et les professeurs au sein de l'établissement. De ce fait, le sexe intervient de manière très significative dans la construction de la perception de l'agressivité entre les élèves et les enseignants. De façon générale, la lecture des données du tableau 115 montre que les filles sont 60,5% à trouver qu'il n'y en a « pas du tout » ou « pas beaucoup » contre 56,7% des garçons. La césure s'opère au niveau de la catégorie voyant « beaucoup » d'agressivité au sein de laquelle les garçons sont surreprésentés avec un taux de 16,1% contre 12% pour les filles. Par conséquent, ils sont les plus nombreux à présenter une perception négative de cette agressivité.

Tableau 115 : Perception de l'agressivité entre élèves et professeurs en fonction du sexe

Agressivité entre élèves et professeurs	Pas du tout	Pas beaucoup	Plutôt beaucoup	Beaucoup	Total
Sexe					
Filles	39,1%	21,4%	27,4%	<i>12,0%</i>	100%
Garçons	34,8%	21,9%	27,2%	16,1%	100%
Total	36,9%	21,7%	27,3%	14,1%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 8,88$, ddl = 3, 1-p = 96,90%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

3. Conformisme sexué : un facteur influent dans la perception du climat scolaire

Pour Peña-Ruiz (2015), « dans les sociétés patriarcales, la domination des hommes sur les femmes est constante, à divers degrés selon les pays. Cette domination est souvent justifiée par la culture historique et religieuse et apparaît comme une soumission à la tradition et à un contexte social non remis en cause. Pour éradiquer les inégalités, il faudrait que la raison humaine récuse toute justification de la hiérarchie des sexes avancée par les courants machistes, sexistes ou encore masculinistes. » (Cité par Gausse,

2016, p. 8). Cette soumission féminine aux normes de la culture historique et religieuse est mise en évidence par notre recherche. Tel qu'il a été montré dans le chapitre précédent, les filles sont plus conformistes envers ces normes que les garçons. Ainsi, les perceptions des filles à leur climat scolaire seraient plus influencées par le degré de conformisme. Ce constat ressort de nos résultats (tableau 116).

Tableau 116 : Perception du climat scolaire en fonction du degré de conformisme sexué

Sexe	Degré de conformisme	Climat scolaire				
		Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
Filles	Conformiste	43,4%	38,3%	13,1%	<i>5,1%</i>	100%
	Moyen conformiste	<i>28,8%</i>	41,7%	19,2%	10,3%	100%
	Peu conformiste	38,3%	31,7%	20,0%	10,0%	100%
	Non conformiste	31,0%	35,7%	9,5%	23,8%	100%
	Total	38,3%	38,3%	15,1%	8,2%	100%
Garçons	Conformiste	40,9%	27,7%	21,1%	<i>10,4%</i>	100%
	Moyen conformiste	<i>25,3%</i>	32,0%	24,0%	18,7%	100%
	Peu conformiste	<i>21,3%</i>	26,2%	36,1%	16,4%	100%
	Non conformiste	23,4%	24,7%	33,8%	18,2%	100%
	Total	32,8%	28,2%	24,9%	14,0%	100%

Concernant les filles, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 29,78$, ddl = 9, 1-p = 99,95%.

Concernant les garçons, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 28,54$, ddl = 9, 1-p = 99,92%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les filles perçoivent mieux leur climat d'établissement que les garçons. D'autre part, au sein du même sexe, les plus conformistes ont une opinion plus positive de ce climat que les autres. S'agissant de la catégorie des conformistes, 81,7% des filles perçoivent leur climat scolaire comme « très bon » ou « bon » contre 68,6% des garçons. Concernant la catégorie des moyen conformistes, les taux sont 70,5% des filles et 57,3% des garçons. Les écarts se creusent également pour la catégorie des peu conformistes avec 70% des filles et 47,5% des garçons. Enfin, pour la catégorie des non conformistes, 66,7% des filles déclarent une opinion plus positive de leur climat scolaire contre seulement 48,1% des garçons. De ce fait, sont observées des différences notables entre les perceptions des filles et des garçons et ce pour les différents degrés de conformisme. Ces disparités traduisent l'aspect sexué de la perception.

IV. L'appartenance sociale et la perception du climat scolaire

Il a été démontré dans le précédent chapitre que l'appartenance sociale au Maroc ne constitue pas un élément saillant dans l'expérience victimaire de l'élève. Seul le degré de ségrégation de l'établissement intervient dans cette expérience. Dans la même perspective, cette section a pour objectif de mettre en évidence le lien entre cette appartenance et la perception du climat scolaire. Sera aussi vérifié le rapport entre degré de ségrégation de l'établissement et le climat scolaire.

1. Une perception indépendante de l'appartenance sociale

La littérature scientifique a largement étudié le climat scolaire en liaison avec le quartier où se situe l'établissement, notamment en ce qui concerne les quartiers défavorisés (Carra, 2009). Des recherches ont mis en évidence des taux élevés de violence dans ces quartiers. De façon générale, le climat scolaire y est moins bon que dans les quartiers plus aisés. Toutefois, rares sont les recherches qui ont tranché sur le lien entre appartenance sociale et dégradation du climat scolaire. Cette question sensible constitue un tabou et peut constituer une source de conflits sociaux. En effet, les plus concernés par la violence sont souvent les plus défavorisés. Toutefois, cette implication dans la violence est plutôt liée à l'exclusion sociale qu'à l'appartenance sociale elle-même. Ainsi, la perception du climat scolaire ne dépend pas totalement de son appartenance sociale. Ce résultat ressort aussi de cette recherche. Les données du tableau 117 montrent que les élèves issus des différentes classes sociales ont des perceptions presque similaires du climat scolaire.

Tableau 117 : Pourcentages de perception du climat scolaire en fonction de la classe sociale

Climat scolaire	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
Classe sociale					
Classe modeste	31,8%	33,8%	21,8%	12,6%	100%
Classe moyenne	34,1%	33,4%	23,7%	8,8%	100%
Classe aisée	31,5%	34,8%	22,2%	11,5%	100%
Total	32,3%	33,8%	22,3%	11,6%	100%

La dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 5,52$, ddl = 6, 1-p = 52,11%.

Il s'agissait de se pencher sur le rôle de la variable de l'appartenance sociale dans la construction de la perception du climat scolaire chez les élèves du secondaire au Maroc. Il est montré, dans la mesure de représentativité de notre échantillon, que celle-ci ne constitue pas un élément influent en soi. Ainsi, quelle que soit l'appartenance sociale de

l'élève, celle-ci n'intervient pas de manière significative dans le processus de construction de la perception du climat scolaire. Cela a déjà été évoqué pour l'expérience victimaire, et il en va de même pour le climat scolaire. Pour autant, il ne faut pas omettre le constat que les établissements les plus ségrégués socialement se classent, en matière de climat scolaire, en dernière position. Il conviendra donc d'élargir l'investigation à la ségrégation de l'établissement, comme effectué pour la victimation, pour vérifier s'il en va de même. Cela fera l'objet de la section suivante.

2. Ségrégation scolaire et perception du climat scolaire

Il a été montré dans la section précédente l'absence de dépendance entre appartenance sociale et construction de la perception du climat scolaire. Néanmoins, Beaumont (2015) stipule que « *la perception du climat scolaire varie sensiblement entre les établissements. Ainsi, le quartier dans lequel se situe l'établissement peut avoir une influence sur le climat, en raison de la situation sociale de ses habitants par exemple.* » (p. 47). Par conséquent, la mesure du climat scolaire devrait prendre en considération l'implantation de l'établissement et sa composition sociale. Palardy (2013) aborde l'influence de cette composition sur les performances des élèves. Il souligne que « *les différences de contexte éducatif lié à la composition sociale des écoles désavantagent systématiquement les étudiants scolarisés dans les établissements dont le niveau socioéconomique est faible.* » (cité par Felouzis, et al., 2016, p. 42). Par ailleurs, la ségrégation scolaire contribue à la construction d'une expérience douloureuse marquée par une détérioration du climat scolaire. D'autre part, « *la mauvaise réputation d'un établissement est souvent associée à une image de violence ou d'insécurité, attachée à l'établissement lui-même ou à l'ensemble du quartier sur lequel il est implanté. Elle s'appuie sur des faits relayés voire amplifiés par le bouche à oreille et une diffusion dans la presse locale, en particulier lorsqu'il s'agit d'évènements ponctuels graves.* » (Durand & Salles, 2015, p. 89). De ce fait, il s'avère opportun de vérifier le lien entre degré de ségrégation scolaire et perception du climat scolaire dans les deux établissements les plus ségrégués de notre échantillon. (L'établissement « Ségrégué modeste + » et l'établissement « Ségrégué aisé + »)

La lecture des données du tableau 118 montre que le degré de ségrégation intervient de manière très significative dans la construction de la perception du climat scolaire. En effet, les catégories « très bon » et « bon » sont surreprésentées et « moyen » et « mauvais » sont

sous-représentées dans l'établissement « Ségrégué aisé + ». 65,9% de ses élèves ont une opinion positive de leur climat d'établissement. La tendance s'inverse dans l'établissement « Ségrégué modeste + ». La qualité de la perception est plutôt négative. En effet, 58,2% de ses élèves trouvent le climat scolaire « moyen » ou « mauvais ».

Tableau 118 : Perception du climat scolaire dans les deux établissements de comparaison

Climat scolaire Etablissement	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
Ségrégué modeste +	14,8%	27,1%	36,5%	21,7%	100%
Ségrégué aisé +	24,2%	41,7%	22,5%	11,7%	100%
Total	18,3%	32,5%	31,3%	18,0%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 17,47$, ddl = 3, 1-p = 99,94%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

En résumé, la perception du climat scolaire est fortement liée à la ségrégation de l'établissement. Quand il y a un grand nombre d'élèves issus de la classe défavorisée, le sentiment de violence augmente et *de facto* la perception du climat scolaire se dégrade. Tandis que l'existence d'un grand nombre des élèves de la classe aisée a plutôt une incidence positive sur cette perception. Dans la section suivante, sera abordé le lien entre cette ségrégation et les différentes composante de l'ICS.

3. Ségrégation de l'établissement et ICS

3.1 Un bien-être de moindre qualité dans les établissements ségrégués défavorisés

Le bien-être est un élément déterminant dans l'instauration d'un climat favorable. Cependant, il ne constitue qu'un élément secondaire dans les études sur les phénomènes scolaires. En effet, pour Fouquet-Chauprade (2014), « *peu d'enquêtes de terrain traitent de cette question. Or, la littérature qui y est consacrée démontre la centralité de cette dimension. Meuret et Marivain (1997) montrent l'importance de la compréhension des mécanismes du bien-être à l'école dans l'explication des phénomènes scolaires d'aujourd'hui.* » (p. 422). Toutefois, pour Safi (2010), le bien-être ne s'expliquerait pas par l'appartenance à un groupe minoritaire, mais davantage par le ressenti des discriminations. De ce fait, l'étude de la façon dont ce bien-être s'agence au sentiment de discrimination dans un contexte scolaire fortement ségrégué apparaît comme particulièrement pertinente. (Fouquet-Chauprade, 2014).

Le tri croisé entre les deux établissements les plus ségrégués et le sentiment de bien-être montre une inégale répartition entre la catégorie « Ségrégué modeste + » à forte concentration de la classe modeste et celle de « Ségrégué aisé + » à prédominance de la classe aisée. Le tableau 119 indique clairement que les élèves du deuxième établissement ont un sentiment de bien-être meilleur que ceux du premier. 66,4% contre 51,8% se sentent « tout à fait bien » ou « plutôt bien ». En résumé, dans les établissements ségrégués où il y a un grand nombre des élèves issus de la classe défavorisée, il y a de moindres niveaux de bien-être scolaire. Tandis que dans ceux ségrégués dominés par un grand nombre des élèves de la classe favorisée, le bien-être est plus élevé.

Tableau 119 : Sentiment de bien-être dans les établissements ségrégués

Sentiment bien-être Établissement	Tout à fait bien	Plutôt bien	Pas très bien	Pas bien du tout	Total
Ségrégué modeste +	15,1%	36,7%	31,2%	17,1%	100%
Ségrégué aisé +	13,8%	52,6%	21,6%	12,1%	100%
Total	14,6%	42,5%	27,6%	15,2%	100%

La dépendance est significative. $\chi^2 = 8,10$, ddl = 3, 1-p = 95,59%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

3.2 La ségrégation scolaire n'intervient pas au niveau de l'ambiance entre les élèves

Selon Cousin et Felouzis (2002), dans les établissements des quartiers populaires, « les élèves à la fois critiquent le bruit ou le chahut qui compromettent leur travail mais en même temps disent préférer une ambiance animée, moins ennuyeuse à leurs yeux. Toujours est-il qu'on observe bien un climat d'apprentissage moins favorable, du moins au dire des élèves, dans les classes à tonalité sociale défavorisée. » (Duru-Bellat, 2004, p. 17). De ce fait, l'ambiance varierait selon la composition de l'établissement. En outre, les normes de groupe diffèrent d'un établissement à l'autre. Par conséquent, ce qui peut relever d'un type d'ambiance dans l'un peut ne pas l'être dans un autre. De plus, les normes en la matière dépendent largement de la classe sociale la plus représentée dans l'établissement. Par conformisme, les élèves se voient contraints de suivre la tendance générale en vogue dans l'établissement. Ainsi, dans un établissement très ségrégué, le type d'ambiance diffère de celui d'un établissement peu ségrégué. L'idée est que, dans chaque établissement, les élèves se créent leur propre ambiance dont les grandes lignes sont dessinées par la classe sociale quantitativement majoritaire. Ainsi, les élèves s'impliquent

dans cette ambiance en dépit de leur appartenance sociale. Cela explique les légères disparités, en matière de perception de l'ambiance, entre les différents établissements. Qu'ils soient défavorisés ou favorisés.

De façon générale, l'analyse des données du tableau 120 montre qu'en matière de perception de l'ambiance entre élèves, les deux établissements se retrouvent sensiblement au même niveau. Toutefois, des écarts sont observés dans les catégories « plutôt bonne » et « pas très bonne ». Ainsi, le degré de ségrégation scolaire n'intervient dans la perception de l'ambiance entre élèves que de manière peu significative.

Tableau 120 : Perception de l'ambiance entre les élèves dans les établissements ségrégués

Ambiance entre les élèves Etablissement	Tout à fait bonne	Plutôt bonne	Pas très bonne	Pas bonne du tout	Total
Ségrégué modeste +	30,3%	44,4%	17,2%	8,1%	100%
Ségrégué aisé +	30,3%	55,5%	8,4%	5,9%	100%
Total	30,3%	48,6%	13,9%	7,3%	100%

La dépendance est peu significative. $\chi^2 = 6,47$, ddl = 3, 1-p = 90,91%.

3.3 Une relation avec les enseignants et les adultes indépendante du degré de ségrégation de l'établissement

Le climat relationnel traduit la qualité du climat scolaire au sein d'un établissement. C'est la dimension des relations humaines au niveau socioaffectif entre les différentes parties prenantes de l'établissement, notamment entre les élèves, entre les enseignants mais également entre les élèves et les enseignants et entre les enseignants et la direction. Quand il est positif, il facilite le processus d'apprentissage et permet le bon développement psychosocial des élèves (Galand, Philippot & Frenay, 2006). Pour Janosz, Georges et Parent (1998), la qualité du climat relationnel dépend de trois facteurs : la chaleur des contacts interpersonnels, le respect entre les individus et l'assurance du soutien d'autrui. En outre, Blaya (2006) stipule que « *le climat scolaire est considéré comme déterminé par la qualité des relations entre les élèves et les adultes, la qualité des liens entre adultes, le sentiment d'appartenance à l'établissement, mais aussi par la clarté et la justice dans l'application des règles scolaires.* » (cité par Debarbieux, 2011, p. 16). Pour Galand, Philippot, & Frenay (2006) « *des relations enseignants-élèves de qualité ont un effet pacificateur sur l'agressivité des élèves.* » (p. 67).

D'autre part, la littérature scientifique a mis en évidence que ce climat est moins favorable dans les établissements défavorisés. Payet (1998) fait appel à la contribution de la ségrégation dans la dégradation du climat relationnel, notamment dans sa dimension de la relation élèves-enseignants. Pour lui, « *certaines difficultés particulières dans la relation éducative entre ces publics d'élèves et les enseignants, peut-être dues en partie à des problèmes de relégation et de ségrégation.* » (cité par Galand, Philippot, Petit, Born, & Buidin, 2004, p. 483).

Nos résultats (tableau 121) montrent que la ségrégation de l'établissement n'a aucune incidence sur la perception de la relation entre les élèves et leurs professeurs ainsi que leur relation avec les autres adultes de l'établissement. En effet, les élèves des deux établissements se retrouvent presque aux mêmes niveaux de perception de ces relations. Toutefois, de légers écarts sont observés sans que la différence soit significative, mais donnent des indications sur la qualité de ces relations.

Tableau 121 : Perception de la relation avec les enseignants et les adultes dans les établissements ségrégués

Relation	Etablissement	Très bonnes	Bonnes	Pas très bonnes	Mauvaises	Total
Élèves-enseignants	Ségrégué modeste +	49,3%	43,8%	3,9%	3,0%	100%
	Ségrégué aisé +	40,0%	47,5%	7,5%	5,0%	100%
	Total	45,8%	45,2%	5,3%	3,7%	100%
Elèves-adultes	Ségrégué modeste +	35,3%	36,8%	15,9%	11,9%	100%
	Ségrégué aisé +	42,5%	40,8%	10,0%	6,7%	100%
	Total	38,0%	38,3%	13,7%	10,0%	100%

Concernant la relation élèves-enseignants, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 4,30$, ddl = 3, 1-p = 76,90%.

Concernant la relation élèves-adultes, la dépendance n'est pas significative. $\chi^2 = 5,35$, ddl = 3, 1-p = 85,23%.

Le premier constat concerne la perception de la relation avec les enseignants dans l'établissement « Ségrégué modeste + ». Nous pouvons constater qu'elle est meilleure. 93,1% des ses élèves déclarent la trouver « très bonne » ou « bonne » contre seulement 87,5% pour l'établissement « Ségrégué aisé + ». La tendance s'inverse pour la perception de la relation avec les adultes 72,1% contre 83,3%. Le deuxième constat concerne la relation avec les adultes qui semble plus conflictuelle pour les élèves de l'établissement « Ségrégué modeste + ». Ces disparités de perception entre la relation avec les professeurs

et les adultes de l'établissement nécessiterait d'être approfondies. Néanmoins, nous n'avons pas les données susceptibles de nous permettre d'interpréter ces disparités.

3.4 Des disparités de perceptions de la qualité des apprentissages dans les établissements ségrégués

Selon Felouzis et *al.* (2016), trois éléments déterminants expliquent la dégradation de la qualité des apprentissages dans les établissements ségrégués. Le premier concerne l'effet des pairs. La présence de bons élèves dans les classes, qui peinent plus souvent à retrouver leur place, est en partie responsable de cette dégradation. Le deuxième élément saillant concerne le *turn-over* des enseignants qui de surcroît, sont plus souvent débutants ou peu expérimentés, voire moins diplômés que les autres. Le troisième facteur concerne le climat scolaire qui est globalement décrit comme difficile tant par les élèves que par les enseignants. Dans ces établissements, *«la valorisation de la réussite scolaire, d'attitudes face au travail s'oppose aux "valeurs de la rue" ou aux valeurs juvéniles spécifiquement dans ces contextes scolaires. Au point qu'il devient parfois difficile d'y enseigner les standards scolaires tant les comportements et les valeurs des élèves sont en rupture avec les standards scolaires, [...] Cela signifie par exemple que le climat des écoles agit, par ricochet, sur la qualité et le temps d'apprentissage, facteurs essentiels de l'efficacité de l'enseignement.»* (Felouzis et *al.*, 2016, p. 41).

Pour Palardy (2013), le poids des pratiques et du contexte des établissements est déterminant pour l'accès à l'enseignement supérieur. Pour lui, *« les élèves scolarisés dans un établissement dont le public est favorisé au plan socio-économique ont 68 % de chances supplémentaires d'intégrer l'enseignement supérieur long comparés à ceux scolarisés dans un établissement défavorisé.»* (cité par Felouzis et *al.*, 2016, p. 42). D'autre part, Lafontaine et Monseur (2012) stipulent que les élèves issus des familles défavorisées se retrouvent le plus souvent dans des établissements dont le climat scolaire est peu favorable aux apprentissages. En outre, *« aux inégalités de départ liées à l'origine sociale vient donc s'ajouter une inégalité de traitement, puisque certains élèves - en l'occurrence ceux issus de milieux plus favorisés - bénéficient de meilleures conditions d'apprentissage.»* (cité par Felouzis et *al.*, 2016, p. 43)

Au Maroc, le degré de ségrégation de l'établissement n'intervient pas dans la perception de la qualité des apprentissages. C'est ce qui ressort des résultats du tableau 122 avec une

perception qui se répartit assez équitablement entre les deux établissements les plus ségrégués. Toutefois, de légers écarts sont observés avec 86% des élèves du premier établissement percevant « tout à fait bien » ou « plutôt bien » la qualité de leurs apprentissages contre 79% de leurs homologues du deuxième établissement. Ce constat convergent avec les résultats précédemment évoqués.

Tableau 122 : Perception de la qualité des apprentissages dans les établissements ségrégués

Qualité d'apprentissage Etablissement	Tout à fait bien	Plutôt bien	Pas très bien	Pas bien du tout	Total
Ségrégué modeste +	31,8%	54,2%	9,0%	5,0%	100%
Ségrégué aisé +	23,5%	55,5%	13,4%	7,6%	100%
Total	28,7%	54,7%	10,6%	5,9%	100%

La dépendance n'est pas significative. Chi2 = 4,08, ddl = 3, 1-p = 74,69%.

3.5 Un sentiment de sécurité meilleur dans les établissements ségrégués favorisés

Travailler dans un climat serein est un facteur primordial de réussite. De ce fait, assurer un sentiment de sécurité au sein et aux alentours de l'établissement constitue une des conditions de base pour accroître la performance scolaire des élèves. Cela implique la mise en place de règles de vie explicites et la prévention des violences scolaires au sein de l'établissement et du quartier où il est situé. Néanmoins, la littérature scientifique a mis en évidence des disparités de sentiment de sécurité largement liées aux établissements et aux quartier où ils sont implantés. Pour Durand et Salles (2015), « *la mauvaise réputation d'un établissement est souvent associée à une image de violence ou d'insécurité, attachée à l'établissement lui-même ou à l'ensemble du quartier sur lequel il est implanté.* » (p. 89). En France, par exemple, le sentiment d'insécurité, dans les établissements des quartiers sensibles, est devenu une préoccupation majeure. En effet, pour Thin (1999), « *la violence et l'insécurité dans les établissements scolaires situés dans les banlieues et quartiers défavorisés viennent d'acquérir le statut de problème social. Ce fait social fort ancien est à présent consacré, officialisé, reconnu par l'État comme une question importante.* » (p. 5).

La reconnaissance de l'ampleur du problème de l'insécurité ressentie dans les établissements scolaires en France et ailleurs dans le monde, notamment aux USA, a fait de la garantie de la sécurité une préoccupation des parties prenantes des systèmes

éducatifs. En France, des dispositifs ont été mis en place pour la prévention et la lutte contre la violence scolaire au sein et aux abords de ces établissements. Pour Moignard (2011), les efforts consistent à « *renforcer la sécurité à l'école, en la protégeant des agressions supposées de l'extérieur, en renforçant les moyens de surveillances dans et aux abords des établissements, en développant les ressources pénales susceptibles de qualifier ces intrusions diverses.* » (p. 56). Ces efforts ont donné leurs fruits. Le sentiment de sécurité s'améliore au fil des années. Toutefois, dans les établissements les plus ségrégués des quartiers sensibles, ce sentiment est nettement moins bon que dans les établissements peu ou non ségrégués. De façon générale, outre les résultats scolaires de leurs élèves, le sentiment de sécurité constitue une des causes d'évitement des établissements ségrégués surtout pour les familles qui ont les moyens. Les travaux de Van Zanten et de Duru-Bellat (2006) mettent en évidence ces stratégies d'évitement de ce type d'établissements. Cela impacte aussi les choix résidentiels des familles.

Tableau 123 : Sentiment de sécurité au sein et alentours des établissements ségrégués

Sentiment de sécurité	Etablissement	Tout à fait en sécurité	Plutôt en sécurité	Pas très en sécurité	Pas du tout en sécurité	Total
À l'intérieur de l'établissement	Ségrégué modeste +	16,1%	22,6%	37,2%	24,1%	100%
	Ségrégué aisé +	31,9%	42,0%	21,8%	4,2%	100%
	Total	22,0%	29,9%	31,4%	16,7%	100%
Aux alentours de l'établissement	Ségrégué modeste +	7,0%	<i>7,0%</i>	28,5%	57,5%	100%
	Ségrégué aisé +	20,3%	37,3%	24,6%	<i>17,8%</i>	100%
	Total	11,9%	18,2%	27,0%	42,8%	100%

S'agissant de la sécurité au sein de l'établissement, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 41,18$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

S'agissant de la sécurité aux alentours de l'établissement, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 76,15$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Au Maroc, en l'absence d'études scientifiques sur ce phénomène dans la sphère scolaire, il est difficile de mettre en évidence l'ampleur du sentiment d'insécurité au sein des quartiers défavorisés même si la quasi-majorité des actes de violences véhiculés par les médias s'opèrent dans des établissements situés dans ces zones défavorisées. De manière générale, nos résultats convergent avec la situation susmentionnée. En effet, le sentiment de sécurité est nettement meilleur dans les établissements où la classe sociale aisée est numériquement minoritaire.

La lecture des données du tableau 123 révèle une inégale répartition du sentiment de sécurité entre les quartiers. Au sein de l'établissement « Ségrégué modeste + », seuls 38,7% des élèves se sentent « tout à fait » ou « plutôt » en sécurité. Alors que ce taux est de 73,9% dans l'établissement « Ségrégué aisé + ». La surreprésentation dans la catégorie « pas du tout en sécurité » fait que les élèves du premier établissement déclarent le sentiment le plus négatif qui de surcroît, se dégrade lorsqu'il s'agit des alentours des deux établissements (14% des élèves du premier contre 57,6% des élèves du deuxième). Ainsi, le sentiment de sécurité est globalement plus négatif chez les élèves du premier établissement qui se situent dans un quartier défavorisé et qui est fréquenté par une majorité d'élèves issus de la classe modeste.

3.6 Une perception de l'agressivité entre élèves et professeurs qui ne dépend pas du degré de ségrégation de l'établissement

Un bon climat relationnel entre les élèves et les professeurs a des incidences positives sur le climat scolaire. La communication efficace et l'adoption d'une posture éducative saine et adaptée par les professeurs contribuent à atténuer la gravité des conflits qui peuvent impacter cette relation. Pour Debarbieux (2011), les comportements agressifs dépendent largement du milieu du travail et de son organisation. Pour lui, « *la recherche sur la prévention de la violence et des comportements agressifs a, depuis longtemps, admis l'importance de l'organisation du milieu de vie lui-même qui peut à la fois générer une violence plus grande ou, inversement, la réduire, ce qui constitue une des grandes directions d'intervention.* » (p. 18).

Naguère, on parlait d'agressions infligées aux élèves par les enseignants. Aujourd'hui, la donne a changé et ce sont plutôt les professeurs qui deviennent de plus en plus la cible d'agressions. La gravité de ces comportements s'accroît dans les quartiers défavorisés où les conditions d'une bonne relation élèves-enseignants sont moins favorables qu'ailleurs. Pour Coslin (2009), les agressions subies par les professeurs ont des impacts néfastes et sont en grande partie la cause du désistement de la fonction d'enseignement. Il stipule que « *ces faits traumatisent profondément les enseignants et accroissent leur stress.* » (Trébuq et Bourion, 2012, p. 234). De plus, le sentiment d'être soutenu en cas d'agression peut soit atténuer soit alimenter ce sentiment d'insécurité. En l'absence de dispositifs de soutien, les enseignants ont recours à des stratégies de surmédiation en vue d'attirer l'attention sur l'ampleur de leur victimation. En effet, « *les enseignants, face*

à l'absence de soutien de leur hiérarchie, souhaitent les soumettre à la régulation de l'opinion publique et entrer dans des stratégies de « *whistle blowing*⁴² » afin de mettre de facto les hommes politiques en situation de prendre leurs responsabilités. » (op.cit., p. 238).

Au Maroc, le code pénal protège les enseignants des agressions dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions et la violence à leur rencontre est condamnable. Néanmoins, cela n'est pas suffisant pour empêcher les agressions contre le corps enseignant qui se multiplient et s'opèrent dans leur quasi-majorité dans les établissements des quartiers défavorisés. S'agissant de nos résultats, la lecture des données du tableau 124 montre que les élèves des deux établissements les plus ségrégués de notre échantillon se retrouvent aux mêmes niveaux de perception de l'agressivité entre les élèves et les enseignants. Toutefois, nous remarquons de légers écarts qui mettent ont évidence une perception nettement plus positive pour l'établissement « Ségrégué aisée + ». 58% de ses élèves déclarant qu'il n'y a « pas du tout » ou « pas beaucoup » d'agressivité contre 52,5% pour l'établissement « Ségrégué modeste + ».

Tableau 124 : Sentiment de bien-être dans les établissements ségrégués

Agressivité entre élèves et professeurs Etablissement	Pas du tout	Pas beaucoup	Plutôt beaucoup	Beaucoup	Total
Ségrégué modeste +	30,7%	21,8%	30,7%	16,8%	100%
Ségrégué aisé +	31,9%	26,1%	28,6%	13,4%	100%
Total	31,2%	23,4%	29,9%	15,6%	100%

La dépendance n'est pas significative. Chi2 = 1,28, ddl = 3, 1-p = 26,73%.

4. Une perception du climat scolaire influencée par le degré de conformisme pour chaque classe sociale

Plus haut dans le texte, il a été montré une répartition inégale entre les différents degrés de conformisme en matière de perception du climat scolaire. Globalement, plus l'élève est conformiste meilleure est la qualité de perception de son climat d'établissement. Ainsi, le degré de conformisme intervient-il de manière significative dans la construction de la perception du climat scolaire ?

⁴² Terme anglo-saxon qui signifie "souffler dans le sifflet". Désigne à l'origine les policiers soufflant (blow) dans leur sifflet (whistle) à la fois pour appeler les forces de l'ordre et pour alerter les citoyens d'un danger.

Tableau 125 : Perception du climat scolaire en fonction du degré de conformisme ventilé en classes sociales

Classe sociale	Degré de conformisme	Climat scolaire				
		Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
Modeste	Conformiste	41,9%	34,0%	17,5%	6,7%	100%
	Moyen conformiste	24,0%	35,4%	23,4%	17,1%	100%
	Peu conformiste	31,4%	30,0%	25,7%	12,9%	100%
	Non conformiste	29,0%	34,8%	11,6%	24,6%	100%
	Total	35,3%	34,0%	19,2%	11,5%	100%
Moyenne	Conformiste	39,4%	33,6%	19,0%	8,0%	100%
	Moyen conformiste	32,8%	40,3%	16,4%	10,4%	100%
	Peu conformiste	30,0%	30,0%	33,3%	6,7%	100%
	Non conformiste	22,2%	22,2%	48,1%	7,4%	100%
	Total	34,9%	33,7%	23,0%	8,4%	100%
Aisée	Conformiste	46,2%	29,7%	14,3%	9,9%	100%
	Moyen conformiste	27,3%	40,9%	20,5%	11,4%	100%
	Peu conformiste	23,8%	23,8%	28,6%	23,8%	100%
	Non conformiste	20,0%	20,0%	40,0%	20,0%	100%
	Total	35,8%	30,7%	20,5%	13,1%	100%

Concernant la classe modeste, la dépendance est très significative. $\chi^2 = 42,27$, ddl = 9, 1-p = >99,99%. Concernant la classe moyenne, la dépendance est peu significative. $\chi^2 = 15,92$, ddl = 9, 1-p = 93,14%. Concernant la classe aisée, la dépendance est significative. $\chi^2 = 17,95$, ddl = 9, 1-p = 96,42%. Les cases grisées en **gras (italique)** sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Les tris croisés entre chacune de ces classes et la perception du climat scolaire suffisent pour mettre en évidence une dépendance très significative pour la classe modeste. Tel que le montre la lecture des données du tableau 125, les élèves les plus conformistes ont une perception plus positive que les autres élèves. 75,9% d'entre eux déclarent trouver leur climat d'établissement « très bon » ou « bon » contre 63,8% des non conformistes. La surreprésentation dans les catégories « très bon » et « mauvais » contribue respectivement à la meilleure perception des élèves conformistes et la perception la plus négative des élèves non conformistes. De plus, la sous-présentation des élèves conformistes dans la catégorie « mauvais » contribue à leur meilleure perception. De façon générale, ce résultat confirme le fait que le degré de conformisme intervient largement dans la construction de la perception du climat scolaire. Ce même constat pourrait être fait pour la classe sociale aisée au sein de laquelle 75,9% des élèves conformistes trouvent leur climat « très bon » ou « bon » contre 40% des non conformistes.

Concernant l'appartenance à la classe sociale moyenne, nos résultats révèlent une dépendance peu significative entre le degré de conformisme et la perception du climat

scolaire. En effet, les élèves des différents degrés de conformisme se retrouvent presque aux mêmes niveaux de perception même si de légers écarts sont observés mettant en évidence une meilleure perception des élèves *conformistes* et *moyens conformistes*. De manière générale, il semble que l'appartenance à la classe moyenne constitue un facteur plus ou moins neutre dans la construction de la perception du climat scolaire. Ce constat a été aussi remarqué pour quelques formes de victimations surtout dans les établissements les plus ségrégués (voir la section concernant la victimation et la ségrégation dans le chapitre précédent). Cela nécessiterait d'être approfondi pour en vérifier les causes.

V. Conclusion partielle

Il s'agissait dans ce chapitre de vérifier le rapport entre le processus de construction de la perception du climat scolaire et le degré de conformisme religieux auto-déclaré, l'âge, le sexe et l'appartenance sociale, variables autour desquelles nous avons formulé quatre hypothèses opérationnelles expliquant ce processus. L'objectif de cette conclusion partielle est de revenir sur ces hypothèses en vue de les vérifier. Le tableau 126 récapitule les hypothèses formulées et leur état de validation.

Tableau 126 : Degré de conformisme en fonction de la classe sociale dans les deux établissements

N° d'hypothèse	Contenu	Validée	Non validée
H2	Le degré de conformisme religieux auto-déclaré constitue un élément influent sur la perception du climat scolaire. Au Maroc, plus le degré de conformisme est élevé, meilleure est la perception du climat scolaire.	x	
H4	La perception du climat scolaire dépend de l'âge. Au Maroc, plus l'élève avance en âge plus la qualité de perception de son climat d'établissement se dégrade.	x	
H6	La perception du climat scolaire dépend du sexe. Au Maroc, les filles socialisées pour leur rôle féminin seraient plus conformistes que les garçons socialisés pour leur rôle masculin. Elles ont une meilleure perception du climat d'établissement.	x	
H8	La perception du climat scolaire dépend de la composition sociale de l'établissement. Dans les établissements défavorisés, les normes régnaient alimentent les conflits. La perception du climat scolaire dans ces établissements est moins bonne que dans les établissements favorisés.		x

Nous avons postulé que plus le degré de conformisme est élevé, meilleure est la qualité de perception du climat scolaire. Nos résultats révèlent la présence d'une dépendance très significative entre ces deux variables qui ressort également de l'étude détaillée des différents critères de l'ICS à l'exception de celui du sentiment de sécurité aux alentours des établissements. Pour les sept autres critères, le degré de conformisme contribue largement à leur construction avec une prédominance des résultats plus positifs pour les élèves conformistes. En définitif, la perception du climat scolaire est largement dépendante du degré de conformisme auto-déclaré ce qui confirme notre Hypothèse 2.

Concernant le rapport entre l'âge et la perception du climat scolaire, nous avons postulé que la qualité de perception se dégrade avec la montée en âge. La vérification de ce postulat s'est basée sur le modèle de Costanzo et Shaw (1966). En somme, nos résultats ont mis en évidence la contribution significative de l'âge dans la qualité de la perception du climat scolaire en montrant qu'elle se dégrade au fil de l'âge et du déroulement de la scolarité. Ce résultat nous amène à valider notre Hypothèse 4. Par ailleurs, nos résultats confirment ceux de précédentes études citées, en montrant l'influence du sexe de l'élève sur la perception du climat scolaire. Les filles ont une meilleure perception que les garçons Debarbieux (2011). Cela confirme notre Hypothèse 6.

S'agissant du rapport entre l'appartenance sociale de l'élève et la perception du climat scolaire, nous avons postulé que cette dernière dépendait de la composition sociale de l'établissement. Ainsi, dans les établissements défavorisés, les normes régnaient alimenteraient les conflits. De ce fait, la perception du climat scolaire dans ces établissements serait moins bonne que dans les établissements favorisés. Les résultats de cette thèse ont montré que ce rapport n'est pas systématique. Cela nous a poussé à élargir l'étude au degré de ségrégation. En résumé, dans les établissements ségrégués où il y a une forte concentration d'élèves de la classe modeste, la qualité de perception du climat scolaire est plutôt dégradée alors qu'elle s'avère bien meilleure dans les établissements ségrégués des quartiers favorisés. Ces résultats ne valident pas notre Hypothèse 8.

Après cette phase d'étude des éléments influençant la perception du climat scolaire, nous passons au chapitre dédié à la discussion de l'ensemble de nos résultats en vue de vérifier notre Hypothèse générale. L'objectif est de les vérifier afin de proposer un modèle explicatif de la construction de la perception du climat scolaire au Maroc.

Chapitre VIII: Pour un modèle explicatif de la construction de la perception du climat scolaire

Au cours de cette étude, nous avons cherché à comprendre comment se construit l'expérience victimaire et la perception du climat scolaire chez les élèves du secondaire public au Maroc. Les résultats de cette étude nous ont permis de mettre en lumière la complexité de ce processus. S'agissant de l'expérience victimaire, il a été montré l'influence du sexe de l'élève, de son âge et de la ségrégation de l'établissement. Cette influence est mise en évidence par la littérature scientifique. Il en va de même pour le panel marocain selon nos résultats. Ainsi, l'expérience victimaire ne fera pas objet de notre discussion. D'autre part, nos résultats révèlent une influence du sexe et de l'âge sur la perception du climat, convergeant ainsi avec ceux des différentes recherches en la matière. Ainsi, le focus sera mis sur l'influence du degré de conformisme auto-déclaré sur la perception du climat scolaire.

I. Entre religion et laïcité : une meilleure perception des élèves conformistes

Il importe, de prime abord, de signaler que la religion examinée dans le cadre de cette thèse est l'Islam. Ainsi, nous postulons la présence d'une relation entre le degré de conformisme aux valeurs et aux normes de l'Islam et la construction de la perception du climat scolaire chez les élèves du secondaire au Maroc. L'étude de ce lien est inédite dans la mesure où seul Bruneaud (2016) semble l'avoir traité dans le contexte français et tunisien. C'est donc dans cette même perspective que nous tentons de vérifier cette relation pour laquelle Bruneaud (*op.cit.*) s'est basé sur deux facteurs constitutifs du climat scolaire, proposés par la NSC et l'OCDE, pour interroger le lien entre perception de ce dernier, l'appartenance confessionnelle et le degré de pratique religieuse. Il s'agit pour le premier facteur, du respect de la diversité⁴³ et pour le second, de l'adéquation⁴⁴ et engagements scolaires. De ce fait, cette section sera dédiée à l'étude de ces deux éléments ainsi qu'à l'influence de la pratique religieuse sur la perception du climat scolaire dans le contexte éducatif marocain.

⁴³ Catégorie Relations interpersonnelles de la NSC = Mutual respect for individual differences (e.g. gender, race, culture, etc.) at all levels of the school - student-student; adult- student; adult-adult and overall norms for tolerance. (Bruneaud, 2016, p. 85)

⁴⁴ Catégorie Environnement institutionnel de la NSC). Ce facteur est proche de celui de la relation entre enseignants et élèves proposé par l'OCDE et considéré comme relevant d'un système social et de normes partagées par la communauté scolaire. (*op.cit.*, p. 85)

1. Une perception du climat scolaire influencée par le degré de respect de la diversité

Alors que les écoles marocaine et tunisienne sont fortement attachées à leurs racines arabo-musulmane, l'école française elle, est fermement ancrée à une laïcité quasi sacralisée. Ainsi, le respect de la diversité dans le contexte français est-il largement dépendant de ce principe qui fait l'objet de controverses entre deux principales approches. Pena-Ruiz (2005), considère que celle-ci constitue un dogme et un principe extrême. Pour lui, en étant laïque, la France se fait accueillante à tous, sans discrimination. Pour cela, l'État doit refuser tous privilèges publics des particularismes. De ce fait, ni la religion est reconnue ni l'athéisme est consacré. Sinon, l'enfermement dans la différence se raidit en communautarisme, et la guerre des identités mutuellement exclusives se profile. (Pena-Ruiz, *op.cit.*).

Cette conception de la laïcité est contestée par d'autres chercheurs pour sa dimension assimilatrice qui refuse toute tolérance envers ce qui peut mettre en danger la vie laïque au sein de la société française. C'est une revendication universaliste d'une laïcité extrême qui définit l'individu comme abstrait et dénudé de toutes ses singularités. Une laïcité qui ne permettrait pas de reconnaître à chacun ses particularismes culturels, religieux, linguistiques, etc. C'est une conception qui s'oppose à toute intrusion de la religion dans la vie politique (Baubérot, 2008) en visant à ce qu'elle ne dépasse pas les bornes de la sphère privée. Par conséquent, Baubérot et Milot (2011) définissent la laïcité par ses visées : « *La laïcité est abordée [...] en tant que mode d'organisation politique visant la protection de la liberté de conscience et l'égalité entre les citoyens. Une telle perspective s'affranchit de la définition la plus couramment avalisée, qui la réduit à un seul paramètre : un régime de "séparation" de l'État et des religions.* » (p. 7). D'autre part, Bruneaud (*op.cit.*) s'interroge sur les effets de la nature universaliste de l'institution scolaire française qui s'inscrit plutôt dans une « *laïcité de combat républicaine* », moniste que dans une laïcité démocratique, plus souple et plus ouverte aux différences. De son côté, Baubérot (2008) propose d'adopter le modèle canadien d'accommodement raisonnable qui est un moyen utilisé pour arrêter toute discrimination fondée sur le handicap, la religion et l'âge.

S'agissant de la relation entre le respect de la diversité et la perception du climat scolaire, les résultats de l'enquête de Bruneaud (*op.cit.*) ont mis en évidence que ce facteur n'agit guère sur le processus de construction de la perception du climat scolaire dans la mesure où la quasi majorité des élèves tunisiens s'auto-catégorisent comme musulmans.

Tableau 127 : Degré de pratique religieuse Maroc/Tunisie

Degré de pratique religieuse	Maroc		Tunisie	
	Nombre de citations	Pourcentages	Nombre de citations	Pourcentages
Pratiquant	951	45,1%	352	45,7%
Moyen pratiquant	702	33,3%	261	33,9%
Peu pratiquant	330	15,6%	94	12,1%
Non pratiquant	66	3,1%	35	4,5%
Non réponse	61	2,9%	29	3,8%
Total	2110	100%	771	100%

La lecture des données du tableau 127 montre des similitudes entre les contextes marocain et tunisien en matière de pratique religieuse. Ainsi, en transposant cela au contexte marocain, le facteur du respect de la diversité n'interviendrait pas dans la construction de la perception du climat scolaire au Maroc comme pour la Tunisie. Tandis qu'en France, la question de la reconnaissance des identités minoritaires constitue l'un des facteurs centraux d'influence de la perception du climat scolaire. Pour Bruneaud (*op.cit.*), « *les particularités portées par les élèves français musulmans constituent souvent les éléments sur lesquels se fonde le rejet du respect de toute diversité dans l'espace scolaire hexagonal au profit d'une approche universaliste faisant fi de toute manifestation identitaire ethnoculturelle ou religieuse.* » (*ibid.*, p. 108). Ainsi, pour Bruneaud (*op.cit.*), les efforts fournis en matière d'intégration voire d'assimilation des populations allochtones ont échoué à atteindre les objectifs escomptés. Ils ont, *a contrario*, avec leur aspect parfois coercitif et rigide dans son application, réussi à « *créer de l'exclusion et engendrer des effets de renforcement identitaire chez les élèves des groupes minoritaires fortement stigmatisés.* » (*op.cit.*, p. 109)

Concernant le facteur de l'adéquation et de l'engagement scolaires, traduit par l'appartenance confessionnelle dans le modèle élaboré par Bruneaud (*op.cit.*), il constitue un élément plus ou moins favorable dans les deux contextes français et tunisien. En effet, pour les enseignants, se présenter comme athées ne présente aucun problème en France alors que cela constitue un signe stigmatisant dans les pays arabo-musulmans, notamment, en Tunisie et au Maroc. Concernant l'appartenance confessionnelle, le

phénomène s'inverse et un enseignant qui afficherait sa confession religieuse en France commettrait une transgression alors que cela serait toléré dans les pays arabo-musulmans (lorsqu'il s'agit de l'Islam bien sûr). Du côté des élèves, « *cela peut, suivant leur profil, se traduire par un écart plus ou moins marqué entre les normes prônées par l'école et celles portées par eux-mêmes et leurs familles. Cela paraît d'autant plus probable pour ce qui concerne les normes liées à des valeurs particulières à chaque société.* » (Bruneaud, 2016, p. 86). En d'autres termes, l'adéquation et l'engagement scolaire des élèves sont fortement liés au degré de respect des valeurs et normes de la société dans la sphère scolaire. De son côté, Bruneaud (*op.cit.*) stipule l'existence d'un écart plus ou moins important entre quelques valeurs et normes propres aux élèves et à leurs familles, et celles portées par l'école publique française. De plus, pour Camilleri (1990), la non-reconnaissance ou une reconnaissance inadéquate des identités minoritaires peut causer du tort aux individus et constituer une forme d'oppression qui, en retour, produit des mécanismes défensifs sous la forme de stratégies identitaires (cité par Bruneaud, *op.cit.*). Ces stratégies défensives ont des effets néfastes sur le climat scolaire et contribuent à la dégradation de la qualité de sa perception chez les élèves des minorités religieuses.

En somme, que ce soit pour le respect de la diversité ou l'adéquation et l'engagement scolaire, la perception du climat scolaire reste tributaire de ces deux facteurs. Dans l'école publique française, les élèves des minorités confessionnelles, notamment musulmanes, souffrent du statut de stigmatisé. Celui-ci, constitue, pour Martuccelli (1999), « *une figure emblématique de la société démocratique moderne : là où aucune discrimination n'est légitime, là où toutes les discriminations sont de rigueur. Là où tous sont égaux, sans que personne ne le soit véritablement. Le stigmatisé ne fait que rendre visible cette tension.* » (Cité par Bruneaud, 2016, p. 109).

2. Une perception du climat scolaire influencée par le conflit entre religion et laïcité scolaire

La religion constitue une des sources de valeurs et de normes dans beaucoup de pays. Dans les sociétés arabo-musulmanes qui ont hérité de valeurs traditionnelles intervenant dans les relations intra et intergroupes, la religion constituait « *un cadre de référence des codes sociaux, des règles de conduites et des valeurs et offrait une base à tout un système axiologique qui délimitait les frontières d'une territorialité culturelle donnée.* » (Bourqia,

2010, p. 106). Malgré les évolutions qu'il a connues entre l'indépendance et la période actuelle l'Islam continue de façonner la vision du monde, le mode de vie et les traditions et constitue la source des valeurs. (Bourqia, 2010). Dans ce contexte, le stigmatisé est l'individu qui brave l'ordre social ou dépasse les limites en refusant de se conformer aux normes de cet Islam « traditionnel » ou au contraire, celui qui le dépasse de manière radicale sous prétexte qu'il ne s'agit que d'une parodie d'un Islam corrompu. (Bruneaud, *op.cit.*).

Ainsi, l'Islam constitue un des fondements constants des systèmes éducatifs de beaucoup de pays arabo-musulmans. Bruneaud stipule que la religion « *produit des profils individuels et collectifs plus ou moins conformes aux valeurs et aux normes de l'école portées par la société majoritaire qui génèrent des processus de stigmatisation et entraînent des stratégies en guise de réponses.* » (*op.cit.*, p. 87). Au Maroc, selon la charte nationale d'éducation et de formation « *le système éducatif du Royaume du Maroc se fonde sur les principes et les valeurs de la foi islamique. Il vise à former un citoyen vertueux, modèle de rectitude, de modération et de tolérance, ouvert à la science et à la connaissance et doté de l'esprit d'initiative, de créativité et d'entreprise.* » (MEN, 1999, p. 4). En Tunisie, la loi du 29 juillet 1991 stipule dans son article 1^{er} que « *le système éducatif a pour objectif de réaliser, dans le cadre de l'identité nationale tunisienne et de l'appartenance à la civilisation arabo-musulmane les finalités suivantes. 16 principes sont ensuite déclinés, le 1er visant à « Préparer les jeunes à une vie qui ne laisse place à aucune forme de discrimination ou de ségrégation fondées sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion.* » (Cité par Bruneaud, 2016, p. 108).

Dans son étude comparative entre les contextes français et tunisien, Bruneaud (*op.cit.*) a mis en évidence l'apport du degré de conformisme dans le processus de construction de la perception du climat scolaire. Pour lui, « *la nature de la confession, l'athéisme ou l'agnosticisme, tout comme la pratique religieuse, représentent autant d'éléments constitutifs des identités individuelles et collectives participant à l'évaluation du degré de conformisme des individus et des groupes à l'aune des normes de la société majoritaire.* » (p. 86). Ainsi, le conformisme fait à la fois appel au respect de la diversité et à l'identification aux normes de l'école ce qui contribue dans l'amélioration de la qualité de perception du climat scolaire. Tandis que la stigmatisation et les stratégies défensives pour y faire face agissent négativement sur la construction de la perception du

climat scolaire et dégrade la qualité de perception. (Bruneaud, *op.cit.*). En d'autres termes, plus l'élève s'identifie au système de normes et de valeurs de l'école porté par la société majoritaire, plus sa perception du climat scolaire est meilleure et inversement.

De façon générale, pour toutes les religions de France, Bruneaud montre que l'appartenance confessionnelle et la pratique religieuse n'interviennent pas dans le processus de construction de la perception du climat scolaire en indiquant que « *les divers croisements effectués entre les variables de mesure du climat scolaire et celles inhérentes à la confession et à la pratique religieuse révèlent une faiblesse, voire une absence de significativité qui traduit l'impact très limité de la religion sur la perception du climat scolaire chez les élèves français.* » (*op.cit.*, p. 103). Toutefois, les élèves musulmans se positionnent en dernière position en matière de perception du climat scolaire, « *En se penchant plus finement sur la catégorie des Musulmans de l'échantillon français, une tendance laisse apparaître un léger désavantage des élèves turco-musulmans et maghrébo-musulmans qui obtiennent un score de climat scolaire inférieur à ceux de leurs coreligionnaires des autres catégories ethniques.* » (*op.cit.*, p. 104). Le cumul de l'origine ethnique et de l'appartenance confessionnelle constitue un facteur stigmatisant et dévalorisant qui, « *dans le contexte français, interroge sur ses conséquences en matière de perception du climat scolaire.* » (*op.cit.*, p. 104). En somme, comparativement à la Tunisie, la qualité de la perception française du climat scolaire décroît inversement avec l'augmentation du degré de pratique de l'élève.

Tableau 128 : ICS en fonction du degré de pratique religieuse en France, Tunisie et Maroc

Degré de pratique religieuse	France	Tunisie	Maroc
Pratiquant	2,60	3,19	3,11
Moyen pratiquant	2,56	3,05	2,95
Peu pratiquant	2,66	2,87	2,85
Non pratiquant	2,27	3,06	2,87
Score moyen de l'ICS	2,59	-	3,01

Le tableau 128 présente les moyennes de l'ICS dans les contextes français, tunisien et marocain. L'analyse de ces données montre une similitude entre les contextes tunisien et marocain en matière de perception du climat scolaire. En effet, les élèves pratiquants des deux pays enregistrent les meilleures moyennes de l'ICS. Toutefois, il importe de signaler que la tendance à la baisse de cet indice s'opère au sein des trois catégories de pratique et ne concerne pas celle des *Non pratiquant*. Pour Bruneaud (2016), « *Les résultats obtenus*

soulignent la prégnance de la pratique religieuse sur la perception du climat scolaire en Tunisie. Pour les pratiquants, cela se traduit de manière corrélative par un accroissement de la qualité de cette perception au fur et à mesure de l'augmentation du degré de pratique. » (p. 106).

De manière générale, la religion constitue un élément d'intégration et de valorisation sociale en Tunisie et au Maroc. En France, selon Bruneaud (2016), elle contribue plutôt à l'élaboration de frontières entre les différentes communautés (les eux et les nous). Dès lors, elle devient une source de conflits identitaires pouvant impacter le processus de construction de la perception du climat scolaire. Des sentiments, tels l'exclusion, la discrimination, le racisme peuvent être ressentis dans un tel contexte engendrant ainsi une dégradation de la perception. Pour Bruneaud (*op.cit.*), l'Islam constituerait un élément de stigmatisation tant au sein de la société française que dans son école qui expliquerait en partie l'impact négatif de l'appartenance religieuse sur la perception du climat scolaire chez les élèves musulmans.

En somme, selon le modèle de Bruneaud (2016), notre Hypothèse générale, dans sa partie concernant le processus de construction de la perception du climat scolaire, est validée. Dans le contexte marocain, la pratique religieuse produirait des profils individuels et collectifs conformes aux valeurs et aux normes de l'école portées par la société majoritaire influençant positivement la perception du climat de l'établissement alors qu'en France le non-conformisme aux valeurs et normes de la laïcité scolaire génère des processus de stigmatisation et entraîne des stratégies défensives et protectrices qui impactent négativement le climat scolaire.

II. Une perception du climat scolaire influencée par le sentiment d'appartenance et le climat relationnel

De par son rôle éducatif, l'école constitue une instance qui transmet les valeurs et les normes fondamentales portées par la société qui la porte. Halbwegs (1990) stipule qu'elle « est le moyen le plus efficace dont dispose une société pour former ses membres à son image » (Bruneaud, 2016, p. 107). De ce fait, l'école constitue une instance qui a pour vocation de mener son public au respect desdites valeurs et normes en les éduquant à s'y conformer. En effet, Festinger (1954) stipule que le concept de norme sociale est intimement lié à celui du conformisme qui est d'autant plus affirmé que l'adhésion aux

normes, réelle ou affichée, est forte (Bruneaud, *op.cit.*). Ainsi, tout écart à ces normes peut relever de la déviance. Pour sa part, Bruneaud stipule que « *s'éloigner de la norme ou être perçu comme tel peut constituer un acte de déviance dont la catégorisation s'opère dans l'interaction sociale.* » (*op.cit.*, p. 86). D'autre part, Goffman (1975) montre que c'est à partir de leurs propres normes identitaires que les individus classent les actes d'autrui en les considérant comme une infraction. (Bruneaud, *op.cit.*).

Au Maroc, la dernière enquête concernant les valeurs (2005) a mis en évidence l'importance des valeurs religieuses en montrant que l'Islam façonnait la vision du monde, le mode de vie et les traditions des marocains (Bourqia, 2010). Ainsi, notre modèle explicatif se base essentiellement sur le degré d'attachement à ces normes et valeurs de la société et à son influence sur le processus de construction de la perception du climat scolaire. En plus des deux facteurs avancés par Bruneaud (*op.cit.*) étudiés précédemment, nous tenterons de confirmer notre postulat en nous appuyant sur deux autres dimensions constitutives du climat scolaire : (1) le *sentiment d'appartenance* à l'établissement et (2) le *climat relationnel*. Ces deux facteurs peuvent être liés aux deux principales valeurs de conformité soulevées par le modèle de Schwartz (2006): la conformité aux règles qui se manifeste dans le respect des règles, lois et obligations formelles (facteur du *sentiment d'appartenance*) et la conformité interpersonnelle qui consiste à éviter de bouleverser ou de blesser les autres (facteur du *climat relationnel*). De manière générale, le degré de respect de ces deux types de valeurs contribue plus ou moins à la définition de la qualité de la perception du climat scolaire.

1. Le sentiment d'appartenance : un facteur explicatif de la perception du climat scolaire

1.1 Le sentiment d'appartenance à l'école : quels liens avec le climat scolaire ?

La première dimension de notre modèle explicatif concerne le *sentiment d'appartenance* à l'établissement développé par Janosz, Georges et Parent (1998) et Cohen et *al.* (2009). C'est un concept complexe et de nature multidimensionnelle. Pour Janosz, Georges et Parent (1998), il se caractérise par un sentiment de fierté à fréquenter l'établissement, par l'importance qu'on lui accorde comme un milieu de vie mais aussi par l'adhésion aux valeurs qui y sont véhiculées. Debarbieux (2006) stipule que « *les écoles gouvernées par un système de valeurs partagées et d'attentes quant au comportement, dans lesquelles*

des interactions sociales profondes s'établissent et dans lesquelles les élèves développent un fort sentiment d'appartenance, et l'impression que les adultes se soucient d'eux souffrent également de moins de désordre. » (Cité par Fotinos, 2006, p. 9). Ainsi, le sentiment d'appartenance, et par conséquent le climat scolaire, sont largement liés au système des valeurs partagées au sein d'un établissement scolaire. Blaya (2006) stipule que « *le climat scolaire est considéré comme déterminé par la qualité des relations entre les élèves et les adultes, la qualité des liens entre adultes, le sentiment d'appartenance à l'établissement, mais aussi par la clarté et la justice dans l'application des règles scolaires.* » (cité par Debarbieux, 2011, p. 16). De leur côté, Duru-Bellat, Mons et Bydanova (2008) considèrent que ce sentiment permet aux élèves de renforcer la cohésion scolaire. Il se manifeste par le fait d'adhérer aux valeurs de l'établissement et d'y entretenir des relations positives. Pour eux, il « *repose sur la façon dont l'élève se sent soutenu(e) par son groupe d'ami(e)s et par les enseignant(e)s (inclusion sociale) et sur les normes comportementales que l'institution scolaire lui demande d'adopter. Ce sentiment aurait des incidences sur les comportements (meilleure implication dans le travail scolaire, voire meilleurs résultats académiques) tout en prévenant certaines formes de déviances.* » (Cité par Gausse, 2018, p. 18).

Par ailleurs, St-Amand et al. (2017) stipulent que l'élève a grandement besoin de ses pairs et de ses enseignants pour développer son appartenance au milieu scolaire. Pour Baumeister et Leary (1995) et Lavigne, Vallerand et Crevier-Braud (2011), le besoin de faire partie de son environnement, de maintenir des relations sociales significatives, intimes et satisfaisantes est inné (St-Amand et al. 2017). En plus, Deci et Ryan (2000) soulignent que l'élève a besoin d'aimer et d'être aimé, de se soucier des autres et d'être appuyé (Op.cit.). De ce fait, le rôle des enseignants et des directions d'écoles consiste à « *consacrer temps et énergie en vue d'établir des structures pédagogiques efficaces pouvant consolider les relations sociales, l'engagement et le sentiment d'appartenance.* » (Op.cit., p. 24). Il en va de même, pour Osterman (2010), pour qui les enseignants jouent un rôle très important dans le développement et le maintien du sentiment d'appartenance des élèves à leurs établissements. Ainsi, pour y arriver, « *il est important d'adopter des comportements et des pratiques pédagogiques efficaces, non seulement pour répondre au besoin d'appartenance des élèves, mais également aux besoins de compétence et d'autonomie de ces derniers.* » (St-Amand et al., 2017, p. 24). En outre, Anderman

(2003), Battistich et al. (1995), Chiu et al. (2016), Ma (2003) et Noble et al. (2008) stipulent que la qualité des relations entre les élèves et les enseignants peut influencer l'engagement des élèves à l'égard de l'école et leur développement socio-affectif (OCDE, 2018). En effet, « *les enseignants et les autres membres du personnel des établissements peuvent promouvoir l'épanouissement social et affectif des élèves en créant un environnement d'apprentissage bienveillant et respectueux (Battistich et al., 1997 ; Noble et al., 2008). Des relations positives avec les enseignants sont particulièrement importantes pour le bien-être social et affectif des élèves défavorisés (Battistich et al., 1997).* » (OCDE, 2018, p. 125).

De façon générale, le premier facteur de notre modèle explicatif consiste à ce que plus l'élève partage les valeurs et les normes véhiculées dans l'établissement, plus il se sent en faire partie et par conséquent meilleure est sa perception de son climat d'établissement. Une nouvelle variable synthétique intitulée *sentiment d'appartenance* est calculée à partir du sentiment de bien-être, de l'ambiance entre les élèves, de la relation entre les élèves et les enseignants, du degré d'agressivité entre les élèves et professeurs, de la relation entre les élèves et les adultes et du bien-être en classe. Le tableau 129 qui présente la répartition du sentiment d'appartenance des élèves de notre échantillon montre que 67% des élèves ont un sentiment d'appartenance « très fort » ou « fort » alors que la catégorie « très faible » est sous-représentée.

Tableau 129 : Répartition du sentiment d'appartenance à l'établissement par degré de perception

Sentiment d'appartenance	Nombre de citations	Pourcentages
Très fort	699	33,1%
Fort	716	33,9%
Faible	523	24,8%
Très faible	172	8,2%
Total	2110	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 362,74$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Le sentiment d'appartenance fera, ci-après, objet d'analyses dans les contextes marocain et français. Concernant le Maroc, l'analyse portera sur le rapport entre le degré de conformisme et le sentiment d'appartenance et ce en analysant l'influence de celle-ci sur la qualité des rapports entre les différents acteurs de l'espace scolaire. Pour la France, il s'agira d'examiner le lien entre laïcité scolaire et sentiment d'appartenance (selon PISA

2012 et 2015) et ce en analysant la nature des rapports interpersonnels s'articulant autour des principes de la laïcité scolaire.

1.2 Un sentiment d'appartenance influencé par le système des valeurs au Maroc

Les relations sociales au Maroc sont largement liées aux valeurs et normes de la religion. En effet, pour Bourqia, « *La religion, la coutume, la tradition, les droits coutumiers sont les principales sources des valeurs qui régissent l'appréciation de l'individu, les relations sociales et les rapports à la communauté.* » (2010, p. 106). Ainsi, la religion contribue probablement à la définition de la qualité de relations sociales entretenues entre les individus au sein des établissements scolaires. Cela a été montré, plus haut dans le texte, pour les différentes variables constitutives du facteur de *sentiment d'appartenance* à l'établissement, notamment celles du sentiment de bien-être, de la relation entre les élèves et le personnel éducatif et du degré d'agressivité.

Tableau 130 : Sentiment de bien-être en classe en fonction du degré conformisme auto-déclaré

Bien-être en classe Degré de conformisme	Tout à fait bien	Plutôt bien	Pas très bien	Pas bien du tout	Total
Conformiste	50,2%	37,1%	8,9%	3,8%	100%
Moyen conformiste	37,4%	46,9%	10,8%	4,9%	100%
Peu conformiste	43,0%	37,2%	15,7%	4,1%	100%
Non conformiste	38,7%	38,7%	13,4%	9,2%	100%
Total	45,1%	39,7%	10,5%	4,6%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 26,80$, ddl = 9, 1-p = 99,85%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique

S'agissant du sentiment de bien-être, les résultats montrent que le degré de conformisme religieux auto-déclaré intervient largement dans le bien-être à l'établissement. Ces résultats convergent avec ceux mis en évidence par Dortier (2006) et stipulant l'existence d'une relation entre religion et bien-être. Globalement, en se basant sur les théories précédemment citées, la religion favoriserait le bien-être. Ainsi, le conformisme religieux constituerait un élément positif pour le bien-être des individus. En effet, ces résultats convergent avec ceux de l'enquête sur les valeurs au Maroc (2005) qui révèlent que « 96,4 % (des répondants) estiment que l'Islam donne des réponses appropriées aux problèmes moraux et seulement 3,6 % pensent le contraire ; de même, 97,3 % pensent que l'islam offre des réponses aux besoins spirituels des gens et 99,8 % estiment que seule la religion

apporte un sentiment de confort. 97,2 % font confiance à la religion. » (Bourqia, 2010, p. 111). Ainsi, le degré de conformisme intervient dans la définition du sentiment de bien-être de l'élève dans son établissement. Le même constat ressort de nos résultats pour le bien-être en classe. L'analyse des données du tableau 130 montre que plus l'élève est conformiste, plus il se sent bien dans sa classe. En somme, nous pouvons constater que le sentiment de bien-être en classe décroît avec la diminution du degré de conformisme.

S'agissant des relations entretenues entre les différents acteurs de l'espace scolaire, nous avons pu constater qu'elles sont largement dépendantes du degré de conformisme auto-déclaré. En effet, les élèves conformistes entretiennent les meilleures relations avec les professeurs et les adultes. La valeur du respect ainsi que l'attachement aux professeurs qui trouvent leur soubassement dans les prescriptions de la religion sont en grande partie responsables de la meilleure qualité des relations pour cette catégorie d'élèves. Ces bonnes relations procurent à l'élève le sentiment de soutien de la part des personnels éducatifs de son établissement qui contribue à son bien-être et améliore par conséquent, sa perception du climat scolaire.

En somme, le *sentiment d'appartenance* à l'établissement est largement dépendant du degré de conformisme auto-déclaré tel que le montrent les données du tableau 131. En effet, 78,2% des élèves conformistes déclarent avoir un sentiment d'appartenance « très fort » ou « fort ». Leur surreprésentation dans la catégorie « Très fort » a contribué à ce sentiment. De même, la surreprésentation des élèves non conformistes dans la catégorie « très faible » fait qu'ils sont animés par un sentiment plus négatif.

Tableau 131 : Sentiment d'appartenance en fonction du degré de conformisme auto-déclaré

Sentiment d'appartenance Degré de conformisme	Très fort	Fort	Faible	Très faible	Total
Conformiste	43,9%	34,3%	<i>17,4%</i>	4,5%	100%
Moyen conformiste	<i>27,1%</i>	36,6%	28,8%	7,5%	100%
Peu conformiste	31,1%	32,0%	28,7%	8,2%	100%
Non conformiste	24,4%	31,1%	28,6%	16,0%	100%
Total	36,5%	34,3%	22,5%	6,7%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 61,97$, ddl = 9, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Par ailleurs, l'étude du rapport entre le *sentiment d'appartenance* et la perception du climat scolaire montre, tel que cela figure dans le tableau 132, que le premier contribue

de manière très significative dans le processus de construction de la perception du climat scolaire. En effet, plus le *sentiment d'appartenance* à l'établissement augmente, plus la qualité de la perception est meilleure. 99,3% des élèves ayant un *sentiment d'appartenance* « très fort » perçoivent le climat scolaire « très bon » ou « bon ». A l'inverse, la surreprésentation des élèves qui ont un *sentiment d'appartenance* « très faible », dans la catégorie « mauvais » traduit une perception plus négative du climat scolaire.

Tableau 132 : Perception du climat scolaire en fonction du sentiment d'appartenance à l'établissement

Climat scolaire Sentiment d'appartenance	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
Très fort	76,7%	22,6%	0,6%	0,1%	100%
Fort	20,4%	61,7%	17,5%	0,4%	100%
Faible	0,2%	21,4%	58,5%	19,9%	100%
Très faible	0,0%	0,6%	19,8%	79,7%	100%
Total	32,4%	33,8%	22,2%	11,6%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 2287,87$, ddl = 9, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Il a été montré que le *sentiment d'appartenance*, largement lié au degré de conformisme religieux auto-déclaré au Maroc, intervient de manière très significative dans le processus de construction de la perception du climat scolaire. Ce résultat confirme notre postulat relatif à l'influence du degré de conformisme sur la qualité de perception du climat scolaire. Ainsi, notre Hypothèse générale est confirmée par les résultats du facteur de *sentiment d'appartenance* pour le contexte marocain.

1.3 Sentiment d'appartenance en France : une faible intensité

En France, les élèves ont une appréhension plutôt négative de l'école. En effet, nombreux sont ceux qui aiment peu ou n'aiment pas du tout leurs établissements. La tendance augmente au fur et à mesure de la scolarité. En effet, selon l'enquête PISA de l'OCDE sur le bien-être à l'école de 2012, seuls 47% des élèves français déclarent s'y sentir chez eux. Ce taux a diminué en 2015 affichant une proportion de 40,9%. Un autre constat soulevé par l'enquête PISA (2015) concerne la différence entre les élèves autochtones et les élèves immigrés de la première génération dont la proportion de ceux qui déclarent se sentir chez eux à l'école régresse de 2,7%. Globalement, ce faible taux est dû en partie à

l'influence de l'immigration. En effet, selon PISA (2015), « *l'augmentation du nombre d'élèves immigrés constitue un nouveau défi pour le maintien de la cohésion au sein de l'école, les élèves devant apprendre à interagir avec des pairs issus d'horizons culturels différents. En 2015, 12,5 % des élèves des pays et économies participant à l'enquête PISA étaient issus de l'immigration.* » (OCDE, 2018, p. 43). Toutefois, l'enquête réalisée par Debarbieux (2011) pour le compte de l'Unicef-France montrent que 90% des participants disent se sentir bien à l'école, d'où le titre « à l'école des enfants heureux...enfin presque ».

Par ailleurs, comme déjà vu, la littérature scientifique parle de deux principales approches de la laïcité. La première dite inclusive, est présentée comme étant au service de la construction d'un lien social fondé sur la reconnaissance de la pluralité des identités culturelles et religieuses (Baubérot, 2012). La deuxième est en opposition avec la première en inscrivant la laïcité scolaire dans un modèle universaliste de l'école selon lequel, « *un élève n'est pas pour l'école républicaine un « juif », un « chrétien », un « musulman », un « athée », un « communiste », un « Français » ou un « étranger », etc. mais un individu en gestation auquel incombe le devoir de faire l'effort de se chercher, de se connaître, de former son esprit critique et son propre jugement.* » (Bidar, 2012, p. 69). Pour Diallo et Baubérot (2015), la laïcité est souvent invoquée dans les débats publics comme outil de vigilance et de surveillance des cultes, surtout minoritaires, voire comme un outil d'exclusion. Cette conception constitue un contresens dans la mesure où elle se doit de protéger toutes les convictions et non d'être à l'origine de leur exclusion. « *Il est donc nécessaire de résister à toute tentative de concevoir la laïcité comme un principe qui s'appliquerait plus particulièrement à une partie de la population pratiquant une religion minoritaire comme certains immigrés et leurs descendants.* » (Diallo & Baubérot, 2015, p. 24).

Selon Pontanier (2014), la laïcité scolaire en France est parfois assimilée à un principe qui irait à l'encontre de l'Islam. Cette représentation est probablement liée à l'environnement international et particulièrement associée à la position de la France contre le foulard islamique à l'école. Ainsi, les musulmans, notamment les maghrébins, semblent être sujets de stigmatisation, ce qui « *entraîne des stratégies diverses visant à se protéger en cherchant à dissimuler l'objet du stigmat ou à l'inverse en l'exacerbant ou en le valorisant selon le célèbre retournement du stigmat "black is beautiful".* »

(Bruneaud, 2016, p. 87). Ainsi, des stratégies de résistance s'installent et alimentent le conflit au sein de l'espace scolaire. En effet, Pontanier stipule qu'en France « *les enfants issus de l'immigration maghrébine ont parfois mobilisé la religion et ses signes ostensibles d'appartenance pour pénétrer l'espace laïque et conjurer l'exclusion sociale et les ségrégations sociales et ethno-raciales dont ils sont victimes.* » (2014, p. 68).

De façon générale, il semble que le rapport entre la laïcité scolaire et les élèves de confession musulmane est plutôt conflictuel. De ce fait, cette tension impacterait probablement leurs perceptions du climat scolaire. À titre d'exemple, le refus d'assister à des cours qui vont à l'encontre des convictions de l'élève constitue un vrai défi pour les équipes éducatives et contribue au développement de conflits entre l'établissement, l'élève et sa famille et par conséquent conduit à la dégradation du climat scolaire. Par ailleurs, le prosélytisme à caractère religieux constitue une atteinte à la laïcité scolaire. Son interdiction est un facteur de conflit impactant le climat relationnel. Pour Fortier (2008), le prosélytisme est le zèle ardent pour recruter des adeptes et imposer ses idées. En outre, il consiste à faire connaître sa pensée, ses convictions pour convaincre autrui de leur bien-fondé et obtenir son adhésion. Il vise à terme la conversion religieuse d'autrui. Toutefois, il est difficile de trancher sur la volonté de convertir les gens à sa propre conviction. Entre parler de sa religion et vouloir convertir les gens, les frontières sont poreuses. Pour Bidar (2012), le respect de la liberté de conscience et d'expression des élèves ne signifie pas d'accepter tout de leur part. Tant que la conviction en question n'est pas contraire aux principes de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, le professeur se doit de respecter la libre expression de l'élève. De façon générale, l'Islam constitue la religion la plus récurrente dans les débats publics sur le prosélytisme. Ainsi, la lutte contre le prosélytisme peut être interprétée comme une forme d'attaque envers l'Islam, risquant ainsi de participer à la dégradation du sentiment d'appartenance à l'établissement chez les élèves musulmans.

En résumé, le *sentiment d'appartenance* à l'établissement intervient de manière très significative dans la construction de la perception du climat scolaire. Au Maroc, tel que nous l'avons précédemment montré, ce sentiment est plutôt positif. Il est fort possible que cela soit en partie dû à l'adéquation des valeurs et les normes de l'école avec celles de l'élève et sa famille, car ce dernier se sentant chez lui, il développe *de facto* un lien d'appartenance à son établissement qui influence sa perception du climat scolaire. En

France, *a contrario*, tel que le mettent en évidence les deux dernières enquêtes PISA (OCDE, 2012 et 2015), le *sentiment d'appartenance* est plutôt négatif particulièrement pour les élèves issus de la première génération de l'immigration, notamment maghrébine. Les politiques de laïcisation sont confrontées à des stratégies de résistance de la part des élèves des minorités confessionnelles musulmanes. Cette tension de part et d'autre contribue à alimenter le conflit entre les élèves concernés, leurs familles et l'école en tant qu'institution porteuses des règles officielles et des normes majoritaires. Ainsi, émerge pour certain un *sentiment d'insécurité identitaire* (Bruneaud, 2016) qui agit sur la construction de la perception du climat scolaire. « *Ce sentiment qui se fonde sur la conviction de ne pas avoir la bonne origine, la bonne couleur de peau ou la bonne religion, de ne « pas être aimé » ou « pas accepté » interroge les individus concernés, non pas sur leur intégration, qu'ils considèrent acquise au même titre que n'importe quel Français, mais sur leur degré d'inclusion.* » (*op.cit.*, p. 110). De ce fait, et partant du constat que les élèves les plus conformistes ont le meilleur sentiment d'appartenance ainsi que la meilleure perception du climat scolaire, notre Hypothèse générale, stipulant que le degré de conformisme influence le processus de construction de la perception du climat scolaire, est validée au regard du facteur du *sentiment d'appartenance*.

2. Un climat relationnel dépendant du degré de conformisme au Maroc

2.1 Climat scolaire et climat relationnel : quels liens ?

La deuxième dimension de notre modèle explicatif concerne le *climat relationnel* développé par Janosz et *al.* (1998), Cohen et *al.* (2009) et le School Climate Center (2009). Dans la sphère scolaire, il fait référence à la qualité des rapports entre les individus fréquentant un établissement scolaire. Plus les relations entretenues sont bonnes, meilleur est le *climat relationnel* et par conséquent la qualité du climat scolaire. Les normes et les valeurs régnant dans la société jouent un rôle essentiel dans la définition de la qualité du *climat relationnel* au sein des établissements scolaires. Plus les élèves les respectent, meilleure serait leur perception de ce climat. Notre argumentaire se base sur la nature des relations entretenues dans l'établissement entre les élèves (ambiance entre élèves) et entre les élèves et les professeurs et adultes autres que les professeurs (relations avec les professeurs, relations avec les adultes, degré d'agressivité entre les élèves et les professeurs).

Dans les sociétés arabo-musulmanes, notamment au Maroc, l'importance accordée aux personnels éducatifs fait que plus l'élève est conformiste mieux il entretient de bonnes relations avec eux ce qui influence positivement le climat relationnel et par ricochet le climat scolaire. De même, dans les pays où la manifestation de la religion constitue une transgression avec les normes et les valeurs de l'école, notamment en France, le personnel éducatif constitue le garde-fou des principes de la laïcité. Il est au « FrontOffice » de l'interdiction de l'aspect ostensible de la religion. De ce fait, il constitue pour les élèves issus de minorités confessionnelles, notamment musulmanes, un élément d'exclusion. Ce qui impacterait la qualité de la relation entretenue avec lui.

En nous basant sur les quatre attributs définitionnels du climat relationnel cités par St-Amand et al. (2017) qui consistent à ce que « *l'élève doit : (1) ressentir une émotion positive à l'égard du milieu scolaire ; (2) entretenir des relations sociales positives avec les membres du milieu scolaire ; (3) s'impliquer activement dans les activités de la classe ou celles de l'école ; (4) percevoir une certaine synergie (harmonisation), voire une similarité, avec les membres de son groupe.* » (p. 2), nous avons opérationnalisé une nouvelle variable intitulée *climat relationnel*. Ce calcul a été effectué par la méthode de la classification automatique à partir des variables : sentiment de bien-être dans l'établissement, les relations avec les professeurs, les relations avec les autres adultes de l'établissement et le bien-être dans la classe. Le tableau 133 présente la répartition de la perception de ce climat pour les élèves de notre échantillon. Nous pouvons constater une surreprésentation dans la catégorie « très bon » et une sous-représentation dans la catégorie « mauvais ». De façon générale, 69,9% des élèves ont une perception positive du climat relationnel contre 30,1% ayant une perception plutôt négative.

Tableau 133 : Perceptions du climat relationnel

Climat relationnel	Nombre de citation	Pourcentages
Très bon	810	38,4%
Bon	664	31,5%
Moyen	405	19,2%
Mauvais	230	10,9%
Total	2109	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 383,03$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

Ainsi, il importe de vérifier l'influence de ce climat relationnel, globalement positif et basé sur le système de valeurs et de normes régnant en société, sur les perceptions du climat scolaire au Maroc. Cela fait l'objet de la section suivante.

2.2 Conformisme religieux auto-déclaré et climat relationnel au Maroc

Au Maroc, les valeurs et les normes portées par la société sont largement liées à la religion. Cela a été mis en évidence par l'enquête mondiale sur les valeurs (2005). Pour Bourqia (2010), « *il ressort aussi que les opinions des interviewés sont tranchées lorsqu'il s'agit de valeurs religieuses comme guidant les différents aspects de la vie.* » (p. 111). De son côté, l'école, qui loin d'être déconnectée de la société, en constitue une composante importante, s'inscrit en grande partie dans cette logique. L'analyse des données du tableau 134 montre que le degré de conformisme religieux auto-déclaré intervient de manière significative dans la perception du *climat relationnel*. Les élèves conformistes sont surreprésentés dans la catégorie « très bon ». La tendance à la baisse de la perception est observée au fur et à mesure de la diminution du degré de conformisme. En effet, 80,6% des élèves conformistes perçoivent un *climat relationnel* « très bon » ou « bon » contre 62,8% des moyen conformistes, 61,5% des peu conformistes et 61,3% des non conformistes. Ces derniers sont surreprésentés dans la catégorie « mauvais ». En somme, la perception du *climat relationnel* décroît avec la baisse du degré de conformisme interrogeant ainsi sur les origines de cette dégradation.

Tableau 134 : Climat relationnel en fonction du degré de conformisme

Climat relationnel Degré de conformisme	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
Conformiste	48,4%	32,2%	13,5%	5,8%	100%
Moyen conformiste	30,4%	32,4%	24,5%	12,7%	100%
Peu conformiste	33,6%	27,9%	26,2%	12,3%	100%
Non conformiste	29,4%	31,9%	16,8%	21,8%	100%
Total	40,5%	31,8%	17,9%	9,8%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 75,03$, ddl = 9, 1-p = >99,99%.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

En nous basant sur la théorie de l'attachement de Neufeld (2005), il semble que la religion musulmane favoriserait l'instauration d'un lien d'attachement affectif entre l'élève qui a des besoins et l'enseignant qui y répond. Un proverbe marocain, issu de la culture musulmane, décrit cette relation. Il parle d'une soumission totale de l'élève à son professeur « celui qui m'apprend une lettre me prend comme serviteur ; من علمني حرفا صرت له عبدا ». Un autre adage populaire marocain parle de l'autorité accordée au maître par le père au maître: « Toi tu égorges, et moi j'écorche, أنت ذبح وأنا نسلخ ». Toutefois, cette logique

tend à s'amoinrir au profit de relations de plus en plus basées sur le respect que sur la crainte.

Par ailleurs, si l'Islam encourage au respect des plus âgés, il en va de même pour les érudits tels que les savants et les enseignants envers lesquels des vertus comportementales sont préconisées ainsi que du respect à l'égard de son professeur à l'instar des nombreuses recommandations et interdictions citées dans les textes musulmans. A titre d'exemple, l'enseignant représente un modèle à imiter pour acquérir son savoir. Globalement, avoir de bonnes relations avec ses professeurs s'inscrirait dans la quête d'un sentiment de sécurité émotionnelle. Par ailleurs, bien que cela commence à changer avec les évolutions que connaît depuis quelques temps le Maroc, le système traditionnel où le principe d'autorité constitue la pierre angulaire régulant les rapports hiérarchiques persiste encore. Dans ce système, « *la valeur d'obéissance s'étend au rapport qui oriente les rapports de hiérarchie non seulement entre le père et les enfants, mais entre les aînés et les cadets, entre les maîtres et les disciples/élèves, les détenteurs d'autorité et les subordonnés et entre gouvernants et gouvernés.* » (Bourqia, 2010, p.109). De surcroît, dans la culture arabo-musulmane le respect de l'adulte est l'une des valeurs essentielles transmise à l'enfant à travers son éducation. Le non-respect est mal vu et c'est ainsi éduqué que l'élève se rend à l'école. En outre, la religion avec son côté moral demande aux « *plus jeunes* » de respecter « *les plus grands* ».

Tableau 135: Perception du climat scolaire en fonction du climat relationnel à l'établissement

Climat scolaire Climat relationnel	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Total
Très bon	70,6%	26,4%	2,7%	0,2%	100%
Bon	16,3%	59,8%	22,3%	1,7%	100%
Moyen	0,7%	24,0%	57,8%	17,5%	100%
Mauvais	0,0%	2,2%	28,3%	69,6%	100%
Total	32,4%	33,8%	22,2%	11,6%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 2043,82$, $ddl = 9$, $1-p = >99,99\%$.

Les cases grisées en **gras** (*italique*) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

Par ailleurs, l'étude du rapport entre le *climat relationnel* et la perception du climat scolaire montre, tel que cela figure dans le tableau 135, que le premier contribue de manière très significative dans le processus de construction de la perception du climat scolaire. En effet, plus ce climat est bon, plus la qualité de la perception est meilleure.

97% des élèves jugeant le *climat relationnel* « très bon » perçoivent le climat scolaire « très bon » ou « bon ». A l'inverse, la surreprésentation des élèves qui trouvent le *climat relationnel* comme « mauvais », dans la catégorie « mauvais » traduit une perception plus négative du climat scolaire.

2.3 Religion et climat relationnel en France

Représentants de l'État, les enseignants et le personnel administratif du secteur public se doivent, selon les lois et les circulaires ministérielles en vigueur, de faire respecter les valeurs de la République, dont la laïcité. Dans l'exercice de leurs tâches, ils sont confrontés à la difficulté de mise en œuvre des prescriptions concernant la laïcité scolaire. Néanmoins, les enseignants sont plus concernés que les administratifs dans la mesure où ils sont quotidiennement en contact direct avec les élèves. Pour Lantheaume (2007), ils sont au cœur d'un dilemme qui peut opposer prescription et réalité scolaire, règle et pratique (Fondeville, 2017). Par ailleurs, les enseignants sont appelés, au quotidien, à prendre des décisions pédagogiques et éducatives qui peuvent aller au-delà de leurs compétences. Pour Fondeville (2017), la nourriture, le calendrier et les fêtes religieuses reconnues par l'État, le refus de la mixité entre les sexes (Rogers, 2004), les violences faites à l'égard des filles (Duperray, 2006), l'antisémitisme et le racisme en général (Dhume-Sonzogni, 2007) constituent des éléments de la vie scolaire susceptibles de soulever des tensions entre les élèves et les personnels d'éducation dans les établissements scolaires. Ainsi, les professeurs et le personnel administratif sont confrontés aux demandes identitaires et confessionnelles allant à l'encontre de la laïcité scolaire et doivent y faire face. De surcroît, les professeurs se retrouvent parfois dans des situations qui remettent en question l'éthique de leurs missions d'enseignants. Faut-il adopter une logique de renoncement ou d'affrontement ; une logique d'inclusion ou d'exclusion lors de conflits touchant à la laïcité scolaire. (Fondeville, 2017)

III. Conclusion partielle

En somme, et loin de toute conception essentialiste de la religion, le conformisme au système de normes et de valeurs de la société majoritaire, quel qu'il soit, contribue à la qualité du climat scolaire. L'objectif défini par notre Hypothèse générale est de vérifier l'influence du degré de conformisme en général sur le processus de construction de la perception du climat scolaire. S'agissant du conformisme religieux auto-déclaré, la

religion constitue un construit humain qui change continuellement⁴⁵. Autrement dit, pour subsister les croyances et les pratiques religieuses doivent s'adapter continuellement aux réalités sociales et politiques changeantes. La conception de la religion pour cette thèse prône de celle de Weber qui considère que la religiosité relève d'un processus de rationalisation. Ainsi, le conformisme religieux s'inscrirait dans ledit processus. De ce fait, la perception du climat scolaire est largement influencée par ce processus de rationalisation. Par ailleurs, les différentes religions, notamment monothéistes, prônent des systèmes de valeurs universelles. De ce fait, le conformisme basé sur les valeurs religieuses musulmanes ne serait probablement pas indépendant des valeurs universelles. En effet, Bourqia (2010) stipule « *l'Islam, tout aussi bien que les autres religions monothéistes, est porteur de valeurs qu'on pourrait appeler aujourd'hui valeurs universelles.* » (p. 110).

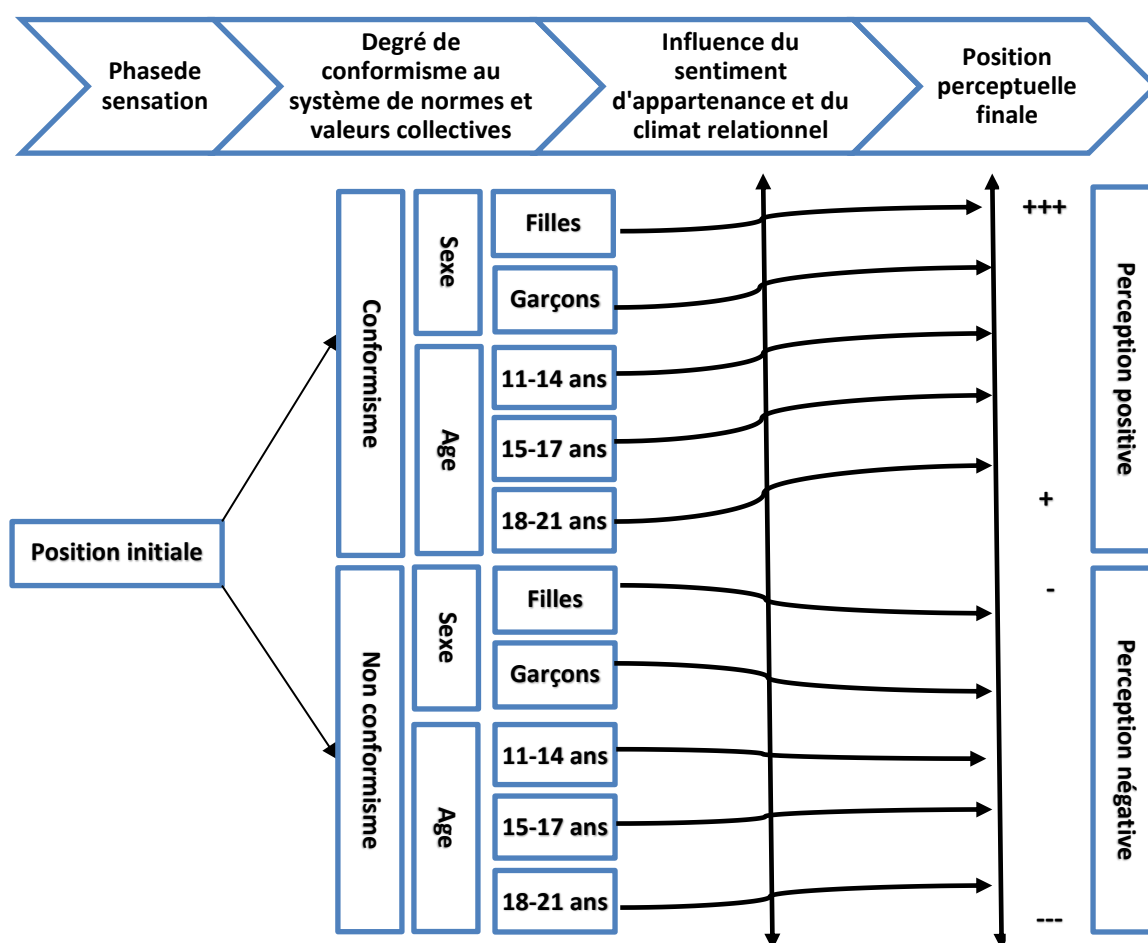
De surcroît, selon la théorie des valeurs universelles de Schwartz (2006), dix-neuf valeurs fondamentales seraient présentes dans toutes les cultures. C'est un ensemble de croyances liées aux affects qui motivent l'action et guident l'évaluation des actions des autres, des politiques, des personnes et des événements. Ainsi, les relations entre groupes et entre individus sont basées nécessairement sur ces valeurs. La conformité constitue une de ces valeurs universelles qui existe dans toutes les sociétés. Néanmoins, comme il a été démontré, il constitue une des valeurs fortes des sociétés collectivistes, notamment celles des pays arabo-musulmans dont le Maroc. Pour Schwartz, elle a pour objectif « *la modération des actions, des goûts, des préférences et des impulsions susceptibles de déstabiliser ou de blesser les autres, ou encore de transgresser les attentes ou les normes sociales. Les valeurs de conformité proviennent de la nécessité pour les individus d'inhiber ceux de leurs désirs qui pourraient contrarier ou entraver le bon fonctionnement des interactions et du groupe. De fait, tous les auteurs traitant des valeurs mentionnent la conformité [...] Telles que je les conçois, les valeurs de conformité concernent l'autolimitation dans les interactions quotidiennes, généralement avec des personnes proches.* » (2006, p. 934). En somme, deux grandes valeurs de conformité sont soulevées par le modèle de Schwartz: la conformité aux règles qui se manifeste dans le respect des règles, lois et obligations formelles (facteur du *sentiment d'appartenance* dans

⁴⁵ Pour le cas de l'Islam, ce changement est parfois bloqué par la fermeture de l'Ijtihad qui constitue le seul moyen de la contextualisation des textes religieux.

notre modèle explicatif) et la conformité interpersonnelle qui consiste à éviter de bouleverser ou de blesser les autres (facteur du *climat relationnel* dans notre modèle explicatif).

De manière générale, le degré de respect de ces deux grandes valeurs contribue plus ou moins à la définition de la qualité de la perception du climat scolaire. Le schéma 5 présente le processus de construction de la perception de ce climat que nous avons intitulé « processus de filtrage perceptuel ».

Schéma 5 : Modèle explicatif du processus de construction de la perception du climat scolaire (Processus de filtrage perceptuel)



La première phase dite de sensation, constitue la position initiale. Elle correspond à la première impression qu'a l'élève de son climat d'établissement. La seconde phase consiste au traitement de l'information sur la base du système des normes et des valeurs porté par la société majoritaire. En cas de conformisme, le sentiment d'appartenance et le climat relationnel sont positifs et par conséquent, contribuent à la construction d'une meilleure qualité de perception du climat scolaire. Tandis que pour les non conformistes,

ces deux facteurs contribuent à la stigmatisation et *de facto* à la dégradation de sa perception. Ainsi, la position perceptuelle finale dépend de l'attachement de l'élève à ce système.

De façon générale, le système de normes et valeurs collectives de la société majoritaire influence le processus de construction de la perception du climat scolaire. Plus l'élève est conforme à ce système, meilleure est sa perception. Cela conviendrait à tous systèmes majoritaires de normes et valeurs qu'ils soient fondés sur la religion, la culture, les traditions, la laïcité, l'athéisme ou sur n'importe quelle autre source à condition que les membres de la société y adhèrent et s'y conforment.

Conclusion générale

L'objectif de cette thèse est de vérifier les facteurs influençant le processus de construction de l'expérience victimaire ainsi que la perception du climat scolaire au Maroc. L'étude de ces facteurs s'est basée sur un cheminement allant de la mise en contexte en passant par la conceptualisation, la problématisation et la présentation des choix méthodologiques pour arriver à la présentation et l'analyse de nos résultats. Ce cheminement a été clôturé par une discussion présentant un modèle explicatif de la perception du climat scolaire. Cette conclusion a une double fonction. Elle nous permet, d'une part, de revenir sur les résultats essentiels en soulignant les points forts, les enjeux et les limites. D'autre part, elle nous permet d'ouvrir des perspectives à la lumière des résultats observés.

S'agissant de la mise en contexte, ayant pour objectif de s'emparer des principales caractéristiques du terrain d'investigation, elle nous a permis de comprendre les origines de la violence en milieu scolaire au Maroc. En somme, la situation de précarité dont souffrent les jeunes, la violence sexuée encore persistante dans la société et la normalisation culturelle et religieuse avec ce fléau, en le justifiant parfois, sont des facteurs qui alimentent cette violence. Cette dernière contribue énormément au climat peu favorable au sein des établissements scolaires marocains selon le Conseil Supérieur de l'Education, la Formation et la Recherche Scientifique.

En outre, la phase de conceptualisation a montré que la définition de la violence en milieu scolaire constitue un exercice compliqué face à un concept complexe en constante évolution. Elle constitue un « *défi mondial* » selon Debarbieux (2006) et un enjeu éducatif et politique majeur qui alimente tant le discours de la décadence que le sentiment d'insécurité. Par ailleurs, l'implémentation d'un climat scolaire serein constitue une préoccupation majeure dans un grand nombre de pays. Les mesures des violences sont confrontées à des problèmes de cohérence entre les différentes enquêtes transnationales. Notamment, sur le plan des formes de violences scolaires concernées, la formulation des questions, l'accent mis sur des thèmes spécifiques et les tranches d'âge concernées qui diffèrent selon l'enquête ce qui pose problème d'interprétation et de compréhension du phénomène de la violence scolaire. Par ailleurs, ces données ne prennent pas en compte l'expérience victimaire des élèves. Seuls les aspects les plus visibles de la violence scolaire sont traités. Les microviolences qui constituent la forme essentielle de la violence

scolaire sont omises. Les enquêtes de victimation essaient de remédier aux lacunes de ces enquêtes transnationales et sont essentiellement menées sur les plans nationaux. Elles ont pour objectif d'appréhender les transgressions et les infractions du point de vue de la victime. Ainsi, se pose l'enjeu de mesure des perceptions subjectives des apprenants. Par ailleurs, cette thèse participe à mettre en exergue la complexité du processus de la construction de l'expérience victimaire à travers l'analyse de quatre éléments dont trois d'entre eux, l'âge, le sexe et le degré de conformisme au système des valeurs et des normes portées par la société majoritaire sont liés principalement à l'élève. Le quatrième élément est plutôt en lien avec sa situation socio-économique, sa famille et son établissement. Pour deux raisons essentielles, nous avons choisi d'articuler notre problématique autour du concept de *conformisme*. D'une part, parce que le conformisme constitue une puissante force sociale majoritaire qui agit sur le vécu des individus, leurs représentations et leurs perceptions. Par conséquent, il aura probablement de l'influence sur le processus de construction des expériences victimaires ainsi que sur la perception du climat scolaire. D'autre part, parce qu'il est particulièrement développé et agissant dans les sociétés collectivistes selon Bond et Smith (1996). En outre, Ben Ahmed (2015) stipule que la culture marocaine consacre la hiérarchie sociale et maintient le collectivisme comme syndrome socioculturel dominant. Ainsi, le choix du conformisme pour l'interprétation du processus de construction de l'expérience victimaire et la perception du climat scolaire semble pertinent.

Après la première phase dédiée à la mise en contexte, la conceptualisation, la problématisation et la présentation des choix méthodologiques, vient la phase de la présentation des résultats scindée en trois étapes principales. La première consiste à présenter les données concernant les victimations basées sur les différentes formes de violences scolaires ainsi que celles relatives à la perception du climat scolaire. La deuxième étape consiste à présenter une analyse de l'expérience victimaire en fonction des quatre variables susmentionnées. La troisième étape consiste à présenter les résultats concernant la perception du climat scolaire en fonctions des dites variables.

S'agissant des occurrences des victimations, nos résultats révèlent des disparités entre les différentes formes de violences scolaires. Globalement, les taux les plus élevés concernent le vol des fournitures scolaires, les insultes, les surnoms méchants et les vols d'objets personnels. Le sentiment d'insécurité dans les établissements scolaires

marocains, tel que montré clairement dans le travail, est plutôt alimenté par les médias et ce en véhiculant une image obscure concernant la violence en milieu scolaire. Dans la mesure de la représentativité de notre échantillon, nos résultats dressent une image scientifique de la victimation en milieu scolaire au Maroc loin de tout discours médiatique. D'autre part, les élèves marocains font état d'un bon climat scolaire au sein de leurs établissements avec des disparités entre les collèges et les lycées. En effet, 76,9% des collégiens contre 56,9% des lycéens trouvent leur climat d'établissement « très bon » ou « bon ».

Concernant le degré de conformisme au système des normes et des valeurs portées par la société majoritaire, le focus a été mis sur une seule figure de conformisme. Il s'agit du conformisme religieux auto-déclaré. Ainsi, nous avons postulé, de manière inédite, que celui-ci constitue un élément influent sur les victimations des élèves. Postulant que plus le degré de conformisme de l'élève est élevé, meilleure est son expérience victimaire, nous avons, pour vérifier ce rapport, effectué des tris-croisés entre le degré de conformisme de l'élève et dix-sept formes de violence scolaire. En somme, notre enquête de terrain n'a pas validé ce postulat. L'étude détaillée des victimations a montré des légères disparités entre les différents degrés de conformisme des élèves. Concernant les violences verbales, nous avons pu constater une dépendance entre victimation et degré de conformisme. Plus l'élève s'auto-déclare conformiste, moins il est victime de surnoms méchants et d'insultes. Concernant les violences psychologiques, la dépendance entre celles-ci et le degré de conformisme est établie pour les items concernant la mise à l'écart, le racisme et l'humiliation. Les élèves conformistes entretiennent de bonnes relations avec leurs pairs, les professeurs et les autres adultes de l'établissement ce qui réduit le risque de victimation. Toutefois, le degré de conformisme n'intervient pas dans la victimation basée sur les violences physiques, sexuelles et d'expropriation même si les élèves conformistes enregistrent les taux les moins élevés de victimation. En somme, l'influence du degré de conformisme sur l'expérience victimaire des élèves n'est pas mise en évidence par notre recherche. La victimation dépendrait d'autres facteurs comme l'âge et le sexe de la victime.

Par ailleurs, nous avons postulé que plus l'élève avance en âge, moins il devient concerné par la violence scolaire. Cette vérification s'est basée sur une catégorisation des élèves selon la méthode de Costanzo et Shaw (1966). Globalement, nos données montrent que

la victimation en milieu scolaire décroît au fil de l'âge. Ces résultats convergent avec ceux de Bélanger et *al.* (2010), Farrington (2005) et Olweus (1994) qui ont mis en évidence que plus l'individu est jeune, plus il risque d'être la cible de violence. De leur part, Côté et *al.* (2015) et Sweeting et *al.* (2006) considèrent que la victimation diminue avec l'âge et le nombre d'années scolaires des élèves. Toutefois, il importe de souligner que pour certains types de victimation, la tendance s'inverse. Notamment, pour les blessures avec armes, la moquerie et la mise à l'écart dont les victimations augmentent au fil de l'âge et de la scolarité. Mais de façon générale, cette étude confirme que la victimation décroît avec l'âge. Par ailleurs, la vérification de l'influence du degré de conformisme sur la victimation pour chaque classe d'âge nous a permis de mettre en évidence que le degré de conformisme n'intervient pas dans la construction de l'expérience victimaire.

De surcroît, postulant que l'expérience victimaire dépend du sexe de la victime, les filles auraient plus tendance à respecter les normes de l'établissement que les garçons et seraient par conséquent moins concernées par la violence scolaire. De façon générale, l'étude de la victimation des élèves de notre échantillon en fonction du sexe montre une prédominance de la victimation masculine. Ces résultats convergent avec ceux des différentes recherches en sciences de l'éducation qui ont établi qu'être un garçon présentait un facteur de risque dans les conduites violentes, en tant qu'agresseur mais aussi en tant que victime. Notamment, l'étude de Bourdieu (1998) sur la domination masculine, l'étude de Duru-Bellat (2004) sur les performances scolaires, celle de Mosconi (1998), Zaidman (2007) et Jarlégan (2009) sur le traitement différencié au sein des classes et celle d'Esbensen et Huizinga (1991) qui met en évidence une victimation différentielle des filles et des garçons à l'adolescence.

En somme, les résultats de cette thèse mettent en exergue le statut des garçons comme étant les principales victimes de la violence en milieu scolaire. En plus, la vérification de l'influence du degré de conformisme sexué sur l'expérience victimaire montre que les filles conformistes sont les moins concernées par ce type de violence sans que la différence soit significative avec les autres filles. Cette influence est plutôt neutre pour les garçons qui déclarent sensiblement les mêmes taux de victimation abstraction faite de leurs degrés de conformisme.

En outre, l'expérience victimaire dépend de la composition sociale de l'établissement. Ainsi, nous avons postulé que dans les établissements défavorisés, les normes régnaient alimentent les conflits entraînant ainsi des victimations plus récurrentes que dans les quartiers favorisés. Les travaux d'Everett et Price (1995) ont établi un lien entre pauvreté et taux de violence scolaire. Toutefois, la pauvreté ne constitue pas la cause unique de la violence et la recherche admet la multiplicité des facteurs de risque dont aucun n'est à lui seul une explication. Pour Debarbieux (2011), « *La reconnaissance de la multiplicité des causes de la violence implique qu'en conséquence, les facteurs socio-économiques ne peuvent tout expliquer. Cependant, lorsque se cumulent les facteurs d'exclusion sociale, le risque d'être victime ou agresseur augmente. Ces facteurs sont eux-mêmes tellement corrélés qu'il est difficile de les dissocier : leur effet est massif et cumulatif.* » (p. 32). De surcroît, les résultats de Debarbieux (2006) ont mis en évidence que plus les indicateurs sociaux des établissements scolaires sont difficiles, plus il y a de la violence scolaire.

Globalement, selon nos résultats, la classe sociale modeste enregistre le taux le plus élevé de victimations. De surcroît, l'appartenance à la classe sociale aisée dans un établissement très défavorisé constitue un facteur de risque de victimation. En somme, dans les établissements situés dans les quartiers défavorisés, la victimation est plus élevée que dans ceux des zones plus privilégiées. Les élèves des classes aisées sont plus sujets aux violences scolaires dans ces établissements, surtout les plus ségrégués où la classe défavorisée constitue la majorité du public. De façon générale, l'appartenance sociale en soi n'a aucune incidence sur les expériences victimaires des élèves. En d'autres termes, appartenir à une classe sociale ne constitue pas en soi un facteur à risque victimation même si les victimations sont plus récurrentes dans les établissements des quartiers défavorisés.

S'agissant du processus de construction de la perception du climat scolaire, les résultats de cette thèse ont mis en évidence les éléments les plus saillants dans ce processus. Comme pour l'expérience victimaire, les facteurs étudiés sont l'âge, le sexe de la victime, le degré de conformisme au système des valeurs et des normes portées par la société majoritaire et la situation socio-économique de l'élève, de sa famille et de son établissement.

Concernant le degré de conformisme au système des valeurs et des normes portées par la société majoritaire, l'analyse a porté sur le conformisme religieux auto-déclaré. Ainsi, nous avons postulé que ce dernier constitue un élément influent sur la perception du climat scolaire. Plus le degré de conformisme est élevé, meilleure est la perception du climat scolaire. En cela, nos résultats révèlent la présence d'une dépendance très significative entre ces deux variables qui ressort également de l'étude détaillée des différents critères de l'Indice du Climat Scolaire à l'exception de celui du sentiment de sécurité aux alentours des établissements. Par ailleurs, seule l'étude de Bruneaud (2016) a traité la question de l'influence de la religion. Notamment, l'influence de l'appartenance religieuse et du degré de pratique religieuse sur la perception du climat scolaire. Globalement, nos résultats convergent avec ceux de cet auteur (*Op.cit.*). De manière générale, dans le contexte où la religion occupe une place importante en tant qu'instance de socialisation, plus le degré de pratique religieuse augmente, plus la qualité de la perception du climat scolaire s'accroît.

De surcroît, nous avons postulé que la perception du climat scolaire dépend de l'âge. Ainsi, plus l'élève avance en âge plus la qualité de perception de son climat d'établissement se dégrade. C'est ce qui ressort des résultats après une vérification de ce postulat basée sur une catégorisation des élèves selon le modèle de Costanzo et Shaw (1966) qui ont classé les élèves en trois principales classes : 11-14 ans, 15-17 ans et 18-21 ans. En somme, nos résultats ont mis en évidence la contribution significative de l'âge dans la qualité de la perception du climat scolaire en montrant qu'elle se dégrade au fil de l'âge et du déroulement de la scolarité. Ainsi, nos résultats convergent avec les travaux de Debarbieux (2010) et les deux dernières enquêtes de victimation en France, notamment celles de 2017 au collège et de 2018 au lycée. D'autre part, le degré de conformisme n'intervient que de manière peu significative dans la construction de la perception du climat scolaire chez les élèves de 11 à 14 ans alors qu'il n'a aucune influence pour les 18 à 21 ans alors qu'il intervient de manière très significative chez ceux de 15 à 17 ans.

D'autre part, nous avons interrogé l'influence de la variable *sexe* sur le processus de construction de la perception du climat scolaire au Maroc. Partant du fait que les filles socialisées pour leur rôle féminin seraient plus conformistes que les garçons socialisés pour leur rôle masculin, elles auraient une meilleure perception du climat d'établissement. Ce postulat est mis en évidence par nos résultats. En effet, les filles marocaines ont une

meilleure perception du climat scolaire. En somme, nos résultats convergent avec ceux des recherches Debarbieux (2010) qui ont mis en évidence l'aspect sexué de la perception du climat scolaire. En outre, les deux dernières enquêtes de victimation en France (2017 et 2018) ont démontré une meilleure perception du climat scolaire de la part des filles.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà évoqué, Sinclair et Fraser (2002) stipulent que ces dernières perçoivent de façon plus positive l'environnement scolaire que les garçons et préfèrent les classes avec un environnement plus favorable aux apprentissages. D'autre part, au sein du même sexe, les plus conformistes ont une opinion plus positive du climat scolaire que les autres. De manière générale, sont observées des différences notables entre les perceptions des filles et des garçons et ce pour les différents degrés de conformisme. Ces disparités traduisent l'aspect sexué de la perception.

S'agissant du rapport entre l'appartenance sociale de l'élève et sa perception du climat scolaire, nous avons postulé que cette dernière dépendait de la composition sociale de l'établissement. Ainsi, dans les établissements défavorisés, les normes régnaient alimenteraient les conflits. De ce fait, la perception du climat scolaire y serait moins bonne que dans les établissements favorisés. Les résultats de cette thèse ont montré que ce rapport n'est pas systématique. Cela nous a poussé à élargir cette étude au degré de ségrégation de l'établissement. En résumé, dans les établissements ségrégués où il y a une forte concentration d'élèves issus de la classe modeste, la qualité de perception du climat scolaire est plutôt dégradée alors qu'elle s'avère bien meilleure dans les établissements ségrégués des quartiers favorisés. En somme, l'appartenance sociale de l'élève en soi n'intervient pas dans le processus de construction de la perception du climat scolaire. C'est plutôt le degré de ségrégation de l'établissement qui définit la qualité de perception. Benbenishty et Astor (2005) soulignent que les écoles peuvent influencer par médiation les effets des normes du quartier où elles sont situées. Les élèves se retrouvent dans une situation cornélienne qui consiste à devoir choisir entre la conformité aux règles des établissements ou la conformité aux règles des pairs. Cela explique les différences entre les établissements ségrégués où il y a une forte concentration d'élèves issus de la classe modeste où la qualité de perception du climat scolaire est plutôt dégradée et les établissements ségrégués des quartiers favorisés où celle-ci est bien meilleure.

La discussion des résultats nous a permis de présenter notre modèle explicatif du processus de construction de la perception du climat scolaire. De manière générale, ce modèle se base sur deux éléments constitutifs de ce climat, notamment le climat relationnel et le sentiment d'appartenance. Nous avons inscrit ces deux éléments dans le modèle des valeurs universelles de Schwartz (2006) qui présente deux grandes valeurs de conformité existant dans toutes les cultures. Le sentiment d'appartenance traduit la première valeur de conformité qui se manifeste dans le respect des règles, lois et obligations formelles. Plus l'élève se conforme à ces dernières, plus il sent appartenir à son établissement et par conséquent il perçoit mieux son climat d'établissement. La deuxième valeur est la conformité interpersonnelle qui consiste à éviter de bouleverser ou de blesser les autres. Elle correspond à notre deuxième élément : le climat relationnel. Plus l'élève évite de bouleverser ou de blesser les autres acteurs de l'espace scolaire, plus il est susceptible d'entretenir de bonnes relations avec eux ce qui influence positivement sa perception du climat scolaire. De façon générale, le degré de respect de ces deux grandes valeurs contribue plus ou moins à la définition de la qualité de la perception du climat scolaire. En cas de conformisme, le sentiment d'appartenance et le climat relationnel sont positifs et par conséquent, contribuent à la construction d'une meilleure qualité de perception du climat scolaire alors que pour les non conformistes, ces deux facteurs contribuent à la stigmatisation de l'élève. Celui-ci est considéré comme une personne qui brave l'ordre social ou dépasse les limites en refusant de se conformer aux valeurs et aux normes de l'école. La stigmatisation ainsi entraînée et les stratégies défensives appliquées pour y faire face agissent négativement sur la construction de la perception du climat scolaire et dégrade la qualité de sa perception. (Bruneaud, *op.cit.*). En somme, la position perceptuelle finale du climat scolaire dépend du degré de l'attachement de l'élève au système des normes et des valeurs de la société majoritaire.

De manière générale, cette thèse s'inscrit dans l'étude inédite du rapport entre le degré de conformisme et le processus de construction de l'expérience victimaire et de la perception du climat scolaire. Dans les limites de la représentativité de notre échantillon, nous avons mis en évidence l'inexistence de lien entre l'expérience victimaire et le degré de conformisme religieux auto-déclaré. Concernant la perception du climat scolaire, notre modèle explicatif est basé sur deux facteurs constitutifs du climat scolaire. Notamment, le climat relationnel et le sentiment d'appartenance. Ainsi, il semblerait que nous ayons

contribué à développer la recherche en matière d'interprétation du processus de construction de la perception du climat scolaire. Notre analyse repose sur un cheminement scientifique basé sur le calcul de ces deux variables. En somme, nous ne disons pas que notre modèle est parfait. Au contraire, il ouvre la porte à de nouvelles perspectives de recherche sur les éléments influençant la construction du climat scolaire.

La méthodologie de mesure du degré de conformisme religieux basée sur la pratique et l'engagement religieux pourrait être controversée dans la mesure où ce conformisme religieux est multidimensionnel. Ces deux facteurs pourraient être considérés comme insuffisants pour parvenir à catégoriser des individus sur une échelle de conformisme. Sur ce point, nous avons déjà expliqué que dans la large palette des diverses dimensions du conformisme, cette étude s'est particulièrement intéressée à celles liées à la pratique et à l'engagement religieux. De plus, la classification opérée dans l'échelle de conformisme, fondée sur l'auto-catégorisation, peut engendrer des biais dans la mesure où la religion constitue un élément de valorisation dans la société marocaine. Ainsi, est-il possible que dans une logique de désirabilité sociale, certains se déclarent *conformistes* sans pour cela l'être vraiment. De plus, comme nous l'avons déjà abordé, nos résultats convergent avec ceux de la Tunisie en matière de pratique religieuse.

Au terme de cette conclusion, il importe de poser la question suivante : le conformisme au système des normes et des valeurs portées par la société majoritaire représente-t-il un élément suffisant pour améliorer la qualité de la perception du climat scolaire ? La réponse semble plutôt négative car ce travail a tenté de montrer la complexité du processus de construction de ladite perception. L'influence de l'âge, du sexe et du degré de ségrégation de l'établissement est très importante. Le degré de conformisme religieux ne constituant qu'un seul aspect du conformisme à ce système de normes et valeurs ne suffirait pas à lui seul d'expliquer le processus de construction de la perception du climat scolaire. En outre, si la contribution du degré de conformisme religieux dans ce processus est mise en évidence pour la Tunisie et le Maroc, il importe de vérifier l'influence d'autres formes de conformisme, notamment celles attachées au système de normes et de valeurs liées aux contextes culturels, politiques, économiques, historiques, etc. Cela pourrait faire l'objet de recherches à venir.

Bibliographie et références

- Abadie, J.** (2012, Janvier). Les enfants sont conformistes dès l'âge de 4 ans. *La recherche*, 459. Consulté le Avril 30, 2019, sur <http://preprod.larecherche.fr/les-enfants-sont-conformistes-d%C3%A8s-l%C3%A2ge-de-4-ans>
- Aebischer, V., & Oberlé, D.** (2012). *Le groupe en psychologie sociale* (éd. 4ème édition). Malakoff: Dunod.
- Al-Bokhari, M.** (2002). *Sahih Al-Bokhari*. Damas: Dar Ibn Katir.
- Alexandre-Bailly, F., Bourgeois, D., Gruère, J.-P., Raulet-Croset, N., & Roland-Lévy, C.** (2013). *Comportements humains et management*. Paris: Pearson Education.
- Allali, B.** (2019, Avril 29). *Culture et gestion au Maroc: une osmose atypique*. Récupéré sur: http://asl.univ-montp3.fr/e41slym/culture_gestion/MAROC_culture_et_gestion.pdf
- Altemeyer, B., & Hunsberger, B.** (1992). Authoritarianism, religious fundamentalism, quest and prejudice. *International Journal for the Psychology of Religion*(2), pp. 113-133.
- Al-Tirmidhî, M.** (1999). *Sunan Al-Thirmidi*. Aman: International Idea Home.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P.** (2010). *L'Enquête et ses méthodes: l'observation directe*. Paris: Armond Colin.
- Aubert, J.-L.** (2001). *La violence dans les écoles*. Paris: Odile Jakob.
- Babès, L.** (1996). *les nouvelles manières de croire*. paris: les éditions de l'atelier.
- Baier, C. J., & Wright, B. R.** (2001). "If you love me, keep my commandments": A meta-analysis of the effect of religion on crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*(38(1)), pp. 3-21.
- Bauberot, J.** (2006). *Les carences du rapport Obin: Laïcité et Loi de 1905*. Récupéré sur Laïcité et Loi de 1905: <http://jeanbauberotlaicite.blogspot.com/archive/2006/10/21/les-carences-du-rapport-obin.html>
- Baubérot, J.** (2008). *Une laïcité interculturelle: Le québec, avenir de la France?* . La Tour d'Aigues: L'Aube.
- Baubérot, J.** (2012). *La laïcité falsifiée*. Paris: La Découverte.
- Bauberot, J., & Milot, M.** (2011). *Laïcité sans frontières*. Paris: Edition du seuil.
- Baudelot, C., & Establet, R.** (1974). *L'école capitaliste en France*. Paris: Editions Maspéro.
- Bauer, A.** (2010). *Mission sur les violences en milieu scolaire E,sanctions et place de la famille*. Paris: Ministère de l'Education Nationale.
- Beaulieu, J., Blaya, C., & Royer, É.** (2007). (2007). Victimization par les pairs à l'école et la dépression à l'adolescence: une réalité franco-québécoise. *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, pp. 1-10.
- Beaumont, B.** (2015, Décembre). le climat scolaire vu par les chefs d'établissement du second degré public. *Education et Formation*(88-89), pp. 41-59.

- Beaumont, C., Frenette, E., & Leclerc, D.** (2016, Juillet). Les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves : distinctions selon le sexe et l'ordre d'enseignement . *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, pp. 65-95.
- Becker, H. S.** (1985). *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance (1963)*. Paris: Editions Métailié.
- Bee, H.** (1989). *Psychologie du développement les âges de la vie* . Montréal: Renouveau pédagogique.
- Bélanger, J., Janosz, M., Archambault, I., & Riberdy, H.** (2010). Portrait de la violence dans des écoles secondaires montréalaises: enjeux pour l'éducation à la santé. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(3), pp. 649-669.
- Bemben, L.** (2016, Janvier,Février,Mars). La violence institutionnelle. *Repères éthiques*.
- Ben Ahmed, H.** (2015, Juillet). Les dimensions verticales et horizontales de l'individualisme et du collectivisme dans le contexte culturel marocain. *Les cahiers de la psychologie politique*(27). Récupéré sur les cahiers de la psychologie politique: <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=3065#tocto1n3>
- Benabdeljlil, N., Maghraoui, D., Messari, N., Sadoqi, I., & Zerhouni, S.** (2016). Jeunes, marginalités et violences : Approches théoriques.
- Benbenishty, R., & Astor, R.** (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York: Oxford University Press.
- Berenda, R. W.** (1950). *The influence of the Group on the Judgments of children*. New York: King's Crown Press.
- Berndt, T. J.** (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15(6), pp. 608-616.
- Bertucci, M.-M.** (2006). *Revue le francais-aujourd-hui*. Consulté le Février 19, 2018, sur www.cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-4-page-105.htm>
- Bianco, J.-L.** (2015). *Rapport annuel*. Paris: Observatoire de la laïcité.
- Blanchet, A., & Gotman, A.** (2007). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Armond Colin.
- Blaya, C.** (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Villeneuve-d'Ascq: Armand Colin.
- Blaya, C.** (2010). *La prévention de la violence à l'école en Europe*. Consulté le Février 15, 2018, sur Observatoire International de la Violence à l'Ecole: http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/pdf_C_Blaya_20_octobre_2010_Climat_scolaire_Prevention_violence-1.pdf
- Blaya, C.** (2010, octobre 20). *La prévention de la violence à l'école en europe*. Consulté le Août 11, 2018, sur <http://www.cndp.fr>: http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/pdf_C_Blaya_20_octobre_2010_Climat_scolaire_Prevention_violence-1.pdf
- Blaya, C.** (2011). Cyberviolence et cyberharcèlement : approches sociologiques. (INSHEA, Éd.) *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*(53), pp. 47-65.
- Blaya, C.** (2015). Cyberviolence et école. *les dossiers de sciences de l'éducation*(33).

- Blaya, C.** (2015). Etude du lien entre cyberviolence et climat scolaire : enquête auprès des collégiens d'Ile de France. (U. Toulouse, Éd.) *Les dossiers des sciences de l'éducation*(33), pp. 69-90.
- Blaya, C., Beaumont, C., Frenette, E., & Poulin, R.** (2015). *Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire.* (S. c. l'éducation, Éd.) Récupéré sur <http://cje-rce.ca/fr/>: <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/1640/1744>
- Bock, E. W., Cochran, J., & Beeghley, L.** (1987). Moral messages: The relative influence of denomination on the religiosity-alcohol relationship. *The Sociological Quarterly.* (28), pp. 89-103.
- Bodet, J.** (2018). La ségrégation scolaire : un enjeu géopolitique. *Hérodote*, 3(170), pp. 195-208. Consulté le Juillet 06, 2019, sur <https://www.cairn.info/revue-herodote-2018-3-page-195.htm>
- Bond, R., & Smith, P. B.** (1996). Culture and conformity: A meta-analysis of studies using Asch's (1952b, 1956) line judgement task. *Psychological Bulletin*, 199(1), pp. 111-137.
- Bouchamma, Y., Ilna, D., & Moisset, J.-J.** (2004, Mars). Les causes et la prévention de la violence en milieu scolaire haïtien : ce qu'en pensent les directions d'écoles. *Education et francophonie*, pp. 87-101.
- Boudon, R.** (1992). *Traité de sociologie.* Paris: Athéna éditions.
- Bourdieu, P.** (1994). *Raisons pratiques.* Paris: Seuil.
- Bourdieu, P.** (1998). *La domination masculine.* Paris: Seuil.
- Bourqia, R.** (2010). Valeurs et changement social au Maroc. *Quaderns de la Mediterrània*, 13, pp. 105-115.
- Bovay, M.** (2008). *La violence faite à l'école, apprendre à vivre ensemble.* Paris: Éditions Fabert.
- Bowen, F., & Desbiens, N.** (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec : réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 32(1), pp. 69-86.
- Brand, E.** (2012). *La misère est violence – Rompre le silence – Chercher la paix.* Vauréal: Mouvement international ATD Quart Monde.
- Braudo, S.** (2019). <https://www.dictionnaire-juridique.com/index.php>. Récupéré sur dictionnaire juridique: <https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/legitimite.php>
- Brault, M.-C.** (2004). *L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves: effet-établissement ou perception individuelle?* . Consulté le Août 12, 2018, sur: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/1961/Brault_Marie_Christine_Memoire.pdf
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 77-101.
- Bréchet, J.-P.** (2015). La perception au fondement de la connaissance. Les enseignement d'une ingénierie représentationnelle ternaire. *Nature Sciences Société*(23), pp. 120-132.

- Bressoux, P.** (2001). Les pratiques enseignantes: contributions plurielles: Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*(5), pp. 35-52.
- Bressoux, P.** (2007). *Histoire et perspective des recherches sur l'effet-maître (Recherche sur l'évaluation en éducation)*. Paris: L'Harmattan.
- Brown, B. B., Clasen, D. R., & Eicher, S. A.** (1986). Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions and self-reported behavior among adolescents. *Developmental Psychology*, 22(4), pp. 521-530.
- Brun, D.** (2006). L'importance de l'amitié entre enfants. *Enfances & Psy*, 2(31), pp. 36-41.
- Bruneaud, J.-F.** (2016). Religion et perception du climat scolaire chez des élèves de collèges français et tunisiens. *Education Comparée*(14).
- Bruneaud, J.-F.** (2011, Mai). diversité ethnique et climat scolaire: le cas de collèges de l'académie de Bordeaux. *la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*(53), pp. 67-80.
- Bruneaud, J.-F.** (2014, octobre-novembre-décembre). origine ethnique, appartenance religieuse et perception du climat scolaire chez des élèves de collèges aquitains. *Cahiers de la sécurité et de la justice*(30), pp. 59-70.
- Brun-Picard, Y., & Brun-Picard, Y.** (2014). *Une école de violences: la cours de récréation une interface éducative de référence*. Paris: L'harmattan.
- Buffet, A.-L.** (2016). *Victimes de violences psychologiques: de la résistance à la construction*. Paris: Le Passeur.
- Burrow, J. D., & Apel, R.** (2008). Youth Behavior, School Structure, and Student Risk of Victimization. *Justice Quarterly*, 25, pp. 349-380.
- Butler, J., & Ascher, I.** (2014). Violence, non-violence : Sartre, à propos de Fanon. *Actuel Marx*(55), pp. 12-35.
- Buxant, C.** (2009). Pourquoi se tourner vers le religieux ? Des besoins affectifs et cognitifs au désir d'expansion de soi. *Revue Théologique de Louvain*, 40(1), pp. 41-65.
- Caillet, V.** (2006). Sentiment d'injustice et violence scolaire. *Revue de Recherche en éducation*(37), p. 63.
- Capitant, A. H.** (2017). *La violence économique* (éd. Dalloz, Vol. Thèmes et commentaires). (Dalloz, Éd.) Paris.
- Cardi, C., & Pruvost, G.** (2012). *Penser la violence des femmes*. Paris: La Découverte.
- Carra, C.** (2009). violences à l'école et "effet-établissement": Monographie d'une école "Freinet" en éducation prioritaire. *Déviance et société*, 33(2), pp. 149-172.
- Cherni, A.** (2013). Ce que porter le hijâb aujourd'hui veut dire : usages et transactions symboliques. *Pensée plurielle*, 2-3(33-34), pp. 257-274. Consulté le 22 Août 2019, sur <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2013-2-page-257.htm>
- Chesnais, J.-C.** (1982). *Histoire de la violence*. Paris: Robert Laffont.
- Chirpaz, F.** (2002). La violence dans la religion. (l. d. Marseille, Éd.) *Chemins de dialogue*.

- Claes, M.** (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : . Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Clear, T. R., & Sumter, M. T.** (2002). Prisoners, prison, and religion: Religion and adjustment to prison. *Journal of Offender Rehabilitation*(35(3)), pp. 125-156.
- Cohen, J., Fege, A., & Pickeral, T.** (2009). "Measuring and Improving School Climate: A Strategy That Recognizes, Honors and Promotes Social, Emotional and Civic Learning The Foundation for Love, Work and Engaged Citizenry." Accessed August 15, 2011. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15698>
- Collins, J. J.** (2003). The Zeal of Phineas, the Bible, and the legitimation of violence. *Journal of Biblical Literature*(122), pp. 3-21.
- Collins, R.** (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Combessie, J.-C.** (2007). *La méthode en sociologie*. Paris: La Découverte.
- Consuelo, C.** (2018). *Violence, identité et pouvoir*. Récupéré sur https://www.researchgate.net/publication/43108556_Violence_identite_et_pouvoir: <http://sociologos.revues.org/document2296.html>
- Coran, S.** (2019). Consulté le 22 Août, 2019, sur <https://www.coran-francais.com/coran-francais-sourate-49-0.html>
- Coslin, P. G.** (1999). Enseignants et élèves face à la violence scolaire. *Bulletin de Psychologie, Tome 52 (5)*(443), pp. 523-530.
- Coslin, P. G.** (2006). Violences et incivilités au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle, 35*(2).
- Costanzo, P. R., & Shaw, M. E.** (1966). Conformity as a Function of Age Level. *Child Development, 37*(4), pp. 967-975. doi:10.1037/h0040237
- Côté, A., Blais, É., & Ouellet, F.** (2015). Vers un modèle écologique de la victimisation en milieu scolaire. *Criminologie, 48* [https://doi.org/10.7202/1029357ar\(1\)](https://doi.org/10.7202/1029357ar(1)), pp. 261–287. Récupéré sur <https://doi.org/10.7202/1029357ar>
- Cromer, S.** (2005). *Vie privée des filles et garçons : des socialisations toujours différentes ? in M.Marواني (dir.), Femmes, genre et sociétés*. Paris: La Découverte.
- Cruciani, P.** (2009). Réflexions sur la psychologie des phénomènes collectifs. (ERES, Éd.) *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* , 52, pp. 111-131.
- CSEFRS.** (2014). *La mise en oeuvre de la charte nationale de l'éducation et la formation 2000-2013*. Rabat.
- CSEFRS.** (2015). *Vision pour l'éducation au Maroc 2015-2030* . Rabat: CSEFRS .
- Cuche, D.** (2010). *La notion de la culture dans les sciences sociales*. Lassay-les-châteaux (Mayenne): La Découverte.
- Cusson, M.** (2007). *La criminologie*. Paris: Hachette.
- De Beauvoir, S.** (1949). *Deuxième Sexe* . Paris: Gallimard .
- De Greeff, É.** (1973 [1942]). *Amour et crimes d'amour*. (C. Dessart, Éd.) Bruxelles: Babelio.

- De Saint Martin, C.** (2012). Nommer les violences scolaires: Des incivilités au harcèlement. *Revue lettre de l'enfance et de l'adolescence*(87), pp. 119-126. Consulté le Février 20, 2018, sur www.cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2012-1-page-119.htm#no9>
- Debarbieux, E.** (1996). *la violence en milieu scolaire 1: état des lieux*. Paris: ESF éditeur.
- Debarbieux, E.** (1999). *la violence dans la classe*. Condé-Sur-Noireau: ESF éditeur.
- Debarbieux, E.** (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques. 28(3), pp. 317-333.
- Debarbieux, E.** (2006). *La violence à l'école, un défi mondial ?* Paris: Armand Collin.
- Debarbieux, E.** (2007). *Evolution et mesure de la violence à l'école en france: 1996-2006*. Paris: observatoire national de la délinquance, INHES.
- Debarbieux, E.** (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Villeneuve-D'Ascq: Odile Jacob.
- Debarbieux, E.** (2010). *La spécificité de la violence scolaire, selon Eric Debarbieux*. Consulté le Février 20, 2018, sur <https://accompagnementscolaire.wordpress.com/2010/03/15/la-specificite-de-la-violence-scolaire/>
- Debarbieux, E.** (2011). *A l'école des enfants heureux... enfin presque: une enquête de victimation et climat scolaire auprès des élèves du cycle3 des écoles élémentaire*. Observatoire international de la violence à l'école, unicef.
- Debarbieux, E.** (2011, avril-juin). Climat scolaire et prévention de la violence. *Cahiers de la sécurité*(16), pp. 14-21.
- Debarbieux, E.** (2011, Mai). La lutte contre la violence à l'école: Programme ou routine. *Formation et profession*, pp. 30-33.
- Debarbieux, E.** (2011). *Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'école*. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.
- Debarbieux, E.** (2013). *Le harcèlement à l'école : définition et conséquences* . Consulté le Février 07, 2018, sur MAIF: <https://www.maif.fr/content/pdf/enseignants/votre-metier-en-pratique/discipline/maif-harcelement-ecole-debarbieux-eric.pdf>
- Debarbieux, E.** (2018). *L'impasse de la punition à l'école: Des solutions alternatives en classe*. Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, E., & Blaya, C.** (2000). *La Fabrication sociale de la violence en milieu scolaire*., Paris: ESF.
- Debarbieux, E., & Montoya, Y.** (2011, 1er trimestre). Victimation et harcèlement en France: le cas de l'école élémentaire. *la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*(53), pp. 9-17.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., . . . Vrand, R.** (2012). *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Paris: Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

- Debarbieux, E., Montoya, Y., Blaya, C., Dagorn, J., & Rubi, S.** (2003). *Microviolences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges*. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Debout, M.** (2010, juin). Violences conjugales. *Réalités*, pp. 18-19.
- DeSaintMartin, C.** (2012, Mai). Nommer les violences scolaires: Des incivilités au harcèlement scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*(87), pp. 119 -126.
- Diallo, R., & Baubérot, J.** (2015). *Comment parler de laïcité aux enfants*. Paris: Le baron perché.
- Dialmy, A.** (2008). La masculinité au Maroc entre traditions, modernité et intégrisme. Dans A. Dialmy, & E. Uchendu (Éd.), *Masculinities in Contemporary Africa* (pp. 73-86).
- Dortier, J.-F.** (2006). *Pourquoi doit-on croire en Dieu*. Consulté le Mars 3, 2018, sur <https://www.scienceshumaines.com>: https://www.scienceshumaines.com/pourquoi-croit-on-en-dieu_fr_14492.html
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M., Holstein, B., Hetland, J., . . . Lynch, J.** (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: A comparative, cross-sectional, multi-level study in 35 countries. *American Journal of Public Health*, 99, pp. 907-914.
- Dugravier, R.** (2012). Violence à l'école. La théorie de l'attachement : un outil pour mieux comprendre. *Enfances & Psy*, 1(54), pp. 35-47.
- Dumay, X.** (2004, Novembre). Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*(34), pp. 1-28.
- Dupâquier, J.-F.** (1999). *La Violence en milieu scolaire*. Broché.
- Dupriez, V., & Cornet, J.** (2005). *la rénovation de l'école primaire: comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Durand, Y., & Salles, R.** (2015). *Rapport d'information sur: l'évaluation des politiques publiques en faveur de la mixité sociale dans l'éducation nationale*. Paris: Assemblée Générale. Consulté le Juillet 11, 2019, sur <http://www.assemblee-nationale.fr/14/pdf/rap-info/i3292.pdf>
- Durkheim, E.** (2005). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Quatrième.
- Duru-Bellat, M.** (2004). *Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : l'éclairage de la recherche*. Paris: Commission du débat nationale sur l'avenir de l'école.
- Eckmann, M., Sebeledi, D., Bouhadouza Von Lanthen, V., & Wicht, L.** (2009). *L'incidence raciste au quotidien*. Genève: IES éditions.
- El Ayadi, m., Rachk, h., & Tozy, m.** (2007). *L'islam au quotidien: enquête sur les valeurs et les pratiques religieuses au Maroc*. casablanca: éditions Prologues.
- Eliccel, P.** (2010). *Determinants-de-la-performance-des-ecoles-secondaires-en-Haiti-le-cas-du-departement-du-centre3*. Consulté le Février 28, 2018, sur <https://www.memoireonline.com>: https://www.memoireonline.com/05/11/4527/m_Determinants-de-la-performance-des-ecoles-secondaires-en-Haiti-le-cas-du-departement-du-centre3.html

- Everett, S., & Price, S.** (1995). Students' Perceptions of Violence Schools: The MetLife Survey in the Public. *Journal of Adolescent Health, 17*, pp. 345-352.
- Farrington, D. P.** (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 12*(3), pp. 177-190.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S., & Imperiale-Arfaine, L.** (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation: Contribution au rapport du Cnesco Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelle*. Paris: Cnesco. Consulté le Juillet 7, 2019, sur http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/felouzis_solo1.pdf
- Filiault, M., & Fortin, L.** (2011). *Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire*. Consulté le Février 23, 2018, sur: https://www.csrqs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Climatclasse.pdf
- Firestone, R.** (1999). *Jihad: The Origin of Holy War in Islam*. New-York: Oxford University press.
- Fleury, L.** (2009). Les religions et l'organisation sociale. *Que sais-je? Max Weber*, pp. 63-88.
- Floro, M.** (1996). *Questions de violences à l'école*. Paris: Eres.
- Fondeville, B.** (2017). Problématiser les enjeux professionnels de la laïcité à partir d'expériences difficiles vécues par des enseignants dans des classes de quartiers populaires. *Educatation et socialisation: Laïcité et morale à l'école - Varia, 46*. Consulté le Juillet 23, 2019, sur <https://journals.openedition.org/edso/2722>
- Fortier, V.** (2008). Le prosélytisme au regard du droit : une liberté sous contrôle. *Les Cahiers d'Études du Religieux. Recherches interdisciplinaires, 3*. Consulté le Juillet 23, 2019, sur <https://journals.openedition.org/cerri/144>
- Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M.** (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Récupéré sur Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke: https://www.csrqs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf
- Fotinos, G.** (2006). *Climat scolaire dans les collèges et les lycées:État des lieux. Analyse et propositions*. Paris: MGEN.
- Fotinos, G.** (2006). *Le climat des écoles primaires:De la perception à la réalité*. Paris.
- Fouquet-Chauprade, B.** (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique, 64*(2), pp. 421-444.
- Fradois, G.** (2017). *Encyclopédia éducation*. Consulté le Août 17, 2017, sur Encyclopédia Universalis: <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/perception-sociologie/>
- Fraschini, J.** (s.d.). *Harcèlement à l'école*. Consulté le Août 10, 2018, sur <http://www.gestesprofessionnels.com/> <http://ekldata.com/m2zm9K5u-X4STFzwVFI9UJGebfY/oc-arcelement-a-l-ecole.pdf>
- Freud, S.** (1995). *L'intérêt de la psychanalyse, Résultats, idées, problèmes* (Vol. Tome I). Vendôme: PUF.

- Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M.** (2006, avril-juin). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*(155), pp. 57-72. doi:10.4000/rfp.225
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M., & Buidin, G.** (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), pp. 465-486. doi: <https://doi.org/10.7202/012078ar>
- Ganzeboom, H. B., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J.** (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social science research*, 21, pp. 1-56.
- Gather Thurler, M.** (1994, octobre-novembre-décembre). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme. *Revue Française de Pédagogie*(109), pp. 19-39. Consulté le Juillet 6, 2019, sur https://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1244.pdf
- Gaussel, M.** (2016, Octobre). L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités. *Dossier de veille de l'IFÉ*(112), pp. 1-32. Consulté le Avril 14, 2019, sur <https://edupass.hypotheses.org/files/2016/10/112-octobre-2016.pdf>
- Gaussel, M.** (2018, Janvier). À l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFE*(121), pp. 1-28. Consulté le Juillet 23, 2019, sur <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf>
- Georges, F.** (1997). *L'Efficacité des enseignants: Sociologie de la relation pédagogique*. Paris: PUF.
- Gianini Belotti, E.** (1974). *Du côté des petites filles*. Paris : Éditions des Femmes.
- Gilsenan, M.** (2001). *connaissance de l'islam*. Clamecy: Karthala;Iremam.
- Goddet, É. T.** (2006). *Prévenir et gérer la violence en milieu scolaire*. Retz: Editions Retz.
- Goffman, E.** (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Gosling, P., & Ric, F.** (1996). *Psychologie sociale: L'individu et le groupe*. Paris: Bréal.
- Grasmick, H., Bursik, R., & Cochran, J.** (1991). Render unto Caesar what is Caesar's: Religiosity and taxpayer's inclination to cheat. *Sociological Quarterly*(32), pp. 251-266.
- Grenier-Torres, C.** (2010). *L'identité genrée au coeur des transformations: du corps sexué au corps genré*. Paris: L'Harmattan.
- Grisay, A.** (2006). *Reflexions sur l'effet école*. (U. d. Liège, Éd.) Récupéré sur Université de Liège: Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe): <http://www.aspe.ulg.ac.be/grisay/fichiers/CTB24.pdf>
- Griskevicius, V., Goldstein, N. J., Mortensen, C. R., Cialdini, R. B., & Kenrick, D. T.** (2006). *Going along versus going alone: When fundamental motives facilitate strategic (non)conformity*. Récupéré sur Journal of Personality and Social Psychology: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.91.2.281>
- Groux, D., & Blaya, C.** (2010). *violence à l'école recherches et interventions*. Paris: l'Harmattan.
- Guichard, N., & Vanheems, R.** (2004). *Comportement du consommateur et de l'acheteur*. Paris: Bréal.

- Guimard, P., & Florin, A.** (2017). *Qualité de vie à l'école: comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?* Cnesco: Paris.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Thanh Ngo, H.** (2015, Décembre). Le bien-être des élèves à l'école et au collège: Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et formation* (88-89), pp. 163-184.
- Hardy, P., & Franssen, A.** (2000). *Eduquer face à la violence: l'école, du "coup de boule" au projet.* Bruxelles-Charleroi: EVO a.s.b.l.
- HCP.** (2011). *Enquête Nationale sur la Prévalence de la Violence à l'Égard des Femmes*. Rabat: HCP.
- HCP.** (2015). *La femme marocaine en chiffres, tendances d'évolution des caractéristiques démographiques et socioprofessionnelles.* Rabat: HCP.
- HCP.** (2016, Février). La qualité de l'emploi. *Note d'information au sujet des principaux enseignements sur la qualité de l'emploi en 2016.* Rabat.
- Hebert, J.** (1991). *La violence à l'école: Guide de prévention et techniques d'intervention.* Montréal: Les Éditions Logiques Inc.
- Hedjem, L.** (2016). Jehanne ou l'anticonformisme au féminin. *Topique*(136), pp. 103 - 114.
- Héran, F.** (1996). École publique, école privée : qui peut choisir ? *Économie et statistique*, 293, pp. 17-40.
- Héritier-Augé, F.** (1991). La valence différentielle des sexes au fondement de la société . (N. Echard, & C. Quiminal, Intervieweurs)
- Hervieu-Léger, D.** (2001). *Sociologies et religion: approches classiques.* Paris: PUF.
- Hirschi, T., & Stark, R.** (1969). Hellfire and delinquency. *Social Problems*, 17, pp. 202-213.
- Houdé, O.** (2012, janvier). Les enfants sont conformistes dès l'âge de 4 ans. *La recherche*(459), pp. 24-25.
- Hubert, T.** (2013). La perception du climat scolaire par les collégiens reste très positive. MEN, Paris.
- Hubert, T.** (2014). *Éléments de mesure de la « cyber-violence » en milieu scolaire Un collégien sur cinq victime de la « cyber-violence».* ONDRP, Paris.
- Hubert, T.** (2015, Décembre). Le climat scolaire perçu par les collégiens. *Éducation & Formations*(88-89), pp. 79-99.
- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E.** (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. . *Social indicators research*, 55(2), pp. 167-183.
- Ibn Hanbal, A.** (2008). *Al-Musnad.* Beyrouth: Dar Al-Kotob Al-Ilmyah.
- INSA.** (2015). *Les processus d'influence.* Consulté le Février 11, 2018, sur: https://moodle.insa-toulouse.fr/pluginfile.php/50606/mod_resource/content/2/Les%20processus%20d'influence-889Ko.pdf

- Iscoe, L., & Williams, M. S.** (1963). Experimental variables affecting the conformity behavior of children. *Journal of Personality*, 31, pp. 234-246.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S.** (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. (U. d. Montréal, Éd.) *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), pp. 285-306.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S.** (1998). l'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), pp. 285-306. Consulté le Juillet 12, 2019, sur <http://f-d.org/climatecole/Janosz-article-1998.pdf>
- Jansen, P., Verlinden, M., Berkel, A., Mieloo, C., Ende, J., Veenstra, R., & Tiemeier, H.** (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12, pp. 494-503.
- Jazouli, A.** (1993). Les classes populaires : expérience d'exclusion et formes de violence. *Revue Quart Monde*, 147(06), pp 8-13.
- Kann, L., Warren, C. W., Harris, W. A., Collins, J. L., Williams, B. I., Ross, J. G., & Kolbe, L. J.** (1996). Youth Risk Behavior Surveillance-United States, 1995. Georgia: Public Health Service: Centers for Disease Control. Consulté le 22 Août 2019, sur <https://www.cdc.gov/mmwr/PDF/ss/ss4504.pdf>
- Kecmanovic, D.** (1996). *The Mass Psychology of Ethnonationalism*. New-York: Plenum Press.
- Kouakou, N., & Bouah Kablan, F.** (2015). Analyses des déterminants de la performance scolaire des établissements du secondaire public au baccalauréat. (U. F. Boigny, Éd.) *Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation*(5).
- Ladwein, R.** (1999). *Le comportement du consommateur et de l'acheteur*. Paris: Economica .
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B.** (1988). *Le Vocabulaire de la psychanalyse*, , 9e édition, 1988, p. 13. (éd. 9ème édition). Vendôme: PUF.
- Laporte, J.** (2010). *Contribution à la connaissance des auteurs de violences conjugales et de la prévention des actes de violences* : . Consulté le Février 18, 2018, sur <http://theses.univ-lyon2.fr/>: http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2010.laporte_j&part=368110
- Larousse.** (2017). *Larousse*. Larousse.
- Lauru, D.** (2012). Penser la violence adolescente dans le cadre scolaire. *Enfances & Psy*, 1(54), pp. 48-53.
- Lazerges, C.** (2012). Violences sexuelles. *Archives de politique criminelle*(34), pp. 3-4.
- Le Moënné, C.** (2000). La communication organisationnelle en débat. *sciences de la société*.
- Lebas, J.** (2005). *Travaux préparatoires à l'élaboration du Plan Violence et Santé en application de la loi relative à la politique de santé publique du 9 août 2004*. Paris: Commission « Genre et Violence ».
- Leroy, M.** (2013). *L'égalité entre les filles et les garçons dans les écoles et les établissements* . Paris: Inspection générale de l'éducation nationale.

- Lindstrom, P., Campart, M., & Mancel, C.** (1998). Brimades et violence dans les écoles suédoises. *Revue française de pédagogie: La violence à l'école : approches européennes*, 123, pp. 79-91.
- Lombroso, C.** (2017[1876]). *L'Homme Criminel: Étude Anthropologique Et Médico-Légale*. Varsovie: Andesite Press.
- Lorcerie, F., & Moignard, B.** (2017). « L'école, la laïcité et le virage sécuritaire post-attentats : un tableau contrasté ». *Sociologie*, 8(4), p. En ligne. Consulté le Juillet 21, 2019, sur <http://journals.openedition.org/sociologie/3391>
- Lucia, S., & Jaquier, V.** (2012). Délinquance, victimation et facteurs de risque : différences et similitudes entre les filles et les garçons. *Déviance et société*, 36(2), pp. 171-199.
- Lutte, G.** (1988). *Libérer l'adolescence*. Liège: Mardaga.
- Mabilon-Bonfils, B.** (2005). *L'invention de la violence scolaire*. Ramonville Saint-Agne: érès.
- Mallet, P., & Brami, F.** (2006). La conformité entre pairs à l'adolescence comment l'évaluer ? Quelle évolution avec l'âge ? *Adolescence d'aujourd'hui*, pp. 55-71. Récupéré sur <https://books.openedition.org/pur/60035?lang=fr>
- Manon, S.** (2008). *la perception peut-elle s'éduquer*. Consulté le Août 12, 2018, sur www.philolog.fr: <https://www.philolog.fr/la-perception-peut-elle-seduquer/>
- Maroc, R. d.** (2011). *Constitution du Royaume du Maroc*. Rabat.
- Marro, C.** (1998). La tolérance à la transgression des rôles de sexe chez l'adolescent(e). (L. S. psychologie, Éd.) *Pratiques Psychologiques*, 3, pp. 39-50.
- Marzouk, A., & St-Pierre, D.** (1998). *Recherches, approches et considérations sur la discipline en milieu scolaire*. Ottawa: Les Éditions GREME.
- Mazalto, M.** (2013). *Les cours de récréation*. Paris : Fabert.
- Mbanzoulou, P.** (2008). *Les enseignants face à la violence scolaire*. Consulté le Février 14, 2018, sur [cairn.info](http://www.cairn.info): <https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2008-3-page-29.htm>
- Mead, M.** (2001 [1963]). *Mœurs et sexualité en Océanie*. Paris: Pocket.
- Mellakh, K.** (2000). L'expansion scolaire et universitaire au Maroc. Aspects et enjeux. (C. Éditions, Éd.) *Sociologie*, pp. 92-101.
- MEN.** (1999). *Charte Nationale de l'éducation et de la formation*. Rabat: Ministère de l'Education Nationale. Consulté sur: <http://www.esi.ac.ma/Dossiers/20150713090757.pdf>
- MEN.** (2013). *Guide: agir sur le climat scolaire au collège et au lycée*. Consulté sur https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/Guide_climat_scolaire_second_degre2014.pdf
- Merle, P.** (2007, mai). Le conflit dans l'école : question scolaire et question sociale. (R. I. CREAD – Université de haute Bretagne, Éd.) *Le Télémaque*(31), pp. 51-62.
- Meslin, M.** (2010). *L'homme et le religieux*. paris: Champion.
- Meuret, D.** (2000). Etablissements scolaires: ce qui fait la différence. (P. U. France, Éd.) *L'Année sociologique*, 50(2), pp. 545-555. Récupéré sur *L'Année sociologique*.

- Michaud, Y.** (2012). *Que sais-je? La violence* (éd. 7ème édition). Paris: Puf.
- Milet, J.** (1972). Gabriel Tarde et la psychologie sociale. (P. d. Po, Éd.) *Revue française de sociologie*, 13(4), pp. 472-484.
- Moignard, B.** (2011, Avril-Juin). Violence à l'école et pauvreté : des liens d'évidences à repenser. *Cahiers de la sécurité*(16), pp. 55-63. Consulté le Juillet 13, 2019, sur https://inhesj.fr/sites/default/files/inhesj_files/publications/pdf/cs16_0.pdf
- Moïse, C., Auger, N., Fracchiolla, B., & Schultz-Romain, C.** (2008). *La violence verbale Tome 1: Espaces politiques et médiatiques*. Paris: L'Harmattan.
- Mok, M. M., & Flynn, M.** (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, pp. 275-300.
- Molokotos-Liederman, L.** (2002). L'expression des appartenances religieuses à l'école en France et en Angleterre. *Agora débats/jeunesses: Rites et seuils, passages et continuités*, 28, pp. 114-130. doi:doi : <https://doi.org/10.3406/agora.2002.1983>
- Monso, O., Givord, P., Guillerm, M., Murat, F., & Afsa, C.** (2015). *Quels outils pour mesurer la ségrégation dans le système éducatif? Une application à la composition sociale des collèges français*. https://www.sciencespo.fr/liepp/sites/sciencespo.fr.liepp/files/Pauline%20Givord%20et%20alii_Actes_JMS_INSEE_2015.pdf
- Monteil, J.-M.** (1994). psychologie sociale et développement. *Psychologie Française*(39), pp. 63-69.
- Morand, P.** (2008). *les religions et le luxe*. paris: IFM/REGARD.
- Morin, E.** (1986). *La Connaissance de la connaissance* (Vol. La méthode). Paris: Seuil.
- Morin, S.** (2013). *Les violences scolaires : les violences à l'école et les violences de l'école*. Consulté le Février 06, 2018, sur: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935327/document>
- Moundib, A.** (2006). *société et religion: étude sociologique de la religiosité au Maroc (ouvrage en arabe)*. Casablanca: Afrique Orient.
- Mucchielli, L.** (2001). *violences et insécurité: fantasmes et réalité dans le débat français*. Paris: La Découverte.
- Mucchielli, L.** (2002, Février). De la peur à l'analyse: L'école ne brûle pas. *Le Monde Diplomatique*, 25.
- Mucchielli, L.** (2008, février). Une société plus violente ? Une analyse socio-historique des violences interpersonnelles en France, des années 1970 à nos jours. *Déviance et Société*, 32, pp. 115-147.
- Mucchielli, R.** (1993). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*. Paris: 10ème édition.
- Munson, H.** (2005). Religion and violence: review article. *Religion*(35), pp. 223-246.
- Muslim, A.** (2012). *Sahih Muslim*. Saint-Josse-ten-Noode: Al-Hadith édition.
- Nassr, R.** (2009, juin 9). Les violences conjugales : étude comparative entre Liban, France et Canada. *Les violences conjugales : étude comparative entre Liban, France et Canada*. Lyon. Consulté le Août 07, 2018, sur file:///C:/Users/Administrator/Downloads/nasr_r.pdf

- Navarre, M.** (2017). *Qu'est-ce que le racisme ? Le racisme, des stéréotypes aux discriminations*. Consulté le Mars 29, 2018, sur https://www.scienceshumaines.com/https://www.scienceshumaines.com/qu-est-ce-que-le-racisme_fr_38059.html
- Nazare-Aga, I.** (2004). *les manipulateurs sont parmi nous: Qui sont-ils ? Comment s'en protéger ?* Montréal: Les éditions de l'Homme.
- Nelson, G.** (2011). *Langages de l'art*. Paris: Pluriel.
- N'Goran, K. L.** (2017). *Les violences en milieu scolaire: quand les éducateurs deviennent des cibles*. Paris: Connaissances et Savoirs.
- Oakley, A.** (2015). *Sex, Gender and Society*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Oberlé, D., & Aebischer, V.** (2012). *Le groupe en psychologie sociale*. Malakoff, France: Dunod.
- Obin, J.-P.** (2004). *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*. Paris.
- O'Brien, J., & Palmer, M.** (2000). *Atlas des religions dans le monde*. Paris: Autrement.
- OCDE.** (2018). *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*. Paris: Éditions OCDE. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264288850-fr>
- Olweus, D.** (1993). *Bullying at School : What We Know, What We Can Do*. Oxford Angleterre: Blackwell Publishers.
- Olweus, D.** (1994). Annotation : Bullying at school, basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), pp. 1171-1190.
- OMS.** (2018). *Organisation Mondiale de la Santé*. Consulté le Août 08, 2018, sur www.who.int/fr: www.who.int/topics/violence/fr
- ONDRP.** (2015). *la Criminalité en France*. Paris: L'Institut national des hautes études de la sécurité et de la justice (INHESJ).
- ONU.** (2006). *Rapport de l'expert indépendant chargé de l'étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants*.
- Paillé, P., & Mucchielli, A.** (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pain, J. (s.d.).** (2002). *La violence institutionnelle ? Aller plus loin dans la question sociale*. Consulté le novembre 1, 2017, sur CEMEA des Pays de la Loire: https://ressources-cemea-pdll.org/La-violence-institutionnelle-Aller?debut_article_actuel=5
- Paquin, M.** (2004, Printemps). Violence en milieu scolaire : une problématique qui concerne l'école, la famille et la communauté, voire la société. (ACELF, Éd.) *Education et francophonie*, XXXII, pp. 1-14.
- Passérieux, V.** (2008, Mars). L'intello ou le bouffon. *Diversité. Ville, école, intégration*(162), pp. 91-96. Récupéré sur http://www2.cndp.fr/revueVEI/162/162_retro.pdf
- Payet, J.-P.** (2002, Décembre). Ségrégation scolaire : état des lieux, perspectives d'action. *Les cahiers du DSU*, pp. 39-40.

- Pena-Ruiz, H.** (2005). *Histoire de la laïcité: Genèse d'un idéal*. Paris: Gallimard.
- Pena-Ruiz, H.** (2014). *Dictionnaire amoureux de la laïcité*. Paris : Plon.
- Péretz, J. A., & MUGNY, G.** (1993). *Influences sociales: la théorie de l'élaboration du conflit*. Consulté le Janvier 29, 2018, sur Archive-ouverte UNIGE: file:///C:/Users/Administrator/Downloads/unige_4022_attachment01.pdf
- Pestana, D.-M.** (2013). *Le harcèlement au collège: les différentes faces de la violence scolaire*. Paris: Karthala.
- Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M.** (2014). *La violence des riches : chronique d'une immense casse sociale* . Paris: La Découverte.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L., & Yergeau, É.** (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), pp. 1-171. Consulté le Mai 4, 2019, sur <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2013-v16-n1-ncre01466/1025761ar/>
- Poutrain, V.** (2014). violence et genre à l'école. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*(31).
- Pulido, L.** (2005). *La violence à l'école*. Consulté le Février 15, 2018, sur Université Angers: http://www.info.univ-angers.fr/~richer/ens/l3sen/dossier/violence_a_l_ecole.doc
- Quéguiner, C.** (2012). *Les femmes pauvres plus battues que les autres*. Consulté le Février 18, 2018, sur France info: https://www.francetvinfo.fr/societe/les-femmes-pauvres-plus-battues-que-les-autres_1632389.html
- Revet, T.** (2017). *La violence économique et le droit des contrats: La violence économique, à l'aune de la jurisprudence*. Paris: Dalloz.
- Robert, L.** (2014). *Grand Robert* . paris: Le Robert.
- Roché, S.** (1998). Expliquer le sentiment d'insécurité : pression, exposition, vulnérabilité et acceptabilité . *Revue française de science politique*, 48(2), pp. 274-305.
- Rocher, T.** (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. (M. d. nationale, Éd.) *Éducation et formations*, pp. 5-27.
- Romano, H., & Baubet, T.** (2011). *L'école face au traumatisme et à la violence: évaluer et intervenir*. Mercues: La bibliothèque de l'autre.
- Romano, H., Baubet, T.** (2011). *L'école face au traumatisme et à la violence: évaluer et intervenir*. Mercuès: La pensée sauvage éditions.
- Rouanet, S. P.** (2002, Janvier-Mars). Religion et connaissance. *Diogène*, 1(197), pp. 40 - 58.
- Saint-Martin, A.** (2013). Les apports théoriques de Merton. (L. Découverte, Éd.) *La sociologie de Robert K. Merton*, pp. 77-108.
- Sampson, R. J.** (2012). *Great american city. Chicago and the enduring neighborhood effect*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sarazin, M.** (2017). *Eduquer avec le sourire* . Paris: Dunod.
- Scheuer, J., Affes, H., Coq, G., Crombé, V., Serfaty, M., & Vergely, B.** (2003). *L'éducation: ce qu'en disent les religions*. Ivry-Sur-Seine: Les éditions de l'Atelier.

- Schwartz, S.** (2006, avril). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), pp. 929-968.
- Seksig, A.** (2006). *l'école face à l'obscurantisme religieux*. Paris: Max Milo éditions.
- Serfati, M., & Houziaux, A.** (2004). *La religion peut-elle rendre heureux ?* IVRY-SUR-SEINE: Editions de l'Atelier.
- Sinclair, B. B., Fraser, & J., B.** (2002). Changing Classroom Environments in Urban Middle Schools. *Learning Environments Research*, 5, pp. 301-328.
- Soisson, R.** (2015). *les types de violence à l'école*. Consulté le Février 08, 2018, sur Gewalt in der Schule: https://www.forum.lu/wp-content/uploads/2015/11/5256_245_Soisson.pdf
- Souchet, L., Tafanidu, E., Codaccioni, C., & Mugny, G.** (2006). influence, auto-catégorisation et élaboration du conflit. (P. u. Grenoble, Éd.) *Revue internationale de psychologie sociale*, 3(19), pp. 35-67.
- St-Amand, J., Bowen, F., & Wan Jung Lin, T.** (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), pp. 1-32. Consulté le Juillet 23, 2019, sur <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/2308/2380/>
- Stone, L. J., & Church, J.** (1973). *Childhood and adolescence: A psychology of the growing person*. New York: Random House.
- Surgy, A. D.** (1997). *Religion et pratique de puissance*. Paris: l'Harmattan.
- Sweeting, H., Young, R., West, P., & Der, G.** (2006). Peer victimization and depression in early-mid adolescence: A longitudinal study Psychology. *British Journal of Educational*, 76, pp. 577-594.
- Tessier, G.** (1993). *Pratiques de recherche en sciences de l'éducation: les outils du chercheur débutant*. Rennes: Presses Universitaire de Rennes.
- Thibaud, J.-P.** (2004). *De la qualité diffuse aux ambiances situées*. Récupéré sur Hal archives-ouvertes: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01560048/document>
- Thiébaud, M.** (2005). *Climat d'école, démarches et outil d'analyse*. Consulté le Février 10, 2018, sur www.f-d.org/climatecole
- Thin, D.** (1999). *"Désordre" scolaire dans les collèges de quartiers populaires*. Lyon: Université Lumière Lyon 2. Consulté le Juillet 13, 2019, sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00475259/document>
- Tozy, M.** (2009). L'évolution du champ religieux marocain au défi de la mondialisation. *Revue internationale de politique comparée*, 16(1), pp. 63-81.
- Trébucq, S., & Bourion, C.** (2012). Les enseignants agressés dans les établissements scolaires : une lecture qualitative et managériale. *Management Prospective*, 5(55), pp. 233-251. Consulté le Juillet 13, 2019, sur <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2012-5-page-233.htm>
- Trigano, S.** (2001). *Qu'est-ce que la religion?* Manhecourt: Flammarion.
- Turcotte, D., & Lamonde, G.** (2004, Printemps). La violence à l'école primaire : les auteurs et les victimes. (ACELF, Éd.) *Education et francophonie*, XXXII(1), pp. 15-37.
- UNESCO.** (2017). *Analyse de la situation de la violence en milieu scolaire au Maroc*. Rabat.

- UNESCO.** (2017). *Rapport mondial de suivi de l'éducation: mesurer la violence à l'école.*
- UNESCO.** (2018). *rapport mondial de suivi de l'éducation.* Paris: Editions UNESCO.
- UNICEF.** (2011). *La situation des enfants dans le monde : l'adolescence l'âge de tous les possibles.* New York: Hatteras Press.
- Universalis, E.** (2019). Récupéré sur https://www.universalis.fr/https://www.universalis.fr/encyclopedie/adolescence/#i_0
- Urbain-Mathis, M.** (2014). *Lectures.* Consulté le Février 19, 2018, sur [journals.openedition.org: http://journals.openedition.org/lectures/15952](http://journals.openedition.org/lectures/15952)
- Van Rillaer, J.** (1988). *L'agressivité humaine.* Paris: Mardaga.
- Van Zanten, A., & Duru-Bellat, A.** (2006). *Sociologie de l'école.* Paris: Armand Colin.
- Veldman, D. J., & Brophy, J. E.** (1974). Measuring Teacher Effects on Pupil Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 66(3), pp. 319-324.
- Vinsonneau, G.** (2002). *L'identité culturelle.* Paris: Armand Colin.
- Vivet, P., & Defrance, B.** (2000). *Violences scolaires: les enfants victimes de violence à l'école.* Mesnil-sur-l'Entrée: Syros.
- Weber, M.** (1959 [1929]). *Le savant et le politique.* Paris: Plon.
- Weber, M.** (2006). *Sociologie des religions.* Mesnil-sur-l'Estrée: Gallimard.
- Wirth, L.** (1980 [1928]). *Le Ghetto.* Grenoble: P.U. de Grenoble.
- Wynne, S., & Joo, H.** (2011). Predictors of school victimization: Individual, familial and school factors. *Crime & Delinquency*, 57, pp. 458-488.
- Zauberman, R. (s.d.).** *Les enquêtes de victimation.* Consulté le Janvier 31, 2018, sur: www2.cnrs.fr/sites/communique/fichier/15r_zaubermanbp.pdf

Tables des matières

Remerciements	4
Sommaire	7
Introduction générale	9
Partie I : Mise en contexte, conceptualisation, problématisation, modèle explicatif et choix méthodologiques et opératoires	19
Chapitre I : Mise en contexte	19
I. Système éducatif marocain	19
1. Histoire du système éducatif marocain	19
1.1 L'enseignement au Maroc avant le protectorat	19
1.2 L'enseignement pendant le protectorat	20
2. Les caractéristiques essentielles du système éducatif après l'indépendance.....	21
2.1 Un accès incomplet et inéquitable à l'éducation de base	21
2.2 Une massification scolaire au détriment de la qualité	22
2.3 Un double système pédagogique	22
2.4 L'organigramme du système éducatif marocain	23
3. Des réformes successives en quête de la qualité	24
3.1 La Charte Nationale pour l'Education et la Formation (1999-2010)	26
3.2 « Najah » le Plan d'Urgence (2009-2012).....	27
3.3 Le Plan de Développement à Moyen Terme (PDMT)	28
3.4 La vision stratégique (2015-2030)	28
4. Des défis multidimensionnels de mise en œuvre des réformes	29
4.1 Des réformes impactées par l'environnement politique.....	29
4.2 Des défis organisationnels.....	30
4.3 Des défis des ressources humaines.....	31
4.4 Des défis budgétaires	32
II. Appréhender les violences scolaires au Maroc	33
1. Une violence dans la société impactant la sphère scolaire	33
1.1 Les jeunes marocains entre marginalité et violence	34
1.2 Une violence sexuée qui persiste.....	35
1.3 Religion et violence au Maroc.....	37

1.4	Des manuels scolaires avec des contenus discriminatoires, racistes et sexistes...	40
2.	Une lutte contre la violence scolaire assez ancienne.....	41
2.1	Un climat d'étude peu favorable	41
2.2	Des efforts de lutte anciens mais peu efficaces	42
3.	Quelques chiffres de la violence scolaire au Maroc	44
III.	Caractéristiques du terrain d'investigation	46
1.	Région de Souss-Massa.....	46
2.	L'AREF de Souss-Massa	48
2.1	Direction d'Inezgane Ait Melloul	48
2.2	Direction de Chtouka Ait Baha	49
	Chapitre II: Violence et climat scolaires : déconstruction et reconstruction.....	50
I.	Pour une identification de la violence.....	50
1.	La violence : survol historique	50
2.	Reconstruction sociologique du concept de la violence.....	52
3.	La violence : un concept subjectif.....	55
4.	Les types de violences.....	58
4.1	Les violences verbales.....	59
4.2	Les violences physiques	60
4.3	Les violences psychologiques	60
4.4	Les violences sexuelles	61
4.5	Les violences économiques.....	62
4.6	Les violences symboliques.....	63
4.7	Les cyberviolences	64
II.	Les violences en milieu scolaire.....	65
1.	Violence scolaire : du fantasme médiatique au concept scientifique	65
1.1	Violence scolaire : un concept très médiatisé.....	65
1.2	Violence scolaire : un concept difficile à cerner	66
1.3	Distinguer la violence scolaire du harcèlement scolaire (le bullying).....	67
2.	Les origines et les conséquences des violences en milieu scolaire	68
2.1	Les origines de la violence scolaire.....	68
2.2	Des théories de la violence en milieu scolaire	70

2.3	Les conséquences de la violence en milieu scolaire.....	72
3.	Typologies de violences en milieu scolaire.....	74
3.1	Typologie selon la victime de violence.....	74
3.2	Typologie selon l'intensité de l'acte violent.....	76
3.3	Typologie selon la nature de l'acte violent.....	77
4.	Différencier les violences scolaires de la délinquance juvénile.....	78
4.1	Pour une définition de la délinquance juvénile.....	78
4.2	Violences scolaires et délinquance juvénile.....	79
4.3	De la délinquance aux microviolences.....	80
5.	Mesurer la violence scolaire.....	81
5.1	Objectifs de mesure.....	81
5.2	Des enquêtes transnationales.....	81
5.3	Incohérence transnationale et nouvelles approches de mesure.....	84
5.4	Mesurer l'expérience victimaire.....	85
III.	De la violence scolaire au climat scolaire.....	86
1.	Le climat scolaire : un concept en évolution constante.....	86
1.1	Définir le climat scolaire.....	86
1.2	Des approches du climat scolaire.....	88
2.	Mesurer le climat scolaire.....	89
2.1	Mesurer pour améliorer.....	89
2.2	Les outils de mesure.....	90
2.3	Les Dimensions de mesure du climat scolaire.....	91
3.	Des effets influençant le climat scolaire.....	93
3.1	L'effet établissement : une reconnaissance difficile.....	93
3.2	De l'effet établissement à l'effet classe.....	96
3.3	De l'effet classe à l'effet-maître.....	96
	Chapitre III: Influence du degré de conformisme auto-déclaré sur l'expérience victimaire et la perception du climat scolaire.....	99
I.	Problématique et modèle théorique.....	99
1.	Degré de conformisme, victimation et perception du climat scolaire.....	99
1.1	Pourquoi le choix du degré de conformisme?.....	99
1.2	Appréhender le concept de conformisme.....	100

1.3	Influence du degré de conformisme sur le processus de perception	102
2.	Le Maroc un pays collectiviste ?.....	106
II.	Expérience victimaire et perception du climat scolaire : quels effets du degré de conformisme religieux auto-déclaré.....	107
1.	La pratique religieuse : une forme de conformisme religieux ?.....	107
2.	Victimation, climat scolaire et degré de conformisme religieux.....	111
III.	Expérience victimaire, perception du climat scolaire et effets de l'âge.....	114
1.	Un conformisme décroissant en période d'adolescence.....	115
2.	Victimation et climat scolaire : quelle influence de l'âge ?	118
IV.	Expérience victimaire, perception du climat scolaire et effets du sexe.....	122
1.	Sexe et conformisme : des disparités entre les deux sexes.....	122
2.	Victimation et climat scolaire : quels apports du sexe ?	125
V.	Expérience victimaire et perception du climat scolaire : quels effets de l'appartenance sociale ?	128
1.	Appartenance sociale et vie scolaire	128
2.	Victimation, climat scolaire et pauvreté : un lien conflictuel ?.....	131
Chapitre IV:	Choix méthodologiques et opératoires	135
I.	Echantillon de la recherche	135
1.	Caractéristiques de l'échantillon des établissements.....	135
2.	Principales caractéristiques de l'échantillon	137
2.1	Echantillon des élèves	137
2.2	Le personnel éducatif	139
II.	Choix méthodologiques, recueil et traitement des données.....	139
1.	Investigation exploratoire.....	140
1.1	Questionnaire de pré-enquête.....	140
1.2	Entretiens exploratoires.....	141
2.	Recueil des données : le choix du croisement méthodologique.....	141
2.1	Questionnaire de victimation.....	141
2.2	Les entretiens.....	143
2.3	Obstacles et facilités du terrain	144
3.	Du recueil au traitement des données.....	145
3.1	L'analyse quantitative des questionnaires.....	145

3.2	L'analyse qualitative des entretiens	148
Partie II : Résultats de la recherche, analyse et discussion.....		150
Chapitre V : Victimations et perception du climat scolaire au Maroc.....		150
I.	Victimations en milieu scolaire au Maroc : Résultats de l'enquête	150
1.	Des conceptions contextualisées de la violence scolaire au Maroc	150
2.	Des disparités entre les différentes victimations	152
2.1	Des violences verbales assez répandues.....	152
2.2	Violences psychologiques	156
2.3	Violences physiques.....	163
2.4	Violences à caractère sexuel.....	169
2.5	Vols ou violences d'expropriation	172
2.6	La cyberviolence	175
3.	Violences scolaires : auto-défense, confiance et recours à la justice	176
3.1	Le recours à l'autodéfense.....	176
3.2	Parler de son expérience victimaire.....	177
3.3	Le recours à la justice : une pratique marginale	179
II.	Climat scolaire au Maroc : un climat globalement positif.....	181
1.	Des conceptions diversifiées du concept du climat scolaire	181
2.	Un climat scolaire au Maroc globalement positif	183
3.	Indice du Climat Scolaire : état des lieux au Maroc.....	184
3.1	Le sentiment de bien-être	184
3.2	L'ambiance entre les élèves	185
3.3	La relation élèves-enseignants.....	186
3.4	La sécurité au sein et aux abords de l'établissement.....	187
3.5	La qualité d'apprentissage.....	188
3.6	L'agressivité entre les élèves et les professeurs	188
3.7	La relation avec les adultes de l'établissement.....	189
4.	Autres indicateurs de perception du climat scolaire.....	190
4.1	Les locaux de l'établissement.....	190
4.2	Les amitiés : un facteur important de perception	191
4.3	Sentiment de justice des punitions	192

Chapitre VI : Degré de conformisme auto-déclaré et expérience victimaire	196
I. Conformisme auto-déclaré et expérience victimaire	196
1. Des élèves qui s'auto-déclarent globalement conformistes.....	196
2. Un degré de conformisme influent sur les expériences victimaires	201
2.1 Degré de conformisme auto-déclaré et violences verbales	201
2.2 Degré de conformisme auto-déclaré et violences psychologiques.....	203
2.3 Degré de conformisme et violences physiques : absence de dépendance	205
2.4 Degré de conformisme auto-déclaré et victimations sexuelles	206
2.5 Degré de conformisme auto-déclaré et violences d'expropriation.....	208
II. Expérience de victimation et effet de l'âge	209
1. Une implication à la violence décroissante au fil de l'âge	209
2. Des victimations décroissantes au fil de l'âge.....	210
2.1 Age et violences verbales	210
2.2 Age et violences psychologiques	211
2.3 Age et violences physiques	213
2.4 Age et violences sexuelles.....	214
2.5 Age et violences d'expropriation	215
3. Conformisme auto-déclaré et victimation en fonction de l'âge	216
3.1 Un conformisme décroissant avec l'âge ?.....	216
3.2 Incidence du degré de conformisme sur l'expérience victimaire.....	216
III. Expérience victimaire et effet du sexe	217
1. Une socialisation sexuée impactant l'expérience victimaire.....	217
2. Victimation et sexe : Les garçons déclarent plus d'occurrences de victimations	219
2.1 Violences verbales et sexe de la victime	219
2.2 Violences psychologiques et sexe de la victime.....	221
2.3 Violences physiques et sexe de la victime	222
2.4 Violences sexuelles et sexe de la victime.....	224
2.5 Violences d'expropriation et sexe de la victime.....	225
3. Conformisme sexué et victimation.....	226
3.1 Un degré de conformisme plus élevé chez les filles.....	226
3.2 Une victimation influencée par le conformisme au féminin	228

IV. Appartenance sociale et expérience victimaire	229
1. Appartenance sociale et implication dans la violence scolaire	229
2. Des expériences victimaire indépendantes de l'appartenance sociale.....	231
3. Expérience victimaire et ségrégation de l'établissement.....	234
3.1 Ségrégation de l'établissement et violences verbales.....	237
3.2 Ségrégation de l'établissement et violences psychologiques	238
3.3 Ségrégation de l'établissement et violences physiques	240
3.4 Ségrégation de l'établissement et violences sexuelles	242
3.5 Ségrégation de l'établissement et violences d'expropriation	244
4. Conformisme et expérience victimaire.....	246
4.1 L'appartenance sociale et degré de conformisme	246
4.2 Degré de conformisme et victimation	248
V. Conclusion partielle	249
Chapitre VII: Une perception du climat scolaire influencée par le degré de conformisme auto-déclaré	255
I. Perception du climat scolaire et conformisme auto-déclaré	255
1. Un degré de conformisme qui intervient dans la perception du climat scolaire.....	255
2. Conformisme auto-déclaré et construction de l'indice du climat scolaire	258
2.1 Plus l'élève est conformiste, meilleur est son sentiment de bien-être.....	258
2.2 Le degré de conformisme, facteur de la qualité de l'ambiance entre élèves	260
2.3 Le conformisme : facteur d'influence de la relation avec le personnel éducatif... 260	
2.4 Un sentiment de sécurité nettement meilleur pour les élèves conformistes	262
2.5 Une perception de la qualité de l'enseignement qui se dégrade avec la baisse du degré de conformisme	263
2.6 Une perception de l'agressivité entre les élèves et les professeurs qui dépend du degré de conformisme	264
II. Perception du climat scolaire et effet de l'âge	265
1. Une perception du climat scolaire qui se dégrade au fil de l'âge	265
2. Age et construction de l'indice du climat scolaire	267
2.1 Sentiment de bien-être à l'école de meilleure qualité chez les plus jeunes que chez leurs aînés.....	267
2.2 Une perception de l'ambiance entre élèves indépendante de l'âge	269

2.3	Une perception de la relation avec les enseignants et les adultes qui décroît au fil de l'âge	270
2.4	Un sentiment de sécurité qui se réduit avec l'âge	272
2.5	La perception de la qualité des apprentissages se dégrade avec l'avancée en âge des élèves	273
2.6	Un degré de perception de l'agressivité entre élèves et professeurs qui baisse avec l'âge	274
3.	Une inégale répartition de perception du climat scolaire en fonction du degré de conformisme au fil de l'âge.....	275
III. Une perception sexuée du climat scolaire au Maroc		276
1.	Une meilleure perception du climat scolaire pour les filles	276
2.	Sexe et construction de l'ICS.....	277
2.1	Un sentiment de bien-être plus positif chez les filles	277
2.2	L'ambiance entre élèves : une égale répartition entre filles et garçons.....	278
2.3	Une meilleure relation des filles avec les enseignants et les adultes.....	279
2.4	Des filles plus en sécurité à l'intérieur et moins aux alentours de l'établissement	280
2.5	Une perception de la qualité d'apprentissage plus positive chez les filles.....	281
2.6	Perception de l'agressivité entre les élèves et les professeurs : de légers écarts ...	283
3.	Conformisme sexué : un facteur influent dans la perception du climat scolaire	283
IV. L'appartenance sociale et la perception du climat scolaire.....		285
1.	Une perception indépendante de l'appartenance sociale.....	285
2.	Ségrégation scolaire et perception du climat scolaire	286
3.	Ségrégation de l'établissement et ICS.....	287
3.1	Un bien-être de moindre qualité dans les établissements ségrégués défavorisés ..	287
3.2	La ségrégation scolaire n'intervient pas au niveau de l'ambiance entre les élèves	288
3.3	Une relation avec les enseignants et les adultes indépendante du degré de ségrégation de l'établissement.....	289
3.4	Des disparités de perceptions de la qualité des apprentissages dans les établissements ségrégués	291
3.5	Un sentiment de sécurité meilleur dans les établissements ségrégués favorisés ...	292
3.6	Une perception de l'agressivité entre élèves et professeurs qui ne dépend pas du degré de ségrégation de l'établissement.....	294

4. Une perception du climat scolaire influencée par le degré de conformisme pour chaque classe sociale	295
V. Conclusion partielle	297
Chapitre VIII: Pour un modèle explicatif de la construction de la perception du climat scolaire	299
I. Entre religion et laïcité : une meilleure perception des élèves conformistes	299
1. Une perception du climat scolaire influencée par le degré de respect de la diversité ...	300
2. Une perception du climat scolaire influencée par le conflit entre religion et laïcité scolaire	302
II. Une perception du climat scolaire influencée par le sentiment d'appartenance et le climat relationnel	305
1. Le sentiment d'appartenance : un facteur explicatif de la perception du climat scolaire	306
1.1 Le sentiment d'appartenance à l'école : quels liens avec le climat scolaire ?....	306
1.2 Un sentiment d'appartenance influencé par le système des valeurs au Maroc ...	309
1.3 Sentiment d'appartenance en France : une faible intensité	311
2. Un climat relationnel dépendant du degré de conformisme au Maroc.....	314
2.1 Climat scolaire et climat relationnel : quels liens ?.....	314
2.2 Conformisme religieux auto-déclaré et climat relationnel au Maroc	316
2.3 Religion et climat relationnel en France.....	318
III. Conclusion partielle	318
Conclusion générale	322
Bibliographie et références	331
Tables des matières	348
Liste des tableaux	357
Liste des graphiques	362
Liste des schémas	363
Liste des acronymes	364
Liste des annexes	366

Liste des tableaux

Tableau 1 : Evolution des populations d'âge scolaire (1970-2030 en milliers).....	22
Tableau 2 : Le système scolaire Marocain Vs français.....	24
Tableau 3 : Programme d'action du plan d'urgence 2009-2012.....	27
Tableau 4 : Les leviers du développement de l'éducation au Maroc.....	29
Tableau 5 : Distribution des formes de violence et leur Pourcentages	36
Tableau 6 : Monographie éducative de la Direction d'Inezgane Ait Melloul.....	48
Tableau 7 : Monographie éducative de la Direction de Chtouka Ait Baha	49
Tableau 8 : Enquêtes transnationales couvrant la violence en milieu scolaire	82
Tableau 9 : Les principales dimensions de mesure selon les organismes et les chercheurs	92
Tableau 10 : Liste des établissements de la Direction d'Inezgane Ait Melloul	136
Tableau 11 : Liste des établissements de la Direction de Chtouka Ait Baha.....	137
Tableau 12 : Caractéristiques des personnes concernées par les entretiens.....	139
Tableau 13 : Pourcentage des insultes	153
Tableau 14 : Auteurs des insultes	153
Tableau 15 : Pourcentages des surnoms méchants	154
Tableau 16 : Auteurs des surnoms méchants.....	156
Tableau 17 : Pourcentages de la mise à l'écart.....	157
Tableau 18 : Pourcentages de moquerie pour bonne conduite.....	158
Tableau 19 : Pourcentages de racisme	159
Tableau 20 : Causes de racisme	161
Tableau 21 : Pourcentages des auteurs de racisme	161
Tableau 22 : Pourcentages d'humiliation	162
Tableau 23 : Auteurs d'humiliation	162
Tableau 24 : Auteurs de châtiment corporel	164
Tableau 25 : Pourcentages de coups	165
Tableau 26 : Auteurs de coups.....	165
Tableau 27 : Pourcentages de jets d'objets	166
Tableau 28 : Auteurs de lancers d'objets.....	166
Tableau 29 : Pourcentages de bagarres collectives.....	167
Tableau 30 : Pourcentages de violences d'armes.....	168
Tableau 31 : Lieux de menace avec arme	168

Tableau 32 : Pourcentages de la nature des armes blessantes.....	169
Tableau 33 : Pourcentages de violences sexuelles.....	169
Tableau 34 : Auteurs de violences sexuelles	171
Tableau 35 : Pourcentages des violences d'expropriation.....	172
Tableau 36 : Lieux de violences d'expropriation.....	174
Tableau 37 : Auteurs de menaces de racket et de racket.....	175
Tableau 38 : Pourcentages d'autodéfense.....	177
Tableau 39 : Pourcentages de recours aux confidences.....	177
Tableau 40 : Pourcentages des personnes confidentes.....	178
Tableau 41 : Sentiment d'amélioration de son état psychique.....	179
Tableau 42 : Pourcentages de plainte des parents.....	180
Tableau 43 : Tableau récapitulatif des victimations Maroc Vs France.....	180
Tableau 44 : Perception du climat scolaire au Maroc.....	184
Tableau 45 : Pourcentages du sentiment de bien-être à l'établissement.....	185
Tableau 46 : Pourcentages de l'ambiance entre élèves.....	186
Tableau 47 : Pourcentages de la relation élèves-enseignants	186
Tableau 48 : Sentiment de sécurité à l'intérieur et autour de l'établissement	187
Tableau 49 : Pourcentages de la qualité de l'apprentissage.....	188
Tableau 50 : Pourcentages de l'agressivité entre élèves et enseignants.....	189
Tableau 51 : Pourcentages de la relation avec les adultes de l'établissement	190
Tableau 52 : Pourcentages de points de vue sur l'état des locaux de l'établissement	191
Tableau 53 : Perception du climat scolaire en fonction des amitiés nouées à l'établissement	192
Tableau 54 : Pourcentages des punitions juste au sein de l'établissement	193
Tableau 55 : Pourcentages de sentiment de justice des punitions.....	194
Tableau 56 : Tableau récapitulatif des perceptions du climat scolaire (Maroc-France)	195
Tableau 57 : Pourcentages du degré de conformisme auto-déclaré.....	197
Tableau 58 : Pourcentages des violences verbales en fonction du degré de conformisme	202
Tableau 59 : Pourcentages des violences psychologiques en fonction du degré de conformisme	203
Tableau 60 : Pourcentages des violences physiques en fonction du degré de conformisme ...	205
Tableau 61 : Pourcentages des violences sexuelles en fonction du degré de conformisme.....	206
Tableau 62 : Pourcentages des violences d'expropriation en fonction du degré de conformisme	208

Tableau 63 : Pourcentages des violences verbales en fonction de l'âge.....	211
Tableau 64 : Pourcentages des violences psychologiques en fonction de l'âge	212
Tableau 65 : Pourcentages des violences physiques en fonction de l'âge	213
Tableau 66 : Pourcentages de violences sexuelles en fonction de l'âge	215
Tableau 67 : Pourcentages des violences d'expropriation en fonction de l'âge	215
Tableau 68 : Pourcentages des degrés de conformisme auto-déclaré en fonction de l'âge.....	216
Tableau 69 : Pourcentages d'autodéfense en fonction du sexe.....	219
Tableau 70 : Pourcentages des violences verbales en fonction du sexe	220
Tableau 71 : Pourcentages des violences psychologiques en fonction du sexe	221
Tableau 72 : Pourcentages des violences physiques en fonction du sexe.....	223
Tableau 73 : Pourcentages des violences sexuelles en fonction du sexe	224
Tableau 74 : Pourcentages des violences d'expropriation en fonction du sexe	225
Tableau 75 : Pourcentages des degrés de conformisme en fonction du sexe.....	226
Tableau 76 : Pourcentages des violences verbales en fonction de la classe sociale	231
Tableau 77 : Pourcentages des violences psychologiques en fonction de la classe sociale.....	232
Tableau 78 : Pourcentages de violences physiques en fonction de la classe sociale	232
Tableau 79 : Pourcentages des violences sexuelles en fonction de la classe sociale	233
Tableau 80 : Pourcentages des violences d'expropriation en fonction de la classe sociale.....	233
Tableau 81 : Composition sociale des établissements de l'étude	236
Tableau 82 : Pourcentages des violences verbales dans les établissements ségrégués.....	237
Tableau 83 : Pourcentages des violences psychologiques dans les établissements ségrégués	239
Tableau 84 : Pourcentages des violences physiques dans les établissements ségrégués	241
Tableau 85 : Pourcentages des violences sexuelles dans les établissements ségrégués.....	243
Tableau 86 : Pourcentages des violences d'expropriation dans les établissements ségrégués	244
Tableau 87 : Pourcentages des élèves conformistes en fonction de la classe sociale	246
Tableau 88 : Degré de conformisme dans les établissements ségrégués	247
Tableau 89 : Degré de conformisme en fonction de la classe sociale dans les établissements ségrégués	248
Tableau 90 : Degré de conformisme en fonction de la classe sociale dans les établissements ségrégués	250
Tableau 91 : Perception du climat scolaire en fonction du degré de pratique religieuse.....	257
Tableau 92 : Perception du climat scolaire en fonction de l'engagement religieux	258
Tableau 93 : Pourcentages du sentiment de bien-être en fonction du degré de conformisme .	259

Tableau 94 : Pourcentages de l'ambiance entre les élèves en fonction du degré de conformisme	260
Tableau 95 : Types de relations élèves-professeurs en fonction du degré de conformisme	261
Tableau 96 : Perception du sentiment de sécurité en fonction du degré de conformisme	262
Tableau 97 : Perception de la qualité de l'enseignement en fonction du degré de conformisme	264
Tableau 98 : Perception de l'agressivité entre élèves et professeurs en fonction du degré de conformisme.....	264
Tableau 99 : Perception du climat scolaire en fonction de l'âge	265
Tableau 100 : Perception du climat scolaire en fonction de l'ancienneté à l'établissement....	266
Tableau 101 : Perception du sentiment de bien-être en fonction de l'âge	268
Tableau 102 : Perception du sentiment de bien-être en fonction de l'âge	269
Tableau 103 : Perception de l'ambiance entre les élèves en fonction de l'âge.....	270
Tableau 104 : Perception de la relation entre les élèves et les enseignants en fonction de l'âge	271
Tableau 105 : Sentiment de sécurité au sein et aux alentours de l'établissement en fonction de l'âge.....	272
Tableau 106 : Perception de la qualité des apprentissages en fonction de l'âge.....	274
Tableau 107 : Perception de l'agressivité entre élèves et professeurs en fonction de l'âge	274
Tableau 108 : Perception du climat scolaire en fonction de degré de conformisme réparti en âge	275
Tableau 109 : Perception du climat scolaire en fonction du sexe	276
Tableau 110 : Pourcentages de sentiment de bien-être en fonction du sexe	278
Tableau 111 : Pourcentages de l'ambiance entre les élèves en fonction du sexe	279
Tableau 112 : Perception de la relation avec les enseignants et les adultes de l'établissement en fonction du sexe	280
Tableau 113 : Sentiment de la sécurité en fonction du sexe	281
Tableau 114 : Perception de la qualité d'apprentissage en fonction du sexe.....	282
Tableau 115 : Perception de l'agressivité entre élèves et professeurs en fonction du sexe	283
Tableau 116 : Perception du climat scolaire en fonction du degré de conformisme sexué	284
Tableau 117 : Perception du climat scolaire en fonction de la classe sociale.....	285
Tableau 118 : Perception du climat scolaire dans les deux établissements de comparaison ...	287
Tableau 119 : Sentiment de bien-être dans les établissements ségrégués.....	288
Tableau 120 : Perception de l'ambiance entre les élèves dans les établissements ségrégués ..	289

Tableau 121 : Perception de la relation avec les enseignants et les adultes dans les établissements ségrégués	290
Tableau 122 : Perception de la qualité des apprentissages dans les établissements ségrégués	292
Tableau 123 : Sentiment de sécurité au sein et alentours des établissements ségrégués	293
Tableau 124 : Sentiment de bien-être dans les établissements ségrégués.....	295
Tableau 125 : Perception du climat scolaire en fonction du degré de conformisme ventilé en classes sociales	296
Tableau 126 : Degré de conformisme en fonction de la classe sociale dans les établissements ségrégués	297
Tableau 127 : Degré de pratique religieuse Maroc/Tunisie	301
Tableau 128 : ICS en fonction du degré de pratique religieuse en France, Tunisie et Maroc .	304
Tableau 129 : Répartition du sentiment d'appartenance à l'établissement par degré de perception	308
Tableau 130 : Sentiment de bien-être en classe en fonction du degré conformisme	309
Tableau 131 : Sentiment d'appartenance en fonction du degré de conformisme	310
Tableau 132 : Perception du climat scolaire en fonction du sentiment d'appartenance à l'établissement.....	311
Tableau 133 : Perceptions du climat relationnel.....	315
Tableau 134 : Climat relationnel en fonction du degré de conformisme	316
Tableau 135 : Perception du climat scolaire en fonction du climat relationnel à l'établissement	316

Liste des graphiques

Graphique 1 : Personnels enseignants (primaire-secondaire)	31
Graphique 2 : Part de la masse salariale dans le budget du Ministère de l'éducation nationale marocain (en millions de DH).....	33
Graphique 3 : Distribution de cas de violence selon les acteurs impliqués (2013-2014).....	45
Graphique 4 : Distribution de la violence selon le type	45
Graphique 5 : Taux de la population se revendiquant du collectivisme et de l'individualisme dans la société marocaine	106
Graphique 6 : Différences de conformisme en fonction de l'âge des participants selon Costanzo et Shaw (1966)	118
Graphique 7 : Différences de conformisme en fonction du sexe des participants selon Costanzo et Shaw (1966)	125
Graphique 8 : Répartition du nombre d'élèves en fonction de l'âge.....	137
Graphique 9 : Répartition des nombres d'élèves selon les classes sociales	138
Graphique 10 : Taux de victimation en fonction de l'âge	217
Graphique 11 : Taux de conformisme auto-déclaré en fonction du sexe	227
Graphique 12 : Taux global de victimation sexuée en fonction du degré de conformisme	229
Graphique 13 : Taux global de victimation en fonction de la classe sociale	234
Graphique 14 : Taux global de victimation (violences verbales) dans les établissements ségrégués en fonction de la classe sociale.....	238
Graphique 15 : Taux global de victimation (violences psychologiques) dans les établissements ségrégués en fonction de la classe sociale.....	240
Graphique 16 : Taux global de victimation (violences physiques) dans les établissements ségrégués en fonction de la classe sociale.....	241
Graphique 17 : Taux global de victimation (violences sexuelles) dans les établissements ségrégués en fonction de la classe sociale.....	243
Graphique 18 : Taux global de victimation (violences d'expropriation) dans les établissements ségrégués en fonction de la classe sociale.....	245
Graphique 19 : Taux global de victimation en fonction de la classe sociale aux établissements les plus ségrégués	249
Graphique 20 : Taux de victimation en fonction du degré de conformisme auto-déclaré	251
Graphique 21 : Taux global de victimation en fonction de l'âge	252
Graphique 22 : Pourcentages des victimations en fonction du sexe	253
Graphique 23 : Taux global de victimation dans les établissements ségrégués en fonction de la classe sociale	254
Graphique 24 : AFC de l'ICS en fonction du degré de conformisme auto-déclaré	256
Graphique 25 : Pourcentages de perception positive en fonction du sexe distribuée en strates d'âge.....	277

Liste des schémas

Schéma 1 : Evolution du système éducatif marocain	19
Schéma 2 : Panorama des réformes du système éducatif marocain depuis 1999	25
Schéma 3 : Changement du cadre politique entre 2011 et 2018	30
Schéma 4 : Besoins et émergence de violence	71
Schéma 5 : Modèle explicatif du processus de construction de la perception du climat scolaire (Processus de filtrage perceptuel)	320

Liste des acronymes

Les acronymes sont présentés dans l'ordre alphabétique

AEP	Année de l'Enseignement Primaire
AIE	Association Internationale pour l'Evaluation du rendement scolaire
AREF	Académies Régionales de l'Enseignement et la Formation
ATD	Agir Tous pour la Dignité
CDG	Centre des Droits des Gens
CES	Classroom Environment Scale
CNEF	Charte Nationale de l'Education et de la Formation
CNIS	Conseil national de l'Information Statistique
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
CSEFRS	Conseil Supérieur de l'Enseignement, la Formation et la Recherche Scientifique
CSP	Catégorie Socio-Professionnelle.
DEPP	Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance
DGSN	Direction Générale de la Sûreté Nationale
DH	Dirham
EPT	Education Pour Tous
ERCEP3	Equipe de Recherche Comparatiste en Education, Pluralisme, Professions, Prévention
ESB	Effective School Battery
GSHS	Global School-based student Health Survey
HBSC	Health Behaviour in School-Aged Children
HCP	Haut-Commissariat au Plan
ICS	Indice de Climat Scolaire
INSA	Institut National des Sciences Appliquées
LACES	Le Laboratoire Cultures – Éducation – Sociétés
LLECE	Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education
MEN	Ministère de l'Education Nationale
NSC	National School Center
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
OIVE	Observatoire International de la Violence à l'Ecole
OMS	Organisation Mondiale de la Santé

ONDRP	Observatoire National de la Délinquance et des Réponses Pénales
ONU	Organisation des Nations Unies
PDMT	Plan de Développement à Moyen Terme
PI	Parti Istiqlal
PIB	Produit Intérieur Brut
PIRLS	Programme International de Recherche en Lecture Scolaire
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PJD	Parti de la Justice et du Développement
PNEA	Le Programme National d'Évaluation des Acquis
PRC	Pew Research Center
PU	Plan d'Urgence
QES	Questionnaire sur l'Environnement Socio-éducatif
RSSI	Rabat Social Studies Institute
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la Qualité de l'Éducation
SER	School Effectiveness Research
SHS	Global School Health Surveys
TBI	Tableau blanc interactif
T.C	Tronc Commun
TCR	Théorie du Choix Rationnel
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNAIDS	Programme de l'ONU destiné à coordonner l'action des différentes agences spécialisées de l'ONU pour lutter contre la pandémie du sida (ONUSIDA)
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
USA	États-Unis d'Amérique
WIN	Institut international de recherche
WVS	World Values Survey

Liste des annexes

Annexe 1 : Entretien 1 (Ali)	367
Annexe 2 : Entretien 2 (Amine)	370
Annexe 3 : Entretien 3 (Anana).....	373
Annexe 4 : Entretien 4 (Badiâa)	375
Annexe 5 : Entretien 5 (Brahim)	378
Annexe 6 : Entretien 6 (Elhouate)	381
Annexe 7 : Entretien 7 (Houmam)	384
Annexe 8 : Entretien 8 (Khalid)	387
Annexe 9 : Entretien 9 (Lhoucine)	390
Annexe 10 : Entretien 10 (Mohamed)	394
Annexe 11 : Entretien 11 (Rachid).....	397
Annexe 12 : Entretien 12 (Souhayl)	400
Annexe 13 : Entretien 13 (Zidane)	403
Annexe 14 : Questionnaire utilisé dans l'enquête de terrain.....	405

Annexe 1 :Entretien 1 (Ali)

- 1 **Doctorant : Quel est votre âge ?**
 2 *Ali : J'ai 43 ans*
- 3 **Doctorant : Vous travaillez au collège ou au lycée ?**
 4 *Ali : Je suis surveillant général au collège*
- 5 **Doctorant : Depuis combien de temps ?**
 6 *Ali : C'est ma première année, c'est-à-dire depuis 6 mois*
- 7 **Doctorant : Avez-vous subi une formation avant être surveillant général?**
 8 *Ali : Oui, au centre de formation des cadres de l'administration pédagogique*
- 9 **Doctorant : Quelles étaient les matières en sciences de l'éducation que vous avez**
 10 **évoquées lors de cette formation ?**
 11 *Ali : Tout ce qui concerne l'administration pédagogique.*
- 12 **Doctorant : Avez-vous abordé la violence scolaire pendant cette formation ?**
 13 *Ali : Oui, bien sûr. Un directeur ou un surveillant général doivent impérativement être*
 14 *formés pour faire face à la violence.*
- 15 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition de celle-ci en se basant sur vos**
 16 **acquis et votre expérience ?**
 17 *Ali : Quand les relations suivantes vont mal (élève-élève ; enseignant-élève ;*
 18 *administration-élève ; administration-enseignant; établissement-familles) c'est ça la*
 19 *violence*
- 20 **Doctorant : Rencontrez-vous des problèmes liés à la violence dans votre**
 21 **établissement ?**
 22 *Ali : Non, c'est un établissement situé dans une zone montagneuse enclavée. Les familles*
 23 *sont conservatrices. Les élèves sont bien éduqués. Merci dieu notre établissement connaît*
 24 *rarement des actes de violence de degré tolérable.*
- 25 **Doctorant : pourriez-vous nous illustrer?**
 26 *Ali : En fait, les violences physiques sont quasi-absentes. Les violences verbales*
 27 *constituent le problème dont je vous ai parlé. Et même ces violences ne sont pas*
 28 *inquiétantes parce qu'elles concernent généralement des malentendus entre professeurs*
 29 *et élèves. Par exemple, un professeur ne tolère pas que l'élève lui réponde et l'élève ne*
 30 *tolère pas que le professeur lui crie dessus.*
- 31 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de la violence en milieu scolaire ?**
 32 *Ali : Je crois que la cause principale de la violence en milieu scolaire est l'échec scolaire.*
 33 *En plus tous les obstacles que rencontre l'élève. Sans oublier le fait de considérer l'élève*
 34 *comme coupable et non comme victime.*
- 35 **Doctorant : Quelles sont ses conséquences ?**
 36 *Ali : Je crois que la violence en milieu scolaire peut générer chez l'élève un sentiment de*
 37 *vengeance du système scolaire et social. Cette vengeance peut être sous forme de violence*
 38 *et de délinquance.*

39 **Doctorant : Pouvez-vous me donner les types de violences scolaires, que vous**
 40 **connaissez ou que vous avez déjà rencontrées ?**

41 *Ali : Le type le plus fréquent de la violence en milieu scolaire est la violence verbale en*
 42 *vers le corps scolaire (élève, enseignant, administration). Le deuxième type concerne la*
 43 *violence physique ou corporelle. Après il y a la violence qui concerne les locaux comme*
 44 *les écritures et les dessins sur les Murailles de l'établissement*

45 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quels rapports y a-t-il**
 46 **entre l'âge et la violence scolaire ?**

47 *Ali : Je crois que la période de l'adolescence constitue l'âge critique concernant la*
 48 *violence en milieu scolaire. Certes l'adolescence est l'âge le plus touché par la violence.*

49 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle qui est plus concernée par**
 50 **la violence scolaire ; les filles ou les garçons ?**

51 *Ali : A mon avis les garçons sont plus concernés que les filles par la violence en milieu*
 52 *scolaire.*

53 **Doctorant : Pourquoi les garçons le sont-ils?**

54 *Ali : Les garçons sont les plus concernés à cause à la manière différenciative dont la*
 55 *société marocaine éduque ses enfants. Les garçons et les filles sont éduqués de manières*
 56 *différentes.*

57 **Doctorant : Des recherches ont montré que les filles sont moins concernées par la**
 58 **violence scolaire, à votre avis quelles en sont les causes ?**

59 *Ali : C'est la même cause, la manière différenciative dont la société marocaine éduque*
 60 *ses enfants*

61 **Doctorant : Pensez-vous que l'éducation des filles les rendent moins concernées par**
 62 **la violence scolaire ?**

63 *Ali : Oui bien sûr, cette différenciation entre l'éducation de la fille et l'éducation des*
 64 *garçons rend les filles moins concernées par la violence en milieu scolaire.*

65 **Doctorant : Quels rapports entre la famille et l'implication de l'élève à la violence**
 66 **scolaire ?**

67 *Ali : Quand il y a des problèmes de violence au sein de la famille telle la violence*
 68 *conjugale, quand il y a le divorce, la pauvreté... cela impacte le comportement de l'enfant*
 69 *dans son établissement. Cela peut le rendre plus violent ou plus susceptible d'être victime*
 70 *de violence.*

71 **Doctorant : Quels rapports entre la violence scolaire et l'appartenance à une classe**
 72 **sociale ?**

73 *Ali : Je ne crois pas qu'il y a un rapport entre l'appartenance à une couche sociale et*
 74 *l'implication dans la violence scolaire. Celle-ci existe dans toutes les classes sociales.*
 75 *C'est une question de mentalité commune de tous les marocains.*

76 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quelle rapport entre**
 77 **religion et violence scolaire ?**

78 *Ali : D'abord je voudrais souligner que l'engagement religieux reste formel. C'est-à-dire*
 79 *un engagement de forme pas de fond. En outre, je suis socialiste. Je crois que la religion*
 80 *rend l'élève neutre vis-à-vis de la violence scolaire. Elle les rend calme. Mais en général*

81 *je ne crois pas qu'il y a de lien entre la religion et la violence scolaire. De toute façon*
82 *c'est la religion de l'état, c'est à dire la pratique religieuse reste de la tradition.*

83 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition du climat scolaire ?**

84 *Ali : Sans entrer dans beaucoup de théorie je crois que le climat scolaire est la vie*
85 *scolaire réelle. C'est-à-dire le vécu quotidien des élèves et du personnel éducatif.*

86 **Doctorant : Comment est le climat de travail dans votre établissement ?**

87 *Ali : Comme je vous l'avais déjà dit, notre établissement est petit, avec un nombre*
88 *restreint des élèves, dans un milieu enclavé, avec peu d'actes de violences. Ce sont des*
89 *conditions qui me poussent à vous dire que c'est un climat impeccable.*

90 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de dégradation du climat au sein**
91 **d'un établissement scolaire ?**

92 *Ali : Si vous voulez un mauvais climat scolaire commencez par négliger les besoins des*
93 *élèves.*

94 **Doctorant : Comment pourrions-nous améliorer le climat scolaire ?**

95 *Ali : Tout le monde est concerné par le climat scolaire. Les élèves sont les plus concernés.*
96 *Je crois qu'il faut créer des cellules d'écoutes et d'accompagnement dans nos*
97 *établissements pour prévoir et éviter les problèmes de violences.*

98 **Doctorant : Est-ce que vous avez autres choses à ajouter pour nous éclairer plus sur**
99 **le phénomène de la violence en milieu scolaire ?**

100 *Ali : Non.*

101 **Doctorant : Merci pour votre aide.**

102 *Ali : Je vous en prie.*

Annexe 2 : Entretien 2 (Amine)

(Traduit de l'Arabe par le doctorant)

- 1 **Doctorant : Quel est votre âge ?**
 2 *Amine : J'ai 54 ans*
- 3 **Doctorant : Vous travaillez au collège ou au lycée ?**
 4 *Amine : Je suis directeur général de collège*
- 5 **Doctorant : Depuis combien de temps ?**
 6 *Amine : cela fait maintenant 18 ans*
- 7 **Doctorant : Avez-vous subi une formation avant d'être directeur?**
 8 *Amine : non, mais nous avons fait des sessions de formation dans des thématiques*
 9 *précises.*
- 10 **Doctorant : Quelles étaient les matières en sciences de l'éducation que vous avez**
 11 **évoquées lors de ces formations ?**
 12 *Amine : la pédagogie, les programmes, le statut des enseignants la dynamique des*
 13 *groupes...*
- 14 **Doctorant : Avez-vous abordé la violence scolaire pendant cette formation ?**
 15 *Amine : Oui, nous avons passé des formations sur le thème surtout pour gérer la nouvelle*
 16 *plateforme statistique de la violence scolaire.*
- 17 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition de celle-ci en se basant sur vos**
 18 **acquis et votre expérience ?**
 19 *Amine : La violence scolaire est un phénomène qui a ses prolongements en dehors de*
 20 *l'institution et qui est soit psychologique par des propos insultants ou physiques. Soit*
 21 *entre les étudiants entre eux ou entre enseignants et élèves. Ses causes sont nombreuses*
 22 *et liées entre elles : sociales, psychologiques et pédagogiques. Les causes sociales sont*
 23 *dues à la socialisation. En effet, l'environnement social a un rôle de contrôle des enfants*
 24 *pour les obliger à se soumettre aux règles et aux lois de l'établissement. Pour les causes*
 25 *sociales, elles concernent la formation de l'élève et l'impact des médias qui nourrissent*
 26 *le sentiment de violence. Pour les causes pédagogiques, elles concernent les méthodes*
 27 *de lutte contre la violence en faisant recours à la violence contre la violence.*
 28 *La violence scolaire est étrangère à l'espace scolaire. L'école a été affectée par des*
 29 *valeurs négatives qui ne peuvent pas être changées ou influencées*
- 30 **Doctorant : Rencontrez-vous des problèmes liés à la violence dans votre**
 31 **établissement ?**
 32 *Amine : Oui bien sûr.*
- 33 **Doctorant : comment vous faites pour les éviter?**
 34 *Amine : au collège nous avons une cellule d'écoute, j'y envoie les élèves qui ont des*
 35 *problèmes sociaux pour éviter les problèmes de violences.*
- 36 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de la violence en milieu scolaire ?**
 37 *Amine : je crois que la première cause de la violence en milieu scolaire concerne les*
 38 *problèmes familiaux. En second lieu vient le manque de contrôle. Le milieu social aussi*
 39 *peut être une cause. Sans oublier l'entourage de l'établissement.*

40 **Doctorant : Quelles sont ses conséquences ?**

41 *Amine : Je crois que la violence en milieu scolaire est la cause de l'abandon scolaire*
42 *dans beaucoup de cas. En plus, elle peut impacter le rendement scolaire des élèves.*

43 **Doctorant : Pouvez-vous me donner les types de violences scolaires, que vous**
44 **connaissez ou que vous avez déjà rencontrées ?**

45 *Amine : la violence scolaire peut être sous forme d'agressions, de harcèlement...*

46 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quels rapports y a-t-il**
47 **entre l'âge et la violence scolaire ?**

48 *Amine : le rapport que je vois entre violence scolaire et âge concerne la période de*
49 *l'adolescence. Les adolescents sont de plus en plus violents*

50 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle qui est plus concernée par**
51 **la violence scolaire ; les filles ou les garçons ?**

52 *Amine : je crois que les garçons sont plus concernés par la violence scolaire.*

53 **Doctorant : Pourquoi les garçons le sont-ils?**

54 *Amine : d'abord les effectifs comptent plus de garçons. Par ailleurs ce sont eux qui*
55 *consomment plus la drogue que les filles.*

56 **Doctorant : Des recherches ont montré que les filles sont moins concernées par la**
57 **violence scolaire, à votre avis quelles en sont les causes ?**

58 *Amine : C'est l'éducation de la société et de la famille qui en est la cause.*

59 **Doctorant : Pensez-vous que l'éducation des filles les rend moins concernées par la**
60 **violence scolaire ?**

61 *Amine : Oui bien sûr, cette différenciation entre l'éducation de la fille et l'éducation des*
62 *garçons rend les filles.*

63 **Doctorant : Quels rapports entre la famille et l'implication de l'élève à la violence**
64 **scolaire ?**

65 *Amine : les problèmes de la famille sont parfois la cause de la violence scolaire. La*
66 *reproduction de la violence subit au sein de la famille, c'est ç a le rapport.*

67 **Doctorant : Quels rapports entre la violence scolaire et l'appartenance à une classe**
68 **sociale ?**

69 *Amine : la pauvreté peut parfois être la cause de la violence scolaire. Mais cela ne veut*
70 *pas dire que les pauvres sont plus violents que les autres.*

71 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quelle rapport entre**
72 **religion et violence scolaire ?**

73 *Amine : Après mon expérience les élèves pratiquants sont moins concernés par la*
74 *violence scolaire.*

75 **Doctorant : pourquoi à votre avis**

76 *Amine : je ne sais pas peut-être la religion les rend plus calmes, plus sérieux, plus*
77 *engagés, qui sait ?*

78 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition du climat scolaire ?**

79 *Amine : pour moi le climat scolaire n'est un espace de diversité.*

80 **Doctorant : Comment est le climat de travail dans votre établissement ?**

81 *Amine : il est bien*

82 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de dégradation du climat au sein**
83 **d'un établissement scolaire ?**

84 *Amine : A mon avis il y a deux causes principales de la dégradation du climat scolaire.*
85 *La première concerne le manque de communications entre les différentes parties de*
86 *l'établissement. La deuxième concerne le manque d'encadrement pour ces mêmes*
87 *parties.*

88 **Doctorant : Comment pourrions-nous améliorer le climat scolaire ?**

89 *Amine : Pour améliorer le climat scolaire il faut diversifier les activités scolaires et*
90 *parascolaires. S'orienter vers les arts de différents types. Diminuer les effectifs dans les*
91 *classes...*

92 **Doctorant : Est-ce que vous avez autres choses à ajouter pour nous éclairer plus sur**
93 **le phénomène de la violence en milieu scolaire ?**

94 *Amine : il faut aussi revoir les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et surtout*
95 *revoir ces programmes.*

96 **Doctorant : Merci pour votre aide.**

97 *Amine : mais de rien.*

Annexe 3 : Entretien 3 (Anana)

- 1 **Doctorant : Quel est votre âge ?**
 2 *Anana : 42 ans*
- 3 **Doctorant : Vous travaillez au collège ou au lycée, et quelle matière vous enseignez ?**
 4 *Anana : je suis professeur du secondaire qualifiant, économie et gestion*
- 5 **Doctorant : Depuis combien de temps ?**
 6 *Anana : 3 ans mais avant j'étais professeur de l'enseignement primaire pendant 17 ans.*
- 7 **Doctorant : Avez-vous subi une formation avant d'être professeur?**
 8 *Anana : oui bien sûr j'ai passé une formation de deux ans pour être professeur de*
 9 *l'enseignement primaire. Cependant pour être professeur au lycée j'ai passé un concours*
 10 *de changement de cadre.*
- 11 **Doctorant : Quelles étaient les matières en sciences de l'éducation que vous avez**
 12 **évoquées lors de ces formations ?**
 13 *Anana : dans le cursus des centres de formation des instituteurs nous avons évoqué la*
 14 *psychologie, la sociologie, la psychosociologie...*
- 15 **Doctorant : Avez-vous abordé la violence scolaire pendant cette formation ?**
 16 *Anana : oui.*
- 17 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition de celle-ci en se basant sur vos**
 18 **acquis et votre expérience ?**
 19 *Anana : je n'ai pas une définition précise*
- 20 **Doctorant : Rencontrez-vous des problèmes liés à la violence dans votre**
 21 **établissement ?**
 22 *Anana : non, le public que j'enseigne est sérieux vu la discipline enseignée. En général*
 23 *les élèves qui s'orientent vers l'économie et la gestion sont sérieux et engagés.*
- 24 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de la violence en milieu scolaire ?**
 25 *Anana : je crois que la principale cause de la violence scolaire est l'échec scolaire. Par*
 26 *ailleurs, la déperdition scolaire peut aussi la causer.*
- 27 **Doctorant : Quelles sont ses conséquences ?**
 28 *Anana :*
- 29 **Doctorant : Pouvez-vous me donner les types de violences scolaires, que vous**
 30 **connaissez ou que vous avez déjà rencontré ?**
 31 *Anana : la violence scolaire peut prendre beaucoup de formes. Comme je l'ai déjà dit je*
 32 *n'ai pas rencontré de violence. Cependant, je peux distinguer la violence physique, la*
 33 *violence psychologique, la violence institutionnelle, la violence sexuelle*
- 34 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quels rapports y a-t-il**
 35 **entre l'âge et la violence scolaire ?**
 36 *Anana : L'âge peut avoir une influence sur les types de violences et aussi sur la partie*
 37 *concernée par la violence (enseignant, élève, corps administratif)*
- 38 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle qui est plus concernée par**
 39 **la violence scolaire ; les filles ou les garçons ?**

- 40 *Anana : à mon avis les garçons sont plus concernés par la violence scolaire.*
- 41 **Doctorant : Pourquoi les garçons le sont-ils?**
- 42 *Anana : ils sont plus concernés parce qu'ils sont plus troublants, ils ont aussi des*
- 43 *comportements difficiles plus fréquent*
- 44 **Doctorant : Des recherches ont montré que les filles sont moins concernées par la**
- 45 **violence scolaire, à votre avis quelles en sont les causes ?**
- 46 *Anana : à mon avis il faut prendre en considération la variable de la culture comme*
- 47 *principale cause de ce degré d'implication des filles dans la violence scolaire.*
- 48 **Doctorant : Pensez-vous que l'éducation des filles les rend moins concernées par la**
- 49 **violence scolaire ?**
- 50 *Anana : oui effectivement, l'éducation des filles au Maroc les rend moins impliquée dans*
- 51 *les actes de violence scolaire.*
- 52 **Doctorant : Quels rapports entre la famille et l'implication de l'élève à la violence**
- 53 **scolaire ?**
- 54 *Anana : je crois que l'engagement de la famille est très important pour lutter contre la*
- 55 *violence en milieu scolaire.*
- 56 **Doctorant : Quels rapports entre la violence scolaire et l'appartenance à une classe**
- 57 **sociale ?**
- 58 *Anana : Malheureusement, c'est une fonction décroissante par rapport à la classe*
- 59 *sociale. Les élèves issus des classes populaires sont plus concernés par la violence*
- 60 *scolaire.*
- 61 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quelle rapport entre**
- 62 **religion et violence scolaire ?**
- 63 *Anana : je ne crois pas qu'il y a un lien entre religion et violence scolaire*
- 64 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition du climat scolaire ?**
- 65 *Anana : le climat scolaire est le contexte d'apprentissages, de vie, de construction du bien*
- 66 *vivre, du bien-être pour tous les intervenants de l'établissement scolaire.*
- 67 **Doctorant : Comment est le climat de travail dans votre établissement ?**
- 68 *Anana : le climat scolaire dans notre établissement est peu favorable.*
- 69 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de dégradation du climat au sein**
- 70 **d'un établissement scolaire ?**
- 71 *Anana : à mon avis la dégradation du climat scolaire est due à l'absence de valeurs*
- 72 *morales au sein de notre société.*
- 73 **Doctorant : Comment pourrions-nous améliorer le climat scolaire ?**
- 74 *Anana : à mon avis pour améliorer le climat scolaire il faut l'effort de tous les*
- 75 *intervenants dans le domaine de l'enseignement.*
- 76 **Doctorant : Est-ce que vous avez autres choses à ajouter pour nous éclairer plus sur**
- 77 **le phénomène de la violence en milieu scolaire ?**
- 78 *Anana : je n'ai plus rien à ajouter*
- 79 **Doctorant : Merci beaucoup pour votre aide.**
- 80 *Anana : je vous en prie.*

Annexe 4 : Entretien 4 (Badiâa)

(Traduit de l'Arabe par le doctorant)

- 1 **Doctorant : Quel est votre âge ?**
 2 *Badiâa : J'ai 26 ans*
- 3 **Doctorant : Vous travaillez au collège ou au lycée ?**
 4 *Badiâa : je suis professeure du secondaire collégial*
- 5 **Doctorant : vous enseignez quelle matière ?**
 6 *Badiâa : je suis professeure SVT*
- 7 **Doctorant : Depuis combien de temps ?**
 8 *Badiâa : depuis trois ans*
- 9 **Doctorant : Avez-vous subi une formation pour enseigner ?**
 10 *Badiâa : oui bien sûr*
- 11 **Doctorant : Quelles étaient les matières en sciences de l'éducation que vous avez vues?**
 12 *Badiâa : Théories d'apprentissage, violence scolaire, l'adolescence, gestion de classe...*
- 13 **Doctorant : Avez-vous abordé la violence scolaire pendant cette formation ?**
 14 *Badiâa : évidemment.*
- 15 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition de celle-ci en se basant sur vos acquis et votre expérience ?**
 16 *Badiâa : la violence scolaire est le résultat de l'adolescence et le fait d'aimer apparaitre.*
- 17 **Doctorant : Rencontrez-vous des problèmes liés à la violence dans votre établissement ?**
 18 *Badiâa : parfois.*
- 19 **Doctorant : Comment faites-vous en cas de violence dans votre classe ?**
 20 *Badiâa : Je réagi professionnellement,*
- 21 **Doctorant : comment ?**
 22 *Badiâa : je rédige un rapport.*
- 23 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de la violence en milieu scolaire ?**
 24 *Badiâa : à mon avis la violence est le résultat de la pression que subit l'élève de ses parents, dans la maison, l'entourage, les pairs ...*
- 25 **Doctorant : Quelles sont ses conséquences ?**
 26 *Badiâa : la déperdition scolaire, le redoublement, la déviance, la perturbation de l'apprentissage...*
- 27 **Doctorant : Pouvez-vous me donner les types de violences scolaires, que vous connaissez ou que vous avez déjà rencontré ?**
 28 *Badiâa : il y a différents types de violence, je peux citer la violence verbale, physique, morale, psychologique...*
- 29 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quels rapports y a-t-il entre l'âge et la violence scolaire ?**
 30 *Badiâa : oui, les petits sont moins violents que les grands.*

39 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle qui est plus concernée par**
 40 **la violence scolaire ; les filles ou les garçons ?**

41 *Badiâa : en vérité les deux sont concernés par la violence scolaire. Je ne peux pas dire*
 42 *que l'un est plus concerné que l'autre.*

43 **Doctorant : Pourquoi ?**

44 *Badiâa : Ils sont soumis aux mêmes pressions.*

45 **Doctorant : Des recherches ont montré que les filles sont moins concernées par la**
 46 **violence scolaire, à votre avis quelles en sont les causes ?**

47 *Badiâa : je crois que la religion et la culture jouent un rôle très important. Les traditions*
 48 *demandent aux filles de ne pas être violentes. Elle sera mal vue.*

49 **Doctorant : Pensez-vous que l'éducation des filles les rend moins concernées par la**
 50 **violence scolaire ?**

51 *Badiâa : oui comme je l'ai déjà dit, les traditions font que les filles ne participent pas aux*
 52 *actes de violences comme les garçons. Au Maroc, l'éducation des filles puise dans les*
 53 *traditions.*

54 **Doctorant : Quels rapports entre la famille et l'implication de l'élève à la violence**
 55 **scolaire ?**

56 *Badiâa : je crois que la communication entre établissement et famille c'est-à-dire*
 57 *l'implication de la famille réduit la violence que peut commettre son enfant.*

58 **Doctorant : Quels rapports entre la violence scolaire et l'appartenance à une classe**
 59 **sociale ?**

60 *Badiâa : je ne vois pas de rapport. La violence est liée principalement à la structure*
 61 *physiologique des élèves. Les élèves qui ont un physique plus fort peuvent facilement*
 62 *participer à la violence scolaire.*

63 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quel rapport entre**
 64 **religion et violence scolaire ?**

65 *Badiâa : la religion demande à l'individu de ne pas utiliser la violence. Donc elle réduit*
 66 *la violence scolaire chez les enfants.*

67 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition du climat scolaire ?**

68 *Badiâa : Le climat scolaire c'est l'ensemble des conditions de l'école, la communication,*
 69 *l'ambiance, l'activité...*

70 **Doctorant : Comment est le climat de travail dans votre établissement ?**

71 *Badiâa : il est plutôt bien.*

72 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de dégradation du climat au sein**
 73 **d'un établissement scolaire ?**

74 *Badiâa : je crois que la violence est la principale cause de la violence scolaire. Je peux*
 75 *aussi ajouter l'impolitesse.*

76 **Doctorant : Comment pourrions-nous améliorer le climat scolaire ?**

77 *Badiâa : à mon avis pour améliorer le climat scolaire il faut être sévère vis avis des*
 78 *mauvaises conduites et encourager les meilleures conduites.*

79 **Doctorant : Est-ce que vous avez autres choses à ajouter pour nous éclairer plus sur**
 80 **le phénomène de la violence en milieu scolaire ?**

- 81 *Badiâa : Il faut reconsidérer les notes ministérielles en matière de violence scolaire.*
- 82 **Doctorant : je vous remercie pour votre aide.**
- 83 *Badiâa : je vous en prie.*

Annexe 5 : Entretien 5 (Brahim)

- 1 **Doctorant : Quel est votre âge ?**
 2 *Brahim : 27 ans*
- 3 **Doctorant : Vous enseignez au : collège/lycée?**
 4 *Brahim : je suis professeur au lycée*
- 5 **Doctorant : Vous enseignez quelle matière?**
 6 *Brahim : je suis professeur de français*
- 7 **Doctorant : depuis combien de temps?**
 8 *Brahim : cela fait maintenant trois ans.*
- 9 **Doctorant : Avez-vous subi une formation pour enseigner ?**
 10 *Brahim : oui, j'ai passé une année de formation au centre régional des métiers de*
 11 *l'éducation et de la formation.*
- 12 **Doctorant : Quelles étaient ces matières en sciences de l'éducation?**
 13 *Brahim : La didactique de FLE, approches pédagogiques, philosophie de l'éducation,*
 14 *sociologie de l'éducation, l'interculturel, micro enseignement...etc.*
- 15 **Doctorant : Avez-vous abordé la violence scolaire pendant cette formation?**
 16 *Brahim : oui*
- 17 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition de celle-ci en se basant sur vos**
 18 **acquis et votre expérience?**
 19 *Brahim : C'est le fait de recourir à la force et au harcèlement lors de l'incapacité*
 20 *d'expliquer ses actes, de gérer sa classe ou de maîtriser son public. De ce fait, le*
 21 *professeur est, souvent, l'élément qui peut, à la fois, remédier à cette violence ou*
 22 *l'enrichir.*
- 23 **Doctorant : Rencontrez- vous des problèmes liés à la violence dans votre**
 24 **établissement?**
 25 *Brahim : Non, tout est bien jusqu'à maintenant.*
- 26 **Doctorant : Comment faites-vous en cas de violence dans votre classe?**
 27 *Brahim : Je n'étais jamais victime d'une violence ; verbale ou physique. Pour gérer sa*
 28 *classe et contrôler ses auditeurs, il faut bien avoir le sang-froid et être très calme. Par*
 29 *conséquent, la force ne résultera qu'une autre force : la violence.*
- 30 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de la violence en milieu scolaire ?**
 31 *Brahim : Parfois, on constate que les lycées dans lesquels les apprenants ne profitent pas*
 32 *d'activités scolaires ou ne jouent pas un rôle remarquable dans la vie scolaire, sont très*
 33 *touchés par ce phénomène. D'autres causes, l'absence de communication entre les*
 34 *apprenants et les professeurs ainsi que l'administration. Les établissements scolaires ne*
 35 *se disposent pas, souvent, de salles d'expositions ou de clubs culturels, sportifs ou*
 36 *éducatifs.*
- 37 **Doctorant : Quelles sont ses conséquences?**
 38 *Brahim : Un mur qui se crée entre l'apprenant et son lycée. Théorie de la vengeance de*
 39 *l'autrui qu'on ne connaît pas. L'apprenant n'est point motivé, cela donnera naissance à*
 40 *un apprenant en conflit avec son école.*

41 **Doctorant : Pouvez-vous me donner les types de violences scolaires, que vous**
 42 **connaissez ou que vous avez déjà rencontré ?**

43 *Brahim : Harcèlement, injures, insulte, violence corporelles...etc.*

44 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quels rapports y a-t-il**
 45 **entre l'âge et la violence scolaire ?**

46 *Brahim : Entre 15 ans et 18 ans : les apprenants sont moins violents, ils respectent leurs*
 47 *professeurs et font leurs devoirs. Entre 19 ans et 24 ans : Les apprenants se montrent*
 48 *plus agités, ils veulent se faire entendre. Aussi, ils sont très sensibles, dans ce cas-là, il*
 49 *faudrait bien choisir ses paroles, ses mots et ses discours.*

50 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle qui est plus concernée par**
 51 **la violence scolaire ; les filles ou les garçons ?**

52 *Brahim : Les garçons sont les plus concernés par la violence scolaire.*

53 **Doctorant : Pourquoi?**

54 *Brahim : Puisqu'ils passent de l'adolescence à l'âge mûr. Ce passage est très délicat,*
 55 *car les garçons veulent, toujours, montrer au monde qu'ils sont mûrs, indépendants, et*
 56 *peuvent travailler et étudier sans leur professeur. Ce dernier n'est là que pour la note*
 57 *finale.*

58 **Doctorant : Des recherches ont montré que les filles sont moins concernées par la**
 59 **violence scolaire, à votre avis quelles en sont les causes ?**

60 *Brahim : Les filles sont aussi plus intéressées par les cours que les garçons, leurs notes*
 61 *le justifient toujours.*

62 **Doctorant : Pensez-vous que l'éducation des filles les rend moins concernées par la**
 63 **violence scolaire?**

64 *Brahim : oui, bien sûr.*

65 **Doctorant : Quels rapports entre la famille et l'implication de l'élève à la violence**
 66 **scolaire?**

67 *Brahim : Les apprenants violents ont, souvent, des problèmes familiaux. Le conflit de*
 68 *générations pèse et frappe avec vigueur.*

69 **Doctorant : Quels rapports entre la violence scolaire et l'appartenance à une classe**
 70 **sociale?**

71 *Brahim : La classe la plus basse ; problèmes familiaux, drogue, délinquance -> Violence.*
 72 *La classe moyenne, voir les moins pauvres et les plus riches, profite d'une sécurité sociale*
 73 *judicieuse. La stabilité résulte le calme et une bonne conduite.*

74 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quelle rapport entre**
 75 **religion et violence scolaire ?**

76 *Brahim : Aucun rapport ! La violence est un caractère cent pour cent humain. Par*
 77 *ailleurs, les filles et les garçons pratiquants se montrent plus sérieux et plus attentifs que*
 78 *les autres ils travaillent beaucoup et respectent tout le monde. Ils se caractérisent par*
 79 *leur calme et leur maturité dans leurs discours... la religion préconise la paix et la*
 80 *tolérance.*

81 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition du climat scolaire?**

82 *Brahim : La qualité des relations qu'entretiennent les apprenants, les parents et le cadre*
83 *éducatif et administratifs avec le lycée. Ces rapports sont marqués par le degré*
84 *d'intégration des apprenants dans leurs écoles et le taux de communication entre l'élève*
85 *et son établissement.*

86 **Doctorant : Comment est le climat de travail dans votre établissement ?**

87 *Brahim : Climat stable et très encourageant.*

88 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de dégradation du climat au sein**
89 **d'un établissement scolaire ?**

90 *Brahim : L'indifférence du cadre administratif et la non-responsabilité des parents*
91 *d'élèves et d'associés. Cela ne peut pas empêcher de dire que le professeur joue un rôle*
92 *prenant, lorsqu'il s'agit d'améliorer le climat de son lycée.*

93 **Doctorant : Comment pourrions-nous améliorer le climat scolaire?**

94 *Brahim : S'ouvrir sur son entourage et accepter les critiques, afin de proposer un lycée*
95 *qui mérite son nom. C'est-à-dire, travailler pour encourager les apprenants à aimer leur*
96 *établissement. Si on aime, on est capable de miracles.*

97 **Doctorant : Est-ce que vous avez autres choses à ajouter pour nous éclairer plus sur**
98 **le phénomène de la violence en milieu scolaire ?**

99 *Brahim : Tout le monde est responsable devant ce fléau ; les apprenants, les professeurs,*
100 *le cadre administratif, les parents d'élèves, la société...etc. De ce fait, il faut qu'on*
101 *travaille tous pour remédier à cette situation épineuse.*

102 **Doctorant : Merci pour votre aide.**

103 *Brahim : je vous en prie, c'est un devoir.*

Annexe 6 : Entretien 6 (Elhouate)

- 1 **Doctorant : Quel est votre âge ?**
 2 *Elhouate: 45 ans*
- 3 **Doctorant : quelle est votre fonction ?**
 4 *Elhouate: je suis inspecteur de l'enseignement primaire*
- 5 **Doctorant : vous êtes inspecteur de quelle discipline ?**
 6 *Elhouate: je suis inspecteur bilingue. Je peux inspecter les professeurs monolingue et*
 7 *bilingue.*
- 8 **Doctorant : Depuis combien de temps?**
 9 *Elhouate: depuis 5 ans.*
- 10 **Doctorant : Avez-vous suivi une formation pour être inspecteur?**
 11 *Elhouate: Oui bien sûr. J'ai passé deux ans dans le centre de formation des inspecteurs*
 12 *à Rabat.*
- 13 **Doctorant : lors de votre formation avez-vous eu des disciplines en sciences de**
 14 **l'éducation?**
 15 *Elhouate: Evidemment.*
- 16 **Doctorant : Quelles étaient ces matières?**
 17 *Elhouate: les courants des sciences de l'éducation, la philosophie de l'éducation, la*
 18 *dynamique des groupes, l'animation des groupes, la communication, la méthodologie de*
 19 *recherche...*
- 20 **Doctorant : Avez-vous abordé la violence scolaire pendant cette formation ?**
 21 *Elhouate: oui, bien évidemment.*
- 22 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition de celle-ci en se basant sur vos**
 23 **acquis et votre expérience?**
 24 *Elhouate: La violence est un comportement exercé sur l'apprenant comme un*
 25 *renforcement positif de la part de l'enseignant.*
- 26 **Doctorant : Rencontrez- vous des problèmes liés à la violence dans les établissements**
 27 **que vous inspectez ?**
 28 *Elhouate: Oui*
- 29 **Doctorant : qu'est-ce que vous conseillez aux professeurs en cas de violence?**
 30 *Elhouate: Je leur recommande d'instaurer un climat de respect. Je leur propose d'opter*
 31 *pour le contrat scolaire. Par ailleurs, je les oriente vers l'amélioration des champs de*
 32 *communication entre les personnes*
- 33 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de la violence en milieu scolaire ?**
 34 *Elhouate: A mon avis la première cause de la violence scolaire est le manque de*
 35 *communication. La deuxième cause c'est l'absence d'un contrat scolaire. Il y a aussi des*
 36 *problèmes familiaux. Sans oublier l'antipathie de certains élèves. Et aussi l'échec*
 37 *scolaire peut causer cette violence.*
- 38 **Doctorant : Quelles sont ses conséquences?**
 39 *Elhouate: La violence scolaire peut avoir beaucoup de conséquences. Je peux en citer le*
 40 *manque de concentration, de réponses, de participation. Le climat scolaire aussi devient*

41 *offensif. En outre elle engendre la répulsion des relations. Sans oublier l'abandon*
 42 *scolaire...*

43 **Doctorant : Pouvez-vous me donner les types de violences scolaires, que vous**
 44 **connaissez ou que vous avez déjà rencontré ?**

45 *Elhouate: je peux citer la violence physique, la violence verbale, la violence sexuelle, ...*

46 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle qui est plus concernée par**
 47 **la violence scolaire ; les filles ou les garçons ??**

48 *Elhouate: les garçons sont plus impliqués dans les actes de violence.*

49 **Doctorant : Pourquoi?**

50 *Elhouate: Tout d'abord la culture des apprenants préconise cela. Le côté socioculturel*
 51 *fait que le garçon soit plus agressif que la fille. Le mode de vie des classes moyennes dans*
 52 *l'école publique. Les représentations du garçon envers l'autre*

53 **Doctorant : Des recherches ont montré que les filles sont moins concernées par la**
 54 **violence scolaire, à votre avis quelles en sont les causes ?**

55 *Elhouate: Je suis tout à fait d'accord. D'abord parce que leurs caractéristiques*
 56 *corporelles (physique) ne leur permettent pas. D'autre part, la culture de la société*
 57 *envers la fille qui fait que l'éducation de la femme est différente de celle de l'homme. En*
 58 *plus dans notre société il y a comme une sensibilité de la fille dans l'espace public qui*
 59 *fait qu'elle ne participe pas à la violence.*

60 **Doctorant : Pensez-vous que l'éducation des filles les rend moins concernées par la**
 61 **violence scolaire ?**

62 *Elhouate: oui bien sûr comme je l'ai déjà expliqué l'éducation de la fille est différente de*
 63 *celle du garçon. Et c'est ça qui la rend moins actrice dans les actes de violences.*

64 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quelle rapport entre**
 65 **religion et violence scolaire ?**

66 *Elhouate: D'après mon expérience dans le primaire en tant qu'enseignant et aujourd'hui*
 67 *en tant qu'inspecteur je ne vois pas de rapport entre religiosité et violence scolaire. Je*
 68 *ne peux répondre pour le secondaire.*

69 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition du climat scolaire ?**

70 *Elhouate: Un climat scolaire est une atmosphère de confiance, de contribution,*
 71 *d'échange entre les personnes ou les groupes pour réaliser un objectif commun en tenant*
 72 *compte de toutes les interactions possibles...*

73 **Doctorant : Comment est le climat de travail dans les établissements que vous**
 74 **inspectez?**

75 *Elhouate: Je trouve qu'il est convenable.*

76 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de dégradation du climat au sein**
 77 **d'un établissement scolaire ?**

78 *Elhouate: en général je peux dire que les causes de la dégradation du climat scolaire*
 79 *sont : la négligence des besoins des élèves, le manque du contrat effectif entre Enseignant*
 80 *et élève, le faux concept de la rigueur, du contrôle, de l'ajustement de la part de*
 81 *l'enseignant et l'administration, le manque quasi-total de la communication avec les*
 82 *élèves, l'absence du respect mutuel...*

83 **Doctorant : Comment pourrions-nous améliorer le climat scolaire ?**

84 *Elhouate: pour l'amélioration du climat scolaire beaucoup de choses peuvent être faites.*
85 *Les cellules d'accompagnement. Changer le concept du contrôle et de la surveillance par*
86 *le concept d'accompagnement. L'instauration effective de contrat scolaire par les*
87 *concernés au lieu d'imposer les règlements..., La contribution totale et effective des*
88 *élèves à toutes initiatives de la vie scolaire...*

89 **Doctorant : Est-ce que vous avez autres choses à ajouter pour nous éclairer plus sur**
90 **le phénomène de la violence en milieu scolaire?**

91 *Elhouate: C'est la question cruciale de notre système scolaire et qu'elle concerne tous*
92 *les milieux scolaires, avec des degrés variés. Il fallait repenser autrement pour*
93 *l'amélioration de la vie scolaire dans tt ses côtés, et impliquer effectivement les concernés*
94 *et les familles.*

95 **Doctorant : Merci pour votre aide**

96 *Elhouate: je vous remercie pour cette opportunité.*

Annexe 7 : Entretien 7 (Houmam)

- 1 **Doctorant : Quel est votre âge ?**
 2 *Houmam: 42 ans*
- 3 **Doctorant : Vous enseignez au collège ou au lycée?**
 4 *Houmam: je suis professeur du secondaire qualifiant.*
- 5 **Doctorant : Depuis combien de temps ?**
 6 *Houmam: en fait je travaille depuis 21 ans dont 14 au primaire et 7 ans au secondaire,*
 7 *j'ai changé de cadre en 2011.*
- 8 **Doctorant : Avez-vous subi une formation pour enseigner ?**
 9 *Houmam: oui, bien sûr.*
- 10 **Doctorant : Quelles étaient les matières en sciences de l'éducation que vous avez**
 11 **abordées?**
 12 *Houmam: La didactique- la pédagogie- la psychopédagogie...*
- 13 **Doctorant : Avez-vous abordé la violence scolaire pendant cette formation?**
 14 *Houmam: Oui*
- 15 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition de celle-ci en se basant sur vos**
 16 **acquis et votre expérience ?**
 17 *Houmam: La violence est la concrétisation verbale ou corporelle d'un état psychologique*
 18 *dont souffre l'apprenant à cause de sa situation sociale, ses problèmes familiaux...*
- 19 **Doctorant : Rencontrez- vous des problèmes liés à la violence dans votre**
 20 **établissement?**
 21 *Houmam: Plusieurs actes de violence se manifestent au sein de la classe.*
- 22 **Doctorant : Comment faites-vous en cas de violence dans votre classe?**
 23 *Houmam: Intervention selon le degré de la violence exercée. Intervention direct en*
 24 *parlant avec le ou les concerné(e)s. Intervention différée en consultant les parents.*
- 25 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de la violence en milieu scolaire?**
 26 *Houmam: - La pauvreté, Le divorce, le décrochage scolaire, ...*
- 27 **Doctorant : Quelles sont ses conséquences?**
 28 *Houmam: Pluralité des actes violents au sein du lycée, délinquance, vagabondage,*
 29 *vandalisme...*
- 30 **Doctorant : Pouvez-vous me donner les types de violences scolaires, que vous**
 31 **connaissez ou que vous avez déjà rencontré?**
 32 *Houmam: - Violence de type didactique (l'apprenant se trouve en manque de*
 33 *compréhension d'une matière bien précise ce qui le pousse à se révolter soit contre son*
 34 *prof ou ses camarades), Violence de type relationnel (mauvaise relation entre les amis)*
- 35 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quels rapports y a-t-il**
 36 **entre l'âge et la violence scolaire?**
 37 *Houmam: - Les adolescents sont plus agressifs que les petits enfants. Autre manière de*
 38 *dire que plus l'âge de l'apprenant avance, ses actes deviennent agressifs. Les adolescents*
 39 *de 15ans par exemple n'admettent pas que leurs professeurs les humilient devant leurs*

40 *camarades par contre les enfants du primaire n'accordent aucune importance à cette*
41 *réaction.*

42 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle qui est plus concernée par**
43 **la violence scolaire ; les filles ou les garçons?**

44 *Houmam: Je pense que les garçons sont plus concernés par la violence scolaire que les*
45 *filles.*

46 **Doctorant : Pourquoi?**

47 *Houmam: Se montrer plus féroce, plus agressifs et surtout plus dominants sont parmi les*
48 *réactions des garçons surtout devant les filles, devant leurs professeurs ou même devant*
49 *l'administration. Les garçons réagissent agressivement à la lumière de leurs parents. Ils*
50 *veulent manifester leur violence pour attirer l'attention des filles ou se libérer d'une*
51 *charge négative.*

52 **Doctorant : Des recherches ont montré que les filles sont moins concernées par la**
53 **violence scolaire, à votre avis quelles en sont les causes?**

54 *Houmam: - La fille est le miroir de sa mère. Souvent, elle joue le même rôle que sa mère*
55 *au sein de son foyer. Elle est la femme soumise au pouvoir de l'homme, elle accepte les*
56 *ordres de son père, les exauce et remplit le rôle de la fille marginalisée, persécutée.*

57 **Doctorant : Pensez-vous que l'éducation des filles les rend moins concernées par la**
58 **violence scolaire?**

59 *Houmam: Oui exactement. L'éducation joue un rôle primordial vis-à-vis la violence.*

60 **Doctorant : Quels rapports entre la famille et l'implication de l'élève à la violence**
61 **scolaire?**

62 *Houmam: - La famille est le noyau de la stabilité affective de l'enfant. Plus la famille est*
63 *stable plus les enfants deviennent moins agressifs. Plus les liens entre le papa et la maman*
64 *sont rigides plus les enfants naissent plus calmes et moins violents.*

65 **Doctorant : Quels rapports entre la violence scolaire et l'appartenance à une classe**
66 **sociale?**

67 *Houmam: - La classe sociale défavorisée offre une atmosphère moins stable pour*
68 *l'enfant. Cela apparait clairement au sein d'un établissement scolaire. Les enfants des*
69 *familles plus aisées se réunissent ensemble dans un clan et ceux des classes défavorisées*
70 *se réunissent dans leurs clans. Cette dislocation au sein du même espace mène à des*
71 *confrontations directes entre les deux clans.*

72 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quels rapports entre**
73 **religion et violence scolaire?**

74 *Houmam: La relation des pratiques religieuses et la violence scolaire peuvent se*
75 *manifester surtout au lycée. Dans cet espace éducatif, l'adolescent se trouve plus*
76 *influencé par le message religieux. Ce dernier se veut une panacée aux douleurs*
77 *psychologiques, aux déchirements affectifs et surtout à l'état de tiraillement dans se*
78 *trouve le jeune. Pour lui, le message équilibrant est celui véhiculé par la religion.*
79 *L'adolescent est facilement manipulé par des idées qui le poussent dans certains cas à*
80 *utiliser la force pour imposer son point de vue ou choisir le repliement sur soi comme*
81 *une violence inaperçue contre le monde extérieur qui pourrait à fortiori se changer à une*

82 violence plus grave. De surcroît, le côté vestimentaire joue un rôle prépondérant dans la
 83 manifestation de la violence chez l'adolescent. Le jeune exprime sa révolte ou même son
 84 appartenance en portant des symboles religieux tels que des dejallabas, des chapelets ou
 85 même des corans. Cette différence que le jeune adolescent choisi ni qu'une violence
 86 dissimulée derrière l'aspect religieux.

87 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition du climat scolaire?**

88 *Houmam: C'est l'atmosphère relationnelle qui règne au sein de l'espace scolaire entre
 89 les différents constituants de l'action de l'enseignement.*

90 **Doctorant : Comment est le climat de travail dans votre établissement?**

91 *Houmam: Un climat sain où règne le respect mutuel*

92 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de dégradation du climat au sein d'un
 93 établissement scolaire?**

94 *Houmam: pour les causes de la dégradation du climat scolaire, je crois que l'absence du
 95 respect, Le rôle du professeur se dégrade davantage à cause de la représentation que les
 96 élèves et les parents ont eue à partir des médias, Manque de compétence soit au niveau
 97 de la direction ou de profs qualifiés. Des contenus qui ne suivent pas l'actualité*

98 **Doctorant : Comment pourrions-nous améliorer le climat scolaire?**

99 *Houmam : afin d'améliorer le climat scolaire on peut : Changer les mauvaises
 100 représentations des parents et des élèves sur le rôle du professeur, Prévoir des formations
 101 pour redonner du souffle à l'action de l'enseignement (formations psychologiques,
 102 didactiques et pédagogiques.), Le choix des contenus qui suivent l'actualité des élèves,
 103 Diversifier les activités parascolaires (Clubs de théâtre, musique, sport...), Repenser la
 104 relation entre l'administration, les parents d'élèves et professeurs, Diversifier les
 105 méthodes pédagogiques pour mieux enseigner....*

106 **Doctorant : Est-ce que vous avez autres choses à ajouter pour nous éclairer plus sur
 107 le phénomène de la violence en milieu scolaire?**

108 *Houmam: Je rajouterai la question de la langue. En effet, la différence de la langue peut
 109 conduire à la violence au sein de l'espace scolaire. Pour se faire comprendre l'apprenant
 110 se réfugie dans la violence.*

111 **Doctorant : Je vous remercie infiniment.**

112 *Houmam: Je vous en prie.*

Annexe 8 : Entretien 8 (Khalid)

- 1 **Doctorant : Quel est votre âge ?**
 2 *Khalid: J'ai 38 ans*
- 3 **Doctorant : Vous travaillez au collège ou au lycée ?**
 4 *Khalid: je suis professeur du secondaire qualifiant.*
- 5 **Doctorant : vous enseignez quelle matière ?**
 6 *Khalid: j'enseigne l'instruction islamique.*
- 7 **Doctorant : Depuis combien de temps ?**
 8 *Khalid: cela fait 7 ans, mais avant j'étais professeur de l'enseignement primaire pendant*
 9 *11 ans.*
- 10 **Doctorant : Avez-vous suivi une formation pour enseigner ?**
 11 *Khalid: oui bien sûr pendant deux ans au centre de formation des instituteurs.*
- 12 **Doctorant : Quelles étaient les matières en sciences de l'éducation que vous avez**
 13 **suivies?**
 14 *Khalid:*
- 15 **Doctorant : Quel est votre âge ?**
 16 *Khalid: J'ai 38 ans*
- 17 **Doctorant : Vous travaillez au collège ou au lycée ?**
 18 *Khalid: en général les sciences de l'éducation, la philosophie de l'éducation, la*
 19 *sociologie de l'éducation, la didactique des matières enseignées...*
- 20 **Doctorant : Avez-vous abordé la violence scolaire pendant cette formation ?**
 21 *Khalid: oui bien sûr.*
- 22 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition de celle-ci en se basant sur vos**
 23 **acquis et votre expérience ?**
 24 *Khalid: La violence scolaire est tout acte violent qui survient en milieu scolaire et ce à*
 25 *l'occasion de l'exercice de l'activité Enseignement-Apprentissage.*
- 26 **Doctorant : Rencontrez-vous des problèmes liés à la violence dans votre**
 27 **établissement ?**
 28 *Khalid: non.*
- 29 **Doctorant : Comment faites-vous en cas de violence dans votre classe ?**
 30 *Khalid: Arrêter le cours et faire adresser l'auteur de l'acte de violence à l'administration*
 31 *de l'établissement pour qu'elle trouve une éventuelle solution au cas constaté.*
- 32 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de la violence en milieu scolaire ?**
 33 *Khalid: je crois que le manque de communication entre élèves- enseignants et personnels*
 34 *administratifs est la principale cause. La période d'adolescence aussi joue un rôle : Les*
 35 *élèves ne considèrent pas l'établissement comme leur bien commun, non appropriation*
 36 *des lieux. Les examens aussi en sont pour quelque chose: organisation et contenus*
 37 *difficiles*
- 38 **Doctorant : Quelles sont ses conséquences ?**

39 *Khalid: la violence scolaire peut causer des dégâts humains et matériels : dégradation*
 40 *de l'état de l'établissement. Elle cause aussi une mauvaise réputation de l'établissement,*
 41 *le recul du niveau d'apprentissage, la déperdition scolaire...*

42 **Doctorant : Pouvez-vous me donner les types de violences scolaires, que vous**
 43 **connaissez ou que vous avez déjà rencontré ?**

44 *Khalid: les actes de violences sont plusieurs : les écritures sur les murs de*
 45 *l'établissement, les gifles et bousculades dans les escaliers, les paroles honteuses à*
 46 *l'égard des enseignants et personnels administratifs et à l'égard de leurs semblables, les*
 47 *cris à haute voix, l'agression à l'arme blanche et outils dangereux...*

48 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quels liens y a-t-il entre**
 49 **l'âge et la violence scolaire ?**

50 *Khalid: je crois que le degré de violence diminue dès que les élèves avancent dans l'âge.*

51 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle qui est plus concernée par**
 52 **la violence scolaire ; les filles ou les garçons ?**

53 *Khalid: Les garçons.*

54 **Doctorant : Pourquoi ?**

55 *Khalid: Les garçons ressentent une certaine autonomie à l'égard de leurs parents, chose*
 56 *qui les poussent à commettre des actes de violence scolaire.*

57 **Doctorant : Des recherches ont montré que les filles sont moins concernées par la**
 58 **violence scolaire, à votre avis quelles en sont les causes ?**

59 *Khalid: Les filles sont généralement dépendantes de leurs familles et de ce fait elles ont*
 60 *peur que leurs parents connaissent ce qu'ils font à l'école comme cas de violence.*

61 **Doctorant : Pensez-vous que l'éducation des filles les rend moins concernées par la**
 62 **violence scolaire ?**

63 *Khalid: Je pense que l'éducation des filles les rend moins concernées par la commise de*
 64 *tels actes de violence.*

65 **Doctorant : Quels rapports entre la famille et l'implication de l'élève à la violence**
 66 **scolaire ?**

67 *Khalid: Certains parents encouragent leurs enfants à pratiquer de tels actes. Les élèves*
 68 *assistent à la violence dans leurs foyers et les reproduisent dans leurs établissements.*

69 **Doctorant : Quels rapports entre la violence scolaire et l'appartenance à une classe**
 70 **sociale ?**

71 *Khalid: Les actes de violence scolaire proviennent fréquemment des élèves issues des*
 72 *familles les plus défavorisés.*

73 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quel rapport entre**
 74 **religion et violence scolaire ?**

75 *Khalid: Les élèves non pratiquants sont ceux qui commettent fréquemment des actes de*
 76 *violence.*

77 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition du climat scolaire ?**

78 *Khalid: Le climat scolaire est l'environnement dans lequel se pratique la relation*
 79 *Enseignant/élève et Enseignement/ apprentissage*

80 **Doctorant : Comment est le climat de travail dans votre établissement ?**

81 *Khalid: Assez bien.*

82 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de dégradation du climat au sein**
83 **d'un établissement scolaire ?**

84 *Khalid: la mauvaise communication des médias autour de l'école rend le climat dégradé.*
85 *La non-participation réelle des parents d'élèves dans la vie scolaire de leurs enfants peut*
86 *aussi participer à la dégradation du climat scolaire.*

87 **Doctorant : Comment pourrions-nous améliorer le climat scolaire ?**

88 *Khalid: pour améliorer le climat scolaire il faut favoriser la communication entre élèves-*
89 *enseignants-administratifs et parents d'élèves.*

90 **Doctorant : Est-ce que vous avez autres choses à ajouter pour nous éclairer plus sur**
91 **le phénomène de la violence en milieu scolaire ?**

92 *Khalid: La question de la violence scolaire peut être abordée en l'associant à la*
93 *violence au foyer.*

94 **Doctorant : je vous remercie pour votre participation.**

95 *Khalid: c'est un devoir.*

Annexe 9 : Entretien 9 (Lhoucine)

- 1 **Doctorant : Quel est votre âge ?**
 2 *Lhoucine: J'ai 40 ans*
- 3 **Doctorant : Vous travaillez au collège ou au lycée ?**
 4 *Lhoucine: je suis professeur du secondaire qualifiant.*
- 5 **Doctorant : Quelle matière vous enseignez ?**
 6 *Lhoucine: J'enseigne la littérature et la langue française.*
- 7 **Doctorant : Depuis combien de temps ?**
 8 *Lhoucine: depuis septembre 2015. Avant j'étais professeur de l'enseignement primaire*
 9 *depuis septembre 1999. En plus j'ai passé une expérience d'enseignement de l'arabe*
 10 *dans le cadre de la mission culturelle en France.*
- 11 **Doctorant : Avez-vous suivi une formation pour enseigner ?**
 12 *Lhoucine: pour l'expérience au primaire oui, mais pour le secondaire j'ai réussi le*
 13 *concours de changement de grade.*
- 14 **Doctorant : Quelles étaient les matières en sciences de l'éducation que vous avez**
 15 **vues pendant cette formation ?**
 16 *Lhoucine: Psychologie, sociologie, psychanalyse, didactique, pédagogie, approches et*
 17 *théories de l'apprentissage...*
- 18 **Doctorant : Avez-vous abordé la violence scolaire pendant cette formation ?**
 19 *Lhoucine: oui.*
- 20 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition de celle-ci en se basant sur vos**
 21 **acquis et votre expérience ?**
 22 *Lhoucine: La violence scolaire est un acte ou attitude qui fait mal, moralement ou*
 23 *physiquement, à l'autre au sein d'un établissement scolaire, cet acte pourrait être : soit*
 24 *entre les élèves eux-mêmes, soit un élève à l'encontre de son professeur, soit un*
 25 *professeur à l'égard de son élève.*
- 26 **Doctorant : Rencontrez-vous des problèmes liés à la violence dans votre**
 27 **établissement ?**
 28 *Lhoucine: oui parfois.*
- 29 **Doctorant : Comment faites-vous en cas de violence dans votre classe ?**
 30 *Lhoucine: Il y a plusieurs méthodes selon le cas et le degré de la violence, la plus efficace*
 31 *c'est la communication, chercher les raisons qui sont derrière cet acte et trouver des*
 32 *solutions entre les membres concernés. Répondre à la violence par la violence n'est pas*
 33 *une solution.*
- 34 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de la violence en milieu scolaire ?**
 35 *Lhoucine: D'après mon expérience, les causes de la violence en milieu scolaire sont assez*
 36 *nombreuses, on cite entre autres :*
 37 *-la concurrence rude entre les élèves.*
 38 *-l'adolescence et chaque élève essaye de se mesurer au plus fort ou se montrer le meilleur*
 39 *au sein de la classe.*

- 40 - la vengeance.
- 41 -quelques élèves veulent imiter ce qu'ils voient à la télévision qui diffuse des scènes de
- 42 violence filmique.
- 43 -l'ignorance chez certains élèves concernant les lois et le côté juridique.
- 44 -démission de certaines familles de leur responsabilité à l'égard de leurs enfants et par
- 45 la suite l'absence de suivi.
- 46 - manque de sensibilisation à propos des dangers de la violence sous forme de débats,
- 47 d'interview, de tables rondes, des émissions ...etc.
- 48 -quelques enseignants utilisent de gros mots ou des insultes devant leurs élèves, ce qui
- 49 provoque chez eux des réactions violentes et agressives.
- 50 -l'utilisation des téléphones portables par des élèves pendant des contrôles continus ou
- 51 examens pour tricher.
- 52 -la tricherie de certains élèves lors des contrôles ou examens.
- 53 -le manque de respect de certains élèves à l'égard de leurs professeurs.
- 54 -les élèves qui s'adonnent à la drogue provoquent leurs professeurs.
- 55 -un élève qui ne fait pas ses devoirs ou ne possède pas le manuel (ou le roman) pourrait
- 56 mener à des réactions violentes avec son professeur.
- 57 -les effectifs des élèves qui dépassent 40 dans les classes.

58 **Doctorant : Quelles sont ses conséquences ?**

59 *Lhoucine: Les conséquences de la violence scolaire sont multiples je peux en citer : le*

60 *décrochage scolaire, la vengeance, la délinquance, la criminalité, la drogue...*

61 **Doctorant : Pouvez-vous me donner les types de violences scolaires, que vous**

62 **connaissez ou que vous avez déjà rencontré ?**

63 *Lhoucine: La violence scolaire prend différentes formes selon les membres impliqués et*

64 *selon la forme. Pour les types selon les personnes impliquées il y a: La violence entre les*

65 *élèves eux-mêmes, la violence de l'élève envers son professeur et la violence de*

66 *professeur envers ses élèves. Pour les types de violence selon la forme de la violence: je*

67 *peux citer la violence morale ou verbale (insultes, injures et gros mots...) et la violence*

68 *physique (bagarres, punitions physiques)*

69 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quels rapports y a-t-il**

70 **entre l'âge et la violence scolaire ?**

71 *Lhoucine: La plupart des cas sont signalés au lycée et à la dernière année du collège, vue*

72 *la phase sensible de l'adolescence, c'est-à-dire entre 14 et 20 ans, surtout quand on parle*

73 *de la violence des élèves envers leurs professeurs !*

74 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle qui est plus concernée par**

75 **la violence scolaire ; les filles ou les garçons ?**

76 *Lhoucine: Toujours selon les cas signalés, la majorité concernée par la violence envers*

77 *les professeurs sont les garçons. Il y a aussi des filles mais rarement.*

78 **Doctorant : Pourquoi ?**

79 *Lhoucine: Peut-être parce que les garçons sont les plus vulnérables à la drogue par*

80 *rapport aux filles. En outre, les garçons se mesurent aux plus forts et se veulent plus*

81 *libres qu'au sexe féminin.*

82 **Doctorant : Des recherches ont montré que les filles sont moins concernées par la**
83 **violence scolaire, à votre avis quelles en sont les causes ?**

84 *Lhoucine: Peut-être parce que les filles ont moins de liberté par rapport aux garçons, à*
85 *cela s'ajoute le suivi des parents qui veillent à contrôler la sortie et la rentrée des filles*
86 *à la maison. Il faut aussi noter les traditions qui jouent un rôle dans tout cela.*

87 **Doctorant : Pensez-vous que l'éducation des filles les rend moins concernées par la**
88 **violence scolaire ?**

89 *Lhoucine: A mon avis oui, l'éducation des filles les rend moins concernées que les*
90 *garçons, une éducation liée aux coutumes et aux traditions marocaines et musulmanes !*

91 **Doctorant : Quels rapports entre la famille et l'implication de l'élève à la violence**
92 **scolaire ?**

93 *Lhoucine: comme je l'ai déjà signalé dans plusieurs réponses aux questions précédentes,*
94 *la famille a un rôle considérable dans l'implication de l'élève à la violence scolaire.*

95 **Doctorant : Quels rapports entre la violence scolaire et l'appartenance à une classe**
96 **sociale ?**

97 *Lhoucine: Il n'y a pas une règle constante, la violence peut concerner tous les élèves quel*
98 *que soit son appartenance sociale : pauvre ou riche, il peut être violent et agressif !*

99 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quelle rapport entre**
100 **religion et violence scolaire ?**

101 *Lhoucine: Un élève pratiquant la religion ne s'adonne pas à la drogue, il obéit à son*
102 *professeur qui occupe le rôle de son père ou mère.*

103 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition du climat scolaire ?**

104 *Lhoucine: Le climat scolaire est l'ensemble d'éléments humains, matériels et immatériels*
105 *qui entrent en relation d'action et de réaction, de donner et d'acquérir, d'enseigner et*
106 *d'apprendre, de former et de s'auto-former, et d'évaluer dans le but de former les*
107 *hommes et les femmes de demain, pour une vie meilleure.*

108 **Doctorant : Comment est le climat de travail dans votre établissement ?**

109 *Lhoucine: Un climat qui n'est pas idéal, mais gérable dans son ensemble, il conviendrait*
110 *de diminuer les effectifs des élèves dans les classes jusqu'à 20, et de changer les contenus*
111 *des matières enseignées, le français au lycée en est un exemple : ça fait 15 ans qu'on y*
112 *enseigne les mêmes romans de 18 et 19 e siècle, un contenu démodé et déclassé et aucune*
113 *relation avec le vécu de l'élève.*

114 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de dégradation du climat au sein**
115 **d'un établissement scolaire ?**

116 *Lhoucine: les causes de dégradation du climat scolaire sont multiples. Je peux en citer :*
117 *les effectifs des élèves : des classes surchargées parfois dépassant 45 élèves. Le contenu*
118 *des programmes enseignés. L'absence de sensibilisation et de mobilisation des*
119 *partenaires et associations. Le manque de matériels et services : toilettes en mauvais état,*
120 *bibliothèques fermées, manque de terrains de sport, manque d'ateliers et d'activités*
121 *parascolaires.*

122 **Doctorant : Comment pourrions-nous améliorer le climat scolaire ?**

123 *Lhoucine: pour améliorer le climat scolaire il y a beaucoup de solution. Je peux en*
124 *proposer de: diminuer les effectifs jusqu'à 20 élèves par classe, adapter les programmes*
125 *avec le vécu de l'élève et suivre l'actualité, utiliser les TBI au lieu des tableaux noirs,*
126 *apprendre sous forme d'ateliers et favoriser la pratique, enseigner les valeurs*
127 *universelles : respect, tolérance, soumettre à la loi et aux règles, utiliser les TICE, faire*
128 *impliquer les familles et les parents dans le suivi de leurs enfants dans et hors*
129 *l'établissement scolaire.*

130 **Doctorant : Est-ce que vous avez autres choses à ajouter pour nous éclairer plus sur**
131 **le phénomène de la violence en milieu scolaire ?**

132 *Lhoucine: Il conviendrait aussi de mettre en place, dans tous les établissements scolaires,*
133 *un spécialiste dans le domaine de la psychologie, afin de suivre les élèves qui se montrent*
134 *violents et agressifs, et les aider à les réintégrer dans le climat scolaire sans violence.*

135 **Doctorant : Merci pour votre aide.**

136 *Lhoucine: de rien je vous souhaite bon courage et bonne chance.*

Annexe 10 : Entretien 10 (Mohamed)

- 1 **Doctorant : Quel est votre âge ?**
 2 *Mohamed: J'ai 49 ans*
- 3 **Doctorant : Vous travaillez au collège ou au lycée ?**
 4 *Mohamed: je suis professeur du secondaire qualifiant.*
- 5 **Doctorant : Quelle matière vous enseignez ?**
 6 *Mohamed: J'enseigne la littérature et la langue anglaise.*
- 7 **Doctorant : Depuis combien de temps ?**
 8 *Mohamed: depuis 22 ans.*
- 9 **Doctorant : Avez-vous suivi une formation pour enseigner ?**
 10 *Mohamed: oui*
- 11 **Doctorant : Quelles étaient les matières en sciences de l'éducation que vous avez
 12 vues pendant cette formation ?**
 13 *Mohamed: la didactique, la psychologie de l'adolescent...*
- 14 **Doctorant : Avez-vous abordé la violence scolaire pendant cette formation ?**
 15 *Mohamed: oui.*
- 16 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition de celle-ci en se basant sur vos
 17 acquis et votre expérience ?**
 18 *Mohamed : La violence c'est quand l'élève ne respecte pas le code de la classe. Parfois
 19 il est violent envers ses camarades ou même son professeur*
- 20 **Doctorant : Rencontrez-vous des problèmes liés à la violence dans votre
 21 établissement ?**
 22 *Mohamed: non.*
- 23 **Doctorant : Comment faites-vous en cas de violence dans votre classe ?**
 24 *Mohamed: Personnellement je n'ai jamais rencontré de violence dans ma classe*
- 25 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de la violence en milieu scolaire ?**
 26 *Mohamed: Quand le professeur a une faible personnalité, quand l'élève sent qu'il y a une
 27 inégalité, quand le professeur humilie l'élève devant ses camarades, quand les élèves ne
 28 font rien dans la classe...*
- 29 **Doctorant : Quelles sont ses conséquences ?**
 30 *Mohamed: le désordre.*
- 31 **Doctorant : Pouvez-vous me donner les types de violences scolaires, que vous
 32 connaissez ou que vous avez déjà rencontré ?**
 33 *Mohamed: Violence corporelle ou psychologique*
- 34 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quels rapports y a-t-il
 35 entre l'âge et la violence scolaire ?**
 36 *Mohamed : L'âge de l'adolescence est critique l'élève devient vulnérable et ainsi
 37 susceptible de faire recours à la violence.*
- 38 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle qui est plus concernée par
 39 la violence scolaire ; les filles ou les garçons ?**

- 40 *Mohamed: les garçons sont plus concernés par la violence scolaire que les filles.*
- 41 **Doctorant : Pourquoi ?**
- 42 *Mohamed : ça reflète le genre de société qu'on a. Le mal est plus violent que la femelle.*
- 43 **Doctorant : Des recherches ont montré que les filles sont moins concernées par la**
- 44 **violence scolaire, à votre avis quelles en sont les causes ?**
- 45 *Mohamed : Dans notre société la fille subit toujours une éducation différente de celle des*
- 46 *garçons. Elle est souvent considérée comme étant inférieure et submissive. Pour cela la*
- 47 *filles est souvent timide et refuse la violence.*
- 48 **Doctorant : Pensez-vous que l'éducation des filles les rend moins concernées par la**
- 49 **violence scolaire ?**
- 50 *Mohamed : oui.*
- 51 **Doctorant : Quels rapports entre la famille et l'implication de l'élève à la violence**
- 52 **scolaire ?**
- 53 *Mohamed. La famille parfois vit dans une atmosphère où la violence règne. Cela impacte*
- 54 *les comportements des enfants.*
- 55 **Doctorant : Quels rapports entre la violence scolaire et l'appartenance à une classe**
- 56 **sociale ?**
- 57 *Mohamed : Je crois que les pauvres sont moins violents que les classes sociales*
- 58 *favorisées.*
- 59 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quel rapport entre**
- 60 **religion et violence scolaire ?**
- 61 *Mohamed: L'intégrisme parfois pousse des élèves à manifester leur mécontentement*
- 62 *envers l'école mais souvent la religion joue un rôle primordial dans l'ordre et la bonne*
- 63 *conduite des élèves.*
- 64 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition du climat scolaire ?**
- 65 *Mohamed: Le climat scolaire un climat de bonne éducation où le respect domine entre*
- 66 *les acteurs et où chacun assume ses responsabilités telles dictées par la loi. le climat*
- 67 *scolaire est un climat où l'élève pratique en dehors du programme d'études des activités*
- 68 *parascolaires dans une atmosphère saine.*
- 69 **Doctorant : Comment est le climat scolaire dans votre établissement ?**
- 70 *Mohamed : parfait.*
- 71 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de dégradation du climat au sein**
- 72 **d'un établissement scolaire ?**
- 73 *Mohamed: Plusieurs facteurs tels les médias, l'absence du rôle des parents, aussi les*
- 74 *clubs scolaires sont quasi absents, l'absence du respect entre professeurs et élèves...*
- 75 **Doctorant : Comment pourrions-nous améliorer le climat scolaire ?**
- 76 *Mohamed : pour améliorer le climat scolaire il faut activer les clubs scolaires et*
- 77 *encourager les élèves à y participer.*
- 78 **Doctorant : Est-ce que vous avez autres choses à ajouter pour nous éclairer plus sur**
- 79 **le phénomène de la violence en milieu scolaire ?**
- 80 *Mohamed: L'éducation débute à la maison et puis vient la télé et l'internet. Les parents*
- 81 *ainsi que les médias doivent améliorer leurs services.*

82 **Doctorant : Merci pour votre aide.**

83 *Mohamed: mais de rien.*

Annexe 11 : Entretien 11 (Rachid)

- 1 **Doctorant : Quel est votre âge ?**
 2 *Rachid : j'ai 26 ans*
- 3 **Doctorant : Vous enseignez au collège ou au lycée ?**
 4 *Rachid : j'enseigne au lycée.*
- 5 **Doctorant : Quelle matière vous enseignez ?**
 6 *Rachid : je suis professeur de langue française.*
- 7 **Doctorant : Depuis combien de temps ?**
 8 *Rachid : Un an*
- 9 **Doctorant : Avez-vous subi une formation pour enseigner ?**
 10 *Rachid : oui je suis titulaire d'une licence professionnelle qualifiante.*
- 11 **Quelles étaient ces matières en sciences de l'éducation ?**
 12 *Rachid : la psychopédagogie, l'éducation ; les théories d'apprentissage ...*
- 13 **Doctorant : Avez-vous abordé la violence scolaire pendant cette formation ?**
 14 *Rachid : Non*
- 15 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition de celle-ci en se basant sur vos acquis et votre expérience ?**
 16 *Rachid : La violence scolaire est un phénomène qui s'est propagé dans ces dernières*
 17 *décennies dans les différents établissements. Il s'agit des attitudes négatives qui*
 18 *anéantissent le climat de la classe, le lieu de l'éducation et de l'apprentissage.*
- 19 **Doctorant : Rencontrez- vous des problèmes liés à la violence dans votre établissement ?**
 20 *Rachid : non*
- 21 **Doctorant : Comment faites-vous en cas de violence dans votre classe ?**
 22 *Rachid : En tant qu'un enseignant, j'instaure avec mes apprenants un contrat mutuel*
 23 *basé sur le respect des autres et le partage performant dès le premier contact, Or, si je*
 24 *tomberai dans ce type de phénomènes, j'essayerai d'établir des liens de communication*
 25 *pour remédier ce problème.*
- 26 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de la violence en milieu scolaire ?**
 27 *Rachid : les causes de la violence scolaire sont multiples : l'absence de communication*
 28 *permanente avec les apprenants. Le charisme de l'enseignant. La méthodologie*
 29 *d'enseignement non adaptée aux attentes des apprenants.*
- 30 **Doctorant : Quelles sont ses conséquences ?**
 31 *Rachid : Parmi les conséquences de la violence scolaire c'est la perturbation au sein de*
 32 *la classe. Elle favorise aussi des problèmes au niveau relationnel.*
- 33 **Doctorant : Pouvez-vous me donner les types de violences scolaires, que vous connaissez ou que vous avez déjà rencontré ?**
 34 *Rachid : je peux citer la violence verbale ; ce qui nécessite l'implication urgente de*
 35 *l'enseignant. La violence physique surtout en dehors de la classe, la violence*
 36 *psychologique vu la diversité culturelle...*

40 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quels rapports y a-t-il**
 41 **entre l'âge et la violence scolaire ?**

42 *Rachid : L'âge est un facteur crucial dans ces cas, surtout lorsqu'il s'agit de travailler*
 43 *avec des adolescents qui aiment imposer leur avis.*

44 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle qui est plus concernée par**
 45 **la violence scolaire ; les filles ou les garçons ?**

46 *Rachid : Selon les différentes cultures, et le cadre référentiel de chaque personne-*
 47 *apprenant. Du coup, la majorité des problèmes viennent surtout de la part des garçons.*

48 **Doctorant : Pourquoi ?**

49 *Rachid : C'est grâce au besoin de force que chaque garçon veut montrer aux autres.*

50 **Doctorant : Des recherches ont montré que les filles sont moins concernées par la**
 51 **violence scolaire, à votre avis quelles en sont les causes ?**

52 *Rachid : L'éducation féminine est totalement différente de celle des garçons. La mauvaise*
 53 *représentation des garçons qui croient que la force est toujours physique La*
 54 *discrimination faite par quelques familles entre les garçons et les filles.*

55 **Doctorant : Pensez-vous que l'éducation des filles les rend moins concernées par la**
 56 **violence scolaire ?**

57 *Rachid : Les filles ainsi que les garçons peuvent être victimes de la violence scolaire*
 58 *même s'ils ont subi une éducation différente.*

59 **Doctorant : Quels rapports entre la famille et l'implication de l'élève à la violence**
 60 **scolaire ?**

61 *Rachid : La famille est le premier lieu dans lequel se trouve l'enfant, il acquiert un*
 62 *ensemble des attitudes négatives ou positives, ces dernières influencent l'apprenant dans*
 63 *ce qui va trouver dans l'école, sans oublier le rôle que joue les facteurs sociaux dans*
 64 *l'éducation de cet apprenant.*

65 **Doctorant : Quels rapports entre la violence scolaire et l'appartenance à une classe**
 66 **sociale ?**

67 *Rachid : Le cadre référentiel de chaque apprenant influence ses comportements avec les*
 68 *personnes. Un apprenant issu d'une famille riche sera différent qu'un autre apprenant*
 69 *qui a vécu d'autres expériences. Or, cela ne prouve pas que la bonne éducation se fasse*
 70 *dans les milieux favorisés.*

71 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quel rapport entre**
 72 **religion et violence scolaire ?**

73 *Rachid : La religion a ses principes, il propose plusieurs façons pour éduquer toute*
 74 *personne ; toutefois, la plupart des gens ne comprennent pas les choses dites par les*
 75 *différents textes sacrés et ne font aucun effort pour opérationnaliser tous ces éléments.*

76 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition du climat scolaire ?**

77 *Rachid : le climat scolaire est un vocable qui comporte plusieurs éléments, la classe, le*
 78 *milieu scolaire, les relations avec les collègues et avec les acteurs de l'école, la vie en*
 79 *dehors de la classe...*

80 **Doctorant : Comment est le climat de travail dans votre établissement ?**

81 *Rachid : C'est un climat qui favorise le travail dans de bonnes conditions.*

82 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de dégradation du climat au sein**
83 **d'un établissement scolaire ?**

84 *Rachid : Le climat scolaire se dégrade quand il n'y a le non-respect de la hiérarchie*
85 *institutionnelle, et l'absence de communication.*

86 **Doctorant : Comment pourrions-nous améliorer le climat scolaire ?**

87 *Rachid : pour améliorer le climat scolaire il faut une communication permanente, un*
88 *respect mutuel et donner un bon sens aux travaux au sein et en dehors de la classe.*

89 **Doctorant : Est-ce que vous avez autres choses à ajouter pour nous éclairer plus sur**
90 **le phénomène de la violence en milieu scolaire ?**

91 *Rachid : Pour éviter ce type de problèmes, il est important d'établir de bonnes relations*
92 *avec les apprenants, basées sur le respect et le sérieux. Tout en sachant qu'il s'agit d'une*
93 *mission partagée par tous les acteurs de l'institution.*

94 **Doctorant : Merci pour votre aide.**

95 *Rachid : je vous en prie.*

Annexe 12 : Entretien 12 (Souhayl)

- 1 **Doctorant : Quel est votre âge ?**
 2 *Souhayl: j'ai 38 ans*
- 3 **Doctorant : Vous enseignez au collège ou au lycée ?**
 4 *Souhayl: je suis professeur du secondaire qualifiant.*
- 5 **Doctorant : Quelle matière vous enseignez ?**
 6 *Souhayl: je suis professeur de Français*
- 7 **Doctorant : Depuis combien de temps ?**
 8 *Souhayl: 19 ans.*
- 9 **Doctorant : Avez-vous suivi une formation pour enseigner ?**
 10 *Souhayl: Oui*
- 11 **Doctorant : Quelles étaient les matières en sciences de l'éducation que vous avez vu**
 12 **dans cette formation ?**
 13 *Souhayl: la Pédagogie, la didactique, la psychologie, la méthodologie...*
- 14 **Doctorant : Avez-vous abordé la violence scolaire pendant cette formation ?**
 15 *Souhayl: Plus au moins*
- 16 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition de celle-ci en se basant sur vos**
 17 **acquis et votre expérience ?**
 18 *Souhayl: Tout acte de violence physique, verbale ou symbolique, exercé soit sur un élève*
 19 *par un enseignant, soit sur un enseignant par un élève, soit sur un élève par un autre*
 20 *élève*
- 21 **Doctorant : Rencontrez- vous des problèmes liés à la violence dans votre**
 22 **établissement ?**
 23 *Souhayl: Oui*
- 24 **Doctorant : Comment faites-vous en cas de violence dans votre classe ?**
 25 *Souhayl: On cherche à écouter l'acteur de la violence et les mobiles de son geste, tout en*
 26 *impliquant les parents.*
- 27 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de la violence en milieu scolaire ?**
 28 *Souhayl: les causes de la violence scolaire sont plusieurs, je peux en mentionner : l'échec*
 29 *scolaire, la violence en milieu familial, la précarité des familles, la violence dont les*
 30 *médias imprègnent les jeunes*
- 31 **Doctorant : Quelles sont ses conséquences ?**
 32 *Souhayl: Le mal infligé à la personne qui subit la violence, l'exclusion sociale de l'acteur*
 33 *de la violence*
- 34 **Doctorant : Pouvez-vous me donner les types de violences scolaires, que vous**
 35 **connaissez ou que vous avez déjà rencontré ?**
 36 *Souhayl: Violence exercée soit sur un élève par un enseignant, sur un enseignant par un*
 37 *élève, sur un élève par un autre élève.*
- 38 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quels rapports y a-t-il**
 39 **entre l'âge et la violence scolaire ?**

40 *Souhayl: La violence peut se présenter à tout âge même s'il y a une disposition plus*
 41 *accrue dans la période de l'adolescence*

42 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle qui est plus concernée par**
 43 **la violence scolaire ; les filles ou les garçons ?**

44 *Souhayl: Les garçons*

45 **Doctorant : Pourquoi ?**

46 *Souhayl: La culture machiste de nos sociétés contemporaines peut en être pour quelque*
 47 *chose.*

48 **Doctorant : Des recherches ont montré que les filles sont moins concernées par la**
 49 **violence scolaire, à votre avis quelles en sont les causes ?**

50 *Souhayl: Les filles sont souvent éduquées de manière à rester pacifistes, soumises aux*
 51 *lois masculines. Une éducation qui leur épargne la violence.*

52 **Pensez-vous que l'éducation des filles les rend moins concernées par la violence**
 53 **scolaire ?**

54 *Souhayl: Oui*

55 **Doctorant : Quels rapports entre la famille et l'implication de l'élève à la violence**
 56 **scolaire ?**

57 *Souhayl: L'éducation consiste à inculquer les valeurs du respect, de tolérance, de*
 58 *générosité, d'altruisme, ce qui va à l'encontre de la violence.*

59 **Doctorant : Quels rapports entre la violence scolaire et l'appartenance à une classe**
 60 **sociale ?**

61 *Souhayl: Il est vrai que les classes défavorisées peuvent être plus enclines à la violence*
 62 *mais pas systématiquement.*

63 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quel rapport entre**
 64 **religion et violence scolaire ?**

65 *Souhayl: Je n'en vois pas vraiment.*

66 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition du climat scolaire ?**

67 *Souhayl: L'atmosphère dans laquelle se déroule les interactions entre les élèves, les*
 68 *enseignants et le personnel administratif*

69 **Doctorant : Comment est le climat de travail dans votre établissement ?**

70 *Souhayl: Plutôt satisfaisant*

71 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de dégradation du climat au sein**
 72 **d'un établissement scolaire ?**

73 *Souhayl: La première cause c'est le non-respect des règlements, causé par le laxisme*
 74 *administratif et pédagogique*

75 **Doctorant : Comment pourrions-nous améliorer le climat scolaire ?**

76 *Souhayl: pour améliorer le climat scolaire il faut instaurer une communication constante*
 77 *entre les acteurs de l'établissement.*

78 **Doctorant : Est-ce que vous avez autres choses à ajouter pour nous éclairer plus sur**
 79 **le phénomène de la violence en milieu scolaire ?**

80 *Souhayl: Les enseignants ne sont malheureusement pas suffisamment formés dans les*
 81 *filiales de la psychologie de l'enfance et de l'adolescence, ainsi que dans la*

82 *psychopathologie scolaire, afin de pouvoir comprendre le phénomène de la violence, sa*
83 *prévention et son désamorçage.*

84 **Doctorant : je vous remercie Monsieur Souhayl**

85 *Souhayl: merci à vous et bon courage .*

Annexe 13 : Entretien 13 (Zidane)

(Traduit de l'Arabe par le doctorant)

- 1 **Doctorant : Quel est votre âge ?**
 2 *Zidane: j'ai 30 ans*
- 3 **Doctorant : Vous enseignez au collège ou au lycée ?**
 4 *Zidane: Je suis professeur au collège.*
- 5 **Doctorant : Quelle matière vous enseignez ?**
 6 *Zidane: Science de matière physique.*
- 7 **Doctorant : Depuis combien de temps ?**
 8 *Zidane: Deux années année.*
- 9 **Doctorant : Avez-vous suivi une formation pour enseigner ?**
 10 *Zidane : Oui.*
- 11 **Doctorant : Quelles étaient les matières en sciences de l'éducation que vous avez abordées lors de cette formation ?**
 12 *Zidane : Les théories d'enseignement, comment rédigée un fichier pédagogique, la planification, la gestion, l'évaluation...*
- 13 **Doctorant : Avez-vous abordé la violence scolaire pendant cette formation ?**
 14 *Zidane : Oui.*
- 15 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition de celle-ci en se basant sur vos acquis et votre expérience ?**
 16 *Zidane : La violence scolaire est la maltraitance physique ou verbale qui a lieu entre les élèves d'une part et d'autres parts entres les élèves et les professeurs.*
- 17 **Doctorant : Rencontrez-vous des problèmes liés à la violence dans votre établissement ?**
 18 *Zidane : Jusqu'à maintenant, aucuns problèmes.*
- 19 **Doctorant : Comment faites-vous en cas de violence dans votre classe ?**
 20 *Zidane : Lorsque j'ai un cas de violence dans ma classe, j'écris un rapport et je réclame l'administration.*
- 21 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de la violence en milieu scolaire ?**
 22 *Zidane : La première cause est le manque le rôle des familles dans l'intervalle de l'éducation. Le système éducatif n'a pas été laissé au professeur un intervalle de l'éducation.*
- 23 **Doctorant : Quelles sont ses conséquences ?**
 24 *Zidane : Il y a beaucoup des conséquences. Par exemples déviance vers les drogues, le manque de modestie...*
- 25 **Doctorant : Pouvez-vous me donner les types de violences scolaires, que vous connaissez ou que vous avez déjà rencontré ?**
 26 *Zidane : Les professeurs battus, les élèves volés, la destruction de la propriété de l'institution...*
- 27 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quels rapports y a-t-il entre l'âge et la violence scolaire ?**

- 40 *Zidane : plus l'élève grandit, plus il cherche à se distinguer et s'autodéfendre.*
- 41 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle qui est plus concernée par**
- 42 **la violence scolaire ; les filles ou les garçons ?**
- 43 *Zidane : Les garçons.*
- 44 **Doctorant : Pourquoi ?**
- 45 *Zidane : A cause de leur capacité physique.*
- 46 **Doctorant : Des recherches ont montré que les filles sont moins concernées par la**
- 47 **violence scolaire, à votre avis quelles en sont les causes ?**
- 48 *Zidane : Les filles plus peur que les garçons.*
- 49 **Doctorant : Pensez-vous que l'éducation des filles les rend moins concernées par la**
- 50 **violence scolaire ?**
- 51 *Zidane : Non. Le problème c'est dans l'absence de rôle de la famille, non dans*
- 52 *l'éducation des filles ou des garçons.*
- 53 **Doctorant : Quels rapports entre la famille et l'implication de l'élève à la violence**
- 54 **scolaire ?**
- 55 *Zidane : c'est une relation causale. Si l'enfant vit dans la violence familiale, il la*
- 56 *reproduit à l'école.*
- 57 **Doctorant : Quels rapports entre la violence scolaire et l'appartenance à une classe**
- 58 **sociale ?**
- 59 *Zidane : A mon avis je ne trouve aucune relation.*
- 60 **Doctorant : En se basant sur votre expérience personnelle quel rapport entre**
- 61 **religion et violence scolaire ?**
- 62 *Zidane : Oui peut dire que la violence dans les villages et moins que celle des milieux*
- 63 *urbains grâce à la religion.*
- 64 **Doctorant : Pouvez-vous me donner une définition du climat scolaire ?**
- 65 *Zidane : Le climat scolaire c'est une espace d'enseignement et d'éducation. On ne peut*
- 66 *pas imaginer l'un sans l'autre.*
- 67 **Doctorant : Comment est le climat de travail dans votre établissement ?**
- 68 *Zidane : Comme tous les établissements il y a quelques fois des différences entre les*
- 69 *professeurs et le directeur.*
- 70 **Doctorant : A votre avis quelles sont les causes de dégradation du climat au sein**
- 71 **d'un établissement scolaire ?**
- 72 *Zidane : Le système lui-même est la première cause. En plus, si tout le monde respecte le*
- 73 *son rôle le climat scolaire sera bien.*
- 74 **Doctorant : Comment pourrions-nous améliorer le climat scolaire ?**
- 75 *Zidane : par le respect des autres, et chacun doit assumer ses responsabilités.*
- 76 **Doctorant : Est-ce que vous avez autres choses à ajouter pour nous éclairer plus sur**
- 77 **le phénomène de la violence en milieu scolaire ?**
- 78 *Zidane : J'espère qu'on reviendra au professeur pour revoir son rôle de renseignement*
- 79 *et d'éducation et également revoir le rôle de la famille.*
- 80 **Doctorant : Merci pour votre aide.**
- 81 *Zidane : merci à vous.*

Annexe 14 : Questionnaire utilisé dans l'enquête de terrain

الاستمارة رقم:: N° de questionnaire :

VICTIMATION EN MILIEU SCOLAIRE ENQUETE AUPRES DES ELEVES DE COLLEGES ET DE LYCEES PUBLICS - MAROC

نود منك أن تشارك في هذه الدراسة حول العنف في الوسط المدرسي

هذه الاستمارة سرية (لا تكتب اسمك أو لقبك) ولن يطلع عليها أي شخص يعمل
بالمؤسسة أو أي شخص تعرفه

نحن بحاجة ماسة لأجوبتك حتى نفهم أكثر بعض المشاكل المتعلقة بظاهرة العنف في
الوسط المدرسي، ونشكر مسبقاً على مشاركتك.

إذا كانت الأجوبة مسبوقة ب ، عليك وضع علامة في خانة واحدة فقط.

إذا كانت الأجوبة مسبوقة ب ، يمكنك وضع علامة في أكثر من خانة .

بطاقة تعريف

1- هل أنت:

ولد

فتاة

2- ما هي سنة ولادتك؟

.....

- ما هو مكان ولادتك؟

.....

- ما هو مكان ولادة: الأب: الأم:

- ما هي مهنة: الأب: الأم:

- كم عدد أفراد العائلة:

3- ما هو مستواك الدراسي؟

4- في أي سنة التحقت بهذه المؤسسة؟

.....

5- هل سبق لك التكرار خلال مشوارك الدراسي؟

نعم، مرة واحدة

لا، أبدا

نعم، مرتان

نعم، أكثر من مرتين

المنابع المدرسي

نود أولاً معرفة ما هو إحساسك بصفة عامة في مؤسستك، وما هي العلاقات التي تجمعك مع التلاميذ الآخرين والبالغين الذين يعملون بالمؤسسة.

- 6- هل أنت مرتاح (ة) في مؤسستك؟
- بصفة ممتازة بصفة حسنة
- ليست حسنة ليست حسنة بالمرّة
- 7- كيف تجد الأجواء بين التلاميذ؟
- ممتازة حسنة
- ليست حسنة ليست حسنة بالمرّة
- 8- هل لديك أصدقاء و صديقات في مؤسستك؟
- كثيراً جداً كثيراً
- ليس كثيراً لا
- 9- العلاقات مع المدرسين هي بصفة عامة؟
- ممتازة حسنة
- ليست حسنة ليست حسنة بالمرّة
- 10- هل أنت مرتاح (ة) في القسم؟
- بصفة ممتازة بصفة حسنة
- ليست حسنة ليست حسنة بالمرّة
- 11- هل توجد عدوانية في العلاقات بين التلاميذ والأساتذة؟
- لا أبداً ليس كثيراً جداً
- ليس كثيراً كثيراً
- 12- العلاقات مع البالغين الآخرين (إداريين، أعوان الحراسة) هي بصفة عامة؟
- ممتازة حسنة
- ليست حسنة ليست حسنة بالمرّة
- 13- حسب رأيك في مؤسستك تتعلمون بصفة؟
- ممتازة حسنة
- ليست حسنة ليست حسنة بالمرّة
- 14- العقوبات في مؤسستك:
- عادلة جداً عادلة
- غير عادلة غير عادلة بالمرّة
- 15- هل تشعر بالأمن داخل مؤسستك؟
- في أمن تام
- في أمن
- لست في أمن تام
- لست آمناً بالمرّة
- 16- منذ بداية السنة الدراسية، هل سبق لك أن تغيبت عن المؤسسة لأنك خائف من العنف
- لا، أبداً
- مرة أو مرتين
- 3 أو 4 مرّات
- أكثر من 4 مرّات
- 17- هل تشعر بالأمن في الحي المحيط بمؤسستك؟
- في أمن تام
- في أمن
- لست في أمن تام
- لست آمناً بالمرّة

السلوكيات

في هذا الجزء من الاستمارة، نود معرفة إن كنت ضحية لبعض السلوكيات في مؤسستك أو عند خروجك منها أو في الطريق المؤدية إليها (بما في ذلك وسائل النقل المدرسي) وذلك منذ بداية السنة الدراسية إلى الآن.

18- منذ بداية السنة الدراسية هل أطلق عليك لقب سيء؟

لا، أبدا نادرا

أحيانا غالبا

إذا كان جوابك "لا، أبدا" انتقل مباشرة إلى السؤال رقم 19

18 أ- إذا كان أحدهم أطلق عليك لقباً سيئاً، فقد كان ذلك من طرف: (بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

تلميذ

مجموعة من التلاميذ

أستاذ

بالغ يعمل في المؤسسة

في المؤسسة، من طرف شخص أو أشخاص لا يعملون بها

شاب أو مجموعة من الشباب في الطريق المؤدية للمؤسسة

أشخاص آخريين في الطريق المؤدية إلى المؤسسة

عبر رسالة نصية قصيرة أو على الأنترنت

18 ب- هل بإمكانك ذكر هذا الاسم؟

.....

19- منذ بداية السنة الدراسية هل تمت السخرية منك لأنك مواظب وحسن السلوك في القسم؟

لا، أبدا نادرا

أحيانا غالبا

20- منذ بداية السنة الدراسية هل شعرت بأنك معزول من طرف التلاميذ؟

لا، أبدا نادرا

أحيانا غالبا

21- منذ بداية السنة الدراسية هل تم شتمك في المؤسسة أو في الطريق المؤدية إليها؟

لا، أبدا

نعم، مرة واحدة

نعم، مرتان

نعم، 3 مرات

نعم، 4 مرات

نعم، 5 مرات

نعم، أكثر من 5 مرات

إذا كان جوابك "لا، أبدا" انتقل مباشرة إلى السؤال رقم 26 (صفحة 6)

21 أ- إذا كان أحدهم أطلق عليك لقباً سيئاً، فقد كان ذلك من طرف: (بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

تلميذ

مجموعة من التلاميذ

أستاذ

بالغ يعمل في المؤسسة

في المؤسسة، من طرف شخص أو أشخاص لا يعملون بها

شاب أو مجموعة من الشباب في الطريق المؤدية للمؤسسة

أشخاص آخريين في الطريق المؤدية إلى المؤسسة

عبر رسالة نصية قصيرة أو على الأنترنت

22 أ- إذا كان أحدهم قد شتمك بسبب لون بشرتك أو بسبب أصلك، فقد كان : (بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

بسبب أصلك

بسبب لون بشرتك

وقد كان ذلك من طرف:

تلميذ

مجموعة من التلاميذ

أستاذ

بالغ يعمل في المؤسسة

في المؤسسة، من طرف شخص أو أشخاص لا يعملون بها

شاب أو مجموعة من الشباب في الطريق المؤدية للمؤسسة

أشخاص آخرين في الطريق المؤدية إلى المؤسسة

عبر رسالة نصية قصيرة أو على الأنترنت

22- إذا كان أحدهم قد شتمك، هل كان ذلك يتعلق بلون بشرتك أو بسبب أصلك؟

- لا، أبدا
- نعم، مرة واحدة
- نعم، مرتان
- نعم، 3 مرات
- نعم، 4 مرات
- نعم، 5 مرات
- نعم، أكثر من 5 مرات
- لا أريد أن أجيب

إذا كان جوابك "لا، أبدا" انتقل مباشرة إلى

السؤال رقم 23

23 أ- إذا كان أحدهم قد شتمك بسبب جنسك، فقد كان من طرف : (بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

تلميذ

مجموعة من التلاميذ

أستاذ

بالغ يعمل في المؤسسة

في المؤسسة، من طرف شخص أو أشخاص لا يعملون بها

شاب أو مجموعة من الشباب في الطريق المؤدية للمؤسسة

أشخاص آخرين في الطريق المؤدية إلى المؤسسة

عبر رسالة نصية قصيرة أو على الأنترنت

23- إذا كان أحدهم قد شتمك، هل كان ذلك يتعلق بجنسك ؟

- لا، أبدا
- نعم، مرة واحدة
- نعم، مرتان
- نعم، 3 مرات
- نعم، 4 مرات
- نعم، 5 مرات
- نعم، أكثر من 5 مرات
- لا أريد أن أجيب

إذا كان جوابك "لا، أبدا" انتقل مباشرة إلى

السؤال رقم 24 إن كنت فتاة أو السؤال 24ب إن كنت ولدا

24 أ- إن كنت ولدا:

منذ بداية السنة الدراسية، هل تمت السخرية منك أو تم شتمك لأنك ولد؟

نعم لا

24- إن كنت فتاة:

منذ بداية السنة الدراسية، هل تمت السخرية منك أو تم شتمك لأنك فتاة؟

نعم لا

25 أ- إذا أجبت بنعم أذكرها:

.....

.....

.....

25- إذا كان أحدهم قد شتمك، هل كان ذلك يتعلق بسبب آخر غير الأسباب التي ذكرت سابقا؟

لا نعم

لا أعلم

إذا كانت إجابتك "لا" انتقل مباشرة إلى

السؤال رقم 26

26- بغض النظر عن السخرية أو الشتائم التي تحدثت عنها سابقاً منذ انطلاق السنة الدراسية، هل أحسست أنه تم إذلالك في مؤسستك أو في الطريق المؤدية إليها ؟

لا نعم

إذا كان جوابك "لا" انتقل مباشرة إلى السؤال رقم 27

26 أ- إذا كان قد تم إذلالك، فقد كان من طرف :
(بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

تلميذ
 مجموعة من التلاميذ
 أستاذ
 بالغ يعمل في المؤسسة
 في المؤسسة، من طرف شخص أو أشخاص لا يعملون بها
 شاب أو مجموعة من الشباب في الطريق المؤدية للمؤسسة
 أشخاص آخريين في الطريق المؤدية إلى المؤسسة
 عبر رسالة نصية قصيرة أو على الأنترنت

27- منذ بداية السنة الدراسية، في مؤسستك، هل تم دفعك من أجل إلحاق الأذى بك ؟

لا، أبداً نعم، مرة واحدة
نعم، مرتان
نعم، 3 مرات
نعم، 4 مرات
نعم، 5 مرات
نعم، أكثر من 5 مرات

إذا كان جوابك "لا، أبداً" انتقل مباشرة إلى السؤال رقم 27

27 أ- إذا كان قد تم دفعك لإلحاق الأذى بك، فقد كان من طرف :
(بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

تلميذ
 مجموعة من التلاميذ
 أستاذ
 بالغ يعمل في المؤسسة
 في المؤسسة، من طرف شخص أو أشخاص لا يعملون بها
 شاب أو مجموعة من الشباب في الطريق المؤدية للمؤسسة
 أشخاص آخريين في الطريق المؤدية إلى المؤسسة

28- منذ بداية السنة الدراسية، في مؤسستك أو في الطريق المؤدية إليه، هل تم ضربك ؟

لا، أبداً نعم، مرة واحدة
نعم، مرتان
نعم، 3 مرات
نعم، أكثر من 3 مرات

إذا كان جوابك "لا، أبداً" انتقل مباشرة إلى السؤال رقم 29

28 أ- إذا كان أحدهم قد ضربك، فقد كان من طرف :
(بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

تلميذ
 مجموعة من التلاميذ
 أستاذ
 بالغ يعمل في المؤسسة
 في المؤسسة، من طرف شخص أو أشخاص لا يعملون بها
 شاب أو مجموعة من الشباب في الطريق المؤدية للمؤسسة
 أشخاص آخريين في الطريق المؤدية إلى المؤسسة

29- منذ بداية السنة الدراسية، في مؤسستك، هل تم رميك بأشياء لإلحاق الأذى بك ؟

لا، أبداً نعم، مرة واحدة
نعم، مرتان
نعم، 3 مرات
نعم، أكثر من 3 مرات

إذا كان جوابك "لا، أبداً" انتقل مباشرة إلى السؤال رقم 30

29 أ- إذا كان أحدهم قد رماك بأشياء، فقد كان من طرف :
(بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

تلميذ
 مجموعة من التلاميذ
 أستاذ
 بالغ يعمل في المؤسسة
 في المؤسسة، من طرف شخص أو أشخاص لا يعملون بها
 شاب أو مجموعة من الشباب في الطريق المؤدية للمؤسسة
 أشخاص آخريين في الطريق المؤدية إلى المؤسسة

30- منذ بداية السنة الدراسية هل تم إقحامك رغما عنك في شجار جماعي؟

- لا، أبدا ○ نعم، مرة واحدة
○ نعم، مرتان ○ نعم، أكثر من مرتين

31- منذ بداية السنة الدراسية، في مؤسستك أو في الطريق

31 أ- إذا كنت قد تلقيت تهديدا بسلاح، فقد كان ذلك في:

(بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

- المؤسسة
 خارج المؤسسة
 في الطريق المؤدية للمؤسسة

31 ب- إذا كنت قد تلقيت تهديدا بسلاح فقد كان ذلك بواسطة:

- (بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)
 آلة حادة (سكين، مقص)
 جسم معد للضرب (عصا، قطعة حديدية...)
 شيء آخر

المؤدية إليه، هل تم تهديدك بسلاح؟

- لا، أبدا ○ نعم، مرة واحدة
○ نعم، العديد من المرات

إذا كان جوابك "لا، أبدا" انتقل مباشرة إلى

السؤال رقم 32

32- منذ بداية السنة الدراسية، في مؤسستك ، هل تم جرحك

32 أ- إذا كنت قد جرحت بسلاح، فقد كان ذلك بواسطة:

(بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

- آلة حادة (سكين، مقص)
 جسم معد للضرب (عصا، قطعة حديدية...)
 حجارة
 شيء آخر

- لا، أبدا ○ نعم، مرة واحدة
○ نعم، العديد من المرات

إذا كان جوابك "لا، أبدا" انتقل مباشرة إلى

السؤال رقم 31

33- منذ بداية السنة الدراسية هل زرت طبيبا أو ممرضا بسبب مشكل عنف تعرضت له في مؤسستك أو في الطريق المؤدية

إليها؟

- لا، أبدا ○ نعم، مرة واحدة
○ نعم، 3 مرات ○ نعم، أكثر من 3 مرات
○ نعم، مرتان

34- منذ بداية السنة الدراسية، في مؤسستك أو في الطريق المؤدية إليها، هل كنت ضحية حوادث عنف تم تصويرها بهاتف نقال،

ثم تم عرض المقاطع أمام كل الأنظار؟

- لا، أبدا ○ نعم، مرة واحدة
○ نعم، 3 مرات ○ نعم، أكثر من 3 مرات
○ نعم، مرتان

معرفة ذو صبغة جنسية

في هذا الجزء من الاستمارة، نود معرفة إن كنت ضحية لعنف ذو صبغة جنسية في مؤسستك أو عند خروجك منها أو في الطريق المؤدية إليها (بما في ذلك وسائل النقل المدرسي) وذلك منذ بداية السنة الدراسية إلى الآن.

35 أ- إذا كانت إجابتك "نعم"، فقد كان ذلك من طرف:
(بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

- ولد
 فتاة
 مجموعة أولاد
 مجموعة فتيات
 أولاد وفتيات
 بالغ يعمل في المؤسسة
 شخص لا يعمل بالمؤسسة
 شخص مجهول

35 ب- هل تمت محاولة تصويرك؟

- لا نعم

35- منذ بداية السنة الدراسية، في مؤسستك، هل شعرت بالحرَج عندما نظر إليك أحدهم في المرحاض أو في مستودع الملابس؟

لا، أبدا نعم

لا أرغب في الإجابة

إذا كان جوابك "لا، أبدا" انتقل مباشرة إلى

السؤال رقم 36

36 أ- إذا كان أحدهم قد حاول مداعبتك أو ملامستك بالقوة، فقد كان ذلك من طرف:
(بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

- ولد
 فتاة
 مجموعة أولاد
 مجموعة فتيات
 أولاد وفتيات
 بالغ يعمل في المؤسسة
 شخص لا يعمل بالمؤسسة

36- منذ بداية السنة الدراسية، في مؤسستك أو في الطريق المؤدية إليها، هل حاول أحدهم تقبيلك بالقوة؟

لا، أبدا نعم

لا أرغب في الإجابة

إذا كان جوابك "لا، أبدا" انتقل مباشرة إلى

السؤال رقم 37

37 أ- إذا كان أحدهم حاول مداعبتك أو ملامستك بالقوة، فقد كان ذلك من طرف:
(بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

- ولد
 فتاة
 مجموعة أولاد
 مجموعة فتيات
 أولاد وفتيات
 بالغ يعمل في المؤسسة
 شخص لا يعمل بالمؤسسة

37- منذ بداية السنة الدراسية، في مؤسستك أو في الطريق المؤدية إليها، هل حاول أحدهم مداعبتك أو ملامستك بالقوة؟

لا، أبدا نعم

لا أرغب في الإجابة

إذا كان جوابك "لا، أبدا" انتقل مباشرة إلى

السؤال رقم 38

السرقاات

في هذا الجزء من الاستمارة، نود معرفة إن كنت ضحية لأعمال سرقة في مؤسستك أو عند خروجك منها أو في الطريق المؤدية إليها (بما في ذلك وسائل النقل المدرسي) وذلك منذ بداية السنة الدراسية إلى الآن.

38- منذ بداية السنة الدراسية، هل تعرضت لسرقة ثياب أو أغراض شخصية (ساعة، هاتف...)?

لا، أبدا نعم، مرة واحدة
 نعم، مرتان
 نعم، 3 مرات
 نعم، أكثر من 3 مرات

إذا كان جوابك "لا، أبدا" انتقل مباشرة إلى السؤال رقم 39

38 أ- إذا كنت قد تعرضت لسرقة ثياب أو أغراض شخصية ، فقد كان ذلك :
 (بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

في المؤسسة
 خارج المؤسسة
 في الطريق المؤدية إلى المؤسسة

39- منذ بداية السنة الدراسية، هل تعرضت لسرقة أدوات مدرسية؟

لا، أبدا نعم، مرة واحدة
 نعم، مرتان
 نعم، 3 مرات
 نعم، أكثر من 3 مرات

إذا كان جوابك "لا، أبدا" انتقل مباشرة إلى السؤال رقم 40

39 أ- إذا كنت قد تعرضت لسرقة أدوات مدرسية ، فقد كان ذلك :
 (بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

في المؤسسة
 خارج المؤسسة
 في الطريق المؤدية إلى المؤسسة

40- منذ بداية السنة الدراسية، هل تعرضت لسرقة نقود؟

لا، أبدا نعم، مرة واحدة
 نعم، مرتان
 نعم، 3 مرات
 نعم، أكثر من 3 مرات

إذا كان جوابك "لا، أبدا" انتقل مباشرة إلى السؤال رقم 41

40 أ- إذا كنت قد تعرضت لسرقة نقود ، فقد كان ذلك :
 (بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

في المؤسسة
 خارج المؤسسة
 في الطريق المؤدية إلى المؤسسة

41- منذ بداية السنة الدراسية، هل تعرضت لسرقة دراجتك الهوائية أو النارية الهوائية أو النارية؟

لا، أبدا نعم، مرة واحدة
 نعم، مرتان
 نعم، 3 مرات
 نعم، أكثر من 3 مرات

إذا كان جوابك "لا، أبدا" أو "لا أملك" انتقل مباشرة إلى السؤال رقم 42

41 أ- إذا كنت تعرضت لسرقة دراجتك الهوائية أو النارية الهوائية أو النارية ، فقد كان ذلك :
 (بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

في المؤسسة
 خارج المؤسسة
 في الطريق المؤدية إلى المؤسسة

42- منذ بداية السنة الدراسية، هل تعرضت لعملية تخريب دراجتك الهوائية أو النارية؟

أ- إذا كنت قد تعرضت لسرقة أدوات مدرسية ، فقد كان ذلك : (بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

لا، أبدا

لا أملك

نعم، مرة واحدة

نعم، مرتان

نعم، 3 مرات

نعم، أكثر من 3 مرات

إذا كان جوابك "لا، أبدا" أو "لا أملك" انتقل مباشرة إلى السؤال رقم 43

في المؤسسة

خارج المؤسسة

في الطريق المؤدية إلى المؤسسة

43- منذ بداية السنة الدراسية، هل تعرضت لتهديد من طرف شخص أراد سرقتك؟

أ- إذا كنت قد تعرضت لتهديد ، فقد كان ذلك من طرف : (بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

لا، أبدا

نعم، مرة واحدة

نعم، مرتان

نعم، 3 مرات

نعم، أكثر من 3 مرات

إذا كان جوابك "لا، أبدا" انتقل مباشرة إلى السؤال رقم 44

تلميذ في المؤسسة

مجموعة من التلاميذ في المؤسسة

شخص آخر

مجموعة من الأشخاص الآخرين

لا أعلم

43 ب- إذا كنت قد تعرضت لتهديد ، فقد كان ذلك : (بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

في المؤسسة

خارج المؤسسة

في الطريق المؤدية إلى المؤسسة

44- منذ بداية السنة الدراسية، هل تعرضت للسلب عبر التهديد من طرف شخص أو مجموعة من الأشخاص؟

أ- إذا كنت قد تم سلبك مع التهديد ، فقد كان ذلك من طرف : (بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

لا، أبدا

نعم، مرة واحدة

نعم، مرتان

نعم، 3 مرات

نعم، أكثر من 3 مرات

إذا كان جوابك "لا، أبدا" انتقل مباشرة إلى السؤال رقم 45

تلميذ في المؤسسة

مجموعة من التلاميذ في المؤسسة

شخص آخر

مجموعة من الأشخاص الآخرين

لا أعلم

44 ب- إذا كنت قد تم سلبك مع التهديد ، فقد كان ذلك : (بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

واجباتك المدرسية

نقودك

طعامك

ثيابك أو أغراضك الشخصية

أشياء أخرى

44 ج- إذا كنت قد تم سلبك مع التهديد ، فقد كان ذلك : (بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

في المؤسسة

خارج المؤسسة

في الطريق المؤدية إلى المؤسسة

الألعاب الخطيرة

في هذا الجزء من الاستمارة، نود معرفة إن كان قد تم إجبارك على المشاركة في ألعاب خطيرة، في مؤسستك أو عند خروجك منها أو في الطريق المؤدية إليها (بما في ذلك وسائل النقل المدرسي) وذلك منذ بداية السنة الدراسية إلى الآن.

45- منذ بداية السنة الدراسية، هل كنت مجبراً على المشاركة في ألعاب خطيرة؟

- لا، أبداً نعم، مرة واحدة
- نعم، مرتان
- نعم، 3 مرات
- نعم، أكثر من 3 مرات

إذا أجبت ب"نعم" وكنت تعرف أسماء هذه الألعاب أذكرها: (يمكنك استعمال الأسماء بالعربية الدارجة)

.....

46 – منذ بداية السنة، هل تحدثت لأحد عن حالة عنف تطرقنا لها 46 أ- إذا كنت قد تحدثت لأحد عن حالة عنف تطرقنا لها

سابقاً، فقد كان ذلك :

لها سابقاً (شتم، ضرب، سرقة ...) :

(بإمكانك وضع علامة في أكثر من خانة)

لا، أبداً نعم

نعم، تحدثت لبالغ يعمل في المؤسسة

لم أتعرض أبداً للعنف

نعم، تحدثت لوالدي

إذا كان جوابك "لا، أبداً" انتقل مباشرة إلى

نعم، تحدثت لأصدقائي

السؤال رقم 47

نعم، تحدثت لإخوتي / أو أخواتي

نعم، تحدثت لشخص آخر

46 ب- إذا كنت قد تحدثت لأحد عن حالة عنف تطرقنا لها سابقاً،

إذا كان جوابك "لا، لم أتعرض أبداً للعنف"

فهل أحسست بتحسّن بعد ذلك :

لا تجب على السؤالين رقم 47 و 48

لا نعم

47 – منذ بداية السنة، هل دافعت عن نفسك أثناء تعرضك لعنف في المؤسسة أو خارجها أو في الطريق المؤدية إليها :

لا نعم

48 – منذ بداية السنة، هل وضع والداك شكاية لدى الشرطة أو الدرك الملكي بعد تعرضك لعنف في المؤسسة أو خارجها أو في الطريق المؤدية إليها :

لا نعم

49 – ما هو دينك؟

.....

50 – هل أنت مواظب على أداء فرائضك الدينية:

بصفة منتظمة بصفة شبه منتظمة
بصفة غير منتظمة لا، أبدا

51 – هل أنت ملتزم دينيا:

نعم لا
لا أريد الإجابة

إذا كانت إجابتك "نعم"، هل لك أن تبين كيف ذلك؟

.....
.....
.....

شكرا على مشاركتك

Victimation et perception du climat scolaire :
L'influence du degré de conformisme des élèves de l'enseignement
secondaire public aux normes et valeurs de la société marocaine.

Résumé

L'objectif de cette thèse est de vérifier l'impact du degré de conformisme sur la victimation et la perception du climat scolaire chez les élèves de l'enseignement secondaire au Maroc en s'appuyant sur quatre variables : l'âge, le sexe, l'appartenance sociale et le degré de conformisme auto-déclaré des élèves, ce dernier étant mesuré par le degré de pratique et de l'engagement religieux. Une première partie de la thèse est consacrée à la présentation du terrain d'étude (la région de Souss-Massa au Maroc), aux concepts-clés abordés, notamment ceux de violence et de climat scolaires, au modèle explicatif basé sur le degré de conformisme et aux choix méthodologiques. La seconde partie expose les résultats et l'analyse des données. L'enquête de terrain fait l'objet d'une méthodologie croisée avec, d'un côté, un questionnaire consacré à l'expérience victimaire des adolescents et à la perception des diverses composantes du climat scolaire, et de l'autre, en complément des données issues de l'enquête par questionnaire, des entretiens directifs. Une discussion finale permet de revenir sur les hypothèses, de porter un regard critique sur les investigations réalisées et d'ouvrir d'éventuelles pistes de recherche.

Mots clés

Violence, violence scolaire, victimation, climat scolaire, expérience victimaire, conformisme, perception, engagement religieux, pratique religieuse, normes, valeurs.

Victimization and perception of the school climate:
The influence of the degree of conformism of public secondary school
students to the norms and values of Moroccan society

Abstract

The aim of this thesis is to verify the impact of the degree of conformism on the victimization and perception of the school climate among secondary school students in Morocco. This verification is based on four variables: the age, the gender, the social class and the self-reported degree of conformity as measured by the level of practice and religious commitment. The first part of this thesis is dedicated to the presentation of the study area (the Souss-Massa region in Morocco), the key concepts, including school violence and climate, the explanatory model based on the degree of conformity, and the methodological choice. In the second part, the analysis of the data and the results are presented. The field survey is the subject of a double methodology with, on the one hand, a questionnaire devoted to the adolescent experience and to the perception of the various components of the school climate. On the other hand, structured interviews intended to supplement the data extracted from the questionnaire survey are presented. A final discussion makes it possible to return to the hypotheses, to take a critical look at the investigations carried out, and to open up possible avenues for research.

Keywords

Violence, school violence, victimization, school climate, victimization experience, conformism, perception, religious commitment, religious practice, norms, values.