



Journal Homepage: [-www.journalijar.com](http://www.journalijar.com)

INTERNATIONAL JOURNAL OF ADVANCED RESEARCH (IJAR)

Article DOI:10.21474/IJAR01/19612
DOI URL: <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/19612>



RESEARCH ARTICLE

LA VIOLENCE AU MILIEU SCOLAIRE :

ÉTUDE SUR L'EFFET DU SENTIMENT D'INJUSTICE SUR LE COMPORTEMENT AGRESSIF DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE AU MAROC

Dr. Mustapha BOULAHYA¹ and Dr. Abderrazzak NASSIFE²

1. Docteur en psychologie, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohammed V – Rabat, Maroc.
2. Maître de conférences en psychologie, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Ibn Zohr – Agadir, Maroc.

Manuscript Info

Manuscript History

Received: 31 July 2024

Final Accepted: 31 August 2024

Published: September 2024

Key words:-

Feeling of injustice, Aggressive behavior, School environment, Merit, Equality

Abstract

This research examines the link between the feeling of injustice experienced by students and their aggressive behavior in school settings, focusing on the Moroccan educational context, which has been less studied. The study was conducted with 192 high school students from four public and private schools in two regional academies of education and training. The majority of participants, 32.3%, are 17 years old, followed by those aged 16 (22.9%), while the least represented age groups are 20 and 19 years old, with percentages of 3.1% and 8.9%, respectively. To address the research questions, two measurement scales were used: one for aggression (27 items) and another for injustice, comprising three dimensions and 19 items. The results indicate that students' aggressive behavior is significantly influenced by their perception of injustice, with aggression explained by 39.3% due to school injustice. These findings highlight the importance of equity and justice in fostering a positive school climate.

Copyright, IJAR, 2024,. All rights reserved.

Introduction :

En milieu scolaire, qui est censé être un environnement de relations saines, l'agression est devenue une réalité quasi quotidienne. On assiste souvent à des comportements agressifs verbaux ou physiques, que ce soit entre les élèves, ou entre ceux-ci et les adultes (enseignants, cadres administratifs...). Les incidents qu'on constate au sein de l'établissement scolaire, et qui jouissent d'une médiatisation importante grâce à l'expansion prépondérante des moyens de communication, (les réseaux sociaux font circuler ces incidents tout autour de la toile au bout de secondes près) laissent plusieurs intervenants croire à l'idée d'une augmentation des conduites agressives dans le milieu scolaire marocain (Boulahya, 2023).

D'après plusieurs recherches de différentes disciplines, Il existe plusieurs facteurs qui nourrissent l'agressivité en milieu scolaire. Les chercheurs les ont classés en deux catégories : les facteurs d'ordre individuel et ceux se rapportant aux contextes sociaux d'interaction qui influencent l'individu durant son processus de développement social à savoir la famille, l'école, le groupe des pairs, le milieu professionnel...etc. Ainsi, les chercheurs s'entendent-ils sur l'idée que les comportements agressifs ne sont pas dus à un seul facteur (Tragno, 2007). Les facteurs de risque ont plutôt un effet à la fois additif et d'interaction entre eux. Dans le contexte scolaire, seuls les individus agressifs, voire les victimes, sont pointés du doigt, souvent, en tant que responsables de la violence à

Corresponding Author:- Dr. Mustapha Boulahya

Address:- Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohammed V -
Rabat, Maroc.

l'école (Steffgen G, 2012). Or l'école, en tant qu'entité sociale, peut avoir une part de cette responsabilité. L'environnement scolaire où règne un climat défavorable n'est-il pas susceptible de jouer un rôle important dans la trajectoire développementale du comportement agressif entre les acteurs de l'école ?

De nombreux chercheurs soulignent que l'école est un espace d'interaction capable soit d'aggraver des facteurs de risque déjà présents chez certains élèves, soit de favoriser l'émergence de nouveaux. Cependant, elle peut également jouer un rôle dans la correction de ces comportements antisociaux. Ainsi, plusieurs études montrent que les comportements agressifs résultent de facteurs à la fois individuels et contextuels. La littérature sur le milieu scolaire met également en évidence que le climat scolaire peut influencer le comportement agressif (Steffgen G, 2012; Tragno, 2007). Certaines études ont mis en évidence l'influence directe de certaines pratiques pédagogiques et de gestion de classe des enseignants sur le comportement des élèves (Martineau, 1999). Une enquête menée auprès de 1200 adolescents révèle que plus ils estiment que le monde est injuste à leur égard, plus ils déclarent avoir engagé des comportements déviants (Bègue, 2015, p. 142).

En s'inspirant des études portant sur le comportement agressif des élèves, nous pouvons remarquer que le sentiment d'injustice ressenti par les élèves peut être un facteur, parmi d'autres, qui développe ou intensifie les comportements agressifs. De la sorte, la question de recherche suivante se pose : le sentiment d'injustice scolaire pourrait-il constituer un facteur général lié aux comportements agressifs des élèves ?

Hypothèses de la recherche

Dans le cadre de la présente recherche, nous formulons une hypothèse générale selon laquelle le sentiment d'injustice scolaire constitue un facteur associé aux comportements agressifs des élèves. Ainsi, plus les élèves perçoivent l'institution scolaire comme injuste, plus leurs comportements agressifs tendent à s'intensifier ; inversement, plus ils considèrent l'école comme juste, plus leurs comportements agressifs diminuent.

En accord avec la littérature, nous anticipons un lien entre le comportement agressif des élèves et le sentiment d'injustice ressenti à l'égard de leur institution scolaire, qui sera examiné à travers trois dimensions : le mérite, l'égalité et le respect. Nous visons donc évaluer l'effet potentiellement positif du sentiment d'injustice scolaire sur le comportement agressif des élèves en suivant les hypothèses spécifiques suivantes :

H1 : La perception des élèves de recevoir ce qu'ils méritent serait associée à une diminution de leur comportement agressif.

H2 : Une perception d'égalité dans le traitement des élèves serait liée à une réduction de leur comportement agressif.

H3 : Plus les élèves estiment être traités avec respect, moins leur comportement agressif serait susceptible de se manifester.

H4 : Des différences concernant la perception de l'injustice ressentie seraient observées parmi les élèves en fonction de leur genre, de leur niveau scolaire, de leur filière choisie et de leurs résultats scolaires.

Cadre de référence théorique

Définition de l'agression

Historiquement, diverses définitions de l'agression ont été proposées. Actuellement, dans un consensus en psychologie sociale, l'agression est définie comme tout comportement visant intentionnellement à blesser autrui de manière plus ou moins explicite. De plus, l'agresseur doit être convaincu que son comportement nuira à la cible, qui elle-même doit être motivée à éviter ce comportement. Il est important de noter que le préjudice réel n'est pas nécessaire pour qualifier une action d'agressive. (Craig A. Anderson and Brad J. Bushman, 2002).

À partir de cette définition, l'agression se manifeste comme un comportement observable nécessitant une attention particulière. Ainsi, des pensées agressives, des émotions telles que la colère, des attitudes comme le souhait de malheur à autrui, et des motivations telles que le désir de gagner peuvent mener à des comportements agressifs, mais ne constituent pas en eux-mêmes une agression. Par conséquent, un acte qui cause du tort à une autre personne sans intention de nuire n'est pas considéré comme une agression. Les parents, les soignants et les enseignants, qui peuvent parfois infliger une douleur mentale ou physique dans l'exercice de leur rôle, peuvent être perçus comme agressifs si leur intention d'aider nécessite d'infliger même une douleur minime. En revanche, les accidents, même s'ils sont mortels, ne sont pas considérés comme des agressions, car ils n'impliquent pas d'intention de blesser (Fiske, 2008). L'agression englobe le désir de causer les dommages, et implique le désir de l'évitement de la part de la victime. Il est à souligner que la dimension imminente de l'agression renvoie à l'immédiat qui caractérise l'intention aggressive.

Il est important de faire la distinction entre la notion de l'agression et d'autres termes connexes qui peuvent être utilisés d'une manière interchangeable bien qu'ils ne soient pas des synonymes. Dans ce cadre, l'agressivité est un

trait de caractère ou encore une attitude. C'est une tendance plus qu'un acte, une énergie psychique et pulsionnelle qui vise à nuire à autrui. Par ailleurs, l'agression se distingue de la violence, qui renvoie, chez la plupart des psychologues sociaux, à un sous-type d'agression. Plus précisément, la violence est l'agression qui est destinée à causer des dommages (physiques ou émotionnels) assez extrêmes pour exiger une attention médicale ou de causer la mort. L'agression peut avoir une fonction adaptative et être cruciale pour la survie de l'individu ou de l'espèce, contrairement à la violence. Par conséquent, tout acte violent est une forme d'agression, mais la majorité des agressions ne se manifestent pas sous forme de violence (Craig A. Anderson and Brad J. Bushman, 2002). Les auteurs distinguent entre la violence individuelle et la violence collective : la première inclut l'homicide et les crimes associés, tandis que la seconde se manifeste à travers des émeutes et des révolutions. (Klineberg O, 1981).

La violence à l'école

La violence à l'école a été examinée comme une menace intentionnelle, se manifestant par des attaques physiques ou psychologiques dirigées contre soi-même, d'autres personnes (élèves contre élèves, élèves contre enseignants, enseignants contre enseignants ou enseignants contre élèves) ou contre des objets matériels (vandalisme) (Steffgen G, 2012).

Elle peut se manifester par une large gamme de comportements, allant d'actes graves, comme des attaques armées, à des comportements moins sévères, tels que des bagarres, ou même à des actions relativement inoffensives, comme des disputes verbales. Le bullying, en tant que forme spécifique de violence, se distingue par un harcèlement systématique et répétitif à l'encontre de personnes plus vulnérables (Steffgen G, 2012). Dans ce contexte, certains adolescents, incapables d'intégrer l'ordre scolaire et de donner un sens à leur présence dans l'établissement, expriment leur rejet du système par des comportements anormaux, tels que l'agitation permanente, les bagarres ou divers vols. Cette réaction peut être comprise comme une forme de violence réactive face aux contraintes de l'institution (Coslin, 2009).

L'injustice

Les auteurs indiquent que lorsqu'une personne ne reçoit pas ce qu'elle pense mériter en fonction de ses actions ou de son identité, elle se perçoit comme une victime d'injustice (Bègue, 2015). De ce fait, la psychologie sociale met en évidence que la perception de la gravité des injustices est une expérience personnelle. (Duru-Bellat Marie, 2009).

Les dimensions de l'injustice

Marie Duru-Bellat affirme que la tripartition égalité/mérite/respect (ou autonomie) suggérée par Dubet (2005) devrait servir de point de départ pour l'analyse de l'injustice en milieu scolaire. Selon Kellerhals, de nombreuses recherches corroborent ces critères (Duru-Bellat Marie, 2009). Pour notre part, nous allons adopter ces trois dimensions de l'injustice en l'occurrence l'égalité, le mérite et le respect.

Le mérite est « la norme de justice la plus couramment admise, celle de la correspondance entre les contributions et les rétributions, norme qui repose sur l'idée d'un équilibre général souvent élaboré à partir de paradigmes utilitaristes » (Dubet 1999, p.181). L'injustice liée au mérite se manifesterait par un décalage entre, d'une part, la qualité des contributions de l'élève et, d'autre part, les récompenses accordées par l'enseignant (Vanoutrive Johan, 2011).

L'égalité consiste « à traiter tous les élèves de la même manière quelles que soient leurs différences d'âge, de sexe, d'origine sociale, de performances, ou de comportement » (Dubet, 1999, p.181). D'après ce principe, tout le monde mérite d'avoir des chances équitables de réussir. Cette notion est fondamentale dans l'expérience des élèves, qui aspirent à être « traités comme des individus égaux, malgré les hiérarchies et les classements scolaires » (Dubet, 2009, p.43). L'égalité de traitement est menacée lorsque les élèves se sentent non respectés, tant individuellement qu'en tant que groupe, école, établissement ou filière (Vanoutrive Johan, 2011).

Selon le principe du respect, aucun jugement scolaire ne doit porter atteinte à la dignité de l'élève. Ce dernier ne doit jamais être soumis à des humiliations, qui constituent autant d'injustices. Il appartient à l'enseignant ou à l'éducateur d'évaluer le travail réalisé, en tenant compte des contributions, tout en veillant à distinguer cela de la personne de l'élève. (Vanoutrive Johan, 2011).

Méthode :

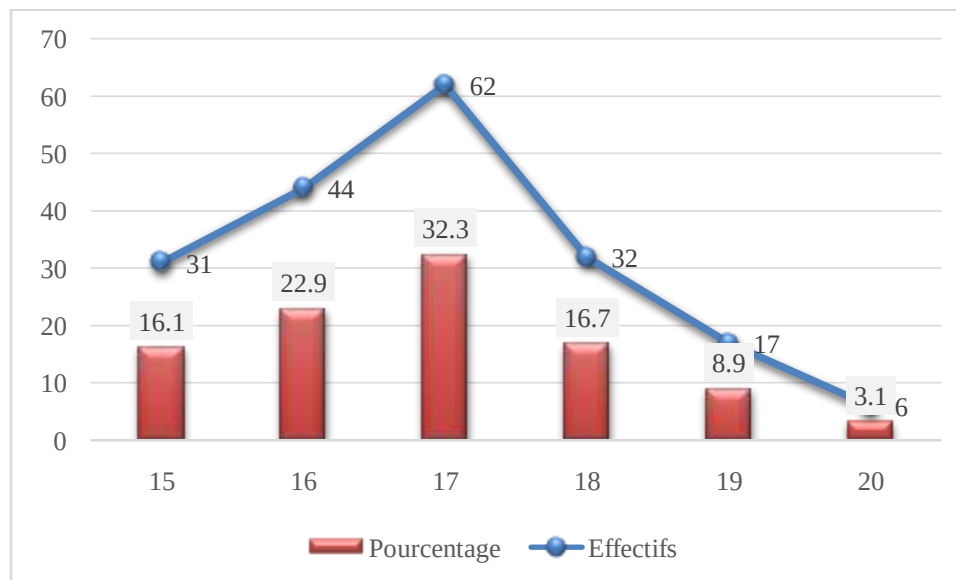
Participants

L'échantillon se compose des élèves du cycle secondaire qualifiant appartenant au secteur public et privé. Ils sont prélevés de quatre établissements scolaires. Nous avons distribué 200 exemplaires d'échelle de mesure dont nous avons récupéré 192.

La distribution de l'échantillon selon l'âge

La tranche d'âge de 17 ans représente la majorité avec un effectif de 62 élèves, soit 32,3% de l'échantillon, suivie de la tranche d'âge de 16ans avec un effectif de 44 élèves et un pourcentage de 22,9%. Quant aux tranches d'âge les moins présentes on trouve celles de 20 et de 19 ans avec des pourcentages de 3,1 et de 8,9 respectivement.

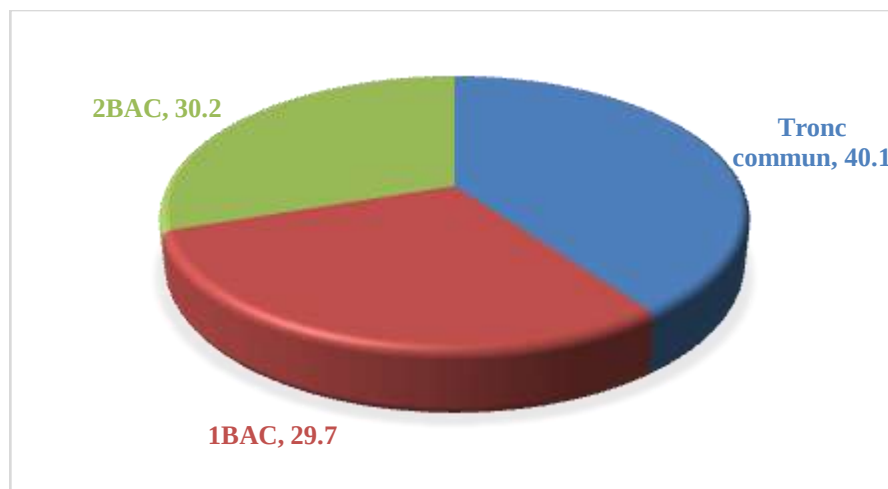
Figure 1: Distribution de l'échantillon selon l'âge



La distribution de l'échantillon selon le niveau scolaire

L'effectif des élèves du Tronc commun est 77, soit l'équivalent de 40,1 % de l'ensemble de l'échantillon alors que le nombre des élèves de la première année du baccalauréat est 57, soit 29,7%. Quant aux élèves de la deuxième année du baccalauréat, ils sont 58 sujets, en représentant 30,2%.

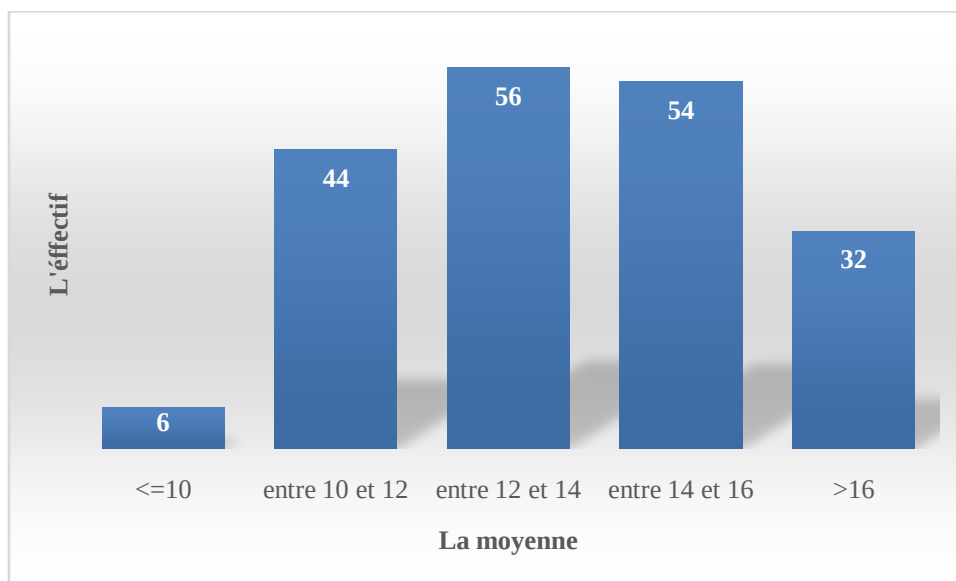
Figure 2 La distribution de l'échantillon selon le niveau scolaire



La distribution de l'échantillon selon la moyenne obtenue

Le diagramme ci-dessus montre que la majorité des individus de l'échantillon a obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10/20 en première session de l'année scolaire 2017-2018, soit 96.9%. Les moyennes obtenues se distribuent comme suit : 22.9% ont obtenu entre 10 et 12/20, 29.2 % entre 12 et 14/20, 28.1% entre 14 et 16/20 et 16.7 % ont eu une moyenne plus que 16/20. Seul un pourcentage de 3.1% ont eu moins de 10/20.

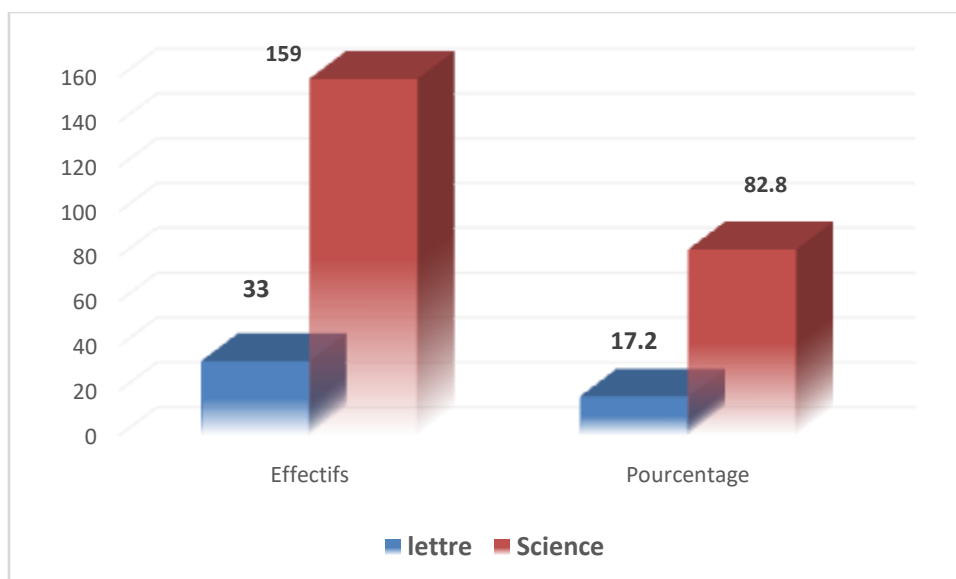
Figure 3 La distribution de l'échantillon selon la moyenne obtenue



La distribution de l'échantillon selon la filière

Le nombre des élèves scientifiques représente 159, soit l'équivalent de 82,8 % de l'ensemble de l'échantillon alors que le nombre des littéraires est 33, soit 17,2%.

Figure 4 La distribution de l'échantillon selon la filière choisie



Outils

La conception et l'administration des échelles de mesure

Afin de répondre aux questions de notre recherche nous avons utilisé deux échelles de mesure (une porte sur l'injustice et l'autre sur l'agression) qui vont nous permettre de recueillir des données fines et faciles à traiter statistiquement. En dépit des inconvénients que peut représenter cet outil, notre choix est basé sur le fait que l'échelle constitue un moyen qui permet de situer et d'évaluer les sujets par rapport aux variables étudiées et par rapport à d'autres sujets. Ceci rentre dans le vif des objectifs de cette recherche qui se fixent sur le lien éventuel entre l'injustice scolaire et le comportement agressif des élèves en milieu scolaire.

Les dimensions de l'échelle de l'injustice scolaire

Tableau 1 Les dimensions de l'échelle

<i>La dimension</i>	<i>Numéros des items</i>	<i>Nombre d'items</i>
L'égalité	1 ;2 ;4 ;5 ;6 ;9 ;16	07
Le respect	3 ;8 ;11 ;15 ;17 ;18 ;19	07
Le mérite	7 ;10 ;12 ;13 ;14	05

Les caractéristiques psychométriques de l'échelle de l'injustice scolaire

Pour calculer la consistance interne des dimensions de l'échelle on a utilisé le coefficient de corrélation de Pearson. Le tableau suivant indique que le coefficient de corrélation de chaque dimension en rapport à la valeur totale de l'échelle est assez significatif au niveau de 0,01, ce qui démontre que l'échelle jouit d'une consistance interne très suffisante.

L'échelle de mesure de l'injustice scolaire comporte 19 énoncés qui se répartissent sur trois composantes. Elle possède un coefficient alpha de Cronbach satisfaisant ($\alpha = .70$) avec une corrélation inter-items moyenne acceptée ($r = .32$). Le premier aspect a été l'égalité, il contient 7 items. Il possède un alpha de Cronbach de ($\alpha = .82$). Le second aspect renvoie au respect, il se compose de 7 items. Il présente un alpha de Cronbach de ($\alpha = .79$). Le troisième aspect qui comporte 5 items correspondant au mérite possède un alpha de Cronbach de ($\alpha = .68$).

Les dimensions de l'échelle de l'agression

Tableau 2 Les dimensions de l'échelle

<i>La dimension</i>	<i>Numéros des items</i>	<i>Nombre d'items</i>
L'agression	De 1 à 27	27

Les caractéristiques psychométriques de l'échelle de l'agression

En ce qui concerne l'échelle de mesure de l'agression, Elle est composée de 27 items. Elle possède un coefficient alpha de Cronbach satisfaisant ($\alpha = .83$) avec une corrélation inter-items moyenne satisfaisante ($r = .503$).

Tableau 3: Test de fiabilité et de consistance interne de l'échelle de de mesure utilisée(N=192)

<i>Echelles</i>	<i>α</i>	<i>r</i>	<i>Sous-échelles</i>	<i>N_i</i>	<i>α</i>	<i>r</i>	<i>N</i>
L'échelle de l'injustice scolaire (19 items)	.70	.32	L'égalité	07	.82	.58	192
			Le respect	07	.79	.56	
			Le mérite	05	.68	.55	
L'échelle de l'agression (27 items)	.83	.50	-	-	-	-	192

Notes. α : Alpha de Cronbach, r : Corrélation inter-items moyenne, N_i : Nombre d'items ; N : effectif

Procédure

La passation des échelles est faite en groupe au sein des établissements scolaires. C'est à la fin des séances portant sur l'information et l'orientation qu'on demande aux élèves de répondre individuellement aux items de l'échelle. Le temps alloué aux élèves pour répondre aux questions était 25minutes pour l'échelle contenant trois pages, avec des explications des items en cas de besoin. Notre enquête a duré un mois (quatre semaines).

La recherche a été faite dans quatre établissements scolaires. Deux d'entre eux font partie de l'Académie Régionale d'Education et de Formation (AREF) Tanger Tétouan Al Hoceima, et les deux autres de l'AREF Rabat Salé Kénitra. Il s'agit exactement du lycée Moulay Abdellah Cherif à la direction provinciale du Ministère de l'Education Nationale (MEN) de Ouazzane, lycée Imzouren à la direction d'Al-Hoceima et lycée Allal El Fassi et Madariss Assalam à la direction de Rabat. L'échantillon est de type aléatoire simple.

Présentation et analyse des résultats

Afin de traiter les résultats, nous avons recours au logiciel SPSS qui nous a permis de contrôler les hypothèses émises et de vérifier l'effet entre les variables. Nous nous sommes référés à plusieurs critères statistiques dont *Khi-deux*, *V de Cramer*. Le premier nous a servi à vérifier l'existence du lien entre les variables de la recherche et le deuxième nous a permis de calculer le poids du lien en cas de son existence.

Dans cette section, nous allons analyser les données obtenues dans notre recherche. Ensuite, on va les interpréter afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises. H1 stipule qu'il existe un effet et que la relation entre les variables est significative alors que H0 indique l'absence de l'effet et que les variables sont indépendantes.

L'effet de l'injustice scolaire sur le comportement agressif

Hypothèse principale : plus les élèves perçoivent l'institution scolaire comme injuste, plus leurs comportements agressifs tendent à s'intensifier ; inversement, plus ils considèrent l'école comme juste, plus leurs comportements agressifs diminuent.

La relation entre les deux variables : test de Khi-deux

Tableau 4 L'effet de l'injustice sur le comportement agressif : Test de Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	237,420 ^a	128	,000
Rapport de vraisemblance	150,844	128	,082
Association linéaire par linéaire	4,982	1	,026
Nombre d'observations valides	192		

A partir du tableau ci-dessus, La valeur de Khi- deux est 237,420 a, avec sig ,000 : elle est inférieure à 0,05. Donc la relation entre l'injustice scolaire et le comportement agressif est statistiquement significative. Donc on accepte H1 et on rejette H0. C'est-à-dire qu'il existe un effet entre les deux variables. Pour connaître le poids de cet effet on recourt au test de V. de Cramer

Poids de l'explication : V de Cramer

Tableau 5 Poids de l'effet entre l'injustice et le comportement agressif : V de Cramer

		Valeur	Erreur standard asymptotique ^a	T approximé ^b	Signification approximée
Nominal par Nominal	Phi	1,112			,000
	V de Cramer	,393			,000
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	-,162	,076	-2,256	,025 ^c
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	-,150	,070	-2,089	,038 ^c
Nombre d'observations valides		192			

La valeur de V de Cramer est ,393 : cela signifie que le poids de l'effet compte 39% de variance dans l'échantillon. Alors l'agression au milieu scolaire est expliquée à 39,3% par l'injustice scolaire. Le reste peut être dû à d'autres facteurs qui ne relèvent pas de domaine de notre recherche.

L'effet des dimensions de l'injustice scolaire sur le comportement agressif

Après s'être assuré de l'existence d'un effet favorable entre l'injustice ressentie et le comportement agressif des élèves (hypothèse principale), nous tâcherons par la suite de vérifier les hypothèses secondaires.

Egalité/Agression

Hypothèse secondaire n°1 : Plus les élèves percevraient qu'ils sont traités d'une façon égale, plus leur comportement agressif diminuerait.

La relation entre les deux variables : Test de Khi-deux

Tableau 6 L'effet de la dimension « égalité » et le comportement agressif

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	74,324 ^a	48	,009
Rapport de vraisemblance	67,375	48	,034
Association linéaire par linéaire	3,040	1	,081
Nombre d'observations valides	192		

Le tableau indique que la valeur de Khi- deux est 74,324^a , avec sig ,009 : elle est inférieure à 0,05. Donc la relation entre la dimension « égalité » et le comportement agressif est statistiquement significative. Alors on rejette H0 et on accepte H1. De là, il existe un effet entre les deux variables. Le test de V. de Carmer va nous permettre de connaître le poids de cette relation.

Poids de l'explication : V de Cramer

Tableau 7 Poids de l'effet entre l'égalité et le comportement agressif

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Phi	,622
	V de Cramer	,254
Nombre d'observations valides	192	

La valeur de V de Cramer est ,254 : cela signifie que le poids de l'effet compte 25,4% de variance dans l'échantillon. Alors l'agression au milieu scolaire est expliquée à 25,4% par l'inégalité.

Respect/ Agression

Hypothèse secondaire n° 2 : Plus les élèves percevraient qu'ils sont traités avec respect, plus leur comportement agressif diminuerait

La relation entre les deux variables : Test de Khi-deux

Tableau 8 L'effet entre le respect et le comportement agressif

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	88,879 ^a	48	,000
Rapport de vraisemblance	57,002	48	,175
Association linéaire par linéaire	4,396	1	,036
Nombre d'observations valides	192		

Le tableau ci-dessus montre que la valeur de Khi- deux est 88,879^a, avec sig ,000 : elle est inférieure à 0,05. On en déduit que la relation entre la dimension « respect » et le comportement agressif est statistiquement significative. Donc on accepte H1 et on rejette H0. Par conséquent, il y a un effet entre les deux variables. Le poids de cette relation va être prouvé par le test de V. de Carmer.

Poids de l'explication : V de Cramer

Tableau 9 Poids de l'effet entre "le respect" et le comportement agressif

		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Phi	,680	,000
	V de Cramer	,278	,000
Nombre d'observations valides		192	

La valeur de V de Cramer est ,278 : le poids de l'effet compte 27,8% de variance dans l'échantillon. La dimension « respect » explique le comportement agressif des élèves à 27,8%.

Mérite/Agression

Hypothèse secondaire n° 3 : Plus les élèves percevraient qu'ils reçoivent ce qu'ils méritent, plus leur comportement agressif diminuerait.

La relation entre les deux variables : Test de Khi-deux

Tableau 10 L'effet entre le "mérite" et le comportement agressif

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	44,856 ^a	40	,276
Rapport de vraisemblance	49,306	40	,149
Association linéaire par linéaire	1,512	1	,219
Nombre d'observations valides	192		

Le tableau montre que la valeur de Khi- deux est 44,856a, avec sig ,276 : elle est supérieure à 0,05. Alors la relation entre la dimension « mérite » et le comportement agressif n'est pas statistiquement significative. De là, on accepte H0 et on rejette H1. En effet, il n'y a pas d'effet entre les deux variables.

L'effet des variables sociodémographiques

Hypothèse secondaire n° 4 : Il existerait des différences entre les élèves à l'égard de l'injustice ressentie selon le genre, le niveau scolaire, la filière choisie et la moyenne des notes obtenue.

Nous allons vérifier si les variables sociodémographiques à savoir le genre, le niveau scolaire, la filière choisie et la moyenne des notes obtenue ont une signification en relation avec l'injustice et le comportement agressif des élèves.

L'injustice /l'agression / le genre**La relation entre les variables : Test de Khi-deux**

Tableau 11 La relation entre les variables : injustice, agression et genre

	Genre/Agression			Genre/ Injustice		
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	10,337 ^a	8	,242	11,215 ^a	16	,796
Rapport de vraisemblance	10,490	8	,232	12,742	16	,692
Association linéaire par linéaire	6,743	1	,009	,636	1	,425
Nombre d'observations valides	192			192		

Le tableau montre que la valeur de Khi- deux est 10,337a, avec sig ,242 pour les variables genre /agression et 11,215^a avec sig ,796 pour les variables genre /agression. Le sig, dans les deux cas, est supérieur à 0,05. Alors la

relation entre la variable « genre » et les variables « injustice » et « agression n'est pas statistiquement significative. De là, on accepte H0 et on rejette H1. En effet, il n'y a pas d'effet entre les variables.

L'injustice / l'agression / le niveau scolaire

La relation entre les variables

Tableau 12 La relation entre les variables : injustice, agression et niveau scolaire

	Agression/ niveau scolaire			Injustice/ niveau scolaire		
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	11,016 ^a	16	,808	24,984 ^a	32	,807
Rapport de vraisemblance	12,407	16	,716	27,796	32	,679
Association linéaire par linéaire	2,538	1	,111	,482	1	,488
Nombre d'observations valides	192			192		

Le tableau révèle que la valeur de Khi- deux est 10,016a, avec sig ,808 pour les variables niveau scolaire /agression et 24,984a avec sig ,807 pour les variables niveau scolaire /injustice. Le sig, dans les deux cas, est supérieure à 0,05. Alors la relation entre la variable « niveau scolaire » et les variables « injustice » et « agression n'est pas statistiquement significative. De là, on accepte H0 et on rejette H1. En effet, il n'y a pas d'effet entre les variables.

L'injustice / l'agression / la filière

La relation entre les variables : Test de Khi-deux

Tableau 13 La relation entre les variables : injustice, agression et filière

	Agression/ Filière			Injustice/Filière		
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	14,261 ^a	8	,075	31,090 ^a	16	,013
Rapport de vraisemblance	13,921	8	,084	32,154	16	,010
Association linéaire par linéaire	3,542	1	,060	4,970	1	,026
Nombre d'observations valides	192			192		

Le tableau révèle que la valeur de Khi- deux est 14,261a, avec sig ,075 pour les variables filière /agression et 31,090a avec sig ,013 pour les variables filière /injustice. Le sig, dans le premier test est supérieur à 0,05 alors qu'il est inférieur à 0,05 dans le deuxième test. La relation entre la variable « filière » et la variable « agression » n'est pas statistiquement significative. Tandis qu'elle est significative pour les variables « filière » et « agression ».

L'injustice / l'agression / la moyenne

La relation entre les variables : Test de Khi-deux

Tableau 14 La relation entre les variables : Injustice, Agression et Moyenne

	Agression / Moyenne			Injustice / Moyenne		
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	49,938 ^a	32	,023	73,359 ^a	64	,198
Rapport de vraisemblance	28,193	32	,660	64,509	64	,459
Association linéaire par linéaire	5,548	1	,018	,915	1	,339
Nombre d'observations valides	192			192		

Le tableau démontre que la valeur de Khi- deux est 49,938a, avec sig ,023 pour les variables « moyenne » / « agression » et 73,359a avec sig ,198 pour les variables « moyenne » / « injustice ». La valeur du sig, dans le

premier cas est inférieure à 0,05, tandis qu'elle supérieure à 0,05 dans le deuxième cas. Ce qui signifie que la relation entre la variable « moyenne » et la variable « agression » est significative ; ces deux variables sont dépendantes. Quant à la relation entre « moyenne » et « agression », elle n'est pas statistiquement significative. De là, on accepte H0 et on rejette H1. En effet, il n'y a pas d'effet entre ces deux variables.

L'injustice / l'agression / l'âge

La relation entre les variables : Test de Khi-deux

Tableau 15 La relation entre les variables : Injustice, Agression et Âge

	Agression / Âge			Injustice / Âge		
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	53,995 ^a	40	,069	75,217 ^a	80	,630
Rapport de vraisemblance	43,727	40	,316	76,771	80	,582
Association linéaire par linéaire	,089	1	,765	,293	1	,589
Nombre d'observations valides	192			192		

Le tableau révèle que la valeur de Khi- deux est 53,995a, avec sig ,069 pour les variables « âge » / « agression » et 75,217a avec sig ,630 pour les variables « âge » / « injustice ». Le sig, dans les deux cas, est supérieur à 0,05. Alors la relation entre la variable « âge » et les variables « injustice » et « agression n'est pas statistiquement significative. En effet, on accepte H0 et on rejette H1. En effet, il n'y a pas d'effet entre les variables.

Discussion

Notre objectif, par le biais de cette recherche, est de décrire puis analyser l'effet de l'injustice scolaire sur le comportement agressif chez les élèves du secondaire qualifiant, mais aussi le poids de la relation entre ces deux variables ainsi que la part des variables sociodémographiques. Pour atteindre cet objectif, nous avons soumis notre hypothèse principale à un examen, stipulant que : « plus les élèves perçoivent l'institution scolaire comme injuste, plus leurs comportements agressifs tendent à s'intensifier ; inversement, plus ils considèrent l'école comme juste, plus leurs comportements agressifs diminuent ». Celle-ci a été confirmée statistiquement. Par conséquent, il existe un effet entre l'injustice scolaire et le comportement agressif des élèves. Le poids de l'effet est de 39,3 % selon le test de V de Cramer. Alors, les deux variables sont dépendantes.

Le même effet significatif est obtenu par plusieurs études et recherches sur ce thème qui soutiennent que les élèves ressentent un fort sentiment d'injustice et, face à ces injustices perçues, ils développent diverses formes de résistance personnelle. Pour certains, le recours à la violence peut devenir un moyen de défense, une réaction possible au mépris qu'ils éprouvent au sein de l'institution scolaire.(Caillet, 2006). Une étude réalisée auprès de 1200 adolescents qui pensent que moins le monde est juste avec eux, plus ils déclarent avoir commis des conduites déviantes.(Bègue, 2015)

Les répercussions du sentiment d'injustice ressentie sont souvent négatives, tant pour l'individu que pour les autres. Les élèves, dans le cadre de l'établissement scolaire, s'attendent à ce que cet environnement soit juste et qu'il favorise l'apprentissage de la justice. Lorsqu'ils estiment être traités de manière injuste, leur frustration devient complexe et leurs réactions peuvent être regrettables.

La psychologie sociale a particulièrement exploré les sentiments de justice à travers le concept de « croyance en un monde juste », considéré comme un mécanisme adaptatif issu d'un apprentissage social. Ce concept remplit des fonctions psychologiques essentielles à l'échelle individuelle: il permet à l'individu de percevoir son environnement comme prévisible et contrôlable, tout en intégrant la « norme d'internalité » propre aux sociétés modernes, qui encourage chacun à attribuer ce qui lui arrive à des facteurs sous son propre contrôle(Duru-Bellat Marie, 2009).

Il est désormais clair, suite à l'évolution de la théorie de la frustration-agression, que la frustration ne conduit pas systématiquement à l'agression, mais plutôt à une disposition à celle-ci, alimentée par des émotions, qui peut engendrer des comportements agressifs. Des chercheurs soulignent qu'une émotion est souvent liée au sentiment

d'injustice. Par ailleurs, les spécialistes en psychologie du travail notent que le sentiment d'iniquité est fréquemment associé à des comportements tels que le sabotage, le vol et la violence en milieu professionnel (Bègue, 2015).

Pour approfondir les résultats de notre recherche et en nous appuyant sur des études sur l'injustice en milieu scolaire qui identifient trois dimensions de cette injustice, nous avons formulé des hypothèses secondaires :

Notre première hypothèse secondaire postule que « la perception des élèves de recevoir ce qu'ils méritent serait associée à une diminution de leur comportement agressif ». Les résultats du test du chi-deux indiquent qu'il existe une relation statistiquement significative entre la perception de l'égalité et le comportement agressif des élèves, ce qui signifie que ces deux variables sont dépendantes.

La deuxième hypothèse secondaire suggère « qu'une perception d'égalité dans le traitement des élèves serait liée à une réduction de leur comportement agressif ». Les résultats confirment une relation significative entre le respect et le comportement agressif chez les élèves.

Concernant la troisième hypothèse secondaire, qui avance que « plus les élèves estiment être traités avec respect, moins leur comportement agressif serait susceptible de se manifester », l'effet observé n'est pas statistiquement significatif. En effet, ces deux variables apparaissent indépendantes.

Il est donc clair que les dimensions de l'injustice ont un impact statistiquement positif sur le comportement agressif des élèves. L'égalité et le respect sont des sentiments essentiels qui favorisent le bien-être des élèves dans le milieu éducatif et contribuent à établir un climat propice à l'apprentissage.

Dalbert examine les effets psychologiques positifs sur les individus : lorsqu'on croit en un monde juste (ce qui s'applique également au milieu scolaire, où les jeunes enfants expérimentent avec leurs pairs et enseignants les principes de réciprocité et de mérite), on se sent mieux, on s'approprie davantage les normes qui le gouvernent, et on développe une plus grande confiance envers autrui et en l'avenir (Duru-Bellat Marie, 2009).

Il est important de souligner que la psychologie sociale reste ambiguë sur la signification des écarts entre réalités et perceptions. Les élèves les plus fragiles peuvent avoir tendance à surestimer les injustices qu'ils subissent en attribuant la « faute » à des facteurs externes. En revanche, ceux qui subissent les injustices les plus marquées – souvent les mêmes élèves en difficulté – peuvent sous-estimer ces injustices qu'ils subissent pour préserver leur croyance en un monde juste. (Hafer et Bègue, 2005). Ainsi, l'étude de l'injustice en milieu scolaire, du moins dans le cadre de cette recherche, se concentre sur les ressentis des participants, qui sont subjectifs et dépendent de leurs perceptions à un moment donné.

Concernant la quatrième variable, qui examine les aspects sociodémographiques de l'échantillon étudié et qui suppose des différences dans la perception de l'injustice selon le genre, le niveau scolaire, la filière choisie et la moyenne des notes, l'analyse statistique des données indique qu'il n'y a pas de lien significatif entre l'injustice ressentie par les élèves et ces variables. Cela indique que le sentiment d'injustice et le comportement agressif ne dépendent pas de ces facteurs. Les réponses de l'échantillon sont homogènes, indépendamment du genre, du niveau scolaire, de la filière choisie ou de la moyenne des notes. Ce constat paraît raisonnable, car les perceptions des individus concernant les comportements antisociaux et les sentiments négatifs, comme l'injustice, tendent à être similaires.

Ainsi, la question de l'injustice en milieu scolaire, loin d'être un simple sujet, s'avère complexe. L'effet positif que nous avons démontré entre l'injustice ressentie par un échantillon d'élèves issus de différents établissements et le comportement agressif est influencé par d'autres facteurs liés aux individus de cet échantillon. En accord avec les résultats de diverses études, nous affirmons que la perception de l'injustice ne se traduit pas toujours par des comportements agressifs et que, face à une même situation jugée injuste, les élèves réagissent de façon différente.

Conclusion

En conclusion, notre recherche met en lumière l'importance des facteurs influençant le comportement agressif des élèves en milieu scolaire, avec un accent particulier sur le sentiment d'injustice. Nous avons démontré que ce dernier joue un rôle déterminant dans l'émergence des comportements agressifs au sein des établissements scolaires. Bien que des études antérieures aient établi des liens entre l'injustice ressentie et l'agression, notre travail se distingue par son exploration de ce phénomène dans le contexte éducatif marocain, un domaine encore peu investigué.

Les résultats de notre étude montrent clairement que le comportement agressif des élèves est significativement influencé par leur perception d'injustice. Cela souligne l'urgence pour les éducateurs et les décideurs de prêter attention à l'expérience des élèves en matière d'équité et de justice, afin de favoriser un climat scolaire positif et de réduire l'agressivité. Pour cela, plusieurs mesures peuvent être envisagées, notamment la sensibilisation et la formation des enseignants à reconnaître et à gérer les perceptions d'injustice. Promouvoir un environnement scolaire inclusif est également essentiel. Il est crucial de veiller à ce que toutes les voix soient prises en compte et respectées, en mettant en place des programmes qui célèbrent la diversité et encouragent l'égalité. Enfin, il est nécessaire de poursuivre les recherches sur ce phénomène afin d'adapter les stratégies mises en place. Une évaluation régulière des programmes et des politiques permettra d'évaluer leur efficacité et d'adapter les interventions en fonction des retours des parties prenantes.

Cependant, notre recherche comporte certaines limites. Bien que la taille de l'échantillon soit représentative, elle pourrait être augmentée pour inclure un plus grand nombre d'établissements et de contextes variés. Nous avons principalement utilisé des méthodes d'auto-évaluation, ce qui peut introduire un biais dans les réponses des élèves. Les perceptions d'injustice et d'agressivité sont subjectives et peuvent varier d'un individu à l'autre. De plus, notre étude se concentre sur des données à un moment donné, ce qui ne permet pas d'observer les évolutions possibles des comportements et des sentiments d'injustice au fil du temps.

Ainsi, ce travail ouvre la voie à de futures recherches sur l'injustice scolaire et ses impacts, renforçant l'importance de la justice perçue dans le développement harmonieux des élèves. En prenant en compte ces dimensions, les politiques éducatives pourraient être plus appropriées pour satisfaire les besoins des élèves et favoriser un environnement d'apprentissage sain et respectueux.

BIBLIOGRAPHIE

1. Bègue, L. (2015). *L'agression humaine*. Paris, France: Dunod.
2. Boulahya, M. A. (2023, 10). Répercussions psychologiques des comportements agressifs à l'égard des enseignants : Une revue de littérature. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative*, p. 657.
3. Caillet, V. (2006). Sentiment d'injustice et violence scolaire. *Revue de recherche en éducation*(37), pp. 63-71. doi:<https://doi.org/10.3406/spira.2006.1297>
4. Coslin, P. G. (2009, Septembre 15). Violences et incivilités au collège. (U. : <http://osp.revues.org/1060>, Ed.) *L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne]*, 35(2), pp. 163-183. doi:10.4000/osp.1060
5. Craig A. Anderson and Brad J. Bushman. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*(53), pp. 27-51.
6. Duru-Bellat Marie. (2009). Introduction. In D.-B. M. al, *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 7-12). De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.durub.2009.01.0007
7. Fiske, S. (2008). *Psychologie sociale*. Bruxelles: de boeck.

8. Klineberg O. (1981). Les causes de la violence : approche psychosociologique. In J. d. Verbizier, *Psychiatrie et Société* (pp. 223-234). ERES.
9. Martineau, S. &. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. (R. d. l'éducation, Ed.) *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), p. 467 à 496. doi:10.7202/032010ar
10. Steffgen G, R. S. (2012). Chapitre 6. La violence à l'école s'explique-t-elle par l'environnement scolaire? In B. G. al, *Prévenir les violences à l'école* (pp. 111-122). Presses Universitaires de France. doi:10.3917
11. Tragno, M. D. (2007). Les violences et agressions physiques au travail : Analyse de la littérature. *European Review of Applied Psychology*, 4(57), pp. 237-255. doi:https://doi.org/10.1016/j.erap.2006.12.003
12. Vanoutrive Johan, F. N. (2011, Août). L'injustice scolaire : Quels sentiments chez les élèves ? *Education & Formation*, pp. 130-139.