

Effets du Leadership Transformationnel sur la Prévention des Violences Générées en Milieu Scolaire au Nord-Cameroun

David Ébongué

Unité de Formation Doctorale en Sciences de l'Homme et de la Société
Université de Maroua, Cameroun

[Doi:10.19044/esj.2025.v21n20p82](https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p82)

Submitted: 08 May 2025

Accepted: 25 July 2025

Published: 31 July 2025

Copyright 2025 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Ébongué, D. (2025). *Effets du Leadership Transformationnel sur la Prévention des Violences Générées en Milieu Scolaire au Nord-Cameroun*. European Scientific Journal, ESJ, 21 (20), 82. <https://doi.org/10.19044/esj.2025.v21n20p82>

Résumé

Dans la région du Nord au Cameroun, les Violences de Genre en Milieu Scolaire (VGMS) sont exacerbées par des facteurs structurels tels que le patriarcat, la pauvreté, les crises sécuritaires et des normes traditionnelles rigides. Ces violences, psychologiques, sexuelles et physiques, affectent les élèves quel que soit leur genre et contribuent à l'abandon scolaire. Elles ont des effets différenciés comme tels que l'isolement chez les filles et l'agressivité chez les garçons. Une étude, menée entre juin et juillet 2020 dans le contexte de la COVID – 19, a exploré l'impact du leadership transformationnel des Conseillers d'Orientation pour la prévention de ces violences. Elle a adopté une méthodologie mixte par choix raisonné, reposé sur 929 participants par questionnaire administré dans 7 lycées et 11 par entretien dans 1 établissement supplémentaire. Elle démontre que les dimensions du leadership transformationnel que sont le charisme transformationnel, la stimulation intellectuelle et la considération individualisé, favorisent un climat scolaire plus sain. Ce style de leadership encourage l'écoute et renforce l'estime de soi des élèves. Il promeut des valeurs de respect et de solidarité. Bien que chaque dimension ait un effet modéré, leur synergie contribue à améliorer les comportements et l'épanouissement des élèves dans les établissements scolaires. Malgré les facteurs structurels, le leadership transformationnel apparaît comme une stratégie pertinente pour réduire les VGMS et soutenir les élèves dans leur développement personnel et éducatif.

Mots clés : Violences de Genre ; Leadership transformationnel ; Conseiller d'orientation ; Milieu scolaire; Nord Cameroun

Effects of Transformational Leadership on the Prevention of Gender-based Violence in Schools in Northern Cameroon

David Ébongué

Unité de Formation Doctorale en Sciences de l'Homme et de la Société
Université de Maroua, Cameroun

Abstract

In the northern region of Cameroon, gender – based violence in schools (SGBV) is exacerbated by structural factors such as patriarchy, poverty, security crises and rigid traditional norms. This psychological, sexual and physical violence affects pupils of all genders and contributes to school dropout. The effects of such violence vary, from isolation among girls to aggression among boys. A study, carried out between June and July 2020 in the context of COVID–19, explored the impact of the transformational leadership of guidance counsellors in preventing this violence. It adopted a mixed methodology by reasoned choice, based on 929 participants by questionnaire administered in 7 secondary schools and 11 by interview in 1 additional school. She demonstrates that the dimensions of transformational leadership – transformational charisma, intellectual stimulation and individual consideration – foster a healthier school climate. This style of leadership encourages listening and boosts students' self-esteem. It promotes values of respect and solidarity. Although each dimension has a moderate effect, the synergy between them helps to improve behaviour and student development in schools. Despite the structural factors, transformational leadership appears to be a relevant strategy for reducing SGBV and supporting pupils in their personal and educational development.

Keywords: Gender – Based Violence; Transformational Leadership; Guidance Counsellor; School Environment; North Cameroon

Introduction

L'école constitue un environnement de vie complexe en ce qu'elle représente à la fois un microcosme social et un espace structuré d'apprentissage. En même temps qu'elle favorise des comportements déviants, elle offre un cadre pour l'acquisition de compétences sociales positives (Bowen et al., 2018). Selon Beaumont (2012), le climat scolaire et

les relations interpersonnelles sont améliorés grâce à des programmes de prévention axés sur le développement des compétences de vie. Cependant, l'école ne se limite pas à un espace clos : elle reflète aussi plusieurs dynamiques sociétales telles que les inégalités et les Violences Fondées sur le Genre (VFG). Dans la région du Nord au Cameroun, ces violences sont exacerbées par des facteurs structurels profondément enracinés. En effet, la culture patriarcale, la pauvreté chronique, les crises sécuritaires et des pratiques traditionnelles rigides y créent un environnement propice aux discriminations et aux abus basés sur le genre (Plan International, 2018 ; Gbetnkom, 2015). Cette violence s'inscrit dans un vaste système marqué par des défis persistants tels que l'accès limité aux ressources et l'analphabétisme (BAD, 2019). Ces tendances se manifestent non seulement dans les établissements scolaires, mais aussi dans les espaces périphériques, comme les trajets entre la maison et l'école, où les filles sont souvent exposées à des risques d'harcèlement sexuel (Plan International, 2018). En plus, on observe fréquemment que les domiciles des enseignants deviennent des lieux où des stéréotypes sexistes se reproduisent (UNESCO, 2019).

L'ONU (1994) définit la violence de genre comme tout acte préjudiciable lié au genre. La VFG englobe ses dimensions économiques, socioculturelles et sanitaires. Un rapport conjoint du Ministère de l'Éducation de Base et du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) de 2017 ressort plusieurs points faibles de la réponse de l'éducation aux Violences de Genre en Milieu Scolaire (VGMS) au Cameroun. En effet, il reconnaît que les thèmes sur les VGMS sont très peu pris en compte dans les contenus des disciplines scolaires au Primaire comme au Secondaire. De même, les moyens et mécanismes de signalement des VGMS et les situations à risques sont faiblement présents dans les programmes scolaires. Classée Zone d'Éducation Prioritaire en raison de ses conditions socio – économiques défavorables, d'une insécurité persistante et d'inégalités scolaires entre genres et entre départements, la région du Nord au Cameroun présente un contexte éducatif particulièrement vulnérable. Les projets de développement liés au genre, bien qu'intentionnellement inclusifs, peuvent parfois remettre en question les structures familiales traditionnelles. Dans certains cas, ils accentuent les tensions et la vulnérabilité des filles. Ces initiatives communautaires qui pourtant impliquent les leaders religieux et traditionnels dans des programmes d'autonomisation, apportent des perspectives encourageantes. En milieu scolaire, l'éducation demeure un levier puissant pour améliorer les indicateurs sociaux et économiques (Krouélé, 2018 ; Patrinos, 2016 ; Bourne, 2014). Ses actions peuvent transformer durablement les normes sociales discriminatoires et promouvoir un climat scolaire plus équitable.

Les violences de genre constituent un obstacle à l'épanouissement scolaire. Elles affectent de manière différenciée et disproportionnée les filles

comme les garçons. Au Cameroun, entre 2016 et 2019, plus de 40 % des filles vivant en zones rurales quittaient l'école avant l'âge de 15 ans, en grande partie à cause de mariages précoces, de grossesses non désirées ou d'autres formes de VFG (UNESCO, 2019). Une proportion significative d'entre elles, environ 25 % des adolescentes âgées de 15 à 19 ans, étaient déjà mariées ou en union, ce qui compromet leur parcours éducatif (UNESCO, 2019). Ces jeunes filles sont également confrontées à des responsabilités domestiques précoces et à une exposition accrue aux abus sexuels en milieu scolaire (UNICEF, 2019a ; ADEA, 2018). Ces violences, qu'elles soient physiques, psychologiques ou sexuelles, freinent l'accès à l'école, la participation sociale et la réussite scolaire (Ministère de l'Éducation de Base et Ministère des Enseignements secondaires, 2017 ; UNGEI, 2015). Les pratiques humiliantes, souvent liées à des normes sociales rigides et à un héritage colonial, exposent les élèves à des traitements dégradants qui affectent leur bien-être et leur motivation (Gbetnkou, 2015). Selon Tschopp et Bernard (2016), les filles, plus vulnérables, subissent notamment des agressions sexuelles, parfois commises par des enseignants. Ce phénomène entraîne souvent abandon ou décrochage scolaire. L'insécurité, la pauvreté, l'inégalité des rapports de genre et l'inaction des Autorités aggravent cette situation. Ces constats dénotent l'urgence de former les Enseignants, de renforcer la réglementation et de promouvoir des approches éducatives inclusives et sensibles au genre (Ministère de l'Éducation de Base et Ministère des Enseignements secondaires, 2017 ; UNGEI, 2015).

Au Cameroun, malgré l'existence d'une Stratégie Nationale de Lutte contre les violences de genre, les principales actions de prévention sont menées en dehors de l'école notamment par des Organisations Non Gouvernementales et la Société Civile. Pourtant, l'Enseignement secondaire dispose de compétences internes comme l'orientation – conseil, encore peu mobilisées dans ce domaine. La prévention des violences de genre en milieu scolaire (VGMS), sous l'influence du leadership transformationnel, repose sur une dynamique de changement des attitudes, de responsabilisation collective et de promotion d'un climat éthique et inclusif. L'exercice du leadership transformationnel par le Conseiller d'orientation (CO) a-t-il une incidence sur cette prévention dans les lycées de la région du Nord au Cameroun ? Selon Bass (1985), le leadership transformationnel se caractérise par 4 dimensions. D'une part, l'influence idéalisée (charisme), où le leader sert de modèle et motive ses suiveurs à se surpasser ; la motivation inspirée, qui repose sur une vision claire et engageante de l'avenir. Ces 2 dimensions constituent le charisme transformationnel qui est la capacité à inspirer, motiver et incarner une vision. D'autre part, la stimulation intellectuelle, qui encourage la remise en question et l'innovation ; et la considération individualisée, qui adapte l'accompagnement aux besoins de chacun. Cette approche soulève 3 questions

secondaires : le charisme transformationnel du CO influence – t – il la prévention des VGMS dans les lycées ? La stimulation intellectuelle du CO rend – elle les élèves moins enclins à ces violences ? Le soutien individualisé du CO contribue – t – il à réduire les comportements liés aux VGMS par renforcement de l'estime personnelle des élèves ?

L'UNICEF (2019b) démontre que l'enseignement efficace des compétences de vie permet aux jeunes de réussir dans l'éducation, d'atteindre leurs objectifs personnels et de participer aux décisions sociopolitiques. Dans ce sens, Cahill et al. (2019) rappellent l'importance de l'éducation aux compétences socio – émotionnelles pour prévenir la VGMS. Cette étude s'articule autour du besoin de programmes éducatifs qui renforcent la gestion des conflits et la promotion de relations saines. Les indicateurs de la pré – enquête nous incite à privilégier l'hypothèse générale selon laquelle le leadership transformationnel du CO constitue une stratégie d'intervention pour prévenir la VGMS. L'objectif de l'étude est d'évaluer l'impact ce leadership sur le développement des compétences de vie contributives à la prévention des VGMS. Cette recherche s'inscrit dans une perspective théorique de la relation entre le leadership transformationnel (Bass, 1985) et le modèle de l'influence partagée entre l'école, la famille et la communauté (Epstein, 2001). Sur le plan empirique, elle exploite les résultats des travaux de l'UNICEF (2019b) et de Cahill et al. (2019). Nous explorons le rôle du CO dans la prévention des VGMS pour proposer une piste d'action concrète de la lutte contre ces violences à l'intérieur du système scolaire.

La suite de notre investigation présente successivement la méthodologie adoptée, les résultats obtenus, leur discussion et enfin la conclusion.

Méthodologie de la recherche

Cette méthodologie est élaborée sur le type d'étude, la population cible, les méthodes de collecte des données et de leur analyse, les considérations éthiques.

Type d'étude

Cette recherche évalue l'impact des dimensions du leadership transformationnel du CO sur la prévention des VGMS. Elle explore les expériences et les perceptions du vécu des élèves qui nécessitent de combiner des approches quantitatives et qualitatives. Sur le plan quantitatif, nous mesurons de manière structurée, les relations entre d'une part l'influence du charisme transformationnel, l'effet de la stimulation intellectuelle et la contribution du soutien individualisé, du CO et d'autre part le taux de sensibilisation parmi les élèves, les initiatives mises en œuvre pour prévenir ces violences, la perception de sécurité et de justice chez les élèves.

L'approche qualitative donne la parole aux élèves pour exprimer plus librement leurs représentations, leurs sentiments et les mécanismes perçus de l'influence du CO. Ainsi, la combinaison de ces 2 approches montre clairement la nature mixte de l'étude. Selon Clark et Creswell (2008), elle permet d'avoir une interprétation plus complète de la relation étudiée.

Population et Échantillonnage

La population d'étude est l'ensemble des élèves des classes d'examen des lycées des Enseignements Général et Technique de la région du Nord au Cameroun. Nous avons pratiqué un échantillonnage par choix raisonné. En effet, le terrain a été effectué durant la période COVID – 19, entre le 1^{er} juin et le 10 juillet 2020, où seuls les élèves des classes d'examen (Troisième/Quatrième année, Première et Terminale) étaient présents en classe. Initialement, nous avons ciblé 1200 participants dans 7 lycées pour l'étude quantitative et 12 participants dans 1 lycée supplémentaire pour l'étude qualitative. Ce choix a principalement reposé sur la disponibilité offerte par ces établissements et les mesures barrières.

Méthodes de collecte de données

L'approche quantitative a reposé sur un questionnaire fermé a été administré aux participants. Il comportait 3 sections : informations sociodémographiques, expériences de VGMS, impact d'un leadership transformationnel du CO sur la prévention des VGMS où les réponses ont été recueillies à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points sur la satisfaction. L'entretien semi – directif a été réalisé pour l'approche qualitative. Après la codification de l'identité des élèves interviewé(e)s, cet outil a exploré les expériences vécues de VFG et le regard des élèves sur l'aide apportée par le CO pour leur prévention.

Méthodes d'analyse des données

Le critère d'exclusion des données des instruments de collecte des données est la rupture de l'anonymat ou les informations incomplètes. Les données quantitatives des questionnaires sont analysées avec le logiciel SPSS 23.0. L'objectif était de dégager des tendances et de tester les liens entre le leadership transformationnel du CO et la prévention des violences de genre. Après avoir décrit les données, nous avons recherché les corrélations entre les variables, effectuer l'analyse de régression par l'analyse de la variance (ANOVA) et, si nécessaire, effectuer des tests post hoc LSD (Least Significant Difference). Pour les informations qualitatives des entretiens, une analyse de contenu thématique (retranscription, codage, catégorisation, inférence) a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo. Dans une logique de complémentarité, une approche mixte séquentielle a été adoptée pour approfondir l'interprétation

des résultats. Les résultats de l'approche qualitative nous permettent de contextualiser et de nuancer les corrélations observées de l'approche quantitative.

Considérations éthiques

La recherche a respecté les principes éthiques fondamentaux. Les élèves ont été sélectionnés de manière raisonnée, en fonction de leur disponibilité, leur implication dans la thématique étudiée, leur consentement libre et éclairé. Le caractère sensible du sujet abordé a exigé la garantie de la confidentialité des réponses et du respect de l'anonymat des participants. Cette posture adoptée a visé une expression libre et respectueuse du vécu des participants.

Résultats de l'Étude

Les résultats de l'étude suivent le développement des axes principaux de la problématique. Ils portent sur les dimensions du leadership transformationnel du CO et analysent son influence perçue sur la prévention des VGMS. Les données quantitatives des questionnaires et qualitatives des entretiens semi – directifs sont successivement utilisées mais de manière complémentaire. Leur synthèse analytique permet d'enrichir l'interprétation des résultats.

Profil Sociodémographique des Participants

Cette section présente les caractéristiques sociodémographiques des 940 élèves (sexe, âge, niveau, etc.), contextualisant l'étude et décrivant le profil des participants. Le tableau 1 en donne un résumé.

Tableau 1: Profil sociodémographique des participants des lycées de la région du Nord au Cameroun

Département	Établissement	Questionnaires fermés valides		Entretiens semi – directifs valides	
		Filles	Garçons	Filles	Garçons
BENOUE	Lycée OURO OURSO (GAROUA)	72	75	/	/
	Lycée de DJALOUMI (BIBEMI)	45	43	/	/
FARO	Lycée de POLI	75	75	/	/
MAYO	Lycée Bilingue de GUIDER	71	74	/	/
LOUTI	Lycée Classique de GUDER	73	70	/	/
MAYO	Lycée technique de GUIDER	/	/	07	04
REY	Lycée de BAKWA	35	71	/	/
	Lycée de TOUBORO	75	75	/	/
	Total	446	483	07	04
			929		11

Le tableau 1 présente la distribution des participants selon le lycée et l'instrument de collecte de données exploité. Des élèves issus de 7 lycées de

l'approche quantitative, un total de 929 questionnaires valides ont été collectés, soit environ 133 élèves par lycée en moyenne. La statistique descriptive de l'étude quantitative ressort que la moyenne d'âge des filles enquêtées est de 18 ans environ et celle des garçons de 19 ans environ. Dans les 2 cas, l'écart entre les âges et leur moyenne est d'environ 2 ans 5mois. Dans l'approche qualitative, 11 des 12 interviews réalisés ont été retenus.

Le tableau 2 donne une identification des 11 élèves ayant participé à l'entretien au lycée technique de Guider.

Tableau 2: Caractéristiques sociodémographiques des élèves enquêtés

Surnom	Code	Âge (ans)	Niveau d'étude	Genre
MARIE	E01	16	Quatrième année	féminin
SOUMATA	E02	17	Quatrième année	féminin
NAOULASSA	E03	17	Quatrième année	féminin
NAÏSSEM	E04	17	Première	féminin
FRIDA	E05	18	Première	féminin
ISAOURA	E06	16	Terminale	féminin
BINTOU	E07	21	Terminale	féminin
ZIGLA	E08	17	Quatrième année	masculin
GLO	E09	19	Première	masculin
ZRA	E10	20	Première	masculin
TODOU	E11	21	Terminale	masculin

Le tableau 2 présente les caractéristiques sociodémographiques des 11 élèves interrogés (7 filles et 4 garçons), identifiés par des surnoms et des codes allant de E01 à E11. Les participants, âgés de 16 à 21 ans, sont répartis entre 3 niveaux scolaires : Quatrième année (4 élèves, dont 3 filles), Première (2 filles et 2 garçons) et Terminale (3 élèves, dont 1 garçon) et Terminale (3 élèves, dont 1 garçon). On observe une prédominance féminine dans l'échantillon, particulièrement en Quatrième année, tandis que les garçons sont plus représentés dans les niveaux supérieurs. L'âge moyen varie selon le niveau, avec les élèves de Terminale étant les plus âgés (21 ans).

Expériences et Perceptions des VGMS

Nous décrivons les expériences rapportées de violences de genre (types de violences vécues ou observées, fréquence, lieux, auteurs présumés, personnes ressources) ainsi que les perceptions générales des élèves sur la gravité et l'importance des VGMS dans leur environnement scolaire.

Expériences des VGMS dans les Lycées de la Région du Nord au Cameroun

Le tableau 3 présente les résultats de l'analyse de variance ayant permis de vérifier la relation entre le genre et les VGMS.

Tableau 3: Comparaison des niveaux moyens de violences subies selon le genre dans les lycées

	Genre	N	Moyenne	Écart – type	F	p
VGMS	Féminin	483	1,3849	0,40834	4,1	0,002
	Masculin	446	2,3762	0,43335		
VGMS psycho.	Féminin	483	1,5083	0,48713	3,009	0,009
	Masculin	446	2,5114	0,49546		
VGMS sexuel	Féminin	483	1,3349	0,56620	5,14	0,007
	Masculin	446	2,3206	0,59720		
VGMS physique	Féminin	483	1,3116	0,40643	2,274	0,006
	Masculin	446	2,2966	0,46418		

La caractéristique F est un ratio de deux écart – types ; p désigne la probabilité d’observer une statistique F qui est au moins aussi élevée que la valeur que notre étude a obtenu.

Il apparait du tableau 3 que les garçons subissent moins de violence que les filles ($M_{\text{masc}} = 2,38 > M_{\text{fém}} = 1,38$). Avec un $F = 4,1$; $p = 0,002 < 0,05$, nos résultats montrent que cette différence est significative. Cette situation est aussi observée dans les segmentations de la :

- violence psycho. ($M_{\text{masc}} = 2,51 > M_{\text{fémin}} = 1,5$; $F = 3,009$; $p = 0,009$) ;
- violence sexuelle ($M_{\text{masc}} = 2,32 > M_{\text{fémin}} = 1,33$; $F = 5,14$; $p = 0,007$) ;
- violence physique ($M_{\text{masc}} = 2,29 > M_{\text{fémin}} = 1,31$; $F = 2,27$; $p = 0,006$).

On déduit que les violences de genre sont présentes dans ces milieux scolaires. Elles sont amplifiées par les environnements culturel et économique. Les auteurs de ses violences (élèves, enseignants, partenaires, rencontres fortuites, etc.) divergent en fonction des lieux. Toutefois, les garçons la subissent moins que les filles ; cela est valable pour la violence psychologique, la violence sexuelle et la violence physique.

Dans le cadre de l’approche quantitative, la variable « classe », étant catégorielle à 3 modalités (Troisième, Première et Terminale), a conduit au choix de l’analyse de variance (ANOVA) afin de comparer les moyennes des scores de VFGMS selon le niveau de classe des élèves, comme présenté dans le tableau 4 suivant :

Tableau 4: Variation des niveaux moyens de VGMS selon la classe d’appartenance

	Classe	N	Moyenne	Écart-type	F	p
VGMS	Troisième	369	2,4184	0,45744	4,310	0,014
	Première	327	1,3845	0,40722		
	Terminale	233	1,3157	0,36776		
VGMS psycho.	Troisième	369	1,4983	0,48898	0,834	0,435
	Première	327	1,5375	0,51588		
	Terminale	233	1,4890	0,45708		

VGMS sexuel.	Troisième	369	3,4015	0,64005	6,142	0,002
	Première	327	2,3114	0,56958		
	Terminale	233	1,2350	0,47641		
VGMS physique	Troisième	369	3,3554	0,47347	6,667	0,001
	Première	327	2,3047	0,43977		
	Terminale	233	1,2233	0,34442		

Les résultats contenus dans le tableau 4 laissent transparaître sur le point de vue générale de la VGMS. En effet, les moyennes obtenues indiquent que les élèves de Troisième (M = 2,42) rapportent subir davantage de violence que ceux de Première (M = 1,38) et de Terminale (M = 1,32). L'analyse statistique confirme cette différence avec une valeur F de 4,31 et un seuil de signification $p = 0,014$. Ces paramètres attestent que l'écart observé est statistiquement significatif. Ainsi, les élèves de Troisième semblent particulièrement exposés à la VGMS comparativement à leurs aînés. En ce qui concerne la violence psychologique, les moyennes sont relativement proches entre les élèves de Troisième (1,50), Première (1,54) et Terminale (1,49), avec une valeur F de 0,834 et un seuil de signification $p = 0,435$, indiquant l'absence de différence statistiquement significative entre les groupes. En revanche, les résultats relatifs à la violence sexuelle montrent des écarts importants : les élèves de Troisième présentent une moyenne de 3,40 contre 2,31 pour ceux de Première et 1,24 pour ceux de Terminale. Cette différence est hautement significative ($F = 6,142$; $p = 0,002$). Elle suggère une exposition nettement plus forte des élèves de Troisième à ce type de violence. Une tendance similaire est observée pour la violence physique, avec des moyennes respectives de 3,36 en Troisième, 2,30 en Première et 1,22 en Terminale, et une différence également hautement significative ($F = 6,667$; $p = 0,001$). Ces résultats montrent que les élèves de Troisième sont les plus exposés à la violence sexuelle et physique en milieu scolaire. Le tableau 5 est un ensemble d'analyses raffinées à partir des tests post hoc LSD après l'ANOVA parce qu'on a découvert une différence significative des expériences entre les groupes (genre, niveau d'étude).

Tableau 5: Analyses raffinées planifiées à partir des tests post hoc LSD

Variable dépendante	(I) Classe de l'élève	(J) Classe de l'élève	Différence moyennes	Erreur standard	p	IC à 95%	
						Borne <	Borne >
VGMS	troisième	première	0,03386	0,03181	0,287	-0,0286	0,0963
		terminale	0,10265*	0,03505	0,003	0,0339	0,1714
	première	troisième	-0,03386	0,03181	0,287	-0,0963	0,0286
		terminale	0,06879	0,03591	0,056	-0,0017	0,1393
	terminale	troisième	-0,10265*	0,03505	0,003	-0,1714	-0,0339
		première	-0,06879	0,03591	0,056	-0,1393	0,0017
VGMS psychologiques	troisième	première	-0,03927	0,03729	0,293	-0,1125	0,0339
		terminale	0,00931	0,04108	0,821	-0,0713	0,0899
	première	troisième	0,03927	0,03729	0,293	-0,0339	0,1125
		terminale	0,04858	0,04209	0,249	-0,0340	0,1312
	terminale	troisième	-0,00931	0,04108	0,821	-0,0899	0,0713
		première	-0,04858	0,04209	0,249	-0,1312	0,0340

VGMS sexuelles	troisième	première	0,09012*	0,04388	0,040	0,0040	0,1762
		terminale	0,16656*	0,04835	0,001	0,0717	0,2614
	première	troisième	-0,09012*	0,04388	0,040	-0,1762	-0,0040
		terminale	0,07644	0,04954	0,123	-0,0208	0,1737
VGMS physiques	terminale	troisième	-0,16656*	0,04835	0,001	-0,2614	-0,0717
		première	-0,07644	0,04954	0,123	-0,1737	0,0208
	troisième	première	0,05073	0,03283	0,123	-0,0137	0,1152
		terminale	0,13209*	0,03617	0,000	0,0611	0,2031
	première	troisième	-0,05073	0,03283	0,123	-0,1152	0,0137
		terminale	0,08136*	0,03706	0,028	0,0086	0,1541
	troisième	-0,13209*	0,03617	0,000	-0,2031	-0,0611	
	terminale	première	-0,08136*	0,03706	0,028	-0,1541	-0,0086

Les analyse raffinées planifiées à partir des tests post hoc LSD du tableau 5 confirment cette différence et laissent transparaître que les élèves de la classe de Troisième sont plus exposés à la VFG que ceux de terminale ($D = 0,10265$, $p = 0,003$). Cette situation est très observée au niveau de la violence sexuelle ($M3e = 3,36 > M1ere = 2,30 > Mtle = 1,23$; $F = 6,314$; $p = 0,002$) et de la violence physique ($M3e = 3,35 > M1ere = 2,3 > Mtle = 1,22$; $F = 6,67$; $p = 0,001$). Toutefois, aucune différence significative de moyenne de violence psychologique n'a été observée entre les élèves des différentes classes. En ce qui concerne la violence sexuelle, les tests post hoc indiquent une différence significative de violence entre les élèves de Troisième et ceux de Première ($D = 0,09$, $p = 0,043$), ainsi que ceux de terminale ($D = 0,166$, $p = 0,048$). Relativement à la violence physique, les tests post hoc montrent que les élève de la classe de Troisième sont plus exposés à cette violence que ceux de Terminale ($D = 0,13$, $p = 0,032$) et ceux de la classe de Première également plus exposés à la violence que ceux de Terminale ($D = 0,081$, $p = 0,037$).

Perceptions des VGMS dans les Lycées de la Région du Nord au Cameroun

Nous donnons la matrice des codes de l'effectivité des VGMS dans le milieu scolaire de la région du Nord au Cameroun selon les catégories de codes : types de violences, auteurs présumés, lieux, causes perçues et conséquences. La présentation est sous forme de tableau croisé (tableau 6).

Tableau 6: Effectivité des VGMS : Exemple du Lycée Technique de Guider

Codes	Sous – catégories/Éléments	Élèves participants concernés
Types de VGMS	Psychologiques : insultes	E01, E02, E07
	Psychologiques : dénigrements	E03, E05, E09
	Psychologiques : déni de ressources	E01, E10, E11
	Physiques : bagarres	E08, E09, E10, E11
	Physiques : défis physiques	E08, E09, E10, E11
	Physiques : bastonnades	E01, E03, E06, E07
	Sexuelles : harcèlement sexuel	E01, E02, E03, E06, E07
	Sexuelles : attouchements	E02, E03, E04, E07
	Sexuelles : viol	E04, E06

Auteurs présumés	Enseignants (filles)	E04, E05, E06
	Partenaires consentis (filles)	E07
	Partenaires forcés (filles)	E02, E03
	Enseignants (garçons)	E08, E11
	Autres élèves masculins (garçons)	E09, E10
Lieux	Champs isolés	E01, E05, E10, E11
	Points d'eau	E01, E03, E06, E08, E09
	Domiciles d'Enseignants	E02, E06, E07
	Bureaux administratifs	E04, E07, E11
Causes perçues	Tolérance culturelle des mœurs	E03, E06, E07
	Usage de drogues (tramadol)	E08, E10, E11
	Usage d'alcool (vin de mil, whisky en sachet)	E02, E04, E06, E07, E10, E11
	Pauvreté économique	E01, E07, E10, E11
	Traditions religieuses	E02, E06
Conséquences	Isolement (filles)	E02, E05
	Perte de confiance (filles)	E02, E04, E07
	Peur (filles)	E05, E07
	Désintérêt scolaire (filles)	E02, E03
	Abandon scolaire (garçons)	E08, E10
	Agressivité (garçons)	E10, E11
	Orientation économique précaire (garçons)	E10, E11
	Orientation illicite (garçons)	E08

L'analyse thématique de contenu des verbatim constituant le tableau 6 révèle que les élèves du lycée technique de Guider (E01 à E11) témoignent d'une forte conscience des violences genrées. Ils les identifient sous forme de violences psychologiques telles que les insultes (E01, E02, E07), les dénigrement (E03, E05, E09) et le déni de ressources (E01, E10, E11), de violences physiques comme les bagarres (E08, E09, E10, E11), les défis (E08, E09, E10, E11) et les bastonnades (E01, E03, E06, E07), ainsi que de violences sexuelles dont le harcèlement sexuel (E01, E02, E03, E06, E07), les attouchements (E02, E03, E04, E07) et le viol (E04, E06). Les auteurs présumés sont, pour les filles, des Enseignants (E04, E05, E06), des partenaires consentis (E07) ou imposés (E02, E03), et pour les garçons, des Enseignants (E08, E11) mais surtout d'autres élèves masculins (E09, E10). Les lieux cités sont les champs isolés (E01, E05, E10, E11), les points d'eau (E01, E03, E06, E08, E09), les domiciles d'Enseignants (E02, E06, E07), les bureaux administratifs (E04, E07, E11). Les causes perçues sont la tolérance culturelle des mœurs (E03, E06, E07), l'usage du tramadol sous forme de drogue (E08, E10, E11) et de l'alcool traditionnel (E02, E04, E06, E07, E10, E11), la pauvreté économique (E01, E07, E10, E11) et les traditions religieuses (E02, E06). Chez les filles, les conséquences rapportées sont l'isolement (E02, E05), la perte de confiance (E02, E04, E07), la peur (E05, E07) et le désintérêt scolaire (E02, E03), tandis que chez les garçons, elles se

traduisent par l'abandon scolaire (E08, E10), l'agressivité (E10, E11), l'orientation vers des activités économiques précaires (E10, E11) ou illicites (E08). Face à ces violences, les filles cherchent d'abord le soutien de leurs camarades (E06, E07), puis des encadreurs (E02, E03) et de la famille (E01, E02, E04), alors que les garçons s'orientent vers des activités économiques comme moyen d'affirmation (E08, E09, E10, E11).

Représentations des Acteurs Institutionnels et Communautaires dans la Prévention des VGMS

La matrice des codes suivants (tableau 7) relève, selon les élèves, les personnes susceptibles de prévenir ou d'aider à la réduction des VGMS.

Tableau 7: Acteurs perçus comme ressources dans la prévention des VGMS

Code	Catégorie	Sources (Entretiens)	Commentaires
Police	Acteurs institutionnels de protection	E08, E11	Vue comme première ligne de défense contre les VGMS
MINAS (Ministère des Affaires Sociales)	Acteurs sociaux et administratifs	E01, E05, E10	Rôle d'appui psychosocial et de suivi des cas
Conseiller d'orientation	Acteurs éducatifs spécialisés	E01, E04, E05, E07, E10	Considéré comme acteur central de prévention et d'accompagnement des victimes
Surveillant Général	Acteurs scolaires de proximité	E02, E03	Responsables de la discipline, souvent en contact direct avec les élèves
Censeur	Cadres administratifs scolaires	E06	Moins fréquemment cité, mais reconnu pour son autorité dans l'établissement

L'analyse des entretiens (tableau 7) révèle une hiérarchisation claire des acteurs perçus comme utiles à la prévention des VGMS. Les forces de police (E08, E11) sont identifiées comme les premières à intervenir. Cette vision traduit une représentation sécuritaire du phénomène. Toutefois, les services du Ministère des Affaires Sociales (E01, E05, E10) sont également valorisés pour leur rôle d'accompagnement psychosocial. Le Conseiller d'orientation émerge comme un acteur pivot (E01, E04, E05, E07, E10) qui conjugue à la fois mission éducative, écoute active et prévention. Ceci confirme son importance stratégique dans les dispositifs de lutte contre les VGMS. Les Surveillants Généraux (E02, E03) sont perçus comme des agents de terrain proches des élèves, tandis que le Censeur (E06), bien que moins cité, est reconnu pour sa position de pouvoir dans l'organigramme scolaire. Cette distribution des perceptions traduit une approche plurielle et complémentaire de la prévention. Elle mobilise à la fois les sphères sécuritaire, sociale et éducative. Il s'agit, en quelque sorte, d'une disposition holistique.

En résumé, les données quantitatives révèlent que les filles sont davantage victimes de violences que les garçons, toutes formes confondues : psychologiques, sexuelles et physiques. Ces différences sont statistiquement

significatives, avec des moyennes toujours supérieures pour les garçons (M_{masc} > M_{fém}). Ceci, paradoxalement, semble indiquer une plus grande exposition déclarée par les garçons, mais dans un contexte interprétatif qui souligne la vulnérabilité accrue des filles. Par ailleurs, les élèves de Troisième sont les plus exposés à la VGMS, notamment aux violences sexuelles (M = 3,40) et physiques (M = 3,36), comparativement à ceux de Première et de Terminale. La violence psychologique, quant à elle, semble toucher de manière comparable tous les niveaux d'étude. L'analyse qualitative des verbatim confirme une forte conscience des élèves quant à la diversité des formes de violences : insultes, dénigrement, harcèlement, attouchements, viols, bastonnades, etc. Les personnes impliquées varient selon le genre : enseignants et partenaires pour les filles ; enseignants et pairs masculins pour les garçons. Les lieux d'occurrence sont des espaces isolés et non sécurisés comme les champs, les points d'eau, et même les bureaux administratifs. Les élèves identifient des causes socioculturelles et économiques profondes aux VGMS : tolérance des mœurs, usage de drogues (tramadol, alcool), pauvreté, et poids des traditions religieuses. Les conséquences perçues diffèrent selon le sexe : isolement, peur, désengagement scolaire chez les filles ; agressivité, abandon scolaire et insertion dans l'économie informelle ou illicite chez les garçons. En matière de réaction et de recours, les filles cherchent d'abord du soutien social (amis, encadreurs, famille), tandis que les garçons privilégient une affirmation par des activités économiques. Enfin, la prévention des VGMS est perçue comme un effort collectif mobilisant plusieurs acteurs : les forces de sécurité, les services sociaux, les CO (reconnus comme centraux), les surveillants et le censeur. Elle dessine une approche holistique qui mêle sécurité, accompagnement psychosocial et éducation.

Lien entre Leadership Transformationnel et Prévention des VGMS

La matrice suivante (tableau 8) nous donne les corrélations entre les caractéristiques du leadership transformationnel (charisme transformationnel, stimulation intellectuelle, soutien individualisé) et leur incidence sur les VGMS.

Tableau 8: Matrice de corrélation du Leadership Transformationnel du CO – Prévention des VGMS

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Leadership Transformationnel	1							
2. Charisme Transformationnel	0,860**	1						
3. Stimulation Intellectuelle	0,889**	0,683**	1					
4. Soutien Individualisé	0,860**	0,574**	0,647**	1				
5. VGMS	-0,205**	-0,213**	-0,200**	-0,126**	1			
6. VGMS psychologiques	-0,197**	-0,209**	-0,193**	-0,117**	0,820**	1		
7. VGMS sexuelles	-0,140**	-0,134**	-0,148**	-0,87**	0,843**	0,477**	1	
8. VGMS physique	-0,184**	-0,202**	-0,164**	-0,117**	0,847**	0,613**	0,571**	1

Dans le tableau 8, il apparaît que le leadership transformationnel est corrélé en sens opposé à la violence de genre en milieu scolaire ($r = - 0,205$; $p < 0,01$), à la violence psychologique ($r = - 0,197$; $p < 0,01$), sexuelle ($r = - 0,14$; $p < 0,01$) et physique ($r = - 0,184$; $p < 0,01$). Plus précisément, ces indicateurs que sont le charisme transformationnel, la stimulation intellectuelle et le soutien individualisé sont corrélés en sens opposé à la VGMS à savoir les violences psychologiques, les violences sexuelles et les violences physiques, fondées sur le genre. Le fait que les coefficients de corrélation soient négatifs et significatifs ($p < 0,01$) indique que plus les pratiques de leadership transformationnel sont présentes chez les CO, moins les VGMS sont rapportées ou perçues. Ce résultat suggère son effet modérateur dans le climat scolaire.

Le tableau 9 fournit une matrice des codes des perceptions du leadership transformationnel du CO en lien avec la prévention des VGMS fondée sur l'analyse croisée des réponses des élèves interviewé(e)s. La matrice est organisée selon 3 dimensions du leadership transformationnel : charisme transformationnel, stimulation intellectuelle, soutien individualisé.

Tableau 9: Matrice des codes : Leadership Transformationnel du CO et Prévention des VGMS

Dimensions du leadership transformationnel du CO	Catégories de codes	Éléments perceptibles dans les réponses et données	Codes élèves associés
Charisme Transformationnel	Confiance inspirée	Le CO est perçu comme une figure de référence qui rassure, protège, défend et agit	Marie (E01), Bintou (E07), Zra (E10), Frida (E05)
	Posture motivante	L'attitude du CO doit encourager la prise de parole et donner envie de persévérer	Bintou (E07), Marie (E01), Frida (E05), Naïcem (E04)
	Modèle de conduite morale	Le CO est attendu dans un rôle d'exemplarité et de signalement des cas graves	Naoulassa (E03), Naïcem (E04), Bintou (E07)
Stimulation Intellectuelle	Ouverture de perspectives	Le CO aide à trouver des solutions concrètes en lien avec les études et la vie future	Bintou (E07), Frida (E05), Naïcem (E04)
	Éducation à la résilience	Le CO stimule l'élève à réfléchir, à s'orienter malgré les violences vécues	Marie (E01), Frida (E05), Zra (E10)
	Sens critique sur l'environnement social	Le CO est censé apporter des exemples, des outils pour décrypter les violences	Naoulassa (E03), Frida (E05)
Soutien Individualisé	Écoute active et bienveillance	L'élève attend du CO une attention personnelle sans jugement	Frida (E05), Zra (E10), Marie (E01)

Accompagnement personnalisé	Le CO est perçu comme un guide, un soutien psychologique et éducatif	Naïcem (E04), Bintou (E07), Marie (E01)
Médiation sociale et institutionnelle	Le CO est vu comme médiateur entre l'élève, les Parents, la Police et l'Administration	Bintou (E07), Naoulassa (E03), Naïcem (E04)

Il ressort de cette matrice (tableau 9) que les élèves attendent un leadership humaniste et engagé du CO. La posture transformationnelle attendue repose sur l'écoute, le conseil, l'action sociale et la guidance. Le charisme transformationnel est associé à la confiance et à la motivation d'aller de l'avant malgré les violences. La stimulation intellectuelle est indirectement liée à la prévention, par l'encouragement à penser autrement, à rester dans le système scolaire, à croire en un avenir meilleur. Le soutien individualisé est central par ce qu'il correspond aux attentes affectives, éducatives et sociales exprimées par les élèves (filles comme garçons).

Une conclusion synthétique des tableaux 8 et 9 révèle que le leadership transformationnel des CO joue un rôle modérateur essentiel dans la réduction des VGMS. Il favorise la confiance, l'écoute et l'engagement éducatif. Il constitue un facteur de résilience institutionnelle contre ces violences. Ce type de leadership contribue à l'amélioration du climat scolaire et à la protection des élèves.

Analyse de l'Influence du Charisme Transformationnel du Conseiller d'Orientation

Cette partie analyse la manière dont les élèves perçoivent le charisme et la capacité du CO à motiver et inspirer. Les résultats du questionnaire et des entretiens sont mobilisés pour évaluer si et comment cette double dimension influence la sensibilisation et la prévention des VGMS dans les lycées. Le tableau 10 donne l'analyse de régression entre Charisme Transformationnel et Prévention des VGMS.

Tableau 10: Analyse de régression : Charisme transformationnel et Prévention des VGMS

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	p
	A	Erreur standard			
(Constante)	0,949	0,087	/	10,928	0,000
Charisme Transformationnel	-0,152	0,023	-0,213	-6,622	0,000

R = - 0,213; R - deux = 0,045 ; R - deux ajusté = 0,044; ESE = 0,41 ; F = 43,851 ; p = 0,000

Les résultats de l'analyse de régression du tableau 10 indiquent une relation significative et négative entre le charisme transformationnel et la prévention des VGMS, avec un coefficient B standardisé (β) de -0,213 ($p =$

0,000). Il indique que plus le niveau de ce charisme est élevé chez les CO, plus les cas de VGMS tendent à diminuer. Bien que cette relation soit statistiquement significative ($F = 43,851$; $p < 0,001$), la proportion de la variance expliquée reste faible (R^2 ajusté = 0,044). Elle suggère que le charisme transformationnel n'explique qu'environ 4,4 % de la variation dans la prévention des VGMS. L'erreur standard de l'estimation ($ESE = 0,41$) indique une dispersion modérée des données autour de la droite de régression. En somme, bien que le charisme transformationnel ait un effet significatif, son poids explicatif reste limité. Il invite à explorer d'autres facteurs pouvant mieux prédire la prévention des VGMS.

Du point de vue de l'approche qualitative, le tableau 11 donne les perceptions de l'appréciation par les élèves du charisme transformationnel du CO sur la prévention des VGMS.

Tableau 11: *Matrice des codes : Charisme Transformationnel – Prévention des VGMS*

Participant(e)	Élément de discours pertinent	Code	Lien avec la prévention des VGMS
Zra	« il faut d'abord qu'il me considère et prenne mon problème au sérieux »	Charisme, reconnaissance	Évite la marginalisation, valorise la parole de la victime
Bintou	« son attitude doit m'encourager »	Motivation inspirante, exemplarité	Suscite la confiance pour la dénonciation et la prévention
Marie	« ces conseils m'inspire à poursuivre mes études en toute sérénité »	Motivation inspirante, encouragement	Favorise la résilience scolaire malgré les violences

Nous pouvons dire de cette matrice (tableau 11) que les élèves veulent un CO visible, exemplaire et humain, qui leur donne l'envie et le courage de faire face. « *Pour que j'aie vers le Conseiller d'orientation, il faut d'abord que son attitude m'encourage. Ces conseils ne doivent pas seulement se limiter à l'école, il peut aussi m'aider à savoir quoi faire hors du lycée, me défendre auprès des parents et signaler à la police* (Bintou, Terminale, 21 ans) ». Cette réponse de Bintou souligne que le charisme du CO (attitude encourageante) conditionne l'accès à son aide. Il est primordial dans la prévention : si les victimes n'osent pas consulter le CO, la prévention échoue. Ainsi, le charisme transformateur favorise un climat de confiance propice à la prévention.

En résumé, les résultats de l'analyse montrent que le charisme transformationnel du CO, cette capacité à inspirer, motiver et incarner une vision, exerce une influence significative mais modérée sur la prévention des VGMS. L'étude révèle que plus ce charisme est élevé, plus les cas de VGMS tendent à diminuer, bien que la proportion de variance expliquée reste faible (R^2 ajusté = 4,4 %). Toutefois, les témoignages d'élèves, comme celui de Bintou, soulignent que l'attitude charismatique du CO, perçue comme

encourageante, humaine et proactive, est déterminante pour que les victimes osent demander de l'aide. En définitive, ce type de leadership contribue à instaurer un climat de confiance indispensable à la prévention des VGMS. Il rend le CO accessible et légitime aux yeux des élèves.

Évaluation de l'Effet de la Stimulation Intellectuelle exercée par le Conseiller d'Orientation

Dans cette partie, nous mesurons l'impact de la stimulation intellectuelle exercée par le CO, c'est – à – dire sa capacité à encourager la réflexion critique, à remettre en question les normes discriminatoires et à favoriser des attitudes de rejet des violences de genre parmi les élèves. Le tableau 12 donne l'analyse de régression entre Stimulation Intellectuelle et Prévention des VGMS.

Tableau 12: Analyse de régression : Stimulation Intellectuelle et Prévention des VGMS

Modèle	VGMS		Coefficients standardisés Bêta	t	p
	Coefficients non standardisés A	Erreur standard			
(Constante)	0,893	0,083	/	10,703	0,000
Stimulation Intellectuelle	- 0,144	0,023	-0,2	- 6,224	0,000

R = - 0,2 ; R - deux = 0,04 ; R - deux ajusté = 0,039; ESE = 0,412 ; F = 38,736 ; p = 0,000

L'analyse de régression (tableau 12) montre que la stimulation intellectuelle exerce un effet négatif et significatif sur la prévention des VGMS, comme l'indique un coefficient bêta standardisé de -0,2 (p = 0,000). Ce résultat signifie que plus la stimulation intellectuelle est élevée, plus les VGMS tendent à diminuer. Le modèle de régression est globalement significatif (F = 38,736 ; p = 0,000), bien que sa capacité explicative demeure faible, avec un R² ajusté de 0,039, soit seulement 3,9 % de la variance expliquée. Le coefficient non standardisé de -0,144 indique que chaque unité d'augmentation de la stimulation intellectuelle entraîne une diminution de 0,144 unité dans le score de VGMS. La constante (0,893 ; p = 0,000) suggère que lorsque la stimulation intellectuelle est absente, le niveau attendu de VGMS est relativement élevé. Ainsi, bien que la stimulation intellectuelle contribue significativement à la prévention des VGMS, son effet reste limité. Il est nécessaire d'intégrer d'autres facteurs explicatifs dans une approche plus globale de la prévention.

Du point de vue de l'approche qualitative, le tableau 13 donne les perceptions par les élèves de l'effet de la stimulation intellectuelle du CO sur la prévention des VGMS.

Tableau 13: *Matrice des codes : Stimulation Intellectuelle – Prévention des VGMS*

Participant(e)	Élément de discours pertinent	Code	Lien avec prévention des VGMS
Frida	« qu’il propose des astuces qui peuvent vraiment aider à s’en sortir »	Stimulation intellectuelle, résolution	Incitation à la réflexion stratégique et au coping adapté
Naïcem	« m’apportant les informations nécessaires pour me prévenir face à ces violences »	Stimulation intellectuelle, autonomie	Accroît la capacité d’analyse et d’anticipation des situations
Bintou	« m’aider à savoir quoi faire hors du lycée »	Ouverture cognitive, prise d’initiative	Donne des outils pour réagir dans divers contextes

Nous déduisons de cette matrice (tableau 13) que les réponses montrent que les élèves attendent aussi du CO une aide à la réflexion et des outils intellectuels pour comprendre, anticiper et faire face aux violences. L’accès à l’information, les conseils stratégiques et l’élargissement du cadre de pensée sont perçus comme des leviers essentiels. À la question, quel(s) comportement(s) particulier(s) du Conseiller d’orientation pensez – vous utiles pour vous aider à vous prévenir face aux violences basées sur le genre ? La réponse de Naïcem, élève fille de Première est explicative : « *Moi je dirai que le Conseiller d’orientation doit être capable de me faire progresser en m’apportant les informations nécessaires pour me prévenir face à ces violences* ». Elle met en valeur l’apport d’informations structurantes. Ces informations renforcent l’autonomie des élèves à reconnaître et éviter des situations de violences genrées.

Bien que son effet demeure modeste, la stimulation intellectuelle du CO rend les élèves moins enclins aux VGMS. L’analyse de régression révèle une relation négative et significative entre cette dimension du leadership transformationnel et les VGMS ($\beta = -0,2$; $p = 0,000$). Elle indique qu’une augmentation de la stimulation intellectuelle est associée à une diminution des comportements violents. Chaque unité supplémentaire de stimulation intellectuelle entraîne une baisse de 0,144 unité du score de VGMS, même si le modèle n’explique que 3,9 % de la variance totale. Ce résultat suggère que, bien qu’utile, la stimulation intellectuelle ne peut agir seule et doit être intégrée dans une stratégie plus globale. Du point de vue des élèves, elle est perçue comme une source précieuse d’aide à la réflexion et d’accès à des outils cognitifs qui permettent de comprendre, anticiper et éviter les violences. Ainsi, l’apport d’informations structurantes, comme l’illustre le témoignage de Naïcem, renforce leur autonomie et leur capacité à se prémunir contre ces violences.

Examen du Soutien Individualisé apporté par le Conseiller d’Orientation

On examine ici l’influence de l’accompagnement individualisé apporté par le CO sur le bien – être émotionnel des élèves, leur estime de soi et, par conséquent, leur propension à adopter ou rejeter des comportements liés aux violences générées. Le tableau 14 en donne l’analyse de régression.

Tableau 14: Analyse de régression : Soutien Individualisé et Prévention des VGMS

Modèle	VGMS		Coefficients standardisés Bêta	t	p
	Coefficients non standardisés A	Erreur standard			
(Constante)	0,663	0,074		8,907	0,000
Soutien Individualisé	- 0,083	0,021	- 0,126	-3,858	0,000

R = - 0,126 ; R – deux = 0,016 ; R - deux ajusté = 0,015; ESE = 0,417 ; F = 14,88 ; p = 0,000

L’analyse de régression (tableau 14) indique une relation statistiquement significative entre le soutien individualisé du CO et la prévention VGMS. Le coefficient de corrélation $R = -0,126$ montre une faible relation négative. Il suggère que plus le soutien individualisé augmente, plus les VGMS tendent à diminuer, bien que faiblement. La variance expliquée par le modèle est très faible ($R^2 = 0,016$). Elle traduit que seulement 1,6 % de la variation des VGMS est expliquée par le soutien individualisé, et ce résultat reste pratiquement inchangé après ajustement (R^2 ajusté = 0,015). Malgré cette faiblesse explicative, la significativité statistique est forte ($F = 14,88$, $p < 0,001$). Elle confirme que le modèle est globalement pertinent. Le coefficient B non standardisé de -0,083 avec un t de -3,858 ($p < 0,001$) montre que l’effet du soutien individualisé sur la réduction des VGMS est significatif : une unité de soutien en plus correspond à une baisse de 0,083 unité dans les VGMS. Ainsi, bien que l’effet soit modeste, le soutien individualisé apparaît comme un levier réel de prévention des VGMS.

Du point de vue de l’analyse qualitative, le tableau 14 donne les perceptions par les élèves de la contribution du soutien individualisé du CO à la prévention des VGMS.

Tableau 15: Matrice des codes : Soutien Individualisé – Prévention des VGMS

Participant(e)	Élément de discours pertinent	Code	Lien avec prévention des VGMS
Marie	« Le Conseiller d’orientation doit me reconforter »	Soutien émotionnel, relation d’aide	Prévient les effets psychologiques des violences
Naoulassa	« signaler nos problèmes auprès des Surveillants et du Proviseur »	Plaidoyer, médiation	Assure la protection via la chaîne hiérarchique
Frida	« qu’il soit attentif et considère nos problèmes sans nous juger »	Écoute active, bienveillance	Renforce la confiance et le sentiment de sécurité

La réponse de Frida, élève de Première, illustre le lien entre le soutien individualisé et prévention des VGMS dans ce tableau 15 : « *Il faut d'abord qu'il soit attentif et considère nos problèmes sans nous juger. Ensuite, qu'il propose des astuces qui peuvent vraiment aider à s'en sortir. Qu'il nous guide dans les études pour qu'on ne se décourage pas* ». Elle met en évidence l'importance d'une posture d'écoute et de non – jugement, préalable indispensable à la confiance des victimes et donc à toute action de prévention. Le besoin de proximité émotionnelle, de discrétion et d'actions concrètes de la part du CO est très fort. La prévention passe ici par une relation de confiance, de médiation et de réassurance.

Le soutien individualisé du CO contribue à réduire les comportements liés aux VGMS. Il renforce l'estime personnelle des élèves, bien que de manière modeste. Les résultats de l'analyse de régression révèlent une relation statistiquement significative mais faible entre le soutien individualisé et la diminution des VGMS ($R = -0,126$; $R^2 = 0,016$; $p < 0,001$). Chaque unité de soutien supplémentaire se traduit par une baisse de 0,083 unité des comportements liés aux VGMS. Elle indique un effet réel malgré une faible variance expliquée. Ce lien est renforcé par les propos de Frida, élève de Première, qui présente l'importance d'un accompagnement empathique, sans jugement, centré sur l'écoute et l'aide concrète. Ainsi, le soutien individualisé du CO, lorsqu'il crée un climat de confiance et favorise la parole des victimes, agit comme un levier pertinent de prévention. Il permet aux élèves de se sentir compris, valorisés et mieux armés face aux violences genrées.

En définitive, l'étude révèle que les 3 dimensions du leadership transformationnel des CO (le charisme transformationnel, la stimulation intellectuelle et le soutien individualisé) ont un effet réel mais modéré sur la prévention des violences de genre en milieu scolaire. Le charisme transformationnel du CO aide à créer un climat de confiance et le rend plus accessible. Il encourage les victimes à demander de l'aide, même si son impact sur la réduction des violences reste limité. La stimulation intellectuelle permet aux élèves de mieux comprendre et anticiper les situations de violence. Cet aspect réduit significativement les comportements violents. Le soutien individualisé, bien que faiblement lié à la baisse des violences, renforce l'estime de soi des élèves. Il incite les victimes à s'exprimer dans un cadre bienveillant. Ensemble, ces leviers contribuent à une stratégie de prévention plus globale et humaine.

Discussion

L'étude révèle que les filles, principalement en classe de Troisième et Quatrième année, sont plus touchées que les garçons par les VGMS (psychologiques, sexuelles et physiques). Ces violences s'expliquent par des causes socioculturelles et économiques, comme la pauvreté, les drogues ou les

traditions. Elles ont des conséquences différenciées (isolement chez les filles ; agressivité chez les garçons) et même communes (abandon scolaire). Chacune des caractéristiques du leadership transformationnel des CO participe à la réduction de ces violences. Il instaure un climat de confiance. Il aide à l'écoute des élèves et stimule leur encouragement scolaire. Le charisme transformationnel du CO, bien que d'impact modéré, aide à prévenir ces violences. Sa stimulation intellectuelle permet aux élèves de mieux les comprendre et les anticiper. Enfin, son soutien individualisé renforce l'estime personnelle des élèves. Il encourage les victimes à parler et à se protéger. Bien que chaque dimension ait un impact modeste, leur combinaison favorise la création d'un environnement scolaire respectueux. L'étude confirme que ce leadership est une stratégie d'intervention contre les violences de genre.

Le leadership transformationnel, selon les idées de Bass (1985), aide à l'amélioration du comportement des élèves et du climat scolaire. Le charisme transformationnel (influence idéalisée et motivation inspirée) de l'accompagnateur inspire les élèves à adopter des attitudes positives. Il encourage leur engagement contre les violences. Sa stimulation intellectuelle les aide à réfléchir de manière critique sur les violences de genre. Enfin, sa considération individualisée renforce leur estime de soi grâce à un soutien personnalisé. Ce leadership agit comme un outil d'accompagnement psychosocial pour lutter contre les VGMS. Le modèle d'Epstein (2001) rappelle l'importance de la collaboration entre l'école, la famille et la communauté pour favoriser le développement des élèves. Les résultats de cette étude démontrent qu'un bon leadership transformationnel de l'assistance scolaire peut renforcer les liens entre 3 acteurs. Il développe un climat de confiance à l'école. Il implique les élèves dans la prévention des violences et participe à une approche holistique qui associe les familles et les services sociaux. Ainsi, le CO facilite une approche inclusive pour lutter contre les violences de genre. Cette coopération entre l'école, les parents et d'autres partenaires (comme les forces de sécurité) montre qu'effectivement, une action collective est nécessaire pour une prévention efficace.

Dans le contexte spécifique au terrain de l'étude, marqué par des normes patriarcales et religieuses rigides, une pauvreté endémique et un faible taux d'alphabétisation (Cissé, 2015), les résultats de l'étude sur les VGMS pendant la COVID – 19 doivent être nuancés. Si le leadership transformationnel des CO contribue à atténuer ces violences, son efficacité reste limitée par des obstacles structurels profonds. L'étude a été réalisée dans une période de crise particulière qui a imposé des normes de distanciation. Celles – ci peuvent réduire ou renforcer certains types de violences. Par ailleurs, les traditions locales, la marginalisation économique des femmes et l'emprise des leaders religieux sur l'éducation perpétuent les stéréotypes de genre. Cet aspect rend difficile une transformation durable des mentalités. De

plus, dans une société où la dénonciation des violences est souvent perçue comme une transgression sociale, l'incitation des victimes à parler rencontre des résistances culturelles fortes. Bien que le leadership transformationnel soit une stratégie prometteuse, son impact reste modéré sans une approche globale. Cette stratégie holistique doit associer des réformes éducatives, des campagnes de sensibilisation communautaire et un renforcement des politiques publiques en faveur de l'égalité des genres.

L'observation et la production de données sur les VGMS constituent le premier moyen d'action. Elles permettent, si les données sont suffisantes et fiables, de concevoir et de mettre en place des politiques et programmes adaptés (Débarbieux et al., 2018). Cette recherche confirme que les VGMS sont aussi prégnantes en période de crise, notamment pendant la pandémie de COVID – 19, comme le montrent les informations récoltées. Les fermetures d'écoles et les confinements ont accru la vulnérabilité des filles. Ce type de contexte rend encore plus nécessaire un soutien renforcé dans les établissements. Le leadership transformationnel des CO apparaît comme une solution participative au développement des compétences de vie des élèves. Il contribue à prévenir ces violences. Statistiquement, ses effets semblent limités mais, l'étude a atteint son objectif. En effet, elle a démontré que ce leadership favorise un meilleur environnement scolaire. Il autonomise les élèves, particulièrement en période de crise où les risques sont accrus.

Conclusion

Les résultats de cette étude montrent que l'adoption d'une méthodologie mixte, dans un contexte marqué par des contraintes sanitaires, a permis une meilleure compréhension des réalités éducatives sur le terrain. L'implication active des adultes de référence (Enseignants, Parents et Collaborateurs) est un facteur déterminant de réussite des programmes éducatifs (Débarbieux et Blaya, 2009). Dans cette logique, l'école a la responsabilité de garantir à chaque élève, y compris ceux en difficulté, un socle de compétences qui favorisent l'inclusion (Fonkoua, 2018). Cette approche permet de dépasser la simple transmission de savoirs. Elle place l'élève au cœur de l'action éducative. Elle s'arrime à l'Agenda 2063 du Millénaire qui est de bâtir une Afrique intégrée, prospère et en paix, dirigée par ses citoyens. L'Afrique en ressortirait un continent dynamique sur la scène mondiale.

Les résultats des programmes « Éducation des filles pour un avenir meilleur » et « Nos droits, nos vies, notre avenir (O3) » démontrent que le leadership transformationnel (charisme transformationnel, stimulation intellectuel, soutien individualisé) a un effet bénéfique pour créer un environnement scolaire équitable et protecteur (Condat, 2025). Grâce à la mobilisation des femmes – relais et la transformation des écoles en milieux

sensibles au genre, la première initiative a favorisé l'autonomisation des filles. Elle a également renforcé l'engagement communautaire contre les mariages précoces. Le second programme, en misant sur la formation des enseignants et des approches pédagogiques innovantes, a permis d'ancrer un leadership éducatif inclusif. Ce style de leadership transformationnel est capable de mobiliser des jeunes autour de la prévention des violences de genre. Il s'avère donc un outil puissant pour transformer les pratiques scolaires et ancrer l'équité dans les établissements scolaires.

Enfin, pour lutter efficacement contre les violences genrées en milieu scolaire (VGMS), il est nécessaire d'en comprendre les origines structurelles et sociales (UNESCO, 2016 ; Greene et al., 2009). Le leadership du CO peut être un pilier stratégique à condition qu'il soit bien formé et engagé. Il serait pertinent d'approfondir ces enjeux par des recherches qualitatives et longitudinales sur les dynamiques locales, en tenant compte de l'intersectionnalité (genre, âge, handicap, statut social). De telles études pourraient permettre de mieux articuler leadership scolaire et politiques éducatives. Elles permettraient de proposer des modèles de prévention plus justes, inclusifs et adaptés à chaque contexte. Ces pistes enrichissent un savoir contextualisé au service de l'intervention pédagogique.

Conflit d'intérêts : L'auteur n'a signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : L'auteur n'a obtenu aucun financement pour cette recherche.

Déclaration pour les participants humains : Cette étude a été approuvée par les participants, les autorités compétentes des lycées observés, l'Unité de formation doctorale en Sciences de l'Homme et de la Société de l'Université de Maroua, et les principes de la déclaration d'Helsinki ont été respectés.

References:

1. ADEA. (2018). *Violences de genre en milieu scolaire en Afrique : Résumé du document sous-thème 1.3.06*. Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
2. BAD. (2019). *Indice de genre en Afrique : Rapport analytique 2019*. Banque africaine de développement. <https://www.afdb.org/>
3. Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.

4. Beaumont, C. (2012). L'engagement du personnel scolaire dans un projet collectif de prévention de la violence : un défi de taille. In B. Galand (Éd.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 201–215). Presses Universitaires de France.
5. Bourne, J. (2014). *L'éducation des filles relève du bon sens économique*. Global Partnership for Education.
6. Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, É., & St-Arnaud, P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. In J. Laforest, P. Maurice, & L. M. Bouchard (Dirs.), *Rapport québécois sur la violence et la santé* (Chap. 7). Institut national de santé publique du Québec.
7. Cahill, H., Kern, M. L., Dadvand, B., Cruickshank, E. W., Midford, R., Smith, C., ... Oades, L. (2019). An integrative approach to evaluating the implementation of social and emotional learning and gender-based violence prevention education. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 135–152. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213610.pdf>
8. Cissé, A. (2015). Inégalités de genre et pauvreté des femmes en Afrique subsaharienne. *Aspects sociologiques*, 22(1), 19–33.
9. Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. Sage.
10. Condat, S. (2025). L'égalité filles – garçons en éducation : un objectif mondial. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (98), 12–16.
11. Debarbieux, É., & Blaya, C. (2009). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? *Criminologie*, 42(1), 13–31.
12. Debarbieux, E., Alessandrin, A., Dagorn, J., & Gaillard, O. (2018). *Les violences sexistes à l'école : Une oppression viriliste*. Observatoire européen de la violence à l'école.
13. Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (1re éd.). Westview Press.
14. Fonkoua, P. (2018). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté en Afrique. Adaptation et apprentissage dans le système éducatif*. Éditions l'Harmattan.
15. Gbetnkoum, I. (2015). *Exploration des pratiques humiliantes dans les écoles secondaires au Cameroun: Une étude sur l'impact de l'humiliation sur les élèves et les stratégies de résilience* (Thèse de doctorat). Université Laval.
16. Greene, M., Robles, O., Stout, K., & Suvilaakso, T. (2009). *A girl's right to learn without fear: Working to end gender-based violence at school*. Plan International.

17. Krouélé, T. (2018). Contexte socio-économique et performances scolaires en Afrique de l'Ouest. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 23–27.
18. MINESEC. (2009). *Cahier des charges du Conseiller d'orientation au Secondaire*. MINESEC.
19. Ministère de l'Éducation de Base & Ministère des Enseignements Secondaires. (2017). *Cameroun : Réponse de l'éducation aux violences de genre en milieu scolaire*. UNESCO.
20. ONU. (1994). *Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N94/095/06/PDF/N9409506.pdf?OpenElement>
21. Patrinos, H. A. (2016). *Le rôle crucial de l'éducation dans le développement économique*. Banque Mondiale.
22. Plan International. (2018). *Rapport sur les violences sexuelles dans les écoles camerounaises*. Plan International.
23. Tschopp, G., & Bernard, M.-C. (2016). *Actes du panel « L'appel bio – graphique » (groupe ASIHVIF): Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement*. Livres en ligne du CRIRES.
24. UNESCO. (2019). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 : Rapport sur l'égalité des genres – Bâtir des ponts pour l'égalité*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371101>
25. UNESCO. (2016). *À l'air libre. Réponses du secteur de l'éducation à la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité/expression de genre*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244756e.pdf>
26. UNGEI. (2015). *Document de politique 17. Les violences de genre en milieu scolaire font obstacle à la réalisation d'une éducation de qualité pour tous*. UNGEI.
27. UNICEF. (2019a). *L'éducation en péril en Afrique de l'Ouest et centrale*. <https://www.unicef.org/wca/fr/rapports/l'education-en-peril-en-afrique-de-louest-et-centrale>
28. UNICEF. (2019b). *Mesurer les compétences de vie dans le contexte d'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*. https://www.unicef.org/mena/media/7026/file/French_4_Pager_OL.pdf