



Violence entre congénères en milieu universitaire acte mimétique : causes et impacts

Pr. Pierre Daniel INDJENDJE NDALA¹

¹ Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Informatique et de Gestion (LARSIG)

Institut Supérieur de Technologie (IST)

Résumé: La violence à l'école ou à l'université devient presque un fait ordinaire tellement qu'il existe des cas. Les temples du savoir et de la connaissance deviennent des théâtres des injures, des pugilats, d'agression, des braquages et des tueries. Ce papier a pour objectif de montrer l'origine et l'impact de la violence entre étudiants en milieu universitaire. Nous mobilisons la théorie du mimétisme pour expliquer les racines de cette violence qui seraient imputées à la reproduction du phénomène par les victimes. Les données sont extraites d'une enquête auprès de 200 étudiants des universités et grandes écoles du Gabon à partir d'un questionnaire administré en ligne et en auto-administration. L'approche méthodologique est mixte, quali-quantitative adossée à la technique de l'analyse qualitative comparée (QCA) dans sa version multivariée mvQCA. Les résultats sont de deux types : le premier, nous enseigne que le bourreau est brutal et colérique, et de sexe masculin, il a été lui-même victime de violence, il exerce les violences physiques et verbales sur ses congénères par pulsions entraînant la réduction de leur confiance en soi et de leur confiance à autrui. Le deuxième, nous enseigne que les étudiant(e)s victimes ou témoins qui n'exercent pas la violence sur leurs congénères sont de sexe féminin, ont subi principalement la violence verbale dont les conséquences affectent leur bienveillance et leur empathie, leurs résultats ou leur réussite académique.

Mots-clés: Violence ; Milieu Universitaire ; Etudiant(e) ; Bourreau ; Victime ; Théorie du mimétisme.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.15222944>

Published in: Volume 4 Issue 2



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

1. Introduction

Les 20^{ème} et 21^{ème} siècle sont caractérisés par beaucoup de cas de violence dans le monde notamment les guerres (en Syrie, au Congo, en RDC), le terrorisme (Boko-haram en Afrique centrale et de l'Ouest, jihadistes en Afrique du nord), les enlèvements d'élèves (Nigéria), les tueries, les rixes, les bagarres, les agressions des enseignants, l'utilisation des stupéfiants et la consommation excessive de l'alcool dans les établissements scolaires et les universitaires (aux Etats-Unis, au Gabon etc.). Ces événements sont largement relayés en temps réel par les réseaux sociaux et les médias du monde. Plusieurs études récentes sur la violence en milieu scolaire ou universitaire, ont été réalisées en France, en Belgique, au Canada et dans plusieurs autres pays. Ce qui montre que le sujet de la violence en milieu scolaire et universitaire est d'actualité et préoccupe. Plusieurs champs l'ont abordé mais dans une approche mono-champ, ce qui explique le manque de consensus. Ces recherches se concentraient principalement sur la typologie de la violence, les formes et l'impact de la violence sur la réussite scolaire ou académique, sur les réponses et les démarches pour la prévenir et l'éradiquer. La violence en milieu universitaire est plutôt débattue par quelques auteurs qui font l'objet de questionnement comme les violences de genre et le harcèlement sexuel à l'université (Pondi, 2010), les violences verbales etc. Shapiro (2018, p.1) tente de fournir, dans son ouvrage, une compréhension multidisciplinaire de la violence dans l'éducation pour aider les éducateurs, les décideurs et les autorités de la communauté, à trouver des solutions consensuelles. Nous abordons dans ce papier, la notion de violence en milieu universitaire entre étudiants. Nous nous focaliserons sur l'étudiant bourreau en cherchant, les motivations les plus enfuies de sa violence dans un regard croisé avec celui des victimes et des témoins qui seront interrogés. Notre approche est microscopique car elle appréhende les violences dans des situations interpersonnelles ou intersubjectives, à partir du binôme bourreau-victime (Ekomo et Ndibnu-Messina Ethé, 2015, p.13). Nous n'abordons pas la violence symbolique (Bourdieu, 1972) mais la violence qui est plus visible, les violences verbale et physique entre étudiants. Ghandi prix Nobel de la paix en 1998, disait : « là où il n'y a le choix qu'entre lâcheté et violence, je conseillerai la violence. » Il ne nous viendrait pas à l'esprit de penser un seul instant que l'auteur était un adepte de la violence. Loin de là, il était viscéralement encastré dans sa philosophie de la « non-violence ». Nous comprenons par-là, qu'il tenait beaucoup à la dignité et à l'intégrité humaine, qu'il n'aurait perdu pour rien au monde. Il se retournerait dans sa tombe de savoir que la violence existe dans le temple du savoir qu'est l'université. C'est pourquoi, nous nous interrogeons alors : « quels sont les origines et les impacts de la violence entre étudiants en milieu universitaire ? » En d'autres termes qu'est-ce qui expliquerait la violence entre apprenants en milieu universitaire et ses conséquences ? L'objectif de ce papier est de chercher les formes de la violence les plus rencontrées en milieu universitaire, ce qui motive les bourreaux pour exercer la violence et ses conséquences sur leurs congénères. Plus précisément, nous cherchons les variables qui expliquent la violence entre étudiants et leurs impacts sur les victimes. Pour répondre à la question de recherche nous présentons en premier point, l'approche conceptuel et théorique mettant l'accent sur les facteurs de la violence entre étudiants; en deuxième point, la méthodologie de la recherche qui est mixte, quali-quantitative, adossée sur la technique du mvQCA; en troisième point, les résultats de la recherche, leurs discussions et les implications managériales enfin, nous donnerons la conclusion.

2. Cadres conceptuel et théorique

Nous donnerons les définitions, les formes de violence, les causes et déterminants des violences en milieu universitaires et leurs conséquences sur les victimes. En outre, présentons notre ancrage théorique sur la théorie du mimétisme pour expliquer la violence des étudiants bourreaux.

2.1 Approche conceptuelle de la violence en milieu universitaire

Shapiro (2018, p.1) souligne que le phénomène de la violence est complexe et manque de consensus sur la façon de l'empêcher et d'y répondre (Bernstein, 2013). Il n'existe pas non plus une définition consensuelle de la violence. Eric Debarbieux tente de définir la violence comme « la désorganisation brutale ou continue d'un système personnel, collectif ou social se traduisant par une perte d'intégrité qui peut être physique, psychique ou matérielle sans qu'il y ait forcément agresseur ou intention de nuire. Elle est dépendante des valeurs, des codes sociaux et des fragilités personnelles des victimes. » « Les violences de genre en milieu scolaire sont définies comme des actes ou menaces de violence sexuelle, physique ou psychologique au sein et autour des écoles, perpétrés par les normes et les stéréotypes de genre, et imposés par des rapports de force inégaux. » (Unesco/Ungei, 2015). Arendt (1972) considère que la violence n'est finalement que la manifestation la plus évidente du pouvoir. Nous adoptons l'approche de la violence de Debarbieux (1999) du point de vue de la victime et/ou du témoin. Il s'agit d'une forme de violence caractérisée par le comportement manifesté par des victimes des violences verbales. Elle renvoie, que ce soit sur le plan physique ou mental, à la perception de la violence par les victimes et les témoins ou le sentiment de violence. Cette violence est perçue par le ressentiment que nous avons de ce que nous subissons. Les comportements qui en découlent peuvent être le reflet des violences synonymes de mal être ou d'aberration. D'après Demichel (2010), la violence serait l'acte d'imposer par force ou par puissance – un effet à une situation qui ne l'attendait pas. Byung-Chul Han (2018, p.vii) note que la violence est un phénomène qui ne peut pas disparaître. Elle est protéiforme. Elle migre du visible à l'invisible, du frontal au viral, de la force brutale à la force médiatrice, du réel au virtuel, de physique au psychologique etc. La violence peut prendre différentes formes et avoir des causes multiples notamment le harcèlement sexuel ou moral, les agressions physiques, psychologiques ou verbales, les insultes, les brimades, les intimidations, les incivilités et les menaces. Elle ajoute que malgré la difficulté de saisir la complexité du processus, le harcèlement est caractérisé par plusieurs critères, notamment, l'intentionnalité de nuire, la répétition, l'abus (par emprise psychique, intimidation, physique, abus d'autorité, etc.), le sentiment d'insécurité vécu par la victime, la blessure psychique qu'il inflige et ses multiples répercussions. Les violences peuvent résulter des processus habituels et culturels que l'environnement immédiat d'un individu tolère ou pratique en les jugeant acceptables (Tabodo Mbarga, 2016, p.26). Marrow (1972, p.44) reprenant Kurt Lewin, établit un lien direct entre le comportement d'un individu, sa personnalité et son environnement. Cela explique pourquoi bien que la violence reste un phénomène social, elle dépend des situations ponctuelles liées aux problèmes sociaux propres aux universités. Shapiro (2018, p.81) note que beaucoup de cas de violence tirent leurs sources des films, de programmes de télévision, des sites d'Internet, des livres et des jeux vidéo qui contiennent les idéologies des cultures de la violence (Kellner, 2008; Larkin, 2009).

2.2 Causes des violences verbale et physique

La violence vient du comportement indésirable des élèves qui troublent le bon déroulement de l'apprentissage. On pointe 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. La théorie de Piaget explique et circonscrit les pulsions qui incitent à la violence chez l'enfant, dans la nature et la genèse de sa personnalité (Freud, 1916). Il identifie entre autres le système

du ça comme pôle pulsionnel de la personnalité. Il se compose au plan dynamique des pulsions innées (agressives, sexuelles) et de désirs refoulés, fournissant l'énergie, la libido, nécessaires au fonctionnement du ça, du moi et du surmoi. La violence naît à cette instance de la personnalité, ainsi que les pulsions agressives. Bien qu'étant des adultes, les acteurs de la communauté universitaire sujets aux actes de violence puisent leur source dans le ça. Ils sont dans la tranche d'âge 17-30 ans donc ils sont au stade anal de Freud (de 18 mois à 40 ans). Les conflits entre étudiants peuvent engendrer des manifestations de violence. Romano (2015) précise que: « le harcèlement scolaire concerne tous les milieux sociaux: les filles comme les garçons, les établissements ruraux comme ceux du centre-ville, les établissements primaires comme secondaires. (...). Il regroupe des contextes variables selon les types d'agression, le profil des auteurs et des victimes, le lieu des violences, le mode opératoire, leur reconnaissance ou non par les adultes, leurs conséquences, etc. ». Par contre Wieviorka (2004) se refuse, à naturaliser la violence pour la réduire à l'expression de pulsions, d'affects, elle se refuse à y retrouver, une agressivité primordiale n'attendant que le relâchement des contrôles pour se libérer. Byung-Chul Han (2018, p.vii) note que la topologie de la violence s'intéresse en premier aux manifestations macro-physiques de la violence, qui prend la forme de négativité, se développant dans la relation de conflit entre soi-même et l'autre, en interne et externe, entre ami et ennemi. Nous inférons l'hypothèse H₁: « *les pulsions agressives favorisent la violence entre étudiant(e)s en milieu universitaire.* »

La jalousie et souvent mentionné, l'envie et la haine des autres en raison des possibilités qu'ils ont eues que le bourreau n'a pas eu (Shapiro, 2018, p.73). L'auteur note que la personne peut détester les autres pour leurs caractéristiques. Une « violence verbale » où le conflit généré par la contrariété est mis en évidence au détriment des autres traits (Bellachhab et Galatanu, 2012, p.92). Le refus de l'altérité¹ puis l'envie, la jalousie et la rivalité, tous les sentiments qui relèvent de l'intersubjectivité (Jauvin, 2003, p.42). L'auteure ajoute la peur, qui est le moteur essentiel du harcèlement moral. L'individu agresse alors pour se protéger d'un danger (p.42). De trop longues rencontres risquent entre autres de susciter trop d'émotion et, par conséquent, de faire obstacle au processus de dénouement du conflit (Cormier, 2004, p.116). La violence émotionnelle revêt des formes individuelles et des groupes restreints anomiques qui se nourrissent des colères, des frustrations relatives, du désir de vengeance et de se faire justice, du désir de domination masculine ou féminine, des troubles de la personnalité, de la conséquence des chocs émotionnels (Gurr, 1970, p.317). Certaines personnes créent une « nouvelle contrainte de la politique d'identité masculine remplie de tension par une intense fureur, le ressentiment, la paranoïa, et les visions apocalyptiques, éclatant souvent dans la violence » (Kellner, 2008, p.92). Le bourreau a une position de pouvoir ainsi, il ouvre un conflit direct par un ton visiblement belliqueux qui ne laisse donc pas de doute sur la violence verbale (N'guessan Konan, 2017, p.82). « La colère est une émotion et l'agressivité est une pulsion qui ne recèle pas une intention et n'a pas de but précis » (Bovay, 2008, p.30 et p.31). Favre (2007, p.15) définit l'agressivité comme une « pulsion biologique au service de la vie ». Le surmoi permet la transformation des pulsions en création culturelle appelée sublimation (Delamaire, 2010, p.115). Nous exprimons notre colère et notre désaccord à l'égard d'un comportement qui heurte nos valeurs ou qui ne correspond pas à nos exigences (*La violence verbale dans le discours journalistique sportif*, p.99). La violence émotionnelle a des formes individuelles et des groupes restreints anomiques qui se nourrissent des colères, des frustrations relatives, du désir de vengeance et de se faire justice, du désir de domination masculine ou féminine, des troubles de la personnalité, de la

¹ Le harcèlement commence souvent par le refus de la différence de l'autre, la personne ralentissant la cadence, ou au contraire d'un excès de zèle. Hirigoyen (2009, p.31) note qu'à cet égard « Les entreprises [...] ont des difficultés à supporter des salariés différents ou atypiques. Les procédés de harcèlement visent avant tout à casser ou à se débarrasser des individus qui ne sont pas conformes au système ».

conséquence des chocs émotionnels (Gurr, 1970, p.317). Plusieurs auteurs ont exploré les différents facteurs ayant une influence positive ou négative sur le niveau de violence physique et verbale. Il y a entre autres le contrôle de la colère (Mestre *et al.*, 2007), le sentiment d'auto-efficacité (Huesmann, 1988 ; Sanmartín *et al.*, 2011). Le genre est un facteur d'influence important. Les garçons s'auto-évaluent et sont hétéro-évalués comme étant plus enclin à user de comportements agressifs que les filles (Calvo *et al.*, 2001; Samper *et al.*, 2008 ; Van Noorden *et al.*, 2015; Bitz, 2016, p.4). Nous inférons l'hypothèse H₂: « *les émotions négatives favorisent la violence entre étudiant(e)s en milieu universitaire.* »

Les inégalités sociales peuvent engendrer la violence en milieu universitaire. Il ressort des travaux de Debarbieux (1999) que le sentiment de violence est nettement fonction de la typologie sociale des établissements, augmentant avec l'exclusion dont souffre le milieu d'origine de leurs élèves. Nous inférons l'hypothèse H₃: « *les inégalités sociales favorisent la violence entre étudiant(e)s en milieu universitaire.* »

2.3 La violence verbale et la violence physique

Byung-Chul Han (2018, p.viii) souligne que la violence macro-physique peut prendre aussi une forme plus subtile, en s'exprimant comme violence verbale - est la violence nuisible de la langue qui est encore basée sur la négativité, car elle est diffamatoire, discrédit, dégradante ou désavouant. La notion de violence verbale va au-delà des faits de langue spécifiques comme les gros mots – est beaucoup plus implicite et fait le constat que certains discours sont violents, c'est la violence verbale discursive (Fracchiolla *et al.*, 2013, p.9). Les auteurs soulignent qu'elle est constituée par un « ressenti » de violence verbale, qui n'indique pas nécessairement une intentionnalité mais l'amorce de montée en tension conflictuelle. On parle alors de violence verbale quand les durcisseurs installent un climat conflictuel où l'un ou chacun des intervenants tend à créer chez l'autre, une sensation de mal-être par des excès de langage, une impolitesse, une incivilité, une insulte ou une injure, une offense (Galatanu *et al.*, 2012). Lagorgette (2003) rappelle que prononcer des insultes ne signifie pas insulter et que pour mesurer la violence d'un acte énonciatif nous devons nous référer à la réaction de l'interlocuteur c'est-à-dire tant que l'interlocuteur accueille les propos de son locuteur avec sérénité et s'inscrit toujours dans l'harmonie discursive, peu importe les mots violents, on ne parle pas de violence verbale en tant que telle dans la mesure où il n'y a pas de rupture dans l'échange, ni de conflit instauré (N'guessan Konan, 2017, p.83). Selon Galatanu *et al.* (2012), les mécanismes de la violence verbale se formalisent autour de quatre noyaux: une violence verbale où l'expression/explicitation d'une mention de communiquer quelque chose de valeur axiologique négative est le trait le plus saillant de la signification comme dans le cas de menacer, d'insulter, d'injurier, d'invectiver, de maudire, d'accuser, de reprocher, de critiquer, etc.; une violence verbale où l'irrespect de la volonté d'autrui constitue le trait prééminent comme dans le cas d'ordonner, d'interdire, d'imposer, etc. ; une violence verbale où le conflit généré par la contrariété est mis en évidence au détriment des autres traits comme dans le cas de contredire, d'interrompre, de désavouer, de démentir, de réfuter, etc. ; une violence verbale où l'expérience du mal et/ou l'expression d'un affect négatif est mis en avant par rapport à d'autres spécifications qui seront reléguées à l'arrière-plan comme dans le cas de menacer, d'humilier, d'intimider, etc. Tabodo Mbarga (2016, p.54) soutient qu'on ne peut venir à l'université et y sortir sans entendre ou apprendre à exprimer une violence verbale. Ainsi, la violence verbale est un acte banalisé dans des universités.

Keehn et Boyles discutent l'éthique de l'altérité d'Emmanuel Levinas est une réponse nécessaire à ce contraignant, souvent les pratiques de confrontation qui constituent un ethos provocateur favorable à la violence physique. Il montre qu'une condition préalable pour affronter et empêcher les genres à la violence à laquelle il était témoin est rigoureusement re-conceptualisée dans la relation éthique à l'autre. Keehn et Boyles discutent qu'une éthique reconstruite de l'altérité impliquerait de reconnaître les

étudiants et les éducateurs comme irréductible aux catégories, tel que les niveaux et d'apprendre les pistes, et libérer l'éducation de l'esclavage dirigeant les intérêts d'entreprise. La violence physique, psychologique et sexuelle peut être considérée comme fondée sur le genre si elle découle d'un rapport de force inégal entre hommes et femmes (OMS, 2009, p.3) ou si elle est motivée par un comportement non conforme de la victime aux rôles sociaux respectifs des hommes et des femmes (Van der Veur et Coll., 2007, p.43). Nous inférons l'hypothèse H₄ : « *la violence entre étudiant(e)s en milieu universitaire est verbale ou physique.* »

2.4 Conséquences des violences sur les victimes

Les étudiants exposés à la violence en milieu universitaire peuvent vivre des conséquences aux niveaux psychologique, comportemental, physique, cognitif et social notamment craintes et peurs, inquiétude face à l'avenir, insécurité, dépression et idée suicidaire, faible estime de soi, syndrome de stress post-traumatique, retard de croissance, perte de poids, maux de ventre, maux de tête, trouble du sommeil, cauchemar, fatigue chronique, dépendance exagérée vis-à-vis de la mère, recherche d'attention, retrait, manque de participation, comportements de manipulation ou d'opposition, hyperactivité, vandalisme, vol, cruauté envers les animaux, déficience des habiletés sociales, violence physique et verbale à l'égard des pairs, isolement social, consommation d'alcool ou de drogues, prostitution, délinquance, déficience des habiletés verbales, déficience intellectuelles ou motrices, problème d'apprentissage, difficulté d'attention et/ou de concentration, retard sans motif ou absence, mauvais résultats académique, abandon académique, échec académique etc. L'apprentissage du métier d'apprenant est la première acquisition des principes de la vie en société, passent par l'appropriation de plusieurs outils comme l'empathie en expriment ses émotions et sentiments et en essayant de comprendre ceux de ses camarades (Durand-Gratian, 2017, p.13). C'est déjà un début pour prévenir la violence (p.13). Pourquoi l'éducation à l'empathie permettrait de vivre ensemble et ainsi prévenir les violences ? Rogers (1980, cité par Zanna, 2015, p.19), affirme que c'est « cette disposition à ressentir ce que l'autre ressent sans toutefois s'y confondre ». Il s'agit en somme de la capacité « à se mettre à la place de ». L'empathie est donc liée aux émotions. Zanna (2015, p.19) précise que l'empathie « s'apparente à un partage plus ou moins intense mais toujours maîtrisé, évalué et mesuré de l'émotion de l'autre. » Il précise que l'empathie est un outil qui permet la construction de soi en tant qu'être social (Zanna, 2015, p.22). L'apprentissage des émotions et leur reconnaissance sont primordiaux à l'école, car l'enfant peut y être confronté, notamment la peur ou la colère. S'il n'a pas appris à les maîtriser, alors les tensions peuvent apparaître et l'agressivité pouvant donner lieu à des situations de violence (Durand-Gratian, 2017, p.14). Il y a l'empathie cognitive et l'empathie émotionnelle. Nous retenons cette dernière. L'empathie émotionnelle se déclenche dans les situations de face à face, de vis-à-vis. Elle passe par les corps en présence, car le corps n'est pas qu'un corps et est également langage. En matière d'empathie émotionnelle, nous avons tous tendance à être affectés ou touchés. Nous entrons en résonance émotionnelle avec autrui par exemple si vous souriez, j'aurai tendance à sourire également. L'empathie émotionnelle est en jeu chaque fois que des personnes sont en interaction. Être en empathie émotionnelle c'est donc participer à un alignement des affects, sans perte de distance. Le niveau d'empathie (Cabrera et al., 2010 ; Calvo et al., 2001 ; Eisenberg et Fabes, 1990 ; Mestre, Frías et Samper, 2004), influence positive ou négative le niveau de violence physique et verbale. La bienveillance est d'avoir une disposition favorable envers quelqu'un. Debarbieux, (2015, p.12) note l'importance d'une « bienveillance vis-à-vis de tous les acteurs de l'école pour instaurer un bon climat scolaire ». Hart et al. (2019) notent que les offenseurs peuvent corriger les impressions de victimes et atténuer l'agression de victimes en communiquant des intentions bienveillantes. Hubert (2015) souligne qu'un climat scolaire perçu comme altéré « impacte négativement les personnels et augmente les difficultés scolaires

des élèves. Des situations non-menaçantes où la présence d'autres personnes appartenant au même groupe (ici milieu étudiantin) est interprétée comme la présence d'une certaine bienveillance (Ka, 2013, p.205). Selon Musitu et Fontaine (1998), les adolescents qui perçoivent leur famille à travers la dimension compréhension, sont ceux qui intériorisent « des valeurs d'auto-direction, d'universalité, de bienveillance, de conformisme et de sécurité. » Nous inférons alors l'hypothèse H₅: « *la violence subie par la victime réduit son empathie et sa bienveillance.* »

La perception de soi indépendante et interdépendante n'influence pas seulement la définition de soi mais aussi l'expérience émotionnelle (Ka, 2013, p.36). D'après Mesquita (2001), les émotions ressenties par les individus ayant un sens du soi plutôt indépendant sont plus souvent centrées sur soi, telles que la fierté d'avoir réussi ou la frustration due à des objectifs personnels non atteints. La confiance est quelque chose qui se gagne, entre raison et passion, entre jeunes et adultes, et elle autorise l'établissement du processus éducatif - met l'accent sur la bienveillance des adultes à l'égard des jeunes (Guyot, 2005, p.115). Un des facteurs qui a une influence positive ou négative sur le niveau de violence physique et verbale est l'estime de soi (Cabrera et al., 2010). Nous inférons l'hypothèse H₆: « *la violence subie par la victime diminue la confiance en soi et la confiance en l'autre.* » Nous inférons les hypothèses H₇: « *la violence subie par la victime baisse ses résultats académiques ou entraîne son échec académique.* »

3. Cadrage théorique : la théorie du mimétisme

Nous donnerons l'ancrage théorique de la recherche suivi d'un modèle hypothétique et le récapitulatif des hypothèses de recherche retenues.

3.1 Théorie du mimétisme

Nous ancrons cette recherche sur la théorie du mimétisme de René Girard (1972, 1977). Cette théorie est un système interprétatif qui vise à expliquer l'origine de la violence chez un bourreau envers une victime. Nous pouvons justifier ce choix théorique en sciences de gestion, dans la relation de violence qui lie un émetteur de la violence, le bourreau et un récepteur, la victime. Le « désir mimétique » est le désir d'imiter ce que l'autre désire, de posséder ce que possède autrui, non pas que cette chose soit précieuse en soi, ou intéressante, mais le fait même qu'elle soit possédée par un autre la rend désirable, irrésistible, au point de déclencher des pulsions violentes pour son appropriation. Girard stipule que toute reproduction mimétique suggère de la violence. Taussig (1984) souligne les jeux de miroir par lesquels la violence mime et performe la barbarie que nous prêtons à l'autre. La notion de « mimétisme social » est utile à plusieurs travaux qui se penchent sur les modalités de dissémination de la violence et de son escalade (Feldman, 1991). Robben (2010) analyse notamment les implications tactiques du mimétisme notamment faire à l'autre ce que nous imaginons qu'il est capable de nous faire dans les guerres asymétriques. La théorie mimétique du désir postule en effet que tout désir est une imitation du désir de l'autre. Le sujet désirant a l'illusion que son désir est motivé par l'objet de son désir. Mais en réalité son désir est suscité, fondamentalement, par un modèle présent ou absent qu'il jalouse ou qu'il envie. Le désir mimétique, en mettant en concurrence le sujet désirant et son modèle, fait naître une rivalité meurtrière. Le modèle devient nécessairement un obstacle pour le sujet désirant, une figure à abattre. En effet, les possessions et les qualités de la victime sont désirées même en cachette par le bourreau. Celui-ci présente un caractère envieux qui expliquerait qu'il jalouse sa victime qu'il cherche à imiter ou qu'il mime. Dans la querelle qui l'oppose à sa victime, le bourreau intervertit l'ordre logique et chronologique des désirs afin de dissimuler son imitation. Pour masquer sa violence, le sujet mimétique n'hésite pas à ruser avec son désir, c'est-à-dire à faire passer le modèle pour l'imitateur. La

conjunction ou la neutralisation de cette violence passe par le sacrifice d'une victime. Il faut que la victime soit assez proche pour qu'un lien purgatif puisse s'établir pour purifier ou expulser le mal qui est chez le bourreau. Girard (1977) soutient qu'il n'est pas sûr que les communautés puissent se passer de la fonction vicimaire. Si la société moderne n'est plus protégée par le mécanisme vicimaire, alors il n'existera pas de frein à la violence en escalade. En somme la théorie mimétique fournit une clé de compréhension efficace pour l'explication et le fonctionnement de la relation de violence bourreau-victime. De ce qui précède, nous inférons l'hypothèse H₈: « *la violence entre étudiant(e)s en milieu universitaire s'exerce par mimétisme.* » En effet, dans l'analyse de la violence verbale, nous appréhendons les marqueurs de discours « en termes d'actes non potentiellement violents mais qui risquent de l'être par transférabilité d'une pratique sociale à l'autre » (Galatanu et al., 2012).

3.2 Modèle hypothétique et récapitulatif des hypothèses de recherche

Nous présentons les modèles analytique dans la figure 1 et hypothétique dans la figure 2 ci-après, qui synthétise la démarche et les différentes hypothèses retenues supra. La figure 1 donne les causes qui poussent l'étudiant(e) bourreau (ou agresseur) à exercer la violence verbale et/ou physique par mimétisme sur un(e) autre étudiant(e) victime en milieu universitaire et les conséquences subies par ce dernier.

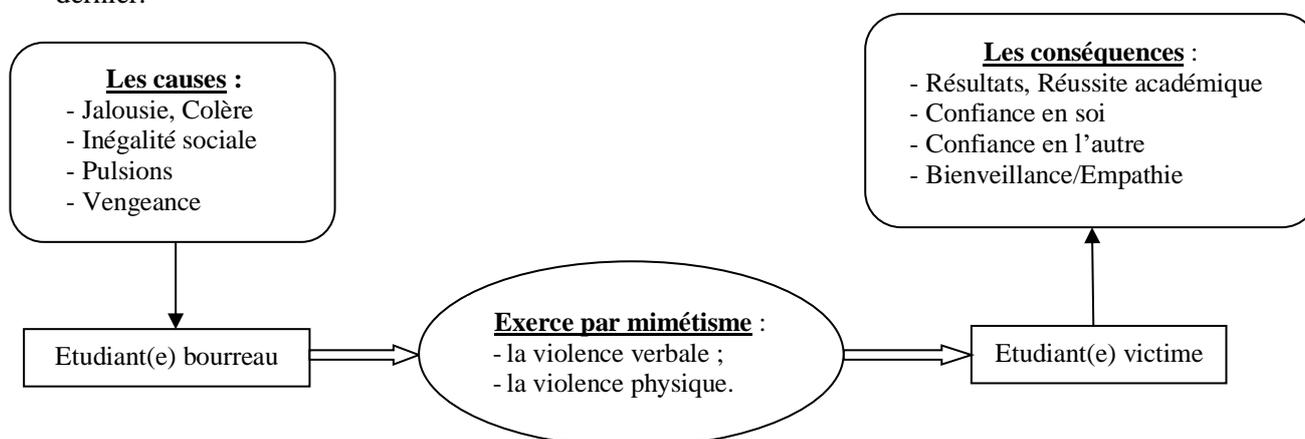


Figure 1. Modèle analytique de la recherche

Source: Auteur 2025.

La figure 2 précise ces causes et ces conséquences dans les hypothèses retenues. Cette figure montre que les différentes causes de la violence en milieu universitaire, sont les pulsions agressives, la vengeance, les inégalités sociales, les émotions négatives (colère, jalousie etc.). Elles entraînent des conflits entre étudiant(e)s débouchant sur deux types de violences, la violence physique et la violence verbale. Les conséquences de ces violences sur les victimes en milieu universitaire, sont la baisse de la confiance en soi et en autrui, la baisse de la bienveillance et de l'empathie, la baisse des résultats académiques et/ou l'échec universitaire.

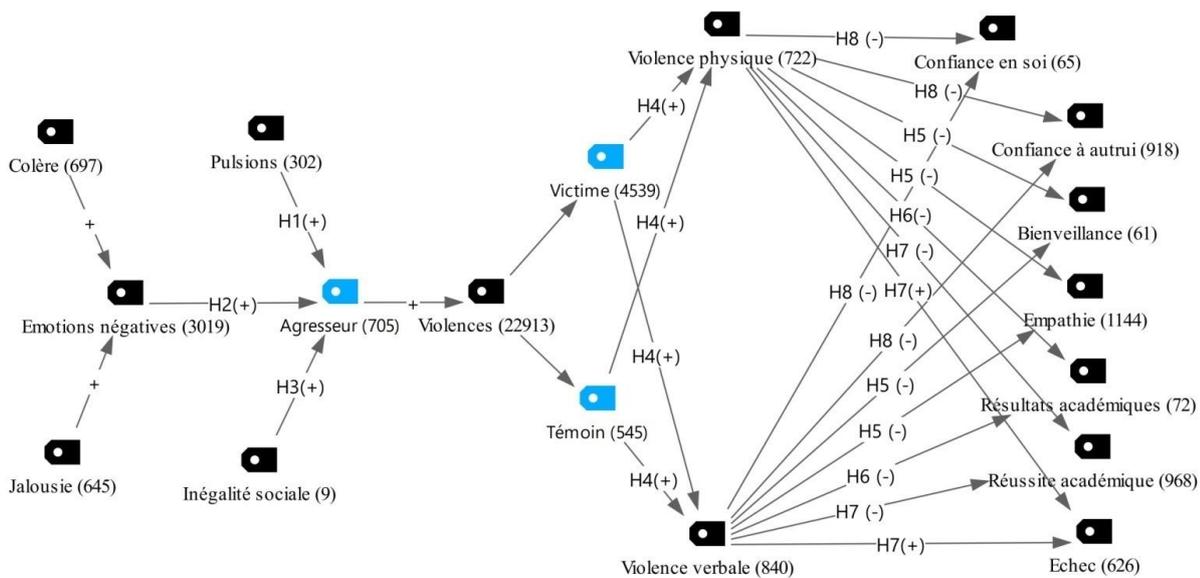


Figure 2: Modèle hypothétique de la violence mimétique en milieu universitaire

Source: Auteur 2025.

Nous récapitulons les différentes hypothèses retenues dans ce papier.

H₁: « les pulsions agressives favorisent la violence entre étudiant(e)s en milieu universitaire. »

H₂: « les émotions négatives favorisent la violence entre étudiant(e)s en milieu universitaire. »

H₃: « les inégalités sociales favorisent la violence entre étudiant(e)s en milieu universitaire. »

H₄: « la violence entre étudiant(e)s en milieu universitaire est verbale ou physique. »

H₅: « la violence subie par la victime réduit son empathie et sa bienveillance. »

H₆: « la violence subie par la victime diminue la confiance en soi et la confiance en l'autre. »

H₇: « la violence subie par la victime baisse ses résultats ou entraîne son échec académique. »

H₈: « la violence entre étudiant(e)s en milieu universitaire s'exerce par mimétisme. »

4. Approche méthodologique et technique de traitement

Nous présentons dans ce qui suit l'approche méthodologique, le recueil des données de la recherche, les variables et leur opérationnalisation, et la technique de traitement des données.

4.1 Méthodologie et données de la recherche

Nous adoptons une approche méthodologique quali-quantitative sur des données primaires issues de l'administration d'un questionnaire auprès des étudiants. Les données que nous avons capturées sont primaires issues d'une enquête menée en avril, mai, juin 2020 par l'administration d'un questionnaire en ligne. Les étudiants de plusieurs établissements de l'enseignement supérieur du Gabon ont répondu à ce questionnaire. L'échantillon est constitué des étudiants de licence 1, 2 et 3, et de master des universités et grandes écoles au Gabon. Les étudiants répondant appartiennent à huit (8) établissements différents dont les six premiers cités sont publics et les deux derniers sont privés: Institut National des Sciences de Gestion (INSG), Institut Supérieur de Technologie (IST), Institut National des Postes et des Technologies de l'Information et de la Communication (INPTIC), Université Omar Bongo (UOB), Université de Sciences de la Santé (USS), Université de Sciences et techniques de Masuku (USTM), BGF Business School (BBS) et UFG Saint Exupéry. Un échantillon aléatoire de 92 étudiant(e)s a été

sondé en ligne sur la plate-forme Survey Monkey. Le questionnaire était mis en ligne au 15 avril 2020. Le modus operandi retenu était de mettre à la disposition des responsables pédagogiques à l'occurrence les chefs de département, l'adresse web du questionnaire et à leur tour ils l'ont distribuée à leurs étudiants. L'enquête s'est étalée de la Mi-avril jusqu'à la Mi-juin 2020 soit deux (2) mois. La structure du questionnaire est composée de 8 questions ouvertes et de 10 questions fermées, se déclinant en trois parties : la première les informations sur l'étudiant(e) interrogé(e) (nom de l'établissement, type de sujet victime et/ou témoin, l'âge, le genre etc.) ; la deuxième concerne les questions ouvertes pour trouver des explications au phénomène de la violence, la forme de la violence, les raisons de cette violence, les raisons qui expliquent que certaines victimes n'utilisent pas la violence à leur tour, les solutions à apporter pour réduire ou faire disparaître cette violence en milieu universitaire; la dernière partie concerne les questions avec des échelles de mesure de Likert à 5 échelons pour mesurer le degré d'importance des causes et des conséquences de la violence.

4.2 Variables et opérationnalisation

Nous avons retenu les variables *cause{i}* qui donne les causes de la violence entre étudiants en milieu universitaire dont les modalités sont Jalousie, colère, Inégalités sociales, Pulsions, vengeance, toutes mesurées par une échelle de Likert à 5 niveaux; *Forme{i}* qui donne la forme de la violence ; *Consequence{i}* qui donne les conséquences de la violence en milieu universitaire dont les modalités sont : Résultats académique, Réussite académiques, Echec académique, Confiance en soi, Confiance à autrui, Bienveillance et Empathie, toutes mesurées par une échelle de Likert à 5 niveaux; *Sex{i}* donne le genre de l'étudiant(e) ; *Mimetic{i}* qui indique la victime qui réplique la violence par mimétisme ou pas ; *Violence{i}* donne l'exercice ou pas de la violence entre étudiants en milieu universitaire. Ces cinq variables précédentes entreront dans le traitement QCA; Les variables *Sujet{i}* qui qualifie l'étudiant(e) face à la violence en milieu universitaire et *Trait_Psycho{i}* qui donne les traits psychologiques de l'étudiant(e) bourreau seront traitées par un tri à plat pour des précisions. Nous avons étudié la fiabilité des échelles sur les causes et les conséquences de la violence en utilisant l'alpha de Cronbach (α) sur le logiciel SPSS. L'échelle sur les conséquences de la violence est validée avec l'alpha de Cronbach de ($\alpha=0,63$) et l'échelle des causes de la violence a obtenu un alpha de Cronbach ($\alpha=0,35$) ce qui n'a pas été validé à ce niveau de la recherche que nous comptons poursuivre avec un échantillon plus important.

Table 1. Opérationnalisation des variables

<i>Cause{i}</i>	Arité	<i>Forme{i}</i>	Arité
Jalousie	$i = 1$	Physique	$i = 1$
Inégalités sociales	$i = 2$	Verbale	$i = 2$
Pulsions	$i = 3$	Hybride (verbale et physique)	$i = 3$
<i>Consequence{i}</i>	Arité	<i>Trait_Psycho{i}</i>	Arité
Résultats académiques	$i = 1$	Brutal+Colérique	$i = 1$
Echec académique	$i = 2$	Brutal+Colérique+Psychopathe/Névrosé	$i = 2$
Confiance en soi et à autrui	$i = 3$	Refoulé/Timide/Introverti/Extraverti	$i = 3$
Bienveillance/empathie	$i = 4$	Brutal+Colérique+Psychopathe/Névrosé+Réfoulé	$i = 4$
<i>Sex{i}</i>	Arité	<i>Mimetic{i}</i>	Arité
Sexe féminin	$i = 0$	Victime non violente et non mimétique	$i = 0$
Sexe masculin	$i = 1$	Victime violente par mimétisme ou par répliation	$i = 1$
<i>Sujet{i}</i>	Arité	<i>Violence{i}</i>	Arité
Victime	$i = 1$	Etudiant(e) n'exerce pas la violence	$i = 0$
Témoin	$i = 2$	Etudiant(e) exerce la violence ou le bourreau	$i = 1$

Source : Auteur 2025.

4.3 Technique de traitement des données : mvQCA

La technique de l'analyse quantitative comparée (QCA) dans sa version multivariée (mvQCA) nous a servi dans ce papier. La variante mvQCA évite ainsi la dichotomisation relativement brute et contrairement aux autres variantes, elle capture mieux la richesse de l'information des données brutes. Elle permet à quelques conditions explicatives d'avoir plus que deux modalités, en général trois ou quatre, afin de tenir compte de groupes plus subtiles. Elle permet, à la différence des autres variantes, l'utilisation des valeurs intermédiaires pour indiquer les degrés d'appartenance ou d'adhésion des cas empiriques. Elle est de plus en plus utilisée en sciences de gestion (Garreau et Romelaer, 2019, p.260-280) et en management (Grandori et Furnari, 2008). Garreau et Romelaer (2019) soulignent que cette méthode est adaptée pour des études avec un nombre intermédiaire de cas (10 à 50, voire plus). Le nombre de lignes de la table de vérité qui donnera les expressions formelles du nombre de combinaisons logiquement possibles ou des configurations, est donné par la formule $N(\text{mvQCA})=2^k_2 * 3^k_3 \dots * n^k_n$ avec k =le nombre de conditions et n =nombre de modalités. Dans ce papier, nous avons 3 condition avec 3 modalités et 2 condition avec 4 modalité: $3^3 * 4^2=432$. La taille d'échantillon qui de 37 devrait être renforcée. En général, la technique se déroule en 3 étapes, la sélection des cas empiriques et des conditions, puis la calibration des données (opérationnalisation) enfin l'analyse et l'interprétation des résultats (Garreau et Romelaer, 2019). Thiem et Dusa (2013) soutiennent que la technique QCA est devenue la méthode de choix pour tester des hypothèses à partir des configurations. La version mvQCA reste sous utilisée (Thiem et Dusa, 2013). Trois références pour le mvQCA sont le guide utilisateur de Cronqvist (2016), l'article de Haesebrouck (2016) et les ouvrages de Thiem et Dusa (2013, p.82-90) et Schneider et Wagemann (2012, p.255-263). Le logiciel Tosmana 1.61 développé par Cronqvist (2018) a permis les traitements des données.

5. Résultats et discussions

Nous exposerons les formules issues du traitement par l'application Tosmana 1.61, que nous interpréterons et discuterons par la suite puis nous donnerons les implications managériales.

5.1 Formules de la violence exercée entre étudiant(e)s et interprétations

Les deux formules parcimonieuses M1 et M2 donnent respectivement, la violence exercée par les bourreaux sur d'autres étudiant(e)s en fonction des causes, les profils des auteurs et les conséquences sur les victimes, et l'option choisie par d'autres étudiants pour ne pas exercer la violence sur leurs congénères.

- **Formule (M1) :**

$$[Forme\{1\}+Forme\{2\}*Sexe\{0\}+Cause\{2\}*Consequence\{3\}+Consequence\{3\}*Sexe\{1\}]*Mimetic\{1\} + [Forme\{3\}+Consequence\{2\}]*Cause\{3\}*Sexe\{1\} \rightarrow Violence\{1\}$$

La formule M1 nous renseigne que les étudiants (e)s bourreaux sont majoritairement de sexe masculin et la cause de leur violence est pulsionnelle (donc sans raison valable) et cette violence est hybride c'est-à-dire verbale et physique qui a pour conséquence l'échec académique des victimes ; cette violence est répliquée par mimétisme et elle est physique et orientée vers les hommes ou bien elle est verbale et touche majoritairement les femmes. Elle aussi est causée par les inégalités sociales vécues et ressenties par les bourreaux ayant pour conséquence de réduire la confiance en soi et la confiance à autrui chez les victimes majoritairement de sexe masculin. Les résultats font ressortir également que 96% d'étudiants

exercent la violence sur leurs congénères sont par mimétisme. En outre, 36% sont des anciennes victimes et 64% des témoins. Les bourreaux sont psychologiquement des brutaux, des colériques et des refoulés.

- **Formule (M2) :**

$$\text{Consequence}\{1,3,4\} * \text{Mimetic}\{0\} + [\text{Cause}\{2\} + \text{Cause}\{1\} * \text{Consequence}\{2\}] * \text{Sexe}\{1\} + \text{Forme}\{2\} * \text{Consequence}\{1,4\} + \text{Forme}\{3\} * \text{Consequence}\{1,2\} + [\text{Mimetic}\{0\} + \text{Forme}\{3\} * \text{Cause}\{3\}] * \text{Sexe}\{0\} \rightarrow \text{Violence}\{0\}$$

La formule M2 nous renseigne que les étudiant(e)s qui choisissent de ne pas exercer la violence sur leurs congénères bien qu'ayant été victime ou témoin de la violence ne la répliquent pas par mimétisme sinon, cela aurait pour conséquences, la baisse des résultats académiques, la réduction de la confiance en soi et à autrui, et la réduction de la bienveillance et de l'empathie des victimes; (OU) si les bourreaux devaient exercer leur violence sur leur congénères homme, sa cause serait les inégalités sociales qu'ils subissent, ou bien la jalousie qu'ils ressentent envers les autres étudiants qui aurait pour conséquence l'échec académique de leur victimes; (OU) s'ils devaient exercer leur violence sur les filles, elle ne serait pas répliquée par mimétisme ou elle serait hybride (verbale et physique) due aux pulsions des auteurs (donc sans raison valable); (OU) si cette violence était uniquement verbale alors les conséquences seraient la baisse des résultats académiques et, la réduction de l'empathie et de la bienveillance des victimes; (OU) si cette violence était hybride (physique et verbale) alors les conséquences seraient la baisse des résultats et l'échec académiques. Les résultats font ressortir également que 35% des étudiants ayant subi une violence sont des anciennes victimes et 49% des témoins. Enfin, nous trouvons dans l'échantillon que 13% de victimes qui devraient paradoxalement exercer la violence par mimétisme ne le font pas par maîtrise ou contrôle de soi. En outre, 37% d'étudiants qui n'exercent pas la violence sur leurs congénères sont brutaux, colériques et psychopathes, 22% sont en plus refoulés et 19% sont introvertis et timides.

5.2 Discussions des formules M1 et M2

- Nous battons en brèche, en partie, l'assertion de Bergeret (1994), qui soutient que la violence ne serait donc ni bonne ni mauvaise, mais le pendant de l'instinct de conservation, un « instinct violent naturel » qui viendrait par la suite se nouer aux pulsions. Car il y a une partie des étudiants(es) qui violentent pour des raisons d'inégalités sociales.

- La référence à la notion de pulsion traumatophillique, décrite par J. Guillaumin (2001), pourra servir de point d'articulation pour la compréhension de la continuité entre la violence agie et subie. Notre approche est en phase avec la théorie de Piaget qui explique et circonscrit les pulsions qui incitent à la violence. Elle est en accord avec Girard (1998), qui voit la violence comme désir mimétique. Elle est aussi en accord avec Feshbach (1964) cité dans Corraze (1997, p.117) qui appelle l'agression hostile, l'agression médiatisée par la pulsion, qui est une entreprise délibérée dont le but même est de blesser une personne.

- Notre résultat s'oppose à celui de Wieviorka (2004) qui se refuse à naturaliser la violence pour la réduire à l'expression de pulsions ou d'affects; il s'oppose à Roman (1998) qui fait recours aux épreuves projectives autorisant un dégagement suffisant des émotions potentiellement violentes portées par la pulsion du voir dans la rencontre avec l'auteur ou la victime d'acte de violence; et il est en contradiction avec Lorenz (1966) qui soutient que l'ambivalence des sentiments humains ne repose pas, comme le montre Freud, sur le rôle joué par la pulsion de mort, mais sur son origine proche de l'espèce animale. Ce résultat est opposé à celui de l'OCDE (2012) qui soutient que les changements positifs d'attitudes vis-à-vis de la violence et de l'égalité entre les genres, sont observés. La plupart des interventions en

milieu scolaire tendent à modifier les attitudes et les comportements individuels, principalement dans des groupes d'hommes et plus rarement, auprès des femmes ou des deux sexes réunis (Fulu et *al.*, 2014).

- Notre résultat va à l'encontre de Debarbieux (2015, p.12) qui prône une « bienveillance vis-à-vis de tous les acteurs de l'école pour instaurer un bon climat scolaire » ; et à l'encontre de Boudon et Bourricaud (1982) qui soulignent qu'il faut que les différents interlocuteurs aient intériorisé des règles et des normes communes, qu'ils partagent les mêmes croyances et qu'ils aient des rapports basés sur la confiance, qui est « une attitude (...) fondée sur une bienveillance réfléchie qui permet d'établir des liens de solidarité. »

- Ce résultat est en accord avec (Coulibaly, 2010, p.271) qui souligne que quand on ne peut pas s'attirer la bienveillance, l'aide, l'indulgence ou la sympathie des enseignants, il ne reste plus d'autres possibilités pour des élèves en difficultés que la culpabilisation de ces derniers et leur affrontement à travers une agressivité le plus souvent verbale, quelques fois physique.

- Notre résultat est en contradiction avec Markus et Kitayama (1991) qui soulignent que l'expérience japonaise de l'AMAE, signifiant le sentiment d'être tendrement couvé et d'être dépendant de la bienveillance d'une autre personne ; et avec Borzeix (1995) qui note que la bienveillance se construit à travers une « déférence compensatrice ».

- Ce résultat est en contradiction avec Musitu et Fontaine (1998), pour qui les adolescents qui perçoivent leur famille à travers la dimension compréhension, sont ceux qui intériorisent « des valeurs d'auto-direction, d'universalité, de bienveillance, de conformisme et de sécurité ».

- Notre résultat est en accord avec Rascle et *al.* (2011) qui soulignent que le facteur « interactions avec les élèves » comprenant les élèves difficiles, agressifs, explique le problème de l'épuisement émotionnel, de la dépersonnalisation (il s'agit d'une perte d'empathie qui se caractérise par une baisse de considération positive à l'égard d'autrui ; avec (Singh et *al.*, 2016, p.272) qui soulignent qu'un traitement et plan de gestion de risque qui se concentrent sur une diminution des facteurs de risque dynamiques pour la violence est formulée - pour les malades avec des crises de la personnalité, ces facteurs peuvent inclure l'impulsivité, le manque d'empathie, de compétences défectueuses en copiant, et hostile et/ou attitudes antisociales.

- Rey, Romain et Demartino cités dans Prohić et *al.* (2016, p.90) qui abordent dans les contextes scolaire et hospitalier présentant chacun des tensions langagières, que cela permet d'illustrer l'effet miroir entre une structure langagière complexe de l'enseignant et la réduction de la montée en tension conflictuelle, de même qu'en milieu hospitalier, le même effet est observé grâce entre autres, à l'empathie comportementale du thérapeute. L'homme a besoin de cadres limitant les risques de recours à la domination pour que sa capacité de relations basées sur la confiance et l'empathie s'exprime entièrement (Chêne et Le Goff, 2017).

- Notre résultat est en accord avec Brekhman et Fedor-Freybergh (2017, p.22) qui stipule que laisser pleurer, abandonner et battre les enfants étaient des méthodes bien répandues, leur manque d'empathie et les attitudes inflexibles comme l'éducation d'enfants a été marquée par des sensations d'insécurité et de subjugation du droit de l'enfant depuis le commencement.

- Ce résultat est en contradiction avec Brekhman et Fedor-Freybergh (2017, p.25), qui soutiennent que dans l'utérus de notre mère, où nous recevons notre introduction au cours de l'amour, de la négligence, de la haine, de l'inquiétude, de la confiance et de l'empathie, où nous avons besoin de chercher les racines de la violence.

- Notre résultat est en accord avec Brekhman et Fedor-Freybergh (2017, p.79) qui notent que cette preuve est aussi cohérente avec la thèse de Magid et McKelvey (1988) que les enfants sans conscience sont ceux qui n'avaient jamais une relation proche avec quiconque. Il trouve précisément dans l'histoire de famille des tueurs psychopathes, qui n'avaient jamais eu une relation affectueuse, positive avec

quiconque depuis le commencement de leur vie. Ils ont commencé la vie, détachés et ont grandi incapable de suivre les règles ou la forme des relations durables. Sans culpabilité, sans empathie ou sans confiance, leurs actions sont insensibles et cruelles; ils tuent sans se soucier. Nous disons qu'ils souffrent d'un désordre de la personnalité antisocial.

- Ce résultat est en contradiction avec Brekhman et Fedor-Freybergh (2017, p.82) qui soutiennent qu'il y a maintenant d'ample preuve que, quand le lien est démenti par l'hôpital ou d'autres procédures, le déficit émotionnel/psychologique pour nous tous, même les jeunes enfants, pourraient mener aux grands nombres de meurtres, même l'enfant assassine, est rapporté dans les médias mondiaux. Ces enfants n'éprouvent pas simplement de l'amour, de la compassion ni de l'empathie pour eux-mêmes ou pour les autres êtres humains.

- Ce résultat est en accord avec Perrenoud (1988), cité par Cacouault et Ouevrard (2001) qui pensent que quand on ne peut pas ruser avec les contraintes, quand on ne peut pas s'attirer la bienveillance, l'aide, l'indulgence ou la sympathie des autres, il ne reste plus d'autres possibilités pour des élèves en difficultés que la culpabilisation de ces derniers et leur affrontement à travers une agressivité le plus souvent verbale, quelques fois physique.

5.3 Implications managériales

Les autorités universitaires doivent avoir une bonne représentation de la violence en milieu universitaire pour agir à long terme, dialoguer avec les étudiants, mettre en scène les émotions et l'empathie, et favoriser le travail en équipe. Elles doivent éduquer à l'empathie pour apaiser le climat des classes, des grandes écoles et des facultés afin d'acquérir compétences sociales et relationnelles.

Pour travailler l'empathie, les autorités académiques doivent privilégier la pratique du théâtre, de la musique et du sport en équipe. Les autorités étatiques peuvent penser un organe de sécurité qui s'occuperait de dissuader les éventuels bourreaux au sein dans la limite des franchises universitaires. Ils doivent affecter des conseiller d'orientation et des psychologues pour prendre en charges les victimes afin d'enrayer l'escalade et le cercle vicieux de la violence par mimétisme ? Nous proposons également que les étudiants eux-mêmes prennent à bras le corps le problème de la violence dans leur mutuelle. Ils peuvent mettre en place un service de veille à la violence et d'écoute des victimes voire des bourreaux.

6. Conclusion

Au terme de ce travail nous avons cherché à répondre à la question « quels sont les origines et les impacts de la violence entre étudiants en milieu universitaire ? » Pour cela, nous avons adopté une méthodologie mixte, quali-quantitative sur des données primaires issues de l'administration d'un questionnaire sur la plateforme en ligne Monkey, auprès de 92 étudiants de huit grandes écoles et universités dont six publics et deux privés. La technique de traitement de données utilisée est l'analyse qualitative comparée multi-varisée. Les résultats trouvés sont de deux types : le premier, nous enseigne que le bourreau est brutal et colérique, et de sexe masculin, il a été lui-même victime de violence, il exerce les violences physiques et verbale sur ses congénères par pulsions entraînant la réduction de leur confiance en soi et de leur confiance à autrui. Le deuxième, nous enseigne que les étudiant(e)s victimes ou témoins qui n'exercent pas la violence sur leurs congénères sont de sexe féminin, ont subi principalement la violence verbale dont les conséquences affectent leur bienveillance et leur empathie, leurs résultats académiques ou leur réussite. Alors que quelques étudiants commettent des actes de violence, Dikel (2012) précise que ces occurrences sont rares. Les étudiants sur les campus d'université sont beaucoup plus enclin à rencontrer la violence sexuelle que la violence au pistolet (Shapiro, 2018, p.114).

Nous avons descellé trois limites à ce travail à savoir, interroger les victimes d'une violence n'est pas chose facile du fait du traumatisme subi. Ainsi, les victimes ne sont enclines à exposer facilement leur traumatisme. La deuxième limite est liée à l'outil utilisé pour administrer le questionnaire, la plate-forme en ligne Monkey. Elle demande un apprentissage pour maîtriser son utilisation. Certains informateurs n'ont pas répondu du fait de la barrière à l'assimilation de l'outil. Ces deux premières limites expliqueraient que notre échantillon de 92 étudiants interrogés, bien que suffisant, semble faible pour une thématique comme la violence qui demande que un maximum de concernés s'exprime pour mieux cerner le phénomène. La troisième limite concerne la méthodologie. En effet, une approche qualitative exploratoire aurait permis d'avoir plus d'informations nuancées en procédant par des entretiens semi-directifs des informateurs. Nous retiendrons comme perspectives le renforcement de la taille de l'échantillon en utilisant un questionnaire papier en face à face et de favoriser d'approcher les victimes avec tact afin de les mettre en confiance. La dernière perspective est d'utiliser une méthodologie complètement qualitative afin de bien traiter les verbatim recueillis des victimes et des bourreaux.

Bibliographie

- [1] Arendt, H. (1972). *Du mensonge à la violence*. Calmann-Lévy.
- [2] Azoh F.J., Lanoue E. & Mungah Tchombé T., (2009). *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, KARTHALA Editions, 249 pages.
- [3] Bellachhab A. & Galatanu O., (2015). La violence verbale dans le discours journalistique sportif, in *La violence verbale: représentation sémantique, typologie et mécanismes discursifs*. Signes, Discours et Sociétés, <http://www.revue-signes.info/document.php?id=2893>
- [4] Bernstein R.J., (2013). *Violence: Thinking Without Banisters*. Oxford: Polity Press.
- [5] Bitz B., (2016). *Comportements agressifs et prosociaux en milieu scolaire: empathie et exposition à la violence comme facteurs d'influence*, Mémoire de Master en Psychologie, Université de Lausanne Faculté des Sciences Sociales et Politiques, Institut de Psychologie, 50p.
- [6] Borzeix A., (1995). *Qualité et bienveillance: l'épreuve de l'étranger*, dans I. Joseph, G. Jeannot (éds.), *Métiers du public. Les compétences de l'agent et l'espace de l'utilisateur*, Paris, CNRS Éditions, 87-124.
- [7] Boudon R. & Bourricaud F., (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Puf, 1982, 1^{ère} édition.
- [8] Bourdieu P., (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique précédée de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève : Droz, 269 pp.
- [9] Bovay M., (2008). *La violence faite à l'école: apprendre à vivre ensemble*. Paris, éd. Fabert.
- [10] Brekhman G. & Fedor-Freybergh P., (2017). *Phenomenon of violence from domestic to global. View from a position of prenatal and perinatal psychology and medicine*. First publication: Haifa, News Agalil, 2005. 240 p. Reprinted - Israel.
- [11] Byung-Chul Han (2018). *Topology of violence*, Originally published as *Topologie der Gewalt* in the series *Batterien Neue Folge* by Matthes & Seitz Berlin (2011), Translated by Amanda Demarco, the MIT press Cambridge, Massachusetts London, 153 pp.
- [12] Cabrera A.P., Gutiérrez M.C. & Mutis J.F., (2010). *Relacion de la empatía y género en la conducta prosocial y agresiva, en adolescentes de distintos tipo de establecimientos educacionales*, *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3(2), 27-36.
- [13] Cacouault M. & Oeuvrard F., (2001). *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte, 1^{ère} édition 1995.
- [14] Calvo A.J., González R. & Martorell M.C., (2001). *Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, autoconcepto y género*, *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-111.
- [15] Cormier S., (2004). *Dénouer les conflits relationnels en milieu de travail*, Presses de l'Université du Québec, 204p.
- [16] Corraze J., (1997). *Agressivité et violence*, *Evolutions psychomotrices*, 9(37), 115-125.

- [17] Coulibaly M.L., (2010). Victimations, climat et institutions scolaires: Essai de reconstruction du concept de violences scolaires comme objet d'étude à partir d'une comparaison Sénégal-France, Thèse de doctorat, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- [18] Cronqvist L., (2018). Tosmana version 1.61, University of Trier. <http://www.tosmana.net>.
- [19] Cronqvist L., (2016). Tosmana User Manual Release 1.52: September 27th. University of Trier. <http://www.tosmana.net>.
- [20] Debarbieux E., (1999). La violence en milieu scolaire : Etat des lieux, 2^{ème}éd, Paris : ESF.180pp.
- [21] Debarbieux E., (2015). « Du climat scolaire: définitions, effets et politiques publiques. Education & Formation, 88-89, 11-27.
- [22] Delamaire (2010). Qu'est-ce que les chefs ont de plus que nous ?, Eyrolles, Paris, 142p.
- [23] Demichel S., (2010). « Vers une théorie générique de la meute », De Boeck Supérieur, Sociétés, 2(108), 117-122.
- [24] Dikel W., (2012). «School Shootings and Student Mental Health: What Lies Beneath the Tip of the Iceberg», <https://www.nsba.org/sites/default/files/School%20Shootings%20and%20Student%20Mental%20Health.pdf>
- [25] Durand-Gratian J., (2017). La violence à l'école : Prévenir et lutter contre les violences entre pairs à la maternelle, Mémoire de master, Université de Nantes, 53p.
- [26] Eisenberg N. & Fabes R.A., (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior, *Motivation and Emotion*, 14(2), pp.131-149.
- [27] Ekomo C. & Ndirnu-Messina Ethé J., (2015). Violences dans les institutions universitaires: Représentations et régulations, extrait, EDiLivre, 20p.
- [28] Favre D., (2007). Transformer la violence des élèves, Paris, Dunod.
- [29] Feldman A., (1991). Formations of violence, The Narrative of the Body and Political Terror in Northern Ireland, Chicago, University of Chicago Press, p.14.
- [30] Fracchiolla B., Claudine M., Romain C. & Auger N., (2013). Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives. Introduction, Presses Universitaire de Rennes, 9-16.
- [31] Fulu E., Kerr Wilson A. & Lang J., (2014). What works to prevent violence against women and girls?, *Evidence Review of interventions to prevent VAWG*, Annex F. Cape Town, What Works Consortium.
- [32] Galatanu O., Bellachhab & Cozma A.M., (2012). La force des mots: mécanismes sémantiques de production et interprétation des actes de parole « menaçants ». Introduction, Signes, Discours et Sociétés, 9, 30 juillet, <http://www.revue-signes.info/document.php?id=2893>.
- [33] Garreau L. & Romelaer P., (2019). Méthodes de recherche qualitatives innovantes. Economica, Paris ;
- [34] Girard R., (1972). La violence et le sacré, Paris, Grasset.
- [35] Girard R., (1977). Violence and the Sacred, translated by Patrick Gregory (Baltimore: Johns Hopkins University Press) 145ff.
- [36] Grandori A. & Furnari S., (2008). A chemistry of organization: Combinatory analysis and design, *Organization Studies*, 29, 459-485.
- [37] Guyot P.A., (2005). Violences dans l'éducation renforcée!, *Empan*, 3(59), 105-117.
- [38] Haesebrouck T., (2016). The Added Value of Multi-Value Qualitative Comparative Analysis, [37 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(1), Art. 12, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1601108>.
- [39] Hart, E., Mellers, B.A. & Bicchieri, C. (2019). Bad luck or bad intentions: When do third parties reveal offenders' intentions to victims?, *Journal of Experimental Social Psychology*, <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.02.009>
- [40] Hirigoyen, M., (2009). De la peur à la soumission. *Empan*, 73(1), 24-30. <https://doi.org/10.3917/empa.073.0024>
- [41] Huesmann L.R., (1988). An information processing model for the development of aggression, *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.

- [42] Jauvin N., (2003). La violence organisationnelle: parcours conceptuel et théorique et proposition d'un modèle compréhensif intégrateur, Équipe de recherche sur les impacts sociaux et psychologiques du travail, CLSC CHSLD Haute-Ville-Des-Rivières, Québec, Janvier, 54p.
- [43] Ka R., (2013). Menace(s) du stéréotype et perception de soi: Comment modérer l'impact des réputations négatives sur les membres des groupes stéréotypés ? Le cas des femmes et des Noirs de France, Thèse de doctorat, Psychologie, Université René Descartes Paris V.
- [44] Kellner D., (2008). Guys and Guns Amok: Domestic Terrorism and School Shootings from the Oklahoma City Bombing to the Virginia Tech Massacre, Paradigm Press.
- [45] Lagorgette D., (2003). Les syntagmes nominaux d'insulte et de blasphème: analyse diachronique du discours marginalisé, Thélème, Revista Complutense de Estudios Franceses, Numéro spécial, 171-188.
- [46] Lorenz, K., (1966). Social Behavior in Animals. Halsted Press, New York.
- [47] Magid K. & McKelvey C., (1988). High risk: children without a conscience. Bantam Books, New York.
- [48] Markus H. & Kitayama S., (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- [49] Marrow A.J., (1972). Kurt Lewin : sa vie et son œuvre. Paris : ESF. 224p.
- [50] Mesquita B., (2001). Emotions in collectivist and individualist contexts, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 68-74.
- [51] Mestre Escrivá V., Frías Navarro M.D. & Samper García P., (2004). La medida de la empatía : Análisis del Interpersonal Reactivity Index, *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- [52] Mestre M.V., Tur A.M., Samper P., Náchter M.J. & Cortés M.T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relacion con el comportamiento prosocial, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- [53] Metz J.M. & MacLeish K.T., (2015). Mental Illness, Mass Shootings, and the Politics of American Firearms, *American Journal of Public Health*, 105(2), 240-249.
- [54] Musitu G. & Fontaine M-A., (1998). Système de valeurs et représentations des styles parentaux à l'adolescence : une étude transculturelle, In M.A. Fontaine et J.P. Pourtois (Eds). Regards sur l'éducation familiale. Bruxelles: De Boeck, (pp. 49-66).
- [55] N'guessan Konan L., (2017). De la violence énonciative dans ce foutu pays: aspects discursifs, *Langues & Usages*, 1, 75-89.
- [56] OMS (Organisation mondiale de la santé) (2009). Promoting gender equality to prevent violence against women, dans *Violence Prevention: The Evidence* (Genève).
- [57] Prohić A., Auger N. & Romain C., (2016). Violence verbale et école, Éducation et sociétés plurilingues [En ligne], 40, mis en ligne le 28 octobre 2016, consulté le 01 mai 2019. <http://journals.openedition.org/esp/855>
- [58] Ragin C.C., (1987). The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies. Berkeley: University of California Press.
- [59] Rasclé N., Janot N. & Hue S., (2011). Travail émotionnel et burnout: état de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants. In Lafortune L., Doudin P.A., Curchod-Ruedi D. et Lafranchise N., La santé des enseignants et des enseignantes. P. U. du Québec.
- [60] Ricci S., (2017). Violences sexuelles en milieu universitaire au Québec: Rapport de recherche de l'enquête ESSIMU.
- [61] Robben A., (2010). Iraq at a Distance: What Anthropologists Can Teach Us About the War, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- [62] Samper P., Tur A.M. & Cortés M.T., (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Una perspectiva intercultural, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 431-440.
- [63] Sanmartín M.G., Carbonell A.E. & Baños C.P., (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares, *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- [64] Schneider C.Q. & Wagemann C., (2012). Set-theoretic methods for the social sciences: A guide to qualitative comparative analysis (QCA). Cambridge: Cambridge University Press.

- [65] Shapiro H., (2018). *The Wiley Handbook on Violence in Education Forms Factors and Preventions*, First Edition, John Wiley & Sons, Inc, 617p.
- [66] Singh J.P., Bjørkly S. & Fazel S., (2016). *International Perspectives on Violence Risk Assessment*, Oxford University Press.
- [67] Tabodo Mbarga D.O., (2016). *La violence à l'université au Cameroun: acteurs, modes, facteurs et impacts sur la formation des étudiants*, Mémoire Master 2, Université de Rouen UFR Sciences de l'Homme et de la Société, Laboratoire CIVIIC, 90p.
- [68] Taussig M., (1984). Culture of Terror-Space of Death. Roger Casement's Putumayo Report and the Explanation of Torture, *Comparative Studies in Society and History*, 26(3), 467-497.
- [69] Thiem A. & Dusa A., (2013). *Qualitative comparative analysis with R: A user's guide*. Springer, New York, 99p.
- [70] Van Der Veur D. & Coll., (2007). *La violence basée sur le genre, dans Questions de genre: comment aborder avec les jeunes la question de la violence fondée sur le sexe?* Budapest, Conseil de l'Europe.
- [71] Van Noorden T.H.J., Haselager G.J.T., Cillessen A.H.N. & Bukowski W.M., (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review, *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 637-657. doi : [10.1007/s10964-014-0135-6](https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6)
- [72] Wieviorka M., (2004). Pour comprendre la violence: l'hypothèse du sujet, *Sociedade e Estado*, 19(1), <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922004000100003> .
- [73] Zanna O., (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe. Des jeux pour éduquer à l'empathie*, Paris : Dunod.