

# Liens entre le climat scolaire et les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves dans les écoles primaires québécoises

## *Links between maltreatments by educational staff on students and the school climate in Quebec primary schools*

Simon Bérubé and Claire Beaumont

Volume 51, Number 2, 2022

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1093468ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1093468ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bérubé, S. & Beaumont, C. (2022). Liens entre le climat scolaire et les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves dans les écoles primaires québécoises. *Revue de psychoéducation*, 51(2), 379–405. <https://doi.org/10.7202/1093468ar>

Article abstract

*This quantitative and cross-sectional study aims to verify the links between maltreatments by educational staff on students and the school climate in primary schools. The research proposal, which considers the school as a unit of analysis, uses data from the survey aimed at drawing up a portrait of the situation of violence in Quebec schools. The sample is made up of 141 elementary schools, that is, 19,675 students from the fourth to sixth year of elementary school (ages 9 to 12) from Quebec elementary schools. Participants completed the Questionnaire sur la Sécurité et la Violence à l'école Révisé (QSVE-R/ Beaumont, Paquet, Leclerc et Frenette, 2017) to generate a portrait of the situation of school climate and violence in Quebec schools. The results show that nearly one in six students per school reported having been the victim of at least one year of maltreatment by an educational staff member and that a pupil suffers on average up to 0.79. This research suggests that the maltreatment of school staff towards young people contributes to a more negative perception of the different dimensions of the school climate among students who are victims. Almost all of the maltreatment behaviors studied were also significantly and negatively related to the perceived dimensions of school climate for all students in the school. These results exhibit the importance of efforts to be made from primary school onwards to improve the educational practices of school personnel in order to reduce student abuse by adults.*

# Liens entre le climat scolaire et les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves dans les écoles primaires québécoises

## *Links between maltreatments by educational staff on students and the school climate in Quebec primary schools*

S. Bérubé<sup>1</sup>  
C. Beaumont<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation

### Résumé

*Cette étude quantitative et transversale a pour but de vérifier les liens entre les mauvais traitements perpétrés par les membres du personnel éducatif sur leurs élèves et la perception du climat scolaire à l'école primaire. Le devis de recherche, qui considère l'école comme unité d'analyse, utilise les données de l'enquête visant à dresser un portrait de situation de la violence dans les écoles québécoises. L'échantillon est composé de 141 écoles primaires québécoises où 19 675 élèves de la quatrième à la sixième année du primaire (9 à 12 ans) ont répondu à l'enquête. Les participants ont rempli le Questionnaire sur la sécurité et la violence à l'école (QSVE-R/ Beaumont et al., 2017). Les principaux résultats indiquent qu'en moyenne dans une école primaire québécoise, plus d'un élève sur six révèle avoir été victime d'au moins un comportement de maltraitance de la part d'un membre du personnel éducatif au cours de l'année scolaire (pour une moyenne de 0,79 comportement subi par élève par école). Cette recherche suggère que les mauvais traitements du personnel éducatif envers les jeunes contribuent à une perception plus négative des différentes dimensions du climat scolaire chez les élèves qui en sont victimes. Presque tous les comportements de maltraitance étudiés sont aussi liés significativement et négativement à la perception des dimensions du climat scolaire pour l'ensemble des élèves de l'école. Ces résultats montrent l'importance de déployer des efforts dès le primaire pour améliorer les pratiques éducatives du personnel afin de diminuer les risques de maltraitance envers les élèves.*

**Mots-clés :** mauvais traitements; maltraitance; personnel scolaire; climat scolaire.

### Abstract

*This quantitative and cross-sectional study aims to verify the links between maltreatments by educational staff on students and the school climate in primary schools. The research proposal, which considers the school as a unit of analysis, uses data from the survey aimed at drawing*

### Correspondance :

Simon Bérubé  
simon.berube.3@ulaval.ca  
Tél. : 418-875-0705

*up a portrait of the situation of violence in Quebec schools. The sample is made up of 141 elementary schools, that is, 19,675 students from the fourth to sixth year of elementary school (ages 9 to 12) from Quebec elementary schools. Participants completed the Questionnaire sur la Sécurité et la Violence à l'école Révisé (QSVE-R/ Beaumont, Paquet, Leclerc et Frenette, 2017) to generate a portrait of the situation of school climate and violence in Quebec schools. The results show that nearly one in six students per school reported having been the victim of at least one year of maltreatment by an educational staff member and that a pupil suffers on average up to 0.79. This research suggests that the maltreatment of school staff towards young people contributes to a more negative perception of the different dimensions of the school climate among students who are victims. Almost all of the maltreatment behaviors studied were also significantly and negatively related to the perceived dimensions of school climate for all students in the school. These results exhibit the importance of efforts to be made from primary school onwards to improve the educational practices of school personnel in order to reduce student abuse by adults.*

**Keywords:** maltreatment; abuse; educational staff; school climate.

## Introduction

La violence à l'école demeure une préoccupation constante parmi les membres de la communauté éducative et scientifique (UNESCO, 2017). Même si c'est surtout celle pratiquée entre pairs ou celle des élèves envers les enseignants qui a été documentée depuis les 40 dernières années (Bowen et al., 2018), des chercheurs ont observé que cette violence pouvait aussi être perpétrée par les adultes de l'école envers les élèves (Allen et Anderson, 2017; Beaumont et al., 2016; Kabitsis et Kabitsis, 2012; Montuoro et Mainhard, 2017).

Les recherches en éducation soulignent que les pratiques éducatives et les attitudes du personnel influencent la qualité du climat scolaire, ce climat jouant un rôle important sur la réussite éducative des élèves (Thapa et al., 2013; Verret et al., 2016; Woolley et Bowen 2007). Il serait donc plutôt attendu que les membres du personnel éducatif veillent au bien-être émotionnel, social et cognitif des élèves en leur offrant un environnement sécurisant et propice aux apprentissages (Elliot et al., 2005; Khoury-Kassabri, 2012).

Très peu d'études ont documenté les liens entre les mauvais traitements des adultes de l'école et la perception qu'ont les élèves de leur climat scolaire. Considérant le fait que ce type de comportements peut affecter la perception que se font les élèves de leur climat scolaire, il convient de documenter la question. Cet article présente les résultats d'une recherche menée en contexte scolaire québécois qui étudie les liens entre les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves du primaire et la perception du climat scolaire par ces derniers.

### **Les mauvais traitements des adultes de l'école envers les élèves : une forme de maltraitance**

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) et l'International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (IPSCAN) (2006) décrivent la maltraitance à l'endroit des enfants comme étant :

...toute forme de négligence ou d'abus pouvant avoir des conséquences sur la sécurité, le développement ou l'intégrité physique ou psychologique d'un enfant. Il peut s'agir autant de l'absence de réponse à ses besoins que d'actes dirigés contre lui. Elle comprend toutes les formes de mauvais traitements physiques et/ou affectifs, de sévices sexuels, de négligence [...] (Organisation mondiale de la Santé (OMS), 2006, p.10).

Cette définition de l'OMS (2006) offre un cadre de référence global pour aborder la maltraitance des adultes de l'école envers les élèves puisqu'elle intègre non seulement les différentes formes d'abus possibles (physiques, psychologiques et sexuels), mais aussi la notion de négligence. Certains auteurs utilisent également le concept de maltraitance pour classifier les comportements inadéquats du personnel éducatif envers les élèves (Theoklitou et al., 2012). Selon les différentes études répertoriées qui traitent des mauvais traitements en contexte scolaire, la prévalence d'élèves qui les subissent oscille entre 2 % (Olweus, 1999) et 95 % (Hecker et al., 2014). La provenance des recherches, teintées par leur contexte social et culturel, de même que les choix méthodologiques (ex., types de comportements de maltraitance étudiés, questionnaires autorapportés ou pas, observations par les pairs) pourraient expliquer les écarts importants observés d'une étude à l'autre. Au Québec, les résultats provenant d'une vaste enquête nationale menée auprès de 14 675 élèves de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire indiquent que plus d'un jeune sur six rapporte avoir subi au moins une fois, au cours de l'année scolaire, un mauvais traitement de la part d'un adulte de l'école (Beaumont et al., 2016). Plus précisément, 15 % des élèves révèlent avoir été la cible de cris ou de jurons, 8 % de mots humiliants, 15 % de regards méprisants, 14 % d'ignorance de l'adulte lorsqu'ils se faisaient ridiculiser ou insulter par leurs pairs, 7 % d'ignorance de l'adulte lorsqu'ils étaient menacés ou battus par leurs pairs, 3 % de bousculade et 1 % de coups (Beaumont et al., 2016). Janoz et al. (2009) rapportaient pour leur part que 16 % des élèves du primaire avaient été blessés physiquement de manière intentionnelle par un adulte de l'école. Comparativement à la grande majorité des recherches menées aux États-Unis, en Israël et dans les pays africains, européens et orientaux (Debarbieux, 2011; Hecker et al., 2014; Khoury-Kassabri, 2006; Lee, 2015; OCDE, 2018; Pinheiro, 2006; Theoklitou et al., 2012) les élèves québécois du primaire semblent rapporter moins de maltraitance de la part des adultes de l'école.

Parmi les élèves les plus à risque de subir les mauvais traitements d'un adulte de l'école se retrouvent ceux ayant des difficultés comportementales ou scolaires, ceux qui intimident ou qui se font intimider, ceux atteints d'un trouble du spectre de l'autisme ou ayant de mauvaises relations avec leur enseignant (Brendgen et al., 2006; Lee, 2015; Khoury-Kassabri, 2009; Westling et al., 2010). Être issus d'origines ethniques différentes de la majorité ou avoir une identité ou une orientation sexuelle non stéréotypée constituent aussi des facteurs rendant les jeunes beaucoup plus vulnérables à la maltraitance (Chamberland et al., 2010; Greytak et al., 2009; Guasp et al., 2014; Khoury-Kassabri, 2006; Okonofua et Erberhardt, 2015). D'autres études suggèrent également que les garçons subiraient davantage de mauvais traitements physiques ou psychologiques par le personnel éducatif que les filles (Lee, 2015; Longobardi et al., 2015; Theoklitou et al., 2012). Même si cinq fois plus de garçons que de filles au Québec présentent des difficultés d'ordre comportemental (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2001), Beaumont

et al. (2016) ont rapporté que les filles et les garçons subissent ces mauvais traitements dans des proportions semblables, sauf pour un comportement, soit celui de la négligence perçue par les garçons du primaire lorsque ces derniers se font ignorer ou battre par leurs pairs.

### **Conséquences des mauvais traitements par les membres du personnel éducatif**

Selon la fréquence et la nature des comportements de maltraitance, de multiples conséquences peuvent être vécues à court et à long terme par les élèves, aux plans personnel, social et scolaire. Ceux qui subissent ces mauvais traitements rapportent davantage de stress (Pierkarski, 2000), de problèmes psychosomatiques (Romi et al., 2011; Sava, 2002) ou présentent une faible estime de soi (Sava, 2002). Hyman et Snook (1999) montrent que les fonctions cognitives (ex., mémoire, concentration, capacités d'abstraction) de ces enfants peuvent être altérées. Bien qu'il ne s'agisse pas de liens de causalité, le fait de subir ces comportements a été associé à une peur de l'enseignant et à de l'insécurité (Romi et al., 2011; Verlaan et Besnard, 2014). Diverses études révèlent également des liens négatifs entre ces mauvais traitements et l'engagement, la réussite et la persévérance scolaires (Brendgen et al., 2006; Datta et al., 2017; Harrington, 2008; Romi et al., 2011). Sur le plan social, les élèves qui assistent à ces interventions inappropriées de la part des adultes risquent d'internaliser ces comportements et de les considérer comme des modes d'interactions acceptables. Se modelant sur les comportements de leurs enseignants qui légitiment ainsi l'agression ou l'ignorance, ils risquent aussi d'agir de la sorte envers leurs pairs et de banaliser les gestes émis (Twemlow et Fonagy, 2005).

Il n'est pas nécessaire d'être victime de mauvais traitements de la part des adultes de l'école pour en souffrir, puisque les élèves qui sont témoins de ces actes peuvent aussi ressentir de l'insécurité, de la peur, de l'oppression (Montuoro et Lewis, 2014), du stress (Howes et al., 2011) et sont à risque de moins s'engager dans leurs apprentissages scolaires (Montuoro et Lewis, 2017). Des études établissent des liens entre une plus grande fréquence de mauvais traitements des adultes envers les élèves dans une école et un plus grand nombre d'écarts de conduite des jeunes, d'agressions entre pairs, un taux de suspension plus élevé ou un climat relationnel moins positif (Lee, 2015; Lucas-Molina et al., 2015; Mitchell et Bradshaw, 2013). Ces comportements inappropriés des adultes envers les élèves risquent d'avoir des effets néfastes sur le climat scolaire (Lee, 2015; Marsh et Williams, 2014) et d'être nuisibles au développement des élèves qui les subissent ou qui en sont témoins (Hattie et Yates, 2014).

### **Facteurs qui contribuent à expliquer ces mauvais traitements des adultes de l'école envers les élèves**

Un ensemble de caractéristiques personnelles et environnementales peuvent aider à comprendre pourquoi certains membres du personnel éducatif en arrivent à adopter des comportements de maltraitance en contexte scolaire (Allen et Anderson, 2017; Montuoro et Mainhard, 2017). Les adultes de l'école qui considèrent la violence comme étant usuelle, acceptable et efficace pour contrôler et

gérer les comportements inappropriés des élèves sont plus susceptibles d'adopter des comportements agressifs envers ces derniers (Khoury-Kassabri, 2012; Lee, 2015; Montuoro et Mainhard, 2017; Riley et al., 2010) ou de ne pas intervenir lors d'agressions entre pairs (Guasp et al., 2014; Migliaccio, 2015). Leurs collègues qui n'entretiennent pas ces croyances légitimes envers l'agression adopteront moins ce type d'intervention agressive (Allen et Anderson, 2017). Des expériences antérieures d'agression par des élèves, des préjugés ou des problèmes personnels associés à un style d'attachement insécuré peuvent également expliquer les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves (Montuoro et Mainhard, 2017; Riley, 2009; Twemlow et al., 2006).

De plus, des croyances d'attribution pourraient amener certains membres du personnel à malmenager les élèves qui manifestent des problèmes de comportement, prétendant qu'il s'agit du seul type d'intervention efficace auprès d'eux (Riley et al., 2010). Un manque de connaissances en gestion positive des écarts de conduite, associé à un faible sentiment d'efficacité peut expliquer comment certains membres du personnel éducatif en arrivent à recourir à ce type de pratique (Khoury-Kassabri, 2012; Romi et al., 2016). Des intervenants qui ne reconnaissent pas certains événements comme étant violents risquent de ne pas venir en aide à un jeune qui se fait malmenager par ses pairs. Selon plusieurs auteurs, ceci constituerait une forme de négligence de leur part (Guasp et al., 2014; Harwood et Copfer, 2011; Troop-Gordon et Ladd, 2015; VanZoeren et Weisz, 2018).

En se basant sur le modèle général de l'agression (MGA) (Allen et Anderson, 2017), force est de constater que plusieurs des aspects stressants vécus au quotidien par le personnel éducatif (ex., provocations, frustrations, douleurs, malaises, mauvaise humeur, bruit continu, scènes violentes) peuvent engendrer ce type de comportement (Hecker et al., 2018; Jeffrey et Sun, 2006; Montuoro et Mainhard, 2017). Ces multiples contraintes affecteraient la maîtrise de soi et l'analyse de la situation de l'intervenant l'incitant à réagir de façon agressive (Lafranchise et al., 2013; Montuoro et Mainhard, 2017). D'autres éléments propres à l'environnement scolaire tels que les normes culturelles favorables à la violence dans les milieux ayant un faible statut socioéconomique (Khoury-Kassabri, 2006), la valorisation des stratégies de contrôle pour motiver les élèves à bien se comporter (Reeve, 2009), le peu ou l'absence de conséquences, de désapprobation sociale ou de procédures associées à ces gestes (Khoury-Kassabri, 2006; Terry et Baer, 2013; Twemlow et al., 2006), un climat scolaire négatif (Treputtharat et Tayiam, 2014) de même que des pratiques disciplinaires punitives (Twemlow et Fonagy, 2005) augmenteraient aussi le risque de maltraitance du personnel éducatif envers les élèves.

Si certains chercheurs ont constaté que la majorité des mauvais traitements du personnel éducatif sont précédés par des écarts de conduite des élèves (Hastings, 2005; Montuoro et Mainhard, 2017; Riley et al., 2010), d'autres soutiennent que ces agressions ou actes de négligence des adultes contribuent plutôt à exacerber les problèmes de comportement des élèves (Romi et al., 2011; Sharpe, 2011).

## Climat scolaire et maltraitance des élèves par le personnel éducatif

Le climat scolaire fait généralement référence au jugement que les membres du personnel de l'école et les élèves portent sur leurs expériences de vie scolaire, perception qui influencerait par la suite leurs comportements et attitudes (Janosz et al., 2009; Thapa et al., 2013). Décrivant la « qualité de vie à l'école » (Schoen et Teddlie, 2008) contribuant au bien-être des élèves (Aldridge et al., 2016), le climat repose sur une perception des normes, des valeurs, des relations interpersonnelles, des pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de gestion et d'organisation scolaires (Thapa et al., 2013). Les chercheurs mesurent le climat scolaire en se basant sur certaines de ses dimensions. Dans leur enquête nationale sur la violence dans les écoles québécoises, Beaumont et al. (2018) ont pour leur part mesuré le climat scolaire selon quatre dimensions précises soit : le climat de justice, de sécurité, relationnel et de soutien, de même que le climat d'engagement et d'appartenance à l'école.

Pour Thapa et al. (2013), la qualité d'un climat scolaire est liée aux résultats scolaires et aux comportements des élèves, de même qu'au taux d'agression et de victimisation dans une école. Des études ont relevé le fait que les filles perçoivent généralement le climat scolaire plus positivement que les garçons (Ding et al., 2010; Koth et al., 2008; Wang et Dishion, 2012), alors que d'autres ne constatent aucune différence significative selon le sexe (Boissonneault, 2014; Jia et al., 2009). En outre, lorsque ces différences de perceptions entre les sexes ont été constatées, elles tendent à être faibles (Yang et al., 2013).

Au Québec, avec leur modèle heuristique de l'environnement socioéducatif, Janosz et al. (1998) ont tenté d'expliquer les liens existant entre l'environnement scolaire, l'adaptation et la réussite des élèves. Selon ce modèle multifactoriel, le climat scolaire, les problèmes scolaires et sociaux de même que les pratiques éducatives seraient ainsi interreliés. Par exemple, si un membre du personnel éducatif fait preuve de maltraitance envers un élève qui présente des problèmes de comportement, ce jeune aura tendance à s'opposer davantage. L'adulte réagira par la suite, en intervenant de manière plus coercitive (Bélangier et al., 2006). Pour bien des chercheurs, c'est en changeant ou en bonifiant la qualité des pratiques éducatives et de gestion de classe que l'on peut réduire les problèmes scolaires et sociaux à l'école et améliorer le climat (Bowen et Levasseur, 2016; Steffgen et al., 2013; Thapa et al., 2013).

Datta, et coll. (2017) ont interrogé plus de 56 000 élèves de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année pour comparer leur perception du climat scolaire selon qu'ils aient subi ou non la violence de leurs pairs et la maltraitance du personnel de l'école. Comparativement aux élèves qui déclarent ne pas avoir vécu de violence des pairs et des adultes de l'école, les élèves maltraités par un adulte de l'école s'avèrent plus susceptibles de percevoir les climats d'engagement, d'attachement, de soutien et de justice plus négativement. Selon ces chercheurs, les adolescents agressés par un membre du personnel et ceux malmenés à la fois par leurs pairs et par le personnel obtiendraient des résultats scolaires beaucoup plus faibles. Ils mentionnent que la violence pratiquée par les pairs occasionne davantage de symptômes de détresse (Datta et al., 2017). Pour expliquer ce résultat, Datta et al. (2017) rappellent l'importance de

l'acceptation des pairs à l'adolescence, en comparaison aux figures d'autorité, et les niveaux élevés de détresse intériorisée associés à la victimisation relevée par d'autres recherches.

Bien que la maltraitance du personnel éducatif envers les élèves ait été associée à une perception plus négative du climat scolaire chez ces derniers, peu de chercheurs ont étudié les liens entre ces comportements inadéquats des adultes de l'école et diverses dimensions du climat scolaire (Levasseur et Hamel, 2017). De plus, comme le mentionnent Beaumont et al. (2016), la plupart des études qui traitent de ce sujet ont été conduites en faisant surtout référence aux enseignants en omettant de considérer l'ensemble du personnel éducatif d'une école ou en utilisant une partie des sous-dimensions du climat scolaire. Or, plusieurs types d'adultes côtoient les élèves et chacun d'eux contribue à la création du climat scolaire. Devant cette responsabilité qui incombe aux milieux éducatifs de protéger tous les jeunes contre la violence et d'offrir des environnements d'apprentissage sécuritaires et inclusifs (UNESCO, 2016), il importe de mieux documenter le phénomène de la maltraitance des adultes envers les élèves dans le but de conscientiser chaque membre du personnel éducatif sur la question. La présente étude se distingue de l'étude de Beaumont et al. (2016), car elle utilise un traitement statistique basé sur un corpus d'analyse des écoles participantes, et non des élèves, ce qui lui confère un caractère particulier. L'école, étant l'unité d'analyse, donne un aperçu de ce que l'on retrouve en moyenne dans une école primaire québécoise et recentre la problématique sur les établissements plutôt que sur les élèves. En outre, comme le climat scolaire a été très souvent associé à la réussite scolaire et à la violence à l'école, il convient d'étudier les liens pouvant exister entre la maltraitance des adultes envers les jeunes et ce climat. Menée dans des écoles primaires du Québec, cette étude s'ajoute aux efforts réalisés par les milieux scolaires qui s'affairent à créer des environnements positifs pour prévenir la violence à l'école (Gouvernement du Québec, 2017). Puisque plusieurs élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou comportementales risquent de subir les mauvais traitements du personnel éducatif et que leurs problèmes peuvent être exacerbés par ces interventions inappropriées des adultes (Brenghden et al., 2006; Gottfredson, 2001), il importe d'agir tôt pour ne pas laisser ce genre de situation affecter la persévérance et la réussite scolaire de ces jeunes.

L'objectif général de cette étude vise à mieux comprendre les liens existants entre les mauvais traitements du personnel éducatif et la perception du climat scolaire des élèves québécois du primaire. Pour y répondre, trois sous-objectifs ont été poursuivis :

1. Déterminer la prévalence et la fréquence des mauvais traitements du personnel éducatif tels que rapportés par les élèves du primaire (en moyenne dans une école);
2. Déterminer dans quelle mesure la perception du climat scolaire (selon quatre dimensions) peut être expliquée par le fait d'avoir été victime ou non de mauvais traitements de la part du personnel éducatif;



3. Étudier les liens entre les différents comportements de maltraitance dans une école et la perception du climat scolaire (selon quatre dimensions) de l'ensemble des élèves.

## Méthodologie

La présente étude comporte un devis quantitatif transversal. Les données analysées proviennent du troisième temps de mesure de l'enquête longitudinale de Beaumont et al. (2017) menée entre février et avril 2017 dans le but de dresser le portrait de la violence dans les écoles québécoises. Toutes les écoles primaires et secondaires du Québec de plus de 100 élèves ont été invitées à participer à l'étude. Comme dans l'étude longitudinale de référence, la présente recherche se base sur l'école comme unité d'analyse plutôt que sur les élèves. Ainsi, elle se distingue méthodologiquement d'autres études qui utilisent habituellement comme procédure une approche centrée sur l'élève. Cette approche permet de recentrer le discours sur l'école plutôt que sur l'élève et ainsi de faire un portrait global du phénomène d'intérêt au Québec.

## Participants

Cent quarante et une (141) écoles primaires constituent l'échantillon. De ces écoles situées dans les 11 régions administratives du Québec (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013), 19 675 élèves ont rempli un questionnaire électronique. L'échantillon d'élèves se compose de 49,5 % de filles et de 50,5 % de garçons, dont 6 538 fréquentaient une classe de 4<sup>e</sup> année, 6 743 de 5<sup>e</sup> année, 6 296 de 6<sup>e</sup> année et 94 fréquentant un autre type de classe.

## Instruments de mesure

La perception du climat scolaire et les mauvais traitements pratiqués par le personnel de l'école, tels que rapportés par les élèves, ont été mesurés à l'aide du *Questionnaire sur la sécurité et la violence à l'école révisé* (QSVE-R, Beaumont et al., 2017). Le QSVE-R destiné aux élèves du primaire comporte 80 questions réparties en cinq sections : identification, climat et vie scolaires, comportements à risque observés, comportements subis et lieux à risque à l'école. Les diverses informations nécessaires à la présente recherche se retrouvent dans trois sections de ce questionnaire : la section 1 « Identification » pour déterminer le sexe du participant (G=1, F=0), la section 2 : « Climat et vie scolaire » et la section 3 : « Comportements subis depuis le début de l'année scolaire ».

Sept (7) items du QSVE-R portent spécifiquement sur les mauvais traitements provenant d'un membre du personnel éducatif (directeurs, enseignants, secrétaires, psychologues, concierges, etc.) : 1) un adulte de l'école n'est pas intervenu alors que je me faisais ridiculiser ou insulter par d'autres élèves; 2) un adulte de l'école m'a ignoré(e) alors que je me faisais menacer ou frapper; 3) un adulte de l'école a dit des mots blessants à mon sujet; 4) un adulte de l'école a crié ou a « sacré après moi »; 5) un adulte de l'école m'a regardé(e) d'une manière méprisante; 6) un adulte de l'école m'a poussé(é) intentionnellement; 7) un adulte de l'école m'a pincé(e) ou frappé(e). Les participants devaient rapporter combien

de fois ils avaient subi chacun de ces comportements selon une échelle de type Likert en quatre points (1 = jamais, 2 = une ou deux fois dans l'année, 3 = deux à trois fois par mois et 4 = au moins une fois par semaine), et ce, au cours de la dernière année scolaire. Pour cette échelle, le niveau de consistance interne est considéré satisfaisant ( $\alpha = 0,76$ ). Les analyses factorielles confirmatoires par équations structurelles (logiciel EQS version 6.2, données catégorielles, maximum de vraisemblance et option robuste avec correction de Lee et al., 1995) supportent l'ajustement des données à une structure unidimensionnelle pour le primaire : CFI = 0,964, NNFI = 0,946, RMSEA = 0,059.

La section du QSVE-R (Beaumont et al., 2017) mesurant la perception du climat scolaire telle que rapportée par les élèves, compte vingt-cinq (25) énoncés regroupés à partir de quatre dimensions : 1) Sécurité; 2) Justice; 3) Relations interpersonnelles/soutien et 4) Engagement/attachement au milieu. L'échelle de sécurité (7 items, alpha de Cronbach = 0,725) permet d'évaluer la perception d'évoluer au sein d'un encadrement sécurisant soutenu par des pratiques éducatives adéquates et un sentiment de confiance et de liberté à fréquenter son école sans crainte d'être victime d'une agression. Le climat de justice (4 items, alpha de Cronbach = 0,701) aborde la reconnaissance de la légitimité des règles et de l'application de celles-ci dans le respect des droits et des besoins de chacun. Les relations interpersonnelles et de soutien (10 items, alpha de Cronbach = 0,773) traduisent la qualité des relations entre les différents acteurs scolaires et à la façon dont ils s'apportent du soutien. L'échelle de l'engagement et de l'attachement au milieu (4 items, alpha de Cronbach = 0,625) représente la participation des élèves à la vie de l'école et leur attachement envers celle-ci. Cette section comprend l'échelle de Likert suivante : 1) tout à fait en désaccord; 2) plutôt en désaccord; 3) plutôt d'accord ou 4) tout à fait d'accord avec les énoncés proposés. Un score pour chacune des dimensions est calculé en faisant la moyenne (allant de 1 à 4) des items composant cette dimension. Les analyses factorielles confirmatoires (logiciel EQS version 6.2, données catégorielles, maximum de vraisemblance et option robuste avec correction Lee et al., 1995) supportent l'ajustement des données pour la structure à quatre facteurs pour les élèves du primaire : CFI = 0,967, NNFI = 0,963, RMSEA = 0,052.

## **Procédure**

La passation du QSVE-R (Beaumont et al., 2017) en version électronique s'est effectuée en groupe une fois que les conditions éthiques de la recherche aient été approuvées par les deux universités d'attache des chercheurs; Université Laval et Université du Québec à Trois-Rivières. C'est sous la supervision du personnel éducatif formé par l'équipe de recherche que les élèves répondaient au questionnaire de façon anonyme en utilisant les services technologiques disponibles dans leur établissement scolaire. L'ensemble des données a été systématiquement enregistré dans une base de données hébergée sur un site sécurisé et administré par le Centre de services et de ressources en technopédagogie (CSRT) de l'Université Laval.

## Traitement des données

Avant d'entamer les analyses, dans le but de représenter les écoles du Québec, les réponses des élèves participants ont été agrégées par école de la manière suivante pour les 141 écoles participantes. Tout d'abord, le sexe des participants a été traduit en proportion (%) de garçons et de filles répondants par école. Les sept actes de maltraitance rapportés ont été agrégés de deux manières différentes : 1) par prévalence (%) d'élèves ayant subi au moins une fois chaque comportement par école, et 2) par fréquence, en calculant le nombre moyen par élève de comportements subis de chaque type par école. Comme dans l'étude de Beaumont et al. (2018), la fréquence a été mesurée en estimant la fréquentation scolaire annuelle sur une base de huit mois. L'échelle a été adaptée afin de connaître le nombre de comportements subis sur cette base soit : jamais (= 0 comportement), 1 à 2 fois/année (point milieu = 1,5 comportement), 2 à 3 fois/mois (point milieu =  $2.5 \times 8$  mois = 20 comportements), et 1 fois et +/semaine (35 semaines de fréquentation scolaire = 35 comportements et +). Une variable dichotomique, victime ou non-victime, a également été créée à partir des sept questions associées à la maltraitance. Ainsi, tout élève ayant mentionné avoir subi au moins une fois au moins un des sept comportements de maltraitance était considéré comme étant victime. Cette variable a ensuite été agrégée par école, permettant de représenter le pourcentage de victimes parmi les répondants de chacune des écoles. Finalement, les scores de perception du climat scolaire des élèves ont été agrégés pour chaque dimension de l'échelle en effectuant un score moyen par école allant de 1 à 4.

## Analyses

Afin de déterminer la prévalence des mauvais traitements du personnel éducatif rapportée par les élèves du primaire (objectif 1), des analyses descriptives ont été effectuées. Les résultats informent de la proportion moyenne d'élèves qui ont rapporté avoir vécu chacun de ces comportements maltraitants dans une école au cours de l'année scolaire (prévalence et fréquence moyennes). Pour répondre au deuxième objectif, des régressions linéaires hiérarchiques ont été réalisées pour chacune des quatre dimensions du climat scolaire, en contrôlant pour le sexe dans le but d'expliquer la perception du climat scolaire à partir de la variable de victimisation. Finalement, des analyses corrélationnelles (Pearson) ont été effectuées pour répondre au dernier objectif. Les corrélations ont été effectuées entre les variables de fréquence de chaque comportement et les quatre dimensions du climat scolaire tel que perçu par les élèves. Le logiciel Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 25 a été utilisé pour effectuer les analyses.

## Résultats

### Prévalence de la maltraitance rapportée par les élèves en moyenne dans une école primaire

Le Tableau 1 indique la prévalence et la fréquence des mauvais traitements subis tels qu'autorapportés par les élèves du primaire. En moyenne dans une école, plus d'un élève sur six révèle avoir été victime d'au moins un comportement de maltraitance de la part d'un membre du personnel éducatif au cours des huit mois

précédant l'administration du questionnaire. Plus précisément et selon les trois comportements de maltraitance les plus rapportés, 15,78 % des élèves déclarent avoir été victimes de cris ou de jurons, 15,05 % de regards méprisants et 14,05 % de l'ignorance d'un adulte alors qu'ils se faisaient ridiculiser ou insulter par d'autres élèves. Les taux des mauvais traitements diminuent de moitié pour les items portant sur l'ignorance de l'adulte lorsque menacé ou frappé (6,97 %) et l'humiliation verbale (7,72 %). La maltraitance physique, soit être poussé intentionnellement (3,73 %) et pincé ou frappé (1,46 %), a été moins rapportée par les élèves.

**Tableau 1. Prévalence et fréquence des mauvais traitements des adultes autorapportés par les élèves en moyenne dans une école primaire (N=141 écoles/19 675 élèves)**

Type de mauvais traitements subis	Prévalence (É.T.)	Nombre moyen de comportements subis/élève/école (É.T.)
Cri ou juron	15,78 % (0,06)	0,79 (0,50)
Regard méprisant	15,05 % (0,06)	0,75 (0,50)
Ignorance de l'adulte lorsque ridiculisé ou insulté par les pairs	14,05 % (0,57)	0,78 (0,50)
Humiliation verbale	7,72 % (0,04)	0,38 (0,33)
Ignorance de l'adulte lorsque menacé ou battu par les pairs	6,97 % (0,04)	0,44 (0,36)
Poussé intentionnellement	3,73 % (0,02)	0,21 (0,24)
Pincé ou frappé	1,46 % (0,01)	0,13 (0,20)

<sup>1</sup> Sur la base d'au moins un comportement de maltraitance rapporté par un élève dans une école primaire au cours de l'année scolaire.

### Fréquence des comportements subis

En moyenne dans une école, un élève subirait entre 0,13 et 0,79 comportement de maltraitance de la part d'un adulte dans une année scolaire. Parmi tous les actes de maltraitance, les cris ou jurons (0,79), les regards méprisants (0,75) et l'ignorance de l'adulte, lorsque ridiculisé ou insulté (0,78), seraient les plus fréquents. D'autres actes de maltraitance moins fréquemment rapportés s'avèrent être l'ignorance de l'adulte, lorsque menacé ou frappé (0,44), l'humiliation verbale (0,38), être poussé intentionnellement (0,21) ainsi qu'être pincé et frappé (0,13). Pour illustrer les résultats à la grandeur d'une l'école, on peut dire par exemple qu'en moyenne dans une école primaire de 100 élèves de 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, près de 79 cris ou jurons des adultes ont été rapportés par les élèves au courant de l'année précédant l'administration du questionnaire (100 élèves x 0,79/élève = 79 cris ou jurons rapportés).

## **L'apport de la victimisation par le personnel éducatif sur la perception qu'ont les élèves de leur climat scolaire (quatre dimensions)**

Quatre régressions linéaires hiérarchiques ont été réalisées en contrôlant pour le sexe afin de connaître l'apport de la maltraitance telle que rapportée par les élèves sur la perception des dimensions du climat scolaire chez les élèves. Les conditions d'utilisation de la régression ont été vérifiées à l'aide de l'examen des résidus. L'examen du diagramme de dispersion des résidus standardisés et des valeurs prédites standardisées ne révèle rien d'anormal sur les plans de la normalité, la linéarité et l'homoscédasticité. Enfin, aucune école ne présente de données manquantes pour chacune des variables à l'étude.

Le Tableau 2 affiche les résultats des régressions linéaires et montre que la maltraitance (victimisation des élèves par le personnel éducatif, tel que rapporté par les élèves) est associée de manière significative à la perception de chacune des quatre dimensions du climat scolaire chez ces élèves. Plus spécifiquement, le modèle explique 39 % de la variance de la perception du climat de justice des élèves, 30,6 % du climat de sécurité, 26,3 % du climat relationnel et de soutien, et 15,4 % du climat d'engagement/attachement. La perception de trois dimensions du climat est plus fortement expliquée par la maltraitance soit : le climat de justice des élèves ( $\beta = -0,627$ ,  $p < 0,01$ ), le climat de sécurité ( $\beta = -0,556$ ,  $p < 0,01$ ) et le climat relationnel et de soutien ( $\beta = -0,515$ ,  $p < 0,01$ ). Le modèle de régression indique que le fait de subir les mauvais traitements d'un membre du personnel éducatif contribue également à prédire une moins bonne perception du climat d'engagement/attachement ( $\beta = -0,393$ ,  $p < 0,01$ ).

## **Liens entre les comportements de maltraitance du personnel éducatif et la perception du climat scolaire de l'ensemble des élèves dans une école**

En vue de répondre au dernier objectif qui est d'étudier les liens entre les différents comportements de maltraitance dans une école et la perception du climat scolaire (selon quatre dimensions) de l'ensemble des élèves, des analyses corrélationnelles ont été effectuées (voir Tableau 3). Les corrélations entre les différentes manifestations de maltraitance et les dimensions du climat scolaire sont toutes négatives, la plupart étant modérées, d'autres plus faibles. Le climat d'engagement/attachement est la seule dimension où on constate une absence de liens pour deux types de mauvais traitements, soient les humiliations verbales et avoir été pincé ou frappé. Notons, par ailleurs, un plus faible lien entre avoir été pincé et frappé et les différentes dimensions du climat (-0,194 pour sécurité à -0,244 pour relationnel). L'association entre le climat engagement/attachement et les comportements de maltraitance est plus faible que pour toutes les autres dimensions du climat.

**Tableau 2. Régressions linéaires montrant l'apport de la maltraitance par le personnel éducatif sur la perception qu'ont les élèves de leur climat scolaire (quatre dimensions)**

Régressions	Variables	R <sup>2</sup>	B	β*
1. Climat de justice	Sexe <sup>a</sup>	0,390	0,120	0,038
	Victime		-1,210	-0,627**
2. Climat de sécurité	Sexe <sup>a</sup>	0,306	0,082	0,037
	Victime		-0,762	-0,556**
3. Climat relationnel	Sexe <sup>a</sup>	0,263	0,033	0,020
	Victime		-0,527	-0,515**
4. Climat d'engagement	Sexe <sup>a</sup>	0,154	0,266	0,079
	Victime		-0,807	-0,393**

\*\*p < 0,01. \*p < 0,05

<sup>a</sup> Le point de comparaison pour le sexe est le sexe masculin.

**Tableau 3. Corrélations de Pearson entre les comportements de maltraitance et les quatre dimensions du climat scolaire**

	Ignoré si ridiculisé ou insulté	Ignoré si menacé ou battu	Mots humiliants	Cris ou jurons	Regards méprisants	Poussé intentionnellement	Pincé ou frappé
Climat Sécurité	-,457**	-,407**	-,325**	-,397**	-,342**	-,380**	-,194*
Climat Relation	-,393**	-,390**	-,391**	-,475**	-,350**	-,412**	-,244**
Climat Justice	-,438**	-,371**	-,320**	-,413**	-,384**	-,422**	-,196*
Climat Engagement	-,248**	-,222**	-0,107	-,206*	-,232**	-,369**	-0,091

\*\*p < 0,01; \*p < 0,05

## Discussion

Cette étude visait à 1) déterminer la prévalence et la fréquence des mauvais traitements du personnel éducatif tels que rapportés par les élèves du primaire, 2) déterminer dans quelle mesure la perception du climat scolaire (selon quatre dimensions) peut être expliquée par le fait d'avoir été victime ou non de mauvais traitements de la part du personnel éducatif et 3) étudier les liens entre les différents comportements de maltraitance dans une école et la perception du climat scolaire (selon quatre dimensions) de l'ensemble des élèves. Parce que ces comportements de maltraitance peuvent affecter non seulement la perception des élèves ciblés, mais aussi de ceux qui en sont témoins, il s'est avéré intéressant de vérifier la perception du climat scolaire auprès de l'ensemble des élèves d'une école.

### **Prévalence et fréquence des mauvais traitements du personnel éducatif tels que rapportés par les élèves du primaire**

En regroupant les comportements de maltraitance comme étant de nature physique, psychologique ou de négligence selon la classification proposée par Theoklitou et al. (2012), les résultats indiquent que les élèves subissent davantage de maltraitance psychologique (cris ou jurons, regards méprisants et humiliations verbales) que physique (poussés, pincés ou frappés). Pour ce qui est des comportements de négligence, les taux varient entre 14,05 % lorsqu'un élève se fait ridiculiser ou insulter par ses pairs et 6,97 % lorsque menacé ou frappé par des pairs et ce, toujours en moyenne dans une école primaire.

Dans l'ensemble, les résultats de la présente étude abondent dans le sens de ceux obtenus par Beaumont et al. (2016) et Janosz et al. (2009). Cependant les taux d'agression de type physique diffèrent, puisque Janosz et al. (2009) rapportaient que 16 % des élèves du primaire avaient été blessés physiquement de manière intentionnelle par un adulte de l'école, alors que dans la présente étude, 1,4 % des jeunes déclaraient avoir été pincés ou frappés. Compte tenu des différences dans les libellés des items proposés aux participants, dans les méthodologies utilisées, dont la population étudiée et le moment de l'enquête, il faut demeurer prudent en comparant les résultats d'une recherche à l'autre. En revanche, comparativement à la grande majorité des recherches menées aux États-Unis, en Israël et dans les pays africains, européens et orientaux, les résultats de la présente étude suggèrent que les élèves québécois du primaire semblent rapporter moins de maltraitance (Debarbieux, 2011; Hecker et al., 2014; Khoury-Kassabri, 2006; Lee, 2015; OCDE, 2018; Pinheiro, 2006; Theoklitou et al., 2012). Toutefois, les taux de maltraitance impliquant les cris ou les insultes envers les élèves s'apparentent à ceux de la France (Debarbieux, 2011).

En ce qui concerne la maltraitance liée à la négligence, c'est surtout lorsqu'ils se font ridiculiser et insulter par leurs pairs que les élèves rapportent avoir été ignorés par l'adulte, moins d'élèves déclarant cette ignorance, lorsque menacés ou battus. Une explication possible de cette différence pourrait relever de la nature de la manifestation entre pairs. À ce sujet, Bouchard et Fréchette (2011) estiment que les adultes de l'école reconnaissent plus facilement la violence physique que la violence psychologique entre pairs, et cela engendrerait une plus grande obligation

d'intervenir lorsqu'ils en sont témoins. En outre, les membres du personnel éducatif percevraient les insultes et les menaces verbales, l'exclusion sociale et l'agression relationnelle entre élèves, comme des formes moins graves de violence, ce qui diminuerait la probabilité qu'ils interviennent (Small et al., 2013; Verlaan et Besnard, 2014). Ceci pourrait expliquer également les taux plus élevés de maltraitance par cris, ou humiliations verbales des adultes à l'égard des élèves, puisque ces types de comportements sont souvent jugés moins graves que les autres formes d'abus ou de négligence dans les normes culturelles québécoises (Malo, 2014). Au Québec, ce n'est qu'en 2007 que la Direction de la protection de la jeunesse a considéré les mauvais traitements psychologiques comme un motif recevable de signalement. Ainsi, Malo (2014) croit que les adultes de l'école semblent moins conscientisés sur cette forme de maltraitance, puisque les signalements effectués portant sur cette problématique en contexte familial proviennent davantage des milieux policiers.

### **Liens entre le fait de subir la maltraitance d'adultes de l'école et la perception du climat scolaire**

Il n'est pas surprenant que les résultats de la présente étude indiquent que les élèves du primaire victimes de maltraitance par les adultes de l'école perçoivent plus négativement chacune des dimensions du climat scolaire que leurs pairs non victimisés par le personnel. Ces résultats demeurent similaires, indépendamment du sexe des répondants.

Ainsi, la perception du climat de justice chez les élèves victimes de mauvais traitements de la part d'un adulte de l'école est significativement moins bonne que chez les élèves qui n'en sont pas victimes. En se basant sur les items de l'échelle du climat de justice, on peut supposer que ces jeunes perçoivent plus d'injustice dans les règles et leurs applications, croient que les élèves ne reçoivent pas les punitions qu'ils méritent et qu'ils ne sont pas traités également au sein de leur école. Ces résultats rejoignent les propos de Twemlow et al. (2006) qui qualifient les intervenants scolaires de maltraitants lorsqu'ils punissent à plusieurs reprises ou critiquent injustement un élève. Comme les adultes de l'école représentent l'autorité et qu'ils sont responsables d'appliquer les règles de conduite, il était attendu que la maltraitance prédisse le sentiment de justice des jeunes, puisque ces derniers s'attendent à être traités équitablement et à se sentir en sécurité auprès des intervenants scolaires qui se doivent d'assurer un rôle de protection. Même si des auteurs mentionnent que les comportements de maltraitance du personnel éducatif surviennent surtout en réaction aux écarts de conduite des élèves (Montuoro et Mainhard, 2017), d'autres allèguent que les procédures officielles prévues pour gérer les comportements perturbateurs des jeunes (ex. codes de vie) sont parfois bien loin des pratiques jugées probantes (Lagacé-Leblanc et al., 2018). À cet égard, il serait important d'offrir un soutien aux membres du personnel pour s'assurer que leurs interventions, et celles inscrites dans les différents référentiels de l'école liés à l'encadrement, puissent soutenir et respecter la dignité de l'élève (art. 28, ONU, 1990). Ceci pourrait éviter les punitions parfois humiliantes subies par certains jeunes.



Subir les mauvais traitements d'un adulte de l'école contribue aussi significativement à percevoir le climat de sécurité plus négativement. À la lumière des items de l'échelle du climat de sécurité soumis aux participants, on pourrait supposer que les élèves malmenés par les adultes se sentent moins en sécurité à l'école, perçoivent moins que les règles sont claires concernant la violence à l'école, estiment que les adultes interviennent moins lors d'agressions diverses entre pairs (comprenant celles sur Internet ou texto) et que la surveillance est moins adéquate. Il est difficile de confronter ces résultats à d'autres études, car aucune à notre connaissance n'a abordé les liens entre la maltraitance du personnel éducatif et le climat de sécurité des élèves. Toutefois, l'absence perçue d'une intervention de la part d'un adulte peut générer de l'insécurité chez les élèves agressés par leurs pairs (Montuoro et Lewis, 2014; Verlaan et Besnard, 2014). Les résultats ne permettent cependant pas d'établir si cette absence d'intervention s'explique par un manque de surveillance ou de connaissances sur les pratiques éducatives efficaces dans ce contexte.

Les résultats de la présente étude indiquent que la perception du climat relationnel et de soutien est aussi significativement expliquée par le fait d'être victime ou non de maltraitance par des membres du personnel éducatif, ce qui est tout à fait en cohérence avec les conclusions de la recherche de Lee (2015). Selon les réponses aux items de l'échelle du climat relationnel et de soutien, il se pourrait qu'être malmené par un membre du personnel affecte notamment les relations élève-personnel éducatif, élève-élève de même que la capacité des élèves à se faire des amis. Les jeunes ainsi traités par les adultes pourraient avoir plus de difficulté à reconnaître les sentiments de tristesse chez leurs pairs risquant d'être moins affectés lorsqu'une autre personne se fait traiter de manière irrespectueuse. Les élèves victimisés par le personnel éducatif pourraient ainsi moins ressentir l'envie d'aider une personne bouleversée et être moins susceptibles d'aider un élève qui se fait malmené par ses pairs. Ces hypothèses rejoignent celles de Datta et al. (2017) qui ont soulevé le fait que les mauvais traitements des adultes de l'école entravent les apprentissages sociaux et émotionnels des élèves. Tel que suggéré par le modèle de l'environnement socioéducatif, les pratiques éducatives peuvent avoir une influence notable sur les apprentissages et la conduite des élèves (Janosz et al., 2007). Dans une perspective de mécanismes d'adaptation individuels, on peut supposer que le fait d'être ainsi traité contribuerait à un processus de désensibilisation menant à une banalisation de la violence. De ce fait, le jeune victimisé par l'adulte peut percevoir les mauvais traitements de ce dernier comme une conduite acceptable, ce qui expliquerait qu'il soit moins sensible et moins enclin à aider un pair qui se fait harceler. On peut également supposer que les élèves victimisés par les adultes adoptent des comportements maltraitants envers leurs pairs, devenant ainsi plus à risque de se faire rejeter par ceux-ci. De Laet et ses collaborateurs (2015) ont par ailleurs constaté que l'élève qui a des interactions négatives avec un enseignant s'avère plus susceptible de commettre des agressions physiques (ex. pousser, frapper) ou sociales (ex. parler en mal d'un élève, répandre des rumeurs). En s'appuyant sur la trajectoire développementale des conduites violentes de Gottfredson (2001), les comportements antisociaux des élèves dès le début de la scolarisation pourraient aussi contribuer au rejet par les pairs et aux interventions agressives du personnel éducatif.

Le fait de subir de la maltraitance par les adultes de l'école semble aussi affecter le soutien perçu des élèves victimisés (échelle relationnelle/soutien). Ces derniers pourraient par exemple moins percevoir que leurs enseignants les aident à bien réussir, avoir moins tendance à se confier à un adulte de l'école lorsqu'ils ont un problème ou être moins susceptibles de trouver de l'aide si quelqu'un les menace ou veut s'en prendre à eux. Cette opinion négative des élèves envers le personnel éducatif rejoint les conclusions d'autres études, toutefois réalisées dans des collèges et universités, qui ont rapporté que la maltraitance du personnel éducatif amène les apprenants à percevoir ces derniers comme peu intéressants, peu crédibles, moins dignes de confiance, ce qui n'inciterait pas les étudiants à les consulter en cas de difficultés académiques ou personnelles (Banfield et al., 2006; Hsu, 2014; Vallade et Malachowski, 2015).

De manière plus modérée, les mauvais traitements du personnel éducatif affectent aussi négativement le climat d'engagement et d'attachement à l'école des élèves qui en sont victimes. Selon les items de l'échelle du climat d'engagement/appartenance, on pourrait croire que la maltraitance des adultes diminue l'implication des élèves à la vie de l'école de même que leur goût d'apprendre et de venir à l'école. Ces hypothèses concordent avec les résultats d'autres études qui montrent que les attitudes et comportements de bienveillance des adultes agissent favorablement sur l'attachement et l'engagement des élèves envers l'école (Datta et al., 2017; Marsh et Williams, 2014) et sur le développement des compétences des élèves (Pakarinen et al., 2014; Siekkinen et al., 2013). Toutefois, compte tenu des résultats obtenus aux autres dimensions du climat scolaire et en cohérence avec le modèle de l'environnement socioéducatif de Janosz et al. (1998), la présente étude pouvait espérer obtenir des résultats tout aussi importants à l'égard du climat d'engagement/appartenance. À cet effet, Bouffard, et ses collaborateurs (2005) mentionnent que c'est la perception positive du soutien reçu par leur enseignant qui assure le mieux l'engagement des élèves. Or, les affirmations abordant la maltraitance dans cette recherche font référence à tout le personnel et non seulement aux enseignants. Il est donc possible que les mauvais traitements rapportés par certains jeunes aient été infligés par d'autres membres du personnel et que ceux-ci perçoivent tout de même un soutien positif par leurs enseignants.

Enfin, aucun lien n'a été identifié entre le sexe et la perception des dimensions du climat scolaire chez les élèves. En se basant sur des conclusions de certaines recherches qui spécifient que les adultes des écoles qui font subir de mauvais traitements à leurs élèves utilisent davantage des pratiques contrôlantes (Sava, 2002; Van den Berghe et al., 2013), les résultats de notre recherche concordent avec les écrits d'Assor et al. (2005) : les effets du comportement agressif de l'enseignant sont autant dommageables pour les garçons que les filles. Ces résultats rejoignent ainsi les constats de l'étude de Beaumont et al. (2016) qui recommandent d'aborder ce phénomène selon une approche globale et positive et non de différencier les actions en fonction du sexe.

## **Liens entre la perception du climat scolaire de l'ensemble des élèves et la maltraitance du personnel éducatif dans une école**

Les résultats se sont aussi avérés concluants pour le troisième objectif poursuivi concernant les liens entre la perception du climat scolaire de l'ensemble des élèves et les différents types de comportements de maltraitance du personnel éducatif dans une école. Presque tous les comportements de maltraitance des adultes de l'école sont liés significativement et négativement aux quatre dimensions du climat scolaire. Ces résultats confirment donc que la perception du climat de justice, de sécurité, relationnel/soutien, de même que d'engagement/attachement est plus positive dans une école lorsque les élèves rapportent moins de mauvais traitements par les adultes.

À l'instar d'autres auteurs (Carra, 2009; Datta et al., 2017), les résultats obtenus indiquent que la maltraitance du personnel éducatif envers les élèves et le climat de justice sont liés significativement et négativement. Ainsi, plus il y a de mauvais traitements dans une école, moins les élèves perçoivent que les règles sont appliquées de manière cohérente et équitable. Ceci pourrait venir appuyer le fait que la manière dont les règles de l'école sont appliquées constitue un facteur clé pour contribuer à l'établissement d'un climat scolaire positif dans une école.

En ce qui a trait au climat de sécurité, les résultats suggèrent que plus il y a de mauvais traitements de la part des adultes envers les élèves dans une école, moins ces derniers se sentent en sécurité, percevant davantage de risques d'être agressés. Il importe de souligner que l'ignorance d'un adulte de l'école alors qu'un élève se fait agresser par ses pairs démontre des liens plus forts avec le climat de sécurité, comparativement aux autres actes de maltraitance. Les résultats suggèrent également que c'est l'ensemble des élèves d'une école qui se sent moins en sécurité lorsque le personnel intervient moins face à la violence entre pairs. Comme Verlaan et Besnard (2014) l'affirment, l'absence d'intervention, que cela soit intentionnel ou non, envoie des messages de tolérance vis-à-vis la violence et est liée à plus de violence entre pairs (Saarento et al., 2013). À cet effet, les agressions entre pairs peuvent générer d'autres conséquences graves, tant chez les élèves témoins que victimes (Janosz et al., 2018), et comme le mentionnent Steffgen et al. (2013), plus les agressions augmentent, moins le climat scolaire est perçu positivement par les élèves.

La qualité des relations interpersonnelles et de soutien est aussi associée de manière significative et négative aux mauvais traitements des adultes, comme l'ont souligné d'autres recherches (Datta et al., 2017; Janosz et al., 2009; Khoury-Kassabri, 2006; Payne, 2015). Ainsi, on pourrait croire que plus les élèves ont été témoins directement ou indirectement des mauvais traitements, moins ils rapportent avoir de bonnes relations et recevoir du soutien des membres du personnel éducatif et de leurs pairs. Il serait donc intéressant de vérifier si les élèves ont moins tendance à se confier à un adulte de l'école lorsqu'ils éprouvent des problèmes s'ils fréquentent un établissement où l'on retrouve davantage de maltraitance du personnel éducatif. S'appuyant sur l'étude de Cortes et Kochenderfer-Ladd (2014), il est aussi possible que les élèves montrent moins d'empathie auprès des personnes tristes ou lorsque quelqu'un se fait agresser par les pairs. Ces différentes pistes

remettent en perspective certains moyens instaurés dans les écoles pour permettre aux jeunes de signaler les événements violents. En effet, les boîtes de dénonciation ou tout autre moyen pour demander de l'aide seront plutôt futiles dans les milieux où l'on retrouve plus de mauvais traitements des adultes, possiblement parce que les élèves font peu confiance à ces derniers pour intervenir dans ce contexte.

Les résultats de cette recherche démontrent également que la plupart des mauvais traitements sont associés au climat d'engagement/attachement à l'école chez l'ensemble des élèves. Ainsi, plus les mauvais traitements des adultes sont présents dans une école, moins les jeunes sont attachés et engagés à l'école. D'autres recherches rapportent des constats semblables à l'effet que les élèves exposés directement ou indirectement aux agressions de leur enseignant sont plus distraits face aux tâches (Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008; Romi et al., 2011) et reconnaissent moins leur responsabilité face à leurs comportements, de sorte qu'ils auront davantage tendance à blâmer leur enseignant pour expliquer et justifier leurs difficultés (Montuoro et Lewis, 2017). En revanche, puisque des chercheurs considèrent certaines formes de mauvais traitements des adultes de l'école comme des pratiques de contrôle (Levasseur et Hamel, 2017) et que l'engagement scolaire au secondaire serait principalement déterminé par celles-ci (Guvenc, 2015), il était attendu de récolter des résultats similaires au primaire. Il est également surprenant, compte tenu d'une faible fréquence et prévalence, que le mauvais traitement « poussé intentionnellement » indique la corrélation la plus élevée à l'égard du climat d'engagement. Contrairement à d'autres comportements de maltraitance plus subtiles (ex. ignorance, regards méprisants), ce type de mauvais traitement physique passerait moins inaperçu aux yeux des élèves du primaire.

Enfin, cette étude établit que la maltraitance du personnel éducatif envers les élèves affecte significativement et négativement la perception du climat scolaire des jeunes victimes au primaire et que la fréquence de ces agressions a aussi un impact sur la perception du climat scolaire de l'ensemble des élèves.

### **Limites de l'étude**

Bien que cette étude innove en expliquant davantage les relations entre la maltraitance du personnel éducatif et la perception de quatre dimensions du climat scolaire des élèves du primaire, elle rencontre certaines limites. À priori, si les résultats de la régression indiquent que le fait de subir des mauvais traitements par le personnel éducatif se traduit par une moins bonne perception du climat scolaire, il était attendu que les corrélations démontrent que la perception des dimensions du climat scolaire soit plus négative dans les écoles où il y a plus de mauvais traitements, puisque ces perceptions incluent celles des élèves maltraités. En ce sens, les résultats ne permettent pas de savoir si le fait de n'être que témoin de cette maltraitance affecte aussi leur perception du climat scolaire. À ce sujet, il aurait été intéressant de mesurer la perception des différents climats chez les élèves exclusivement témoins. Ensuite, bien que les élèves aient été assurés que leurs réponses ne seraient pas révélées aux adultes de l'école, il est possible qu'ils aient hésité à déclarer leurs expériences personnelles. Par exemple, les élèves peuvent s'abstenir de rapporter leurs expériences pour des raisons de désirabilité sociale ou par peur des membres du personnel éducatif (Khoury-Kassabri, 2006).

Par ailleurs, comme pour l'intimidation entre élèves, Cuadrado-Gordillo (2012) croit que les jeunes rapportent les mauvais traitements seulement s'ils perçoivent une réelle intention de blesser. À ce sujet, l'ajout de certaines questions dans le questionnaire des élèves et des membres du personnel aurait permis d'en apprendre davantage sur le phénomène. Par exemple, demander aux élèves si des adultes de l'école crient ou humilient certains de leurs camarades de classe permettrait de connaître l'effet de la maltraitance sur les élèves qui en sont témoins. Il serait également intéressant de connaître l'avis du personnel éducatif sur le phénomène et de le questionner sur leurs réactions et les actions qu'ils pourraient effectuer lorsqu'ils observent de tels comportements de la part d'un collègue. En plus de permettre une comparaison avec les taux de mauvais traitements rapportés par les élèves, ces dernières propositions pourraient aussi documenter les interventions ou l'absence d'intervention du personnel face à ces types de comportements de même que les mesures d'aide et d'encadrement pour ceux qui adoptent ces conduites inappropriées. Finalement, de prochaines études pourraient inclure davantage d'items liés aux mauvais traitements des adultes envers les élèves (ex. ceux associés à des stratégies de contrôle), le questionnaire utilisé pour la présente étude n'en contient que sept, étant plutôt destiné à faire un portrait général de la violence dans les écoles primaires.

## Conclusion

Cet article suggère que la maltraitance du personnel éducatif envers les élèves du primaire peut affecter la perception que se font ces derniers de leur climat scolaire. Touchant plus d'un élève sur six, cette forme de victimisation nécessite qu'on s'y intéresse davantage pour venir en aide aux adultes de l'école qui agissent ainsi afin qu'ils modifient leurs comportements. Les résultats de cette étude indiquent que le fait qu'un élève du primaire rapporte subir de la maltraitance par un adulte de l'école, même à une seule reprise, prédit significativement une perception plus négative de son climat scolaire risquant d'affecter son bien-être de même que sa réussite et sa persévérance scolaires. Cette étude révèle également que la perception négative du climat scolaire chez les élèves est liée à une plus grande présence de mauvais traitements des adultes dans leur école. En ce sens et en s'appuyant sur le modèle théorique de l'environnement socioéducatif de Janosz et al. (1998) qui relie les pratiques éducatives, le climat et les problèmes scolaires et sociaux, ces résultats suggèrent que la maltraitance des élèves par les membres du personnel des écoles risque d'affecter la réussite éducative de l'ensemble des élèves. Comme les mauvais traitements des adultes de l'école jouent un rôle aussi prégnant, il s'avère important que le personnel éducatif apprenne à gérer positivement les écarts de conduite des élèves et à reconnaître que la violence psychologique entre pairs peut être aussi nuisible que la violence physique. Puisque la littérature suggère que la violence de nature psychologique semble moins reconnue et donc banalisée par les membres du personnel éducatif (Malo, 2014; Small et al., 2013; Verlaan et Besnard, 2014), cette mesure pourrait les inciter davantage à intervenir lorsque des jeunes se font ridiculiser ou insulter. Ces apprentissages devraient occuper une place essentielle dans les programmes de formation initiale et continue de tout le personnel éducatif. Il est donc recommandé de conscientiser l'ensemble du personnel éducatif aux effets des mauvais traitements envers les jeunes et de travailler sur les causes (p. ex. : croyances d'attribution

ou d'efficacité, normes culturelles, préjugés, manque de connaissance ou faible sentiment d'efficacité dans la gestion des groupes et de la violence) qui incitent certains adultes de l'école à agir de la sorte (Riley et al., 2010). Offrir un milieu d'apprentissage sécurisant pour développer le plein potentiel de tous les élèves exige aussi de remettre en question les attitudes et les pratiques des membres du personnel éducatif. Ainsi, les interventions éducatives devraient être balisées dans les référentiels existants concernant l'encadrement des élèves, notamment dans le plan de lutte pour prévenir et réduire la violence et l'intimidation que les écoles de nombreux pays doivent mettre en place comme c'est le cas au Québec.

## Références

- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest J. & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26.
- Allen, J. J. et Anderson, C. A. (2017). General Aggression Model. Dans P. Roessler, C. A. Hoffner et L. van Zoonen (dir.) *International Encyclopedia of Media Effects*. Hoboken, NJ: Wiley- Blackwell.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. et Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
- Banfield, S.R., Richmond, V.P. et McCroskey, J.C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55, 63-72.
- Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, E. (2016). Les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves : distinctions selon le sexe et l'ordre d'enseignement. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, (1), 65-95.
- Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, E. (2018). *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017*. Québec Canada : Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. Accessible à <https://www.violence-ecole.ulaval.ca/>
- Beaumont, C., Paquet, A., Leclerc, D. et Frenette, E. (2015). *Questionnaire sur la Sécurité et la Violence à l'école-Révisé (QSVE/R)* [document inédit], Québec, Groupe de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.
- Bélanger, J., Gosselin, C., Bowen, F., Desbiens, N. et Janosz, M. (2006). L'intimidation et les autres formes de violence à l'école. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportements à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. (1e éd., p.53-65). Québec, Canada : Gaëtan Morin.
- Boissonneault, J. (2014). *L'influence de la victimisation indirecte sur la perception du climat scolaire des élèves du secondaire* (mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec, Canada.
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire* (rapport de recherche n° 94331). Rapport de recherche FQRSC, Programme des actions concertées, Persévérance et réussite scolaires, ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport, Gouvernement du Québec.
- Bouchard, C. et Fréchette, N. (2011). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.

- Brendgen, M., Wanner, B. et Vitaro, F. (2006). Verbal abuse by the teacher and child adjustment from kindergarten through grade 6. *Pediatrics*, 117, 1585-1598.
- Bowen, F. et Levasseur, C. (2016). Exploration des liens de causalité de la perception de l'environnement socio-éducatif sur les conduites agressives et prosociales des élèves à la fin du primaire. *International journal on school climate and violence prevention*, 1, 130-154.
- Bowen, B., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, É.D. et St-Arnaud, P. (2018). *Chapitre 7 : La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation*. Dans J. Laforest, P. Maurice et L.M. Bouchard (dir.), *Rapport québécois sur la violence et la santé*. Montréal, Canada : Institut national de santé publique du Québec.
- Carra, C. (2009). Pour une approche contextuelle de la violence : Le rôle du climat d'école. *International Journal on Violence and School*, (8), 1-22.
- Chamberland, L., Émond, G., Julien, D., Otis, J., & Ryan, B. avec la collaboration de Bernier, M., Chevrier, M., Petit, M.-P. & Richard, G. (2010). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires*. Rapport final de recherche : Université du Québec à Montréal.
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Cortes, K.I. et Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to teachers. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 336-348.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire. (2017). *Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire?* Préconisations du CNESCO. <http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/>
- Cuadrado-Gordillo, I. (2012). Repetition, power imbalance, and intentionality: Do these criteria conform to teenagers' perception of bullying? A role-based analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(10), 1889-1910.
- Datta, P., Cornell, D. et Huang, F. (2017). The Toxicity of Bullying by Teachers and Other School Staff. *School Psychology Review*, 46(4), 335-348.
- Debarbieux, É. (2011). *A l'école des enfants heureux ... Enfin presque*. Rapport de recherche. Repéré le 20 septembre 2017 du site de l'UNICEF-France : [https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF\\_FRANCE\\_violences\\_scolaires\\_mars\\_2011.pdf](https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf)
- De Laet, S., Colpin, H., Vervoort, E., Doumen, S., Leeuwen, K. V., Goossens, L. et Verschueren, K. (2015). Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: Both teachers and peers matter. *Developmental Psychology*, 51(9), 1292-1306.
- Ding, M. X., Li, Y. P., Li, X. B. et Kulm, G. (2010). Chinese teachers' attributions and coping strategies for student classroom misbehaviour. *Asia Pacific Journal of Education*, 30, 321-337. <https://doi.org/doi:10.1080/02188791.2010.495832>
- Elliot, A. J., Dweck C. S. et Yeager, D.S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, NY: Guilford Press.
- Gottfredson, D.C. (2001). *Schools and Delinquency*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Gouvernement du Québec. (2017). Projet de loi n° 56 : Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école. Repéré le 20 septembre 2017 du site de l'auteur : <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/etablissements-scolaires-publics-et-privés/intimidation-et-violence-a-lecole/projet-de-loi/>
- Greytak, E.A., Kosciw, J.G. et Diaz, E.M. (2009). *Harsh Realities : The Experiences of Transgender Youth in Our Nation's Schools*. New York, NY: GLSEN.
- Guasp, A., Ellison, G. et Satara, T. (2014). *The Teachers' Report: Homophobic Bullying in Britain's Schools in 2014*. Récupéré le 20 septembre 2016 du site de l'auteur : [https://www.stonewall.org.uk/system/files/teachers\\_report\\_2014.pdf](https://www.stonewall.org.uk/system/files/teachers_report_2014.pdf)
- Guvenc, H. (2015). The relationship between teachers' motivational support and engagement versus disaffection. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 647-657. <https://doi.org/doi:10.12738/estp.2015.3.2662>
- Hastings, R.P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25(2-3), 207-221. <https://doi.org/doi:10.1080/0144341042000301166>
- Harrington, I. (2008). The motivation of boys who leave school early: impact of teachers. *Educational Research for Policy and Practice*, 7(1), 1570-2081.
- Harwood, D. et Copfer, S. (2011). Teasing in schools: What teachers have to say. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(3), 75-91.
- Hattie, J. et Yates, G. (2014). Chapter 3: The teacher-student relationship. Dans J. Hattie et G. Yates (dir.), *Visible learning and the science of how we learn* (p.16-25). New York, NY: Routledge Academic.
- Hecker T., Goessmann K., Nkuba M. et Hermenau, K. (2018). Teachers' stress intensifies violent disciplining in Tanzanian secondary schools. *Child Abuse & Neglect*, 76, 173-83. <https://doi.org/doi:10.1016/j.chiabu.2017.10.019>
- Hecker, T., Hermenau, K., Isele, D. et Elbert, T. (2014). Corporal punishment and children's externalizing problems: A cross-sectional study of Tanzanian primary school students. *Child Abuse & Neglect*, 38(5), 884-892.
- Howes, C., Wishard Guerra, A., Fuligni, A., Zucker E., Lee, L., Nora B. Obregon, N. B. et Spivak, A. (2011). Classroom dimensions predict early peer interaction when children are diverse in ethnicity, race, and home language. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 399-408.
- Hsu, L. (2014). An exploration of the effects of college English teacher misbehaviors on students' willingness to communicate in English classes. *American Journal of Educational Research*, 2(11), 1050-1059. <https://doi.org/doi:10.12691/education-2-11-8>
- Hyman, I.A. et Snook, P.A. (1999). *Dangerous schools. What we can do about the physical and emotional abuse of our children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R. et Desbiens, N. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires* (QES-primaire). Montréal, Canada : Groupe de recherche sur les environnements scolaires.
- Janosz, M., Brière, F., Galand, B., Pascal, S., Archambault, I., Brault, M. C., Moltrecht, B. et Pagani, L. (2018). Witnessing violence in early secondary school predicts subsequent student impairment. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 72(12), 1117-1123. <https://doi.org/doi:10.1136/jech-2018-211203>
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.



- Janosz, M., Pascal, S. et Bouthillier, C. (2009b). La violence perçue et subie dans les écoles primaires québécoises : portrait de trois échantillons d'écoles entre 2001 et 2004. Récupéré le 20 septembre 2017 du site de l'auteur : [http://www.gres.umontreal.ca/download/Rapport\\_MELS\\_violence\\_primaire.pdf](http://www.gres.umontreal.ca/download/Rapport_MELS_violence_primaire.pdf)
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D. et Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socio-emotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514-1530.
- Khoury-Kassabri, M. (2006). Student victimization by educational staff in Israel. *Child Abuse and Neglect*, 30(6), 691-707. <https://doi.org/doi: 10.1016/j.chia.2005.12.003>
- Khoury-Kassabri, M. (2012). Perpetration of Aggressive Behaviors Against Peers and Teachers as Predicted by Student and Contextual Factors. *Aggressive Behavior*, 38(4), 253-262. <https://doi.org/doi: 10.1002/ab.21424>
- King, M. A. et Janson, G. R. (2009). First do no harm: Emotional maltreatment in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 1-4.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. et Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100, 96-104.
- Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2013). Pise en compte des émotions, compétence émotionnelle et accompagnement socioconstructiviste en insertion professionnelle. Dans J. Pharand et M., Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent : Enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. 146-173). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lagacé-Leblanc, J. Beaudoin, M., Massé, L., Gaudreau, N., Verret, C. et Nadeau, M.F. (2018, avril). *Analyse de codes de vie utilisés dans des écoles québécoises primaires et secondaires*. Communication présentée à la 7e conférence mondiale sur la violence à l'école et les politiques publiques / 7e congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), Centre des congrès de Québec, Québec, Canada.
- Lee, J.H. (2015). Prevalence and predictors of self-reported student maltreatment by teachers in South Korea. *Child Abuse & Neglect*, 46, 113-120.
- Levasseur, S. et Hamel, C. (2017). Revue des écrits systématique des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 747-766. <https://doi.org/10.7202/1050912ar>
- Longobardi C., Settanni M., Prino, L. E. et Gastaldi F. G. M. (2015). Emotionally Abusive Behavior in Italian Middle School Teachers as Identified by Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(8), 1327-1347.
- Lucas-Molina, B., Williamson, A.A., Pulido, R. et Perez-Albeniz, A. (2015). Effects of teacher-student relationships on peer harassment: a multilevel study. *Psychology in the Schools*, 52(3), 298-315. <https://doi.org/doi: 10.1002/pits.21822>
- Malo, C. (2014). *Coup d'œil sur les mauvais traitements psychologiques : Les mauvais traitements psychologiques*. Repéré à : <http://observatoire.maltraitance.ca/Pages/Coup-d'oeil-sur-les-mauvais-traitements-psychologiques.aspx/>
- Marsh, L. et Williams, S. (2014). School Climate and aggression among Zealand High School Student. *New Zealand Journal of Psychology*, 43(1), 28-37.
- Migliaccio, T. (2015). Teacher engagement with bullying: Managing an identity within a school. *Sociological Spectrum*, 35(1), 84-108.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). Évolution de l'effectif des régions administratives, 2013 à 2014. Repéré à : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/ens\\_privé/TableauRA\\_2014.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/ens_privé/TableauRA_2014.pdf)
- Mitchell, M.M. et Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology, 51*(1), 599-610. <https://doi.org/doi: 10.1016/j.jsp.2013.05.005>
- Montuoro, P. et Lewis, R (2017). Personal responsibility and behavioral disengagement in innocent bystanders during classroom management events: The moderating effect of teacher aggressive tendencies. *The Journal of Educational Research, 111*(4), 439-445. <https://doi.org/doi: 10.1080/00220671.2017.1291486>
- Montuoro, P. et Lewis, R. (2014). Student perceptions of classroom management. Dans E.T. Emmer et E.J. Sarbonie (dir.), *Handbook of classroom management* (2e éd., p. 344-362). New York, NY: Erlbaum.
- Montuoro, P. et Mainhard., T. (2017). An investigation of the mechanism underlying teacher aggression: Testing I3 theory and the General Aggression Model. *British Journal of Educational Psychology, 87*(4), 497-517.
- Okonofua, J. A. et Eberhardt, J. L. (2015). Two strikes: Race and the disciplining of young students. *Psychological Science, 26*(5), 617-624.
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. Paris, France : ESF.
- Organisation des Nations Unies. (1990). *Convention des droits des enfants*. Repéré à : <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanismes/instruments/convention-rights-child>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2017). *Violence et harcèlement à l'école : Rapport sur la situation dans le monde*. Repéré à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246976/PDF/246976fre.pdf.multi>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2016). *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 : Assurer à tous une éducation équitable inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. Repéré à : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre)
- Organisation mondiale de la Santé et International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (2006). *Guide sur la prévention de la maltraitance des enfants : intervenir et produire des données*. Repéré à : [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43686/9789242594362\\_fre.pdf;jsessionid=A311EE870E8CFCC9DE3BCC10B09C414A?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43686/9789242594362_fre.pdf;jsessionid=A311EE870E8CFCC9DE3BCC10B09C414A?sequence=1)
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M. et Nurmi, J.-E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology, 39*(3), 248-261. <https://doi.org/doi: 10.1016/j.cedpsy.ch.2014.06.001>
- Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review, 67*(4), 483-504.
- Pierkowski, A. (2000). School stress, teachers' abusive behaviours and children's coping strategies. *Child Abuse and Neglect, 24*(11), 1443-1449.
- Pinheiro, P.S. (2006). *World report on violence against children*. New York, NY: United Nations.

- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 626-635. <https://doi.org/doi:10.1016/j.tate.2008.11.018>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/doi:10.1080/00461520903028990>
- Riley, P., Lewis, R. et Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 957-964. <https://doi.org/doi:10.1016/j.tate.2009.10.037>
- Romi, S., Lewis, R., Roache, J. et Riley, P. (2011). The Impact of Teachers' Aggressive Management Techniques on Students' Attitudes to Schoolwork. *Journal of Educational Research*, 104(4), 231-240. <https://doi.org/doi:10.1080/00220671003719004>
- Romi, S., Salkovsky, M. et Lewis, R. (2016). Reasons for aggressive classroom management and directions for change through teachers' professional development programs. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 173-187.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E.V. et Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421-434. <https://doi.org/doi:10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Sava, F. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 1007-1021. [https://doi.org/doi:10.1016/S0742-051X\(02\)00056-2](https://doi.org/doi:10.1016/S0742-051X(02)00056-2)
- Schoen, L. T. et Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *Journal of School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153. <https://doi.org/doi:10.1080/09243450802095278>
- Sharpe, G. W. (2011). *Behind the closed door: Exploring teacher bullying and abuse of students, characteristics of the teachers, and impact* (thèse de doctorat, Université de Toronto, Canada). Repéré à : [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/27602/3/Sharpe\\_Glynn\\_W\\_201103\\_EDD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/27602/3/Sharpe_Glynn_W_201103_EDD_thesis.pdf)
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Poskiparta, E. et Nurmi, J. E. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education and Development*, 24(6), 877-897. <https://doi.org/doi:10.1080/10409289.2013.745183>
- Small, P., Neilsen-Hewett, C. et Sweller, N. (2013). Individual and contextual factors shaping teachers' attitudes and responses to bullying among young children: Is education important? *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(3), 69-101.
- Steffgen, G., Recchia, S. et Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300-309. <https://doi.org/doi:10.1016/j.avb.2012.12.001>
- Terry, M. et Baer, A. M. (2013). Teacher-on-student bullying: Is your Massachusetts school district ready for this test? *Northeastern University Law Journal*, 5(1), 107-132.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. et Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Theoklitou, D., Kabitsis, N. et Kabitsi, A. (2012). Physical and emotional abuse of primary school children by teachers. *Child Abuse & Neglect*, 36(1), 64-70.
- Treputtharath, S. et Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 996-1000. <https://doi.org/doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.334>

- Troop-Gordon, W. et Ladd G.W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1) : 45-60.
- Twemlow, S. et Fonagy, P., Sacco, F.C. et Brethour, J.R. (2006). Teachers who bullying students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187-198. <https://doi.org/doi:10.1177/0020764006067234>
- Vallade, J.I. et Malachowski, C.M. (2015). Instructor misbehavior and forgiveness: An examination of student communicative outcomes in the aftermath of instructor misbehavior. *Communication Education*, 64(3), 301-324.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B. et Haerens, L. (2013). Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 650-661.
- VanZoeren, S. et Weisz, A. N. (2018) Teachers' perceived likelihood of intervening in bullying situations: Individual characteristics and institutional environments. *Journal of School Violence*, 17(2), 258-269.
- Verlaan, P. et Besnard, T. (2014). La violence indirecte : une recension des écrits avec des implications pour le milieu scolaire primaire. *Canadian Journal of Education*, 37(2), 1-33.
- Verret, C., Massé, L. et Picher, M.-J. (2016). Habiletés et difficultés sociales des enfants ayant un TDAH : état des connaissances et perspectives d'intervention. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 64(7), 445-454. <https://doi.org/doi:10.1016/j.neurenf.2016.08.004>
- Wang, M. T. et Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53.
- Westling, D. L., Trader, B. R., Smith, C. A. et Marshall, D. S. (2010). Use of restraints, seclusion, and aversive procedures on students with disabilities. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 35(3-4), 116-127.
- Woolley, M.E. et Bowen, G. L. (2007). In the Context of Risk: Supportive Adults and the School Engagement of Middle School Students. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 56(1), 92-104.
- Yang, C., Bear, G. G., Chen, F. F., Zhang, W., Blank, J. C. et Huang, X. (2013). Students' perceptions of school climate in the U.S. and China. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 7-24. <https://doi.org/10.1037/spq0000002>