

Prévenir les violences à l'école *via* le climat scolaire ? Une analyse de l'effet-école sur la victimisation des élèves et des enseignants

Benoît Galand, Sophie Pascal, Michel Janosz

DANS **REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE** 2023/1 (N° 218), PAGES 95 À 115
ÉDITIONS **ENS EDITIONS**

ISSN 0556-7807

ISBN 9791036207037

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2023-1-page-95.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour ENS Editions.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Prévenir les violences à l'école *via* le climat scolaire ? Une analyse de l'effet-école sur la victimisation des élèves et des enseignants

Preventing school violence through school climate? An analysis of school effect on student and teacher victimisation

Benoît Galand, Sophie Pascal et Michel Janosz



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/12727>

DOI : 10.4000/rfp.12727

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 13 juillet 2023

Pagination : 95-115

ISBN : 979-10-362-0703-7

ISSN : 0556-7807

Distribution électronique Cairn



Référence électronique

Benoît Galand, Sophie Pascal et Michel Janosz, « Prévenir les violences à l'école *via* le climat scolaire ? Une analyse de l'effet-école sur la victimisation des élèves et des enseignants », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 218 | 2023, mis en ligne le 03 janvier 2027, consulté le 12 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/12727> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.12727>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Prévenir les violences à l'école *via* le climat scolaire ? Une analyse de l'effet-école sur la victimisation des élèves et des enseignants

Benoit Galand
Sophie Pascal
Michel Janosz

Le climat scolaire est de plus en plus présenté comme un levier pour lutter contre les violences à l'école. Cet article passe en revue les arguments empiriques qui soutiennent cette affirmation. Il présente ensuite deux études multiniveaux évaluant l'ampleur de l'effet-établissement sur le risque de victimisation des élèves et des enseignants, ainsi que les liens entre le climat scolaire et ces variations entre établissements. Les résultats indiquent une faible variation entre établissements, en particulier chez les élèves. Une partie de ces variations est associée à la composition du public de l'établissement, tandis qu'une autre partie est associée à des pratiques de gestion de la discipline et de soutien en cas de difficulté, y compris de manière prospective. Les résultats interrogent l'importance supposée du climat d'établissement dans la prévention des victimisations et invitent à plus de précision et de rigueur dans l'étude du climat scolaire.

Mots-clés (TESE) : violence, élève, enseignant, conduite de la classe, gestion d'établissement scolaire

Introduction

Les violences en milieu scolaire touchent chaque année un nombre important d'élèves et d'enseignants, avec des conséquences non négligeables (Espelage, Anderman, Brown *et al.*, 2013 ; Janosz, Brière, Galand *et al.*, 2018). Allouer au mieux des ressources limitées de manière à prévenir efficacement les violences en milieu

scolaire est une préoccupation récurrente des acteurs et décideurs éducatifs. Dans un nombre croissant de publications scientifiques récentes, le climat scolaire est présenté comme un levier pour améliorer les relations sociales et lutter contre les violences à l'école (Debarbieux, 2015 ; Thapa, Cohen, Guffey *et al.*, 2013). Ces travaux présentent l'amélioration du climat des

établissements comme une piste prometteuse, non seulement pour limiter les problèmes de disciplines, les agressions et le harcèlement, mais aussi pour améliorer le bien-être et réduire le décrochage scolaire (McEvoy & Welker, 2000; Poulin, Beaumont, Blaya *et al.*, 2015). Cet article passe en revue les arguments empiriques qui soutiennent ces affirmations. Il présente ensuite deux études multiniveaux qui cherchent à répondre à certaines limites des résultats disponibles et qui permettent d'avancer dans nos connaissances sur les retombées pouvant être réellement attendues sur le risque de victimisation en intervenant sur le climat scolaire.

Définition et rôle attendu du climat scolaire

Aucune définition du climat scolaire ne fait consensus au sein de la communauté scientifique (Wang & Degol, 2016). Pour Cohen et ses collègues (2009), «le climat scolaire repose sur les configurations des expériences qu'ont les personnes de la vie à l'école et reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que la structure organisationnelle» (p. 182). D'autres définissent le climat scolaire comme les croyances, valeurs et attitudes partagées qui façonnent les interactions entre élèves, enseignants et gestionnaires et fixent les paramètres des comportements acceptables et des normes pour l'établissement (Kuperminc, Leadbeater, Emmons *et al.*, 1997; Rudasill, Snyder, Levinson *et al.*, 2018). La plupart des chercheurs s'accordent sur le fait que le climat scolaire comprend plusieurs domaines ou dimensions – interpersonnel, organisationnel, pédagogique, culturel, etc. – mais ne s'accordent pas nécessairement sur les domaines à prendre en considération (Bennacer, Darracq & Pomelec, 2006; Janosz, Georges & Parent, 1998). Les instruments les plus couramment utilisés pour mesurer le climat scolaire ne couvrent d'ailleurs pas les mêmes domaines (Zullig, Koopman, Patton *et al.*, 2010). Comme l'indiquent Huang, Eddy et Camp (2020), une définition trop vaste du climat scolaire le rend difficile à distinguer des autres caractéristiques d'un établissement. Si le climat scolaire englobe presque tous les aspects du fonctionnement d'une école, alors il devient ardu de comprendre la signification de ce concept, de savoir comment le mesurer, et de comprendre comment il peut être modifié. Retenons néanmoins que le climat scolaire se situe à un niveau collectif, que c'est quelque chose de partagé (au moins au sein d'une

catégorie d'acteurs éducatifs), et qu'il comprend plusieurs dimensions.

Malgré ce manque de consensus conceptuel, l'amélioration du climat scolaire figure en bonne place parmi les pistes de prévention des violences en milieu scolaire (Bosworth & Judkins, 2014; Debarbieux, Anton, Astor *et al.*, 2012; Poulin, Beaumont, Blaya *et al.*, 2015) et les injonctions politiques¹. Cette perspective repose, explicitement ou implicitement, sur un *double postulat* :

(a) Il y a des variations importantes entre écoles dans la fréquence des violences parmi les élèves et les membres des équipes éducatives. Le risque pour un élève ou un enseignant d'être victime de violence (niveau individuel) dépendrait en partie de l'établissement fréquenté (niveau école).

(b) Cette variation du risque individuel est en partie liée à des éléments du climat de l'établissement et pas seulement à des caractéristiques individuelles ou à la composition du public fréquentant l'établissement. Ainsi, chaque école serait caractérisée par un climat particulier, commun à ses membres, et ce climat influencerait le risque pour les individus qui la fréquentent d'être victimes de violence.

Ces deux hypothèses sont compatibles avec plusieurs théories organisationnelles, sociologiques ou criminologiques (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2009; Hirschi, 2002; Payne, 2008). Mais qu'en est-il des études empiriques qui ont cherché à tester chacun de ces deux postulats? Les études qui s'intéressent uniquement à des données analysées au niveau individuel ou uniquement à des données agrégées par établissement ne permettent pas de tester ces hypothèses de manière valide. En effet, aucune de ces deux approches ne permet, sur le plan statistique ou conceptuel, de montrer l'effet d'un environnement partagé (climat d'école) sur l'expérience individuelle (élèves ou enseignants) (Bressoux, 2008; Marsh, Lüdtke, Nagengast *et al.*, 2012).

Études du climat scolaire au niveau individuel

De nombreuses études ont examiné les associations entre perceptions individuelles du climat scolaire et

1 Par exemple, France : <<https://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>>; Belgique : <<https://pactepourunenseignementd'excellence.cfwb.be/thematiques/bien-etre-a-lecole/>>; Québec : <<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/plan-action-intimidation-2020-2025.pdf>>.

victimisation ou comportements agressifs. Leurs résultats montrent que les participants ayant des perceptions plus positives du climat scolaire rapportent moins de victimisation, aussi bien chez les élèves (Galand, Philippot, Petit *et al.*, 2004; Steffgen & Recchia, 2012) que chez les enseignants (Debarbieux & Moignard, 2016; Galand, Philippot & Lecocq, 2007). Cependant, il s'agit principalement d'études où toutes les informations sont collectées au même moment à une unique occasion. De telles études n'offrent aucune indication quant à la direction de la relation observée : de la perception du climat vers l'expérience de violence ou de l'expérience de violence vers la perception du climat ?

Ainsi, une association entre perception du climat et victimisation peut indiquer qu'un climat scolaire plus positif réduit le risque de victimisation. Mais elle peut également signifier qu'être victimisé entraîne une perception plus négative du climat scolaire (Berkowitz, 2013; Janosz, Pascal & Galand, 2012). À cela s'ajoute la possibilité qu'un troisième facteur (comme un état dépressif ou un biais cognitif) affecte à la fois la perception du climat et l'exposition à la violence, et soit ainsi responsable de l'apparente corrélation entre les deux (Huré, Fontaine & Kubiszewski, 2015; Vaillancourt, Brittain, McDougall *et al.*, 2013). De plus, les situations de victimisation peuvent entraîner des réactions négatives de l'entourage (éloignement, blâme, manque de soutien, etc.), ce qui peut conduire à une perception plus négative de l'environnement scolaire de la part de la victime de violence (Brandibas, Jeunier & Favard, 2002; O'Connor, Hitti, Thompson *et al.*, 2020).

En somme, ces études ne nous disent pas dans quelle mesure les perceptions individuelles du climat scolaire caractérisent le contexte d'un établissement partagé par ses membres, ou caractérisent la situation personnelle vécue spécifiquement par chaque participant au sein de son école (Bressoux, 2008). Il n'est donc pas fondé de dériver de ces analyses au niveau individuel des implications concernant les effets du climat scolaire au niveau d'un établissement (Van Horn, 2003). De plus, les études au niveau individuel ne permettent pas de montrer que des efforts en vue d'améliorer le climat collectif d'un établissement ont des effets sur les conduites individuelles (Demanet & Van Houtte, 2012). Si seules les perceptions individuelles comptent, des actions visant à corriger des biais de perceptions ou des actions ciblées auprès de certains individus « à risque » seraient davantage pertinentes.

Études du climat scolaire au niveau établissement

Les études qui travaillent uniquement sur des données agrégées au niveau des établissements ne sont pas plus informatives de l'effet du climat sur les violences à l'école. Les études qui recourent à des moyennes de données rapportées par des élèves ou des membres du personnel observent des associations modérées entre climat scolaire et violences (Gregory, Cornell & Fan, 2012; Payne, Gottfredson & Gottfredson, 2003), avec des relations parfois différentes pour les élèves et pour les enseignants (Galand, Philippot, Buidin *et al.*, 2004; Gottfredson, Gottfredson, Payne *et al.*, 2005). Ces études trouvent également des corrélations substantielles entre ces deux variables et des indicateurs socio-démographiques tels que la proportion filles/garçons dans l'école, le niveau socio-économique moyen, le taux moyen de retard scolaire, etc. Ces résultats suggèrent que l'association entre climat et violence pourrait être due à la présence d'un troisième facteur qui influencerait à la fois le climat et le niveau de violence, à savoir la composition (les caractéristiques) du public d'élèves accueilli au sein de l'établissement.

Ces résultats sont également à prendre avec précaution. En n'examinant que le niveau établissement, ces études ne nous permettent pas de savoir (1) quelle est la part de variation dans les violences qui relèvent de facteurs liés à l'environnement scolaire plutôt qu'à des caractéristiques individuelles des répondants (par exemple, le sexe, l'origine sociale, les difficultés personnelles), et (2) quel est l'effet des facteurs au niveau école (composition, climat) sur l'expérience individuelle (Van Landeghem, Van Damme, Opdenakker *et al.*, 2002; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein *et al.*, 2009). Bref, les études menées au niveau établissement ne nous permettent pas plus que les études menées au niveau individuel de tester les deux hypothèses qui sous-tendent la promotion d'un climat scolaire positif comme moyen de lutte contre les violences.

En termes plus techniques, les études au niveau individuel ignorent la variance inter-établissement, alors que les études agrégées par école ignorent la variance inter-individuelle. Pour dépasser cette limite, il est nécessaire de recourir à des analyses multi-niveaux, qui permettent de décomposer la variance sur plusieurs niveaux (ex. individu/établissement), tout en tenant compte de la non-indépendance des données recueillies au sein d'une même école (Bressoux, 2008; Lee, 2000).

Tableau 1. Résultats d'études multiniveaux concernant les effets du climat scolaire sur la victimisation des élèves

Référence	Pays	Échantillon	Taille effet école (ICC)	Effets de composition	Effets du climat
Agirdag, Demanet, Van Houtte & Van Avermaet, 2011	Belgique (Flandre)	2 845 élèves en 5 ^e et 6 ^e primaire, 68 établissements	Victimisation par les pairs : 0,039	Aucun	Climat de conflit interethnique
Battistich & Hom, 1997	États-Unis	1 497 élèves en 5 ^e et 6 ^e primaire, 24 établissements	Non significatif (victimisation générale : 0,02)	/	/
Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2009	États-Unis	9 194 élèves du primaire, 12 984 élèves du secondaire, 76 écoles primaires, 19 collèges	Victimisation générale Primaire : 0,019 Secondaire : 0,006	Secondaire unique-ment : niveau socio-économique moyen, ratio enseignants/élèves	Aucun
Cornell, Shulka & Konold, 2015	États-Unis	39 364 élèves en 1 ^{re} et 2 ^e secondaire, 423 établissements	Victimisation par les pairs : 0,02 Victimisation générale : 0,02	Niveau moyen de diplôme des parents, % élèves issus de minorités	Structure (application des règles) et soutien (de la part de l'équipe éducative)
Gottfredson & DiPietro, 2011	États-Unis	13 597 élèves de la 1 ^{re} à la 6 ^e secondaire, 253 établissements	Victimisation générale : 0,03	Nombre d'élèves par enseignant	Croyances normatives
Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih & Huang, 2010	États-Unis	7 318 élèves en 3 ^e année du secondaire, 290 établissements	Victimisation générale : 0,015	Aucun	Structure (application des règles) et soutien (de la part de l'équipe éducative)
Khoury-Kassabri, 2011	Israël	3 375 élèves de la 4 ^e à la 6 ^e primaire, 47 établissements	Victimisation physique : 0,088; verbale : 0,127; indirecte : 0,015 ^a	Écoles juives ou arabes	Aucun
Konishi, Miyazaki, Hymel & Waterhouse, 2017	Canada (anglophone)	48 874 élèves de la 2 ^e à la 6 ^e secondaire, 76 établissements	Victimisation par les pairs et cyber-victimisation : entre 0,01 et 0,02	/	Soutien des pairs et application des règles
Mooij, 1998	Pays-Bas	1 302 élèves de 3 ^e et 4 ^e secondaire, 53 établissements	Victimisation physique : 0,059	Proportion de filles dans l'établissement	Aucun
Saarento, Kärnä, Hodges & Samlivaalli, 2013	Finlande	6 731 élèves en 3 ^e , 4 ^e et 5 ^e primaire, 74 établissements	Victimisation auto-rapporté : 0,02 Désignation par les pairs : 0,03	Aucun	Perception de l'attitude du titulaire de classe
Welsh, 2001	États-Unis	4 640 élèves de 11 à 14 ans, 11 établissements	Non significatif (victimisation : 0,004)	/	/

Notes : ICC = coefficient intra-classe, qui est une estimation du pourcentage de variance se situant entre écoles; sauf indication contraire, victimisation auto-rapportée; a = score de diversité et non de fréquence; / = pas testés.

Études multiniveaux analysant l'effet du climat d'établissement sur les individus

Le tableau 1 présente les résultats d'une série d'études multiniveaux qui ont testé les liens entre le climat d'établissement et la victimisation des élèves. Ce tableau précise, pour chaque étude, le pays dans lequel elle a été réalisée, l'échantillon concerné, la taille de l'effet-établissement, les résultats concernant les éventuels effets de composition et ceux du climat scolaire.

Toutes ces études ont été publiées en anglais et sont donc moins accessibles aux lecteurs francophones. La taille de l'effet-école (ICC) sur la fréquence des victimisations varie de 0,4 % à 5,9 %, se situant le plus souvent autour de 2 %, ce qui est plutôt faible. Des tailles d'effet similaires ont été trouvées pour les violences agies dans d'autres études multiniveaux (LeBlanc, Swisher, Vitaro *et al.*, 2008 ; Reis, Trockel & Mulhall, 2007 ; Wei, Williams, Chen *et al.*, 2010). À la lecture du tableau 1, on peut remarquer que les très rares études réalisées en dehors de pays anglo-saxons montrent une variation plus forte de la taille de l'effet-école. La question se pose par conséquent de savoir si de telles différences se retrouvent dans d'autres systèmes éducatifs.

Si certaines études recensées trouvent des effets liés à la composition du public d'élèves, d'autres études n'observent pas de tels effets. En outre, les effets significatifs des facteurs de composition diffèrent largement d'une étude à l'autre. Le constat est assez semblable concernant les liens avec le climat scolaire : certaines études trouvent un effet d'une ou deux dimensions du climat d'établissement, d'autres pas et les dimensions mises en évidence sont variables, même si l'application cohérente des règles ressort à plusieurs reprises (voir aussi Khoury-Kassabri, Benbenishty & Astor, 2005). Face à ces résultats pas toujours convergents, davantage d'études multiniveaux sont nécessaires.

Il faut également souligner la rareté des études multiniveaux réalisées auprès des membres du personnel scolaire. Les quelques études rapportant la taille de l'effet-établissement sur la victimisation des enseignants indiquent généralement des effets plus substantiels (ICC entre 0,03 et 0,17) que ceux observés chez les élèves (Berg & Cornell, 2016 ; Gottfredson, Gottfredson, Payne *et al.*, 2005 ; Gregory, Cornell & Fan, 2012 ; Yang, Jenkins, Fredrick *et al.*, 2019). Si certaines études trouvent une association positive entre la pauvreté du public d'élèves (effet de composition) et la fréquence de victimisation des enseignants (Berg & Cornell, 2016 ; Huang, Eddy & Camp *et al.*, 2020), ce n'est pas toujours

le cas (Wei, Williams, Chen *et al.*, 2010). Berg et Cornell (2016) trouvent également un lien négatif entre un indice global de climat d'établissement et la fréquence de victimisation des enseignants, mais Yang et ses collègues (2019) n'observent aucune relation entre différents indicateurs du climat d'établissement et la victimisation des enseignants. Les rares études disponibles concernant les enseignants aboutissent donc à des résultats divergents.

Cette rareté d'études auprès des enseignants est surprenante, car les chercheurs travaillant sur le climat scolaire insistent souvent sur l'importance de prendre en compte le point de vue de différents acteurs afin de mieux appréhender le climat d'établissement (Thapa, Cohen, Guffey *et al.*, 2013). D'autant que la convergence entre les perceptions des élèves et celles des enseignants concernant le climat scolaire est faible (Mitchell, Bradshaw & Leaf, 2010 ; Van Houtte, 2005). De même, la plupart des enseignants sous-estiment largement la fréquence à laquelle les élèves sont exposés à différentes formes d'agression (Bradsaw, Sawyer & O'Brennan, 2007). Il n'est donc pas du tout certain que l'exposition des élèves aux violences soit un bon indicateur de l'exposition des enseignants, ni que la même dimension du climat scolaire ait des effets identiques chez les uns et les autres (Gottfredson, Gottfredson, Payne *et al.*, 2005). Globalement, ces résultats pointent l'existence d'un possible décalage entre l'expérience scolaire des élèves et celle des enseignants et invitent à s'interroger sur la mesure dans laquelle on peut extrapoler les résultats provenant d'une source d'information (ex. les élèves) à ceux d'une autre source (ex. les enseignants).

Enfin, il faut souligner que l'ensemble des études multiniveaux citées suivent un plan de recherche transversal, toutes les données analysées sont collectées au même moment et mises en relation les unes avec les autres. Un tel devis de recherche ne permet pas de tester la direction des effets, c'est-à-dire qu'il ne permet pas de savoir si les facteurs de climat scolaire prédisent d'éventuels changements dans le niveau de violence au sein des établissements. Des études longitudinales multiniveaux, avec un suivi des personnes dans le temps, sont nécessaires pour tester cette hypothèse.

Objectifs de la recherche

Vu les limites présentées ci-dessus, le présent article vise à apporter, au moyen d'analyses multiniveaux, des contributions sur trois éléments complémentaires :

Tableau 2. Échelles utilisées dans l'étude 1

	Source	Contenu	Nombre d'items	Alpha de Cronbach
Victimisation	Élèves / Enseignants	Fréquence d'actes de violence (coups, moqueries, rumeurs, vols...) subis personnellement durant l'année scolaire en cours	10/10	0,71/0,62
Climat d'école				
Relations enseignants-élèves	Élèves	Disponibilité, équité et soutien social manifestés par les enseignants dans leurs interactions avec les élèves	10	0,82
Structure de buts centrée sur la performance	Élèves	Comparaison entre élèves, accent mis sur la compétition et la mise en avant des plus performants de la part des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques	4	0,70
Structure de buts centrée sur l'apprentissage	Élèves	Aide à l'apprentissage, accent mis sur la compréhension et les progrès de chacun de la part des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques	5	0,63
Relations entre collègues	Enseignants	Qualité perçue des relations entre collègues au sein de l'établissement (entente, collaboration...)	3	0,60
Soutien de la direction	Enseignants	Soutien et coordination assurés par la direction (appui en cas de problème, partage de l'information, prise de décision concertée...)	9	0,89

Note : pour plus d'information, voir Galand, Philippot, Petit *et al.*, 2004.

(1) Examiner dans quelle mesure les résultats antérieurs concernant la variation (limitée) des victimisations entre établissements et ses associations avec des indicateurs de composition et de climat scolaire se retrouvent dans d'autres systèmes éducatifs. Les résultats concernant l'ampleur de l'effet-établissement sur la victimisation des élèves et des enseignants et les facteurs qui y sont liés sont-ils répliquables ?

(2) Évaluer dans quelle mesure ces effets sont similaires pour les élèves et pour les enseignants. Dans quelle mesure la taille de l'effet-établissement et les facteurs qui y sont associés sont-ils différents pour les élèves et les enseignants ?

(3) Tester les effets du climat d'établissement sur l'évolution de la fréquence des victimisations subies. Le climat peut-il prédire des changements (aggravation ou amélioration) dans les violences au sein d'un établissement et si oui, certaines composantes du climat s'avèrent-elles plus importantes que d'autres ?

Étude 1

Pour répondre aux deux premières questions, nous avons tout d'abord réanalysé les données d'une enquête menée en Belgique en 2000. Ces données ont

déjà fait l'objet de publications (Galand, Philippot, Petit *et al.*, 2004 ; Galand, Philippot, Buidin *et al.*, 2004), mais n'ont jamais été analysées au moyen des techniques multiniveaux pour répondre aux questions soulevées dans cet article.

Méthode

Participants et procédure

L'échantillonnage a été réalisé de manière à aboutir à un échantillon le plus représentatif possible de l'ensemble de la population scolaire de l'enseignement secondaire (collèges et lycées). Cet échantillon transversal comprend 3 930 élèves et 834 enseignants provenant de 37 établissements répartis sur l'ensemble du territoire de la Communauté française de Belgique.

Cinquante questionnaires destinés aux enseignants ont été distribués dans chaque établissement. Les questionnaires destinés aux élèves ont été complétés en classe au printemps, sous la direction d'un chercheur. Les classes d'élèves et les enseignants ont été choisis de manière aléatoire et la procédure garantissait l'anonymat des répondants.

Issus de façon assez représentative des différentes filières de l'enseignement belge (enseignement général,

**Tableau 3. Analyses multiniveaux avec la victimisation des élèves belges
comme variable dépendante (coefficients standardisés)**

	Modèle vide	Modèle composition		Modèle climat	
Effets fixes		Coefficient	(E.S.)	Coefficient	(E.S.)
Niveau individuel					
Genre	–	-0,04***	(0,01)	-0,04***	(0,01)
Année scolaire	–	-0,09***	(0,01)	-0,09***	(0,01)
Filière	–				
Niveau école					
Composition					
Taille de l'école	–				
Retard scolaire moyen	–	0,07**	(0,02)	0,04*	(0,02)
Niveau socio-économique moyen	–				
Proportion d'élèves nés à l'étranger	–				
Climat					
Relations enseignants-élèves	–	–			
Structure de buts centrée sur la performance	–	–		0,15***	(0,03)
Structure de buts centrée sur l'apprentissage	–	–			
Relations entre collègues	–	–			
Soutien de la direction	–	–			
Variance résiduelle					
École	0,00361***	0,00174***		0,00083**	
Individu	0,14268***	0,13632***		0,13635***	
Déviance	3552,15	3378,37		3368,96	

Notes : N élèves = 3 930 ; N écoles = 37. E.S. = Erreur standard ; Genre : 0 = fille, 1 = garçon. *** : $p < 0,001$; ** : $p < 0,01$; * : $p < 0,05$.

enseignement technique, enseignement professionnel), les élèves participants (49 % de filles et 51 % de garçons) sont âgés de 11 à 20 ans (âge moyen = 15 ans) et se répartissent de manière équitable entre secondaire 1, secondaire 3 et secondaire 5². Les enseignants participants sont majoritairement des femmes (61 % contre 39 % d'hommes), tandis que les jeunes enseignants (moins de 35 ans) représentent 9 % de l'échantillon.

Mesures

Les différentes échelles utilisées dans cette étude sont présentées dans le tableau 2. Les résultats d'analyses factorielles exploratoires soutiennent la répartition des items dans les différentes échelles (pour plus

de détails sur la validation des échelles, voir Galand, Philippot, Petit *et al.*, 2004 et Galand & Philippot, 2005).

Les *indicateurs de composition* retenus au niveau établissement sont les suivants : taille de l'école (nombre d'élèves), retard scolaire moyen, niveau moyen de diplôme des parents et pourcentage d'élèves nés à l'étranger.

Résultats

Estimation de l'effet-école

Afin de répondre à nos questions de recherche, des analyses multiniveaux ont été réalisées au moyen du logiciel HLM 7.03. Ce type d'analyse permet de tenir compte du fait que les élèves sont regroupés dans des écoles différentes. Cette technique statistique permet aussi d'isoler l'effet propre à chaque

2 En Belgique comme au Québec, les années du secondaire s'organisent de 1 à 5 ou 6.

Tableau 4. Analyses multiniveaux avec la victimisation des enseignants belges
comme variable dépendante (coefficients standardisés)

	Modèle vide	Modèle composition	Modèle climat
Effets fixes	Coefficient	(E.S.)	Coefficient (E.S.)
Niveau enseignant			
Genre	–		
Âge	–		
Filière	–		
Niveau école			
<i>Composition et structure</i>			
Taille de l'école	–		
Retard scolaire moyen	–		
Niveau socio-économique moyen	–	-0,06** (0,02)	-0,05*** (0,01)
Proportion d'élèves nés à l'étranger	–		
<i>Climat</i>			
Relations enseignants-élèves	–	–	
Structure de buts centrée sur la performance	–	–	
Structure de buts centrée sur l'apprentissage	–	–	-0,19*** (0,05)
Relations entre collègues	–	–	
Soutien de la direction	–	–	-0,07** (0,02)
Variance résiduelle			
École	0,00328***	0,00210***	0,00077*
Individu	0,03120***	0,03117***	0,03120***
Déviance	-476,04	-479,93	-488,10

Note : N enseignants = 834 ; N écoles = 37. E.S. = Erreur standard ; Genre : 0 = femme, 1 = homme. *** : $p < 0,001$; ** : $p < 0,01$; * : $p < 0,05$.

niveau (établissement/élève ou enseignant) et d'estimer l'effet des niveaux plus englobants (ici l'établissement) sur les individus (Van Landeghem, Van Damme, Opendakker *et al.*, 2002).

La première étape consiste à vérifier la partition de la variance entre les différents niveaux d'analyse retenus : y a-t-il bien des variations significatives entre les écoles sur le plan de la victimisation ? Concrètement, il s'agit de tester un modèle reprenant les différents niveaux d'analyse mais n'incluant aucune variable « explicative » (« modèle vide » dans les tableaux 3 et 4).

Les résultats de cette étape montrent des variations significatives entre écoles. Les coefficients (ICC) indiquent que 2,4 % des variations entre élèves dans la fréquence de victimisation sont liés à l'établissement fréquenté, alors que 9,5 % des variations entre ensei-

gnants dans la fréquence de victimisation sont situés entre les écoles.

Test des facteurs explicatifs de l'effet-école

Une fois l'existence de variations entre établissements établie, l'étape suivante consiste à identifier les facteurs susceptibles de rendre compte de ces variations. L'ensemble des facteurs analysés figurent dans la colonne de gauche des tableaux. Nous avons d'abord examiné l'effet des caractéristiques sociodémographiques individuelles des élèves et des indicateurs de composition des établissements (modèle « composition » dans les tableaux 3 et 4). En s'appuyant sur des résultats antérieurs (Galand, 2011 ; Gottfredson, Gottfredson, Payne *et al.*, 2005), le genre, l'année scolaire et la filière ont été retenus au niveau individuel, et le

nombre d'élèves, le retard scolaire moyen, le niveau moyen de diplôme des parents et le pourcentage d'élèves nés à l'étranger ont été retenus au niveau établissement. Nous avons enfin testé l'effet des indicateurs de climat scolaire (modèle « climat » dans les tableaux 3 et 4). Pour ce faire, comme il est courant dans ce type d'étude, nous avons agrégé les réponses des élèves ou des enseignants par établissement (Marsh, Lüdtke, Nagengast *et al.*, 2012). Conformément aux recommandations de Raudenbush et Bryk (2002), les facteurs n'ayant aucun effet significatif ont été retirés des analyses.

Les résultats concernant les élèves indiquent que l'année scolaire des élèves et le genre, ainsi que le retard moyen au sein de l'établissement rendent compte de 52 % des variations entre écoles des violences dont ils sont victimes (modèle « composition » dans le tableau 3). Les élèves plus âgés et les garçons rapportent un peu moins de victimisation ; les élèves rapportent aussi plus souvent des victimisations dans les écoles où le retard scolaire moyen est plus élevé ($\beta = 0,07$). En outre, le climat scolaire, et en particulier la structure de buts centrée sur la performance, rend compte de 25 % de variations supplémentaires des victimisations entre écoles (modèle « climat » dans le tableau 3). Plus la structure de buts de l'école est axée sur la performance, plus les élèves se déclarent victimes de violence ($\beta = 0,15$).

Les résultats concernant les enseignants indiquent que le niveau socio-économique moyen des élèves rend compte de 36 % des variations entre établissements des violences dont ils sont victimes (modèle « composition » dans le tableau 4). Les enseignants se déclarent moins souvent victimes de violence dans les écoles où le public scolaire provient d'un niveau socio-économique plus favorisé ($\beta = -0,06$). De plus, deux éléments du climat scolaire, à savoir la structure de buts centrée sur l'apprentissage et le soutien de la direction, rendent compte de 41 % supplémentaires des variations de victimisation entre écoles (modèle « climat » dans le tableau 4). Les enseignants se déclarent moins souvent victimes de violence dans les écoles où la structure de buts est davantage centrée sur l'apprentissage ($\beta = -0,19$) et où le soutien de la direction est plus élevé ($\beta = -0,07$). Les autres facteurs examinés ne présentent aucun lien significatif avec la victimisation.

Étude 2

L'étude 2 aborde les mêmes questions de recherche que l'étude 1 dans un autre contexte, sur un échantillon plus large d'établissements, tout en adoptant une perspective longitudinale qui tient compte du niveau initial de victimisation. Cette étude permet donc de dépasser le caractère transversal de l'étude 1 et d'explorer les effets du climat scolaire sur l'évolution du risque de victimisation dans le temps (troisième question de recherche). Pour ce faire, nous avons réanalysé les données d'une enquête québécoise, issues de l'évaluation entre 2002 et 2008 de la stratégie d'intervention agir autrement (SIAA), qui visait à réduire les effets néfastes des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves au secondaire (Janosz, Bélanger, Dagenais *et al.*, 2011). Cette stratégie visait les écoles secondaires situées en milieux défavorisés.

Méthode

Participants et procédure

Certaines écoles de l'échantillon initial n'ont pas été retenues dans cette étude en raison du petit nombre de répondants par école ou du fait qu'il était impossible d'y suivre les élèves sur trois ans (dans le cas d'écoles partielles, qui ne couvrent que le premier cycle, par exemple). La présente étude porte sur 12 241 élèves de 58 écoles et 1 151 enseignants de 53 écoles dont la victimisation en 2006-2007 est examinée, en tenant compte de la victimisation préalable (deux ans plus tôt, en 2004-2005).

Les élèves ont été interrogés durant l'hiver 2007 par questionnaires papier ou électroniques, en présence de l'enseignant et d'auxiliaires de recherche. Les collectes de données auprès des enseignants se sont déroulées à la discrétion des écoles.

Les élèves (5 143 garçons et 6 098 filles) étaient principalement en secondaire 3 ($n = 3\,875$; 31,6 %), en secondaire 4 ($n = 3\,650$; 29,8 %) et en secondaire 5 ($n = 3\,167$; 25,9 %) en 2006-2007 et 24,2 % présentaient un retard scolaire. Quant aux enseignants (490 hommes et 644 femmes), ils étaient 32,4 % à présenter moins de 5 ans d'ancienneté dans l'école, 28,4 %, 6 à 10 ans, et 39,2 %, 11 ans et plus. On compte en moyenne 194 répondants par école dans l'échantillon d'élèves (minimum de 13 et maximum de 776 élèves) et 22 répondants par école dans l'échantillon d'enseignants (minimum de 5 et maximum de 75).

Mesures

Les différentes échelles utilisées dans cette étude sont présentées dans le tableau 5. Toutes les mesures sont tirées du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES) des écoles secondaires (pour davantage d'information sur la validation du QES, voir Janosz & Bouthillier, 2007). Celui-ci se compose de 10 indicateurs de climat et de pratiques auprès des élèves et de 15 indicateurs chez les enseignants.

Une série de *variables de contrôle* ont été mesurées de manière à minimiser l'influence de facteurs susceptibles d'interférer avec les relations étudiées. Chez les élèves, il s'agit du genre, de l'année scolaire, de la moyenne des notes, et d'un éventuel redoublement. La victimisation préalable des élèves (deux ans plus tôt) a aussi été prise en compte (corrélation avec la victimisation actuelle $r = 0,27$). Chez les enseignants, il s'agit du genre, de l'âge et de la victimisation préalable (deux ans plus tôt; corrélation avec la victimisation actuelle $r = 0,56$).

Les *indicateurs de composition* retenus au niveau établissement sont les suivants : taille de l'école (nombre d'élèves dans l'école), niveau socio-économique moyen, proportion d'élèves présentant un retard scolaire (redoublement), proportion d'élèves nés au Québec et proportion d'élèves parlant français à la maison.

Résultats

Estimation de l'effet-école

Des analyses multiniveaux ont été réalisées au moyen du logiciel Mplus (Muthén & Muthén, 2017)³. Les analyses pour le modèle vide révèlent des différences significatives entre écoles, avec 1,9% de la variance de la victimisation des élèves liée à l'établissement fréquenté. Cette proportion atteint 4,4% pour la victimisation des enseignants.

Test des facteurs explicatifs de l'effet-école

Étant donné les objectifs de cet article, nous nous concentrerons sur la présentation des résultats au niveau école, les effets au niveau individuel ayant été largement étudiés par ailleurs.

Une première série d'analyses multiniveaux ont été réalisées pour examiner la contribution à la *victimisation des élèves* des climats et des pratiques scolaires selon les élèves (agrégés au niveau école), ainsi que des caractéristiques structurelles des écoles et de la composition du public d'élèves. Vu le nombre important de dimensions du climat et des pratiques mesurées, nous avons, dans un premier temps, examiné lesquelles présentaient isolément un lien significatif avec la victimisation, en tenant compte des variables de contrôle au niveau de l'élève (sexe, âge, retard, victimisation préalable). Cette étape a permis de réduire le nombre de variables à considérer dans la modélisation. Dans un deuxième temps, l'ensemble des variables significatives retenues à l'étape précédente ont été entrées simultanément afin de ne retenir que les variables ayant un effet direct indépendant. Ce modèle final est présenté au tableau 6 et regroupe, en plus des variables de contrôle au niveau de l'élève, la gestion des comportements en classe et la proportion d'élèves présentant un retard scolaire. Au niveau de l'établissement, plus la proportion d'élèves ayant redoublé est élevée dans l'école, plus le risque de victimisation des élèves augmente ($\beta = 0,28$). Par ailleurs, meilleure est la gestion des classes au sein de l'école (par ex. les enseignants valorisent les comportements attendus des élèves et recourent moins à la punition, ils règlent les incidents sans interrompre les activités), moins les élèves rapportent de victimisation ($\beta = -0,48$).

Une seconde série d'analyses multiniveaux ont été réalisées pour examiner la contribution à la *victimisation des enseignants* des climats et des pratiques scolaires selon les enseignants (agrégés au niveau école), ainsi que des caractéristiques structurelles des écoles et de la composition du public d'élèves. Chacune des variables à l'étude a d'abord été examinée de manière séparée, en tenant compte du sexe de l'enseignant, de son âge et de sa victimisation deux ans plus tôt afin de ne retenir que les dimensions les plus pertinentes pour la suite des analyses. Puis, l'ensemble des variables significatives de l'étape précédente ont été entrées simultanément, et les variables n'ayant plus d'effet significatif ont été retirées une à une. Ce modèle final est présenté dans le tableau 7 et regroupe, en plus des variables de contrôle au niveau de l'enseignant, le climat relationnel entre élèves et enseignants et l'intervention en situation de crise. Dans ce modèle, au niveau établissement, aucun indicateur de composition n'est directement relié à l'évolution du risque de victimisation parmi les enseignants. En revanche, la

3 Les moyennes, écarts-types et corrélations pour l'ensemble des variables au niveau individuel (caractéristiques des élèves et des enseignants, victimisation) et au niveau école (climat et pratiques scolaires, caractéristiques structurelles des écoles et composition du corpus d'élèves), séparément pour les élèves et les enseignants, sont disponibles auprès du dernier auteur de cet article.

Tableau 5. Échelles utilisées dans l'étude 2

	Source(s)	Exemple(s) d'item	Nombre d'items	Alpha de Cronbach
Victimisation	Élèves / Enseignants	Des élèves t'ont obligé à leur donner des objets (de l'argent, des vêtements, etc.) en te menaçant ou en te forçant / Des élèves vous ont menacé verbalement (chantage, harcèlement, etc.)	10/11	0,87/0,61
Climat d'établissement et pratiques				
<i>Climat relationnel entre élèves</i>	Élèves / Enseignants	Dans mon école, les élèves peuvent compter les uns sur les autres / De façon générale, les élèves s'entendent bien entre eux	5/5	0,90/0,90
<i>Climat relationnel entre élèves et enseignants</i>	Élèves / Enseignants	Dans mon école, les élèves et les enseignants ont du plaisir à être ensemble / Les élèves se sentent assez proches de la plupart de leurs enseignants et leur font confiance	5/5	0,65/0,87
<i>Climat éducatif</i>	Élèves / Enseignants	Dans cette école, on s'attend à ce que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes / Cette école met tout en œuvre pour amener les élèves à réussir leur scolarité	7/7	0,92/0,88
<i>Climat relationnel entre membres du personnel</i>	Enseignants	En général, les relations entre les membres du personnel sont chaleureuses et amicales	4	0,86
<i>Climat relationnel entre membres du personnel et direction</i>	Enseignants	Les membres du personnel se sentent à l'aise d'échanger et de discuter avec la direction	4	0,91
<i>Climat d'appartenance</i>	Élèves / Enseignants	Je me sens vraiment à ma place dans cette école / Je suis fier de travailler dans cette école	5/5	0,88/0,91
<i>Climat de sécurité</i>	Élèves / Enseignants	Dans cette école, beaucoup d'élèves ont peur d'autres élèves / Les membres du personnel de cette école ont peur d'intervenir dans une situation de violence	5/6	0,83/0,87
<i>Gestion des comportements</i>	Élèves/ Enseignants	Mes enseignants se fâchent rapidement / Les enseignants passent plus de temps à punir les élèves qu'à les féliciter	5/5	0,88/0,79
<i>Pratiques pédagogiques</i>	Élèves/ Enseignants	Pour nos enseignants, il est plus important de bien comprendre la matière que de l'apprendre par cœur / Les enseignants prennent le temps d'introduire les nouveaux contenus abordés dans les cours	8/8	0,89/0,87
<i>Temps consacré à l'enseignement</i>	Élèves/ Enseignants	Les enseignants doivent souvent arrêter leurs cours et demander aux élèves de se taire / Les enseignants passent plus de temps à discipliner les élèves qu'à leur enseigner	4/4	0,89/0,93
<i>Participation des élèves à la vie de l'école</i>	Élèves/ Enseignants	Quand c'est important, les enseignants ou la direction consultent les élèves avant de prendre des décisions qui vont les toucher / Les élèves participent au choix des règles de cette école	4/4	0,82/0,88
<i>Collaboration école-famille</i>	Élèves/ Enseignants	L'avis des parents est demandé dans cette école / Les parents s'impliquent dans les différents comités ou activités de l'école	6/7	0,85/0,87
<i>Travail en équipe</i>	Enseignants	Les membres du personnel prennent le temps de se réunir pour travailler en équipe	4	0,84
<i>Intervention en situation de crise</i>	Enseignants	Il y a des formations qui sont offertes pour savoir comment intervenir en situation de crise	5	0,89
<i>Leadership et gestion de la direction</i>	Enseignants	La direction encourage la collaboration entre les membres du personnel	9	0,92

Note : pour plus d'information, voir Janosz & Bouthillier (2007).

Tableau 6. Modèle final pour les analyses multiniveaux avec la victimisation des élèves québécois comme variable dépendante (coefficients standardisés)

Effets fixes	Coefficient	(E.S.)	
Niveau élève			
Genre	-0,11	(0,01)	***
Année scolaire	-0,06	(0,01)	***
Notes scolaires	-0,07	(0,01)	***
Redoublement	0,04	(0,01)	***
Victimisation deux ans plus tôt	0,24	(0,01)	***
Niveau école			
<i>Composition et structure</i>			
Taille de l'école	–		
Proportion d'élèves en retard scolaire	0,28	(0,13)	*
Niveau socio-économique moyen	–		
Proportion d'élèves nés au Québec	–		
Proportion d'élèves parlant français à la maison	–		
<i>Climat et pratiques</i>			
Climat relationnel entre élèves	–		
Climat relationnel entre élèves et enseignants	–		
Climat éducatif	–		
Climat d'appartenance	–		
Climat de sécurité	–		
Gestion des comportements en classe	-0,48	(0,13)	**
Pratiques pédagogiques	–		
Temps consacré à l'enseignement	–		
Participation des élèves à la vie de l'école	–		
Collaboration école-famille	–		
Proportion de variance expliquée (R ²)			
Niveau élève	0,08	(0,01)	***
Niveau école	0,33	(0,14)	**

Notes : N élèves = 12 241 ; N écoles = 58. E.S. = Erreur standard ; Genre : 0 = fille, 1 = garçon. *** : p < 0,001 ; ** : p < 0,01 ; * : p < 0,05.

victimisation des enseignants est moins fréquente dans les écoles où le climat relationnel entre enseignants et élèves est plus positif ($\beta = -0,57$) et où des dispositifs d'intervention en situation de crise sont davantage mis en place ($\beta = -0,47$).

Discussion générale

Les travaux de recherche sur les relations entre climat scolaire et violences à l'école sont riches et variés, mais

présentent certaines limites au regard de la préconisation d'améliorer le climat d'établissement pour prévenir les violences. Dans ce contexte, les objectifs de cet article étaient (1) d'examiner si les résultats d'études antérieures (principalement américaines) concernant la taille de l'effet-établissement sur la victimisation et ses liens avec des indicateurs de climat se retrouvaient dans d'autres systèmes éducatifs (études 1 et 2), (2) de comparer les résultats pour les élèves et les enseignants (études 1 et 2) et (3) d'évaluer si le climat d'éta-

Tableau 7. Modèle final pour les analyses multiniveaux avec la victimisation des enseignants québécois comme variable dépendante (coefficients standardisés)

Effets fixes	Coefficient	(E.S.)	
Niveau enseignant			
Genre	0,01	(0,02)	
Âge	0,05	(0,02)	*
Victimisation deux ans plus tôt	0,57	(0,02)	***
Niveau école			
<i>Composition et structure</i>			
Taille de l'école	–		
Proportion d'élèves en retard scolaire	–		
Niveau socio-économique moyen	–		
Proportion d'élèves nés au Québec	–		
Proportion d'élèves parlant français à la maison	–		
<i>Climat et pratiques</i>			
Climat relationnel entre élèves	–		
Climat relationnel entre élèves et enseignants	-0,57	(0,19)	**
Climat relationnel entre les enseignants	–		
Climat relationnel entre enseignants et direction	–		
Climat éducatif	–		
Climat d'appartenance	–		
Climat de sécurité	–		
Gestion des comportements en classe	–		
Pratiques pédagogiques	–		
Temps consacré à l'enseignement	–		
Participation des élèves à la vie de l'école	–		
Collaboration école-famille	–		
Intervention en situation de crise	-0,47	(0,20)	*
Travail en équipe	–		
Leadership et style de gestion de la direction	–		
Proportion de variance expliquée (R²)			
Niveau élève	0,32	(0,02)	***
Niveau école	0,84	(0,20)	***

Notes : N enseignants = 1 151 ; N écoles = 53. E.S. = Erreur standard ; Genre : 0 = femme, 1 = homme. *** : $p < 0,001$; ** : $p < 0,01$; * : $p < 0,05$.

blissement présente un lien longitudinal avec l'évolution des victimisations (étude 2). Ces deux études aboutissent à des résultats convergents que nous discutons ensemble.

Ampleur des différences entre écoles

Les résultats montrent des variations significatives du risque de victimisation des élèves et des enseignants selon l'école fréquentée. Chez les élèves, la taille de l'effet-établissement est néanmoins très limitée

– autour de 2 % de la variance dans la fréquence des victimisations sont liées à l'école fréquentée –, et comparable aux résultats des études menées dans d'autres systèmes éducatifs (voir tableau 1). La taille de l'effet-établissement est de deux (Québec, 4,4 %) à quatre (Belgique, 9,5 %) fois plus élevée chez les enseignants, ce qui est cohérent avec les quelques études antérieures et suggère que l'école fréquentée fait nettement plus de différence pour le risque de victimisation des enseignants que pour celui des élèves. Pour les élèves, et dans une moindre mesure pour les enseignants, l'essentiel des variations dans l'exposition à la victimisation se situe donc *au sein* des écoles plutôt qu'entre elles.

Facteurs directement associés aux différences entre écoles

Concernant les liens entre effet-établissement et climat scolaire, les résultats chez les élèves indiquent d'abord que les différences entre écoles sont liées à la proportion d'élèves redoublants dans l'école : tant au Québec qu'en Belgique, les élèves sont un peu plus souvent victimes de violence dans les écoles où la concentration d'élèves en retard est plus importante. Des analyses complémentaires indiquent que, pris isolément, les autres indicateurs de composition n'ont aucun effet direct sur la fréquence des victimisations. Ces résultats suggèrent que rassembler au sein des mêmes établissements une proportion plus importante d'élèves stigmatisés, en difficulté, ou relégués par le système scolaire accroît le risque de violences entre élèves.

Pour ce qui est des éléments relatifs au climat scolaire, les données belges montrent qu'un élève risque d'être plus souvent victime de violence dans une école où, collectivement, les enseignants valorisent davantage la compétition entre élèves, comparent plus souvent les élèves entre eux et mettent davantage l'accent sur la promotion des meilleurs. Les données québécoises indiquent qu'un élève a moins de risque d'être victime de violence dans une école où, collectivement, les enseignants se fâchent plus rarement, félicitent davantage les élèves qu'ils ne les punissent et passent plus de temps à leur enseigner qu'à les discipliner. Ces résultats font ressortir l'importance de pratiques éducatives partagées liées à la régulation des comportements des élèves plutôt que des éléments d'« ambiance » relationnelle *stricto sensu*. La manière dont les enseignants encadrent les élèves et valorisent certaines conduites semble un élément qui permet de

comprendre les variations entre établissements (Gottfredson, Gottfredson, Payne *et al.*, 2005).

Les résultats chez les enseignants sont un peu plus complexes. Un enseignant belge risque d'être un peu plus souvent victime de violence dans les écoles accueillant des publics d'élèves plus défavorisés sur le plan socio-économique. Cet effet ne se retrouve pas dans l'échantillon québécois, au sein duquel les écoles de milieux défavorisés sont surreprésentées (ce qui réduit la variance et rend moins probable d'observer pareil effet). Sur le plan du climat scolaire, un enseignant belge a moins de risques d'être victime de violence dans les établissements où les élèves estiment que les enseignants donnent plus de choix pédagogiques et sont plus attentifs aux progrès personnels de chacun, et où les professionnels se sentent globalement soutenus par leur direction en cas de problème. Un enseignant québécois a, quant à lui, moins de risques d'être victime de violence dans les établissements où les relations entre élèves et enseignants sont globalement vues par les professionnels comme empreintes de confiance, de chaleur et de convivialité, et où les interventions en situation de crise font l'objet de procédures claires et connues, de formations, de partenariats reconnus et s'appuient sur des ressources identifiées. Dans les deux cas, on observe qu'un soutien en cas de situation difficile et une forme d'attention plus personnelle vis-à-vis des élèves semblent des facteurs protecteurs (Payne, 2008).

Effet prédictif du climat scolaire

Alors que la quasi-totalité des études multiniveaux existantes suivent un plan de recherche transversal, notre étude 2 prend en compte les victimisations antérieures et permet donc de tester les liens entre le climat d'établissement et l'évolution de la fréquence des victimisations. Les résultats indiquent qu'une ou deux dimensions du climat scolaire sont associées à une légère diminution dans le temps des violences subies par les élèves ou les enseignants, ces dimensions n'étant pas identiques pour les élèves ou les enseignants.

Limites des études

Avant de discuter des implications de ces résultats, quelques limites doivent être rappelées. Comme dans la quasi-totalité des études multiniveaux disponibles, les données récoltées l'ont été au moyen de question-

naires auto-rapportés distribués aux élèves et aux enseignants. Des observations ou des données qualitatives pourraient constituer des compléments utiles. Les deux études portaient sur des établissements secondaires et il serait intéressant de vérifier si les résultats se généralisent aux établissements primaires, même si les résultats repris dans le tableau 1 ne permettent pas de dégager de différences systématiques entre primaire et secondaire. Enfin, les plans de recherche ne permettent pas de mettre en évidence des relations de causalité. Observer des variations entre écoles et identifier des facteurs qui y sont associés ne signifient pas que ces variations résultent du fonctionnement de l'école ou s'expliquent par les facteurs identifiés. Les résultats nous éclairent sur des configurations de relations entre éléments, pas sur des influences, souvent multiples et complexes, dont seules des études d'intervention permettraient d'isoler les effets.

Cibler le niveau établissement ?

Deux lectures différentes des résultats obtenus sont possibles. Une première lecture consiste à souligner que l'exposition aux violences varie entre établissements et que cette variation entre établissements est associée à certains indicateurs de climat. Cette lecture soutient l'idée que l'amélioration du climat scolaire serait une piste pour prévenir les violences à l'école.

Une deuxième lecture consiste à souligner que l'essentiel des variations dans la victimisation se situe à l'intérieur des écoles et à pointer la (très) faible ampleur de l'effet-établissement, qui est de plus en partie lié à des variables de composition. En d'autres mots, la part de variance de la victimisation qui est associée au climat d'école en tant que tel est faible, et on peut s'interroger sur la pertinence pratique de se mobiliser sur un facteur qui rend compte d'une si faible proportion des variations de victimisation, en particulier parmi les élèves. De plus en plus de chercheurs soulignent l'importance de considérer non seulement la significativité d'un effet mais aussi sa taille (Merlo, Wagner, Austin *et al.*, 2018).

Il semble en tous cas difficile d'affirmer qu'on tient là un levier permettant une réduction majeure des victimisations subies par les élèves. Redisons-le, tant les deux études présentées ici que la plupart des études antérieures (voir tableau 1) montrent que la fréquence des violences subies par les élèves varie très peu d'une école à l'autre, sauf situation exceptionnelle. Ces résul-

tats sont cohérents avec d'autres études longitudinales multiniveaux portant sur les comportements violents des élèves plutôt que sur les victimisations, et qui montrent des effets nuls ou très faibles du climat d'établissement (Brookmeyer, Fanti & Henrich, 2006; Thomas, Bierman, Thompson *et al.*, 2008). Ces résultats convergent aussi avec d'autres études qui indiquent de très faibles différences entre écoles concernant la motivation des élèves (Vezeau, Chouinard, Bouffard *et al.*, 2010), leurs affects (Baudoin & Galand, 2021), leur santé (Modin & Östberg, 2009), leurs stratégies d'étude (Brunner, Keller, Wenger *et al.*, 2018) ou le harcèlement entre élèves (Galand, Hospel & Baudoin, 2014). Cet ensemble de résultats invite à interroger la pertinence du niveau établissement pour le vécu psychosocial des élèves. Contrairement à d'autres indicateurs reflétant davantage le fonctionnement des organisations scolaires, tels que les performances dans des tests de connaissance standardisés (Bressoux, 1995; Brunner, Keller, Wenger *et al.*, 2018), les études multiniveaux montrent que l'expérience psychosociale des élèves n'est pas autant liée à l'établissement fréquenté que ce que plusieurs auteurs suggèrent (Gottfredson, Gottfredson, Payne *et al.*, 2005).

Cela ne signifie pas que l'environnement scolaire n'a pas d'incidence sur le vécu psychosocial des élèves, mais que d'autres niveaux d'analyse que l'établissement dans son ensemble, comme la classe, le cycle ou l'option, paraissent plus pertinents (Galand, Hospel & Baudoin, 2014; Saarento, Kärnä, Hodges *et al.*, 2013; Vezeau, Chouinard, Bouffard *et al.*, 2010). Si le risque de victimisation d'un élève (et sa perception du climat d'école; Koth, Bradshaw & Leaf, 2008) dépend davantage de la classe qu'il fréquente au sein de son école que de l'école dans laquelle il est inscrit, l'enjeu consiste à réduire les différences de climat et de pratiques éducatives entre les classes de son école plutôt que d'améliorer le climat global de son école par rapport à d'autres écoles (Laftman, Ostberg & Modin, 2017). Il s'agirait de savoir qui toucher, quand et comment, plutôt que de tenter, de manière universelle, d'améliorer des facteurs dont la moyenne par établissement est en général déjà appréciable.

En ce sens, les interventions au niveau de l'ensemble d'un établissement auraient surtout un intérêt pour les élèves dans la mesure où elles permettent d'améliorer les pratiques et le climat dans les classes et les espaces où ces éléments posaient problème, plutôt que d'améliorer le climat global de l'établissement. Les travaux sur la prévention des violences à

l'école mettent d'ailleurs en avant l'importance de la cohésion des équipes éducatives, c'est-à-dire la réduction des écarts de pratiques entre enseignants, notamment concernant l'application des règles (Bradshaw, Waasdorp & Leaf, 2012). Cibler le niveau de l'établissement semble plus pertinent pour la prévention des violences envers les enseignants, d'autant que ce sont en partie des effets liés au fonctionnement des équipes éducatives qui semblent ici en jeu (Van Droogenbroeck, Spruyt, Quittre *et al.*, 2021).

Prendre en compte le point de vue de différents acteurs ?

Au vu de nos résultats et en cohérence avec des études antérieures (Mitchell, Bradshaw & Leaf, 2010), la réalité des enseignants et celle des élèves concernant les violences à l'école paraissent différentes. De plus, certaines études laissent entendre que ce sont les perceptions de l'environnement scolaire des élèves qui sont liées à la victimisation des élèves et les perceptions des enseignants qui sont liées à la victimisation des enseignants (Gottfredson, Gottfredson, Payne *et al.*, 2005; Leadbeater, Sukhawathanakul, Smith *et al.*, 2015). C'est d'ailleurs le cas dans la quasi-totalité des articles cités dans ce texte, même si les deux points de vue sont très rarement pris en compte en même temps (Wang & Degol, 2016). Ces résultats vont à l'encontre de l'idée que le climat serait le croisement du point de vue des différents acteurs de la communauté scolaire.

En revanche, ces résultats soutiennent l'importance de prendre en compte le point de vue des différents membres de la communauté éducative. En effet, ils montrent notamment qu'on peut difficilement se fier au point de vue des équipes éducatives pour évaluer le vécu des élèves et inversement (Galand, 2021), sans compter le point de vue des parents. Ainsi, ce serait surtout la diversité des regards (y compris différentes catégories de personnel; Debarbieux & Moignard, 2016), plutôt que leur agrégation, qu'il serait intéressant d'explorer dans des enquêtes locales de climat scolaire. Et si on veut mener des actions au bénéfice des élèves, prendre en compte leur point de vue semble crucial.

Évaluer plusieurs dimensions du climat scolaire ?

Dans les deux études présentées dans cet article comme dans d'autres travaux, les différentes dimen-

sions du climat et des pratiques au sein d'une école sont corrélées entre elles (Galand, Philippot, Petit *et al.*, 2004; Janosz & Bouthillier, 2007). En outre, plusieurs dimensions du climat et des pratiques sont corrélées à la fréquence de victimisation des élèves et des enseignants. Néanmoins, dans des analyses conjointes, seules un très petit nombre de dimensions apparaissent directement associées aux victimisations. C'est particulièrement frappant dans les résultats de l'étude québécoise où 10 à 15 facettes du climat étaient mesurées. Mis à part pour les élèves québécois, les deux ou trois facettes du climat identifiées comme significatives rendent d'ailleurs compte à elles seules de l'essentiel des variations constatées entre établissements. Ce type de résultats se retrouve massivement dans la littérature, même si la ou les dimensions qui ressortent des résultats ne sont pas exactement les mêmes d'une étude à l'autre (voir tableau 1). Ces résultats invitent à s'interroger sur la pertinence de mesurer un grand nombre de dimensions du climat scolaire et des pratiques, éventuellement dans l'optique de composer un indice composite, ou au contraire de cibler quelques dimensions. Davantage de consensus au sein de la communauté scientifique concernant les dimensions qui composent le climat scolaire serait nécessaire pour pouvoir développer une base de connaissances plus cohérente et mieux identifier quelles dimensions sont associées à quel(s) objectif(s), chez les élèves et chez les enseignants.

Évaluer le climat ou les retombées pour les membres de la communauté scolaire ?

La consultation des études référencées dans le tableau 1 montre que les perceptions des élèves relatives au climat scolaire varient substantiellement d'une école à l'autre. Cependant, nous avons vu que c'est nettement moins le cas pour les victimisations. Si le climat scolaire varie davantage d'un établissement à l'autre que l'exposition aux violences qu'il est censé prédire, il y a un risque de mobiliser les équipes éducatives sur l'amélioration du climat scolaire, avec peut-être des retombées positives sur les perceptions du climat d'établissement, sans que cela n'ait d'effet positif sur le bien-être des élèves et des enseignants. En d'autres termes, modifier la culture des établissements et améliorer les perceptions des élèves et des enseignants concernant le climat de leur école pourraient ne pas suffire à réduire les victimisations et

leurs conséquences négatives (Wang, Vaillancourt, Brittain *et al.*, 2014). Agir sur le climat scolaire est un moyen éventuel vers d'autres objectifs, pas un objectif en soi. Il paraît donc essentiel d'évaluer les retombées des actions entreprises sur les élèves et les enseignants (ex. les victimisations subies) et pas seulement d'évaluer l'évolution du climat scolaire en tant que tel.

Améliorer le climat scolaire ou les pratiques ?

À l'instar des deux présentes études, de nombreux travaux sur le climat scolaire montrent, nous semble-t-il, en fait principalement des résultats liés à des pratiques éducatives plutôt que des résultats reflétant un « climat » difficile à définir. Plusieurs études montrent d'ailleurs que les pratiques éducatives mises en œuvre par les équipes éducatives ont un effet marqué sur les perceptions du climat scolaire par les élèves (Bear, Yang, Mantz *et al.*, 2017 ; Mitchell & Bradshaw, 2013). On manque d'études qui permettraient de tester le caractère causal du climat d'établissement (Berkowitz, Moore, Astor *et al.*, 2017), par exemple en tentant d'intervenir directement sur le climat scolaire et en documentant les effets du changement de climat sur les comportements (Konishi, Miyazaki, Hymel *et al.*, 2017).

On dispose en revanche d'interventions sur les pratiques éducatives, notamment les pratiques de gestion de la discipline, qui montrent des effets sur les perceptions du climat scolaire (Bradshaw, Koth, Bevans *et al.*, 2008) et sur le comportement des élèves (Wilson & Lipsey, 2007). Certaines de ces interventions passent aussi par le développement des compétences socio-émotionnelles individuelles chez les élèves qui en ont le plus besoin (Galand, 2020). Ces observations militent en faveur de propositions théoriques qui ciblent les pratiques éducatives et de gestion pour améliorer la réussite et le bien-être des élèves plutôt que de se concentrer sur les climats scolaires (Janosz, Georges & Parent, 1998).

Ces résultats soulignent à nouveau le besoin de clarté conceptuelle concernant le climat scolaire et de théorie explicative indiquant comment le climat est censé agir sur les comportements (Van Houtte, 2005). Ces éléments sont cruciaux afin de donner des pistes plus précises permettant de baliser l'action éducative.

Conclusions

Les résultats présentés dans cet article appellent un regard critique sur les idées largement véhiculées concernant l'importance du climat d'établissement dans la prévention des victimisations. Ils montrent qu'il y a un décalage entre les observations empiriques dont nous disposons et les préconisations qui en sont dérivées. Ils constituent une invitation pressante à plus de précision et de rigueur dans les conceptualisations, les analyses et les recommandations concernant le climat scolaire (Wang & Degol, 2016). Si les travaux au sujet du climat scolaire veulent continuer à contribuer à la prévention des violences à l'école, il semble nécessaire qu'ils nous aident à mieux comprendre quelle dimension du climat scolaire, évaluée à quel niveau, agit sur quoi, auprès de quel acteur et à travers quels processus.

Remerciements : les auteurs remercient les deux experts anonymes dont les commentaires ont permis d'améliorer cet article.

Benoit Galand

Université catholique de Louvain
benoit.galand@uclouvain.be

Sophie Pascal

Université de Montréal
sophie.pascal@umontreal.ca

Michel Janosz

Université de Montréal
michel.janosz@umontreal.ca

Bibliographie

- AGIRDAG O., DEMANET J., VAN HOUTTE M. & VAN AVERMAET P. (2011). « Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate ». *International Journal of Intercultural Relations*, n° 35(4), p. 465-473.
- BATTISTICH V. & HOM A. (1997). « The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors ». *American Journal of Public Health*, n° 87(12), p. 1997-2001.
- BAUDOIN N. & GALAND B. (2021). « Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature ». *Revue française de pédagogie*, n° 211, p. 117-146.
- BEAR G. G., YANG C., MANTZ L. S. & HARRIS A. B. (2017). « School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools ». *Teaching and Teacher Education*, n° 63, p. 372-383.
- BENBENISHTY R. & ASTOR R. A. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. Oxford : Oxford University Press.
- BENNACER H., DARRACQ S. & POMELEC C. (2006). « Construction et validation de l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire (EMCCE) ». *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 4, p. 85-100.
- BERG J. K. & CORNELL D. (2016). « Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school ». *School Psychology Quarterly*, n° 31(1), p. 122-139.
- BERKOWITZ R. (2013). « Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims ». *School Psychology International*, n° 35(5), p. 485-503.
- BERKOWITZ R., MOORE H., ASTOR R. A. & BENBENISHTY R. (2017). « A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement ». *Review of Educational Research*, n° 87(2), p. 425-469.
- BOSWORTH K. & JUDKINS M. (2014). « Tapping into the power of school climate to prevent bullying: One application of schoolwide positive behavior interventions and supports ». *Theory into Practice*, n° 53(4), p. 300-307.
- BRADSHAW C. P., KOTH C. W., BEVANS K. B., IALONGO N. & LEAF P. J. (2008). « The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools ». *School Psychology Quarterly*, n° 23(4), p. 462-473.
- BRADSHAW C. P., SAWYER A. L. & O'BRENNAN L. M. (2007). « Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff ». *School Psychology Review*, n° 36(3), p. 361-382.
- BRADSHAW C. P., SAWYER A. & O'BRENNAN L. M. (2009). « A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context ». *American Journal of Community Psychology*, n° 43(3), p. 204-220.
- BRADSHAW C. P., WAASDORP T. E. & LEAF P. J. (2012). « Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems ». *Pediatrics*, n° 130(5), e1136-e1145.
- BRANDIBAS G., JEUNIER B. & FAVARD A. M. (2002). « Conduites de harcèlement à l'école : premiers éléments descriptifs d'une étude menée auprès de collégiens en classe de sixième et cinquième ». *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, n° 12(3), p. 103-108.
- BRESSOUX P. (1995). « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture ». *Revue française de sociologie*, n° 36(2), p. 273-294.
- BRESSOUX P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- BROOKMEYER K. A., FANTI K. A. & HENRICH C. C. (2006). « Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis ». *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, n° 35(4), p. 504-514.
- BRUNNER M., KELLER U., WENGER M., FISCHBACH A. & LÜDTKE O. (2018). « Between-school variation in students' achievement, motivation, affect, and learning strategies: Results from 81 countries for planning group-randomized trials in education ». *Journal of Research on Educational Effectiveness*, n° 11(3), p. 452-478.
- COHEN J., MCCABE L., MICHELLI N. M. & PICKERAL T. (2009). « School climate: Research, policy, practice, and teacher education ». *Teachers College Record*, n° 111(1), p. 180-213.
- CORNELL D., SHUKLA K. & KONOLD T. (2015). « Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach ». *Journal of Educational Psychology*, n° 107(4), p. 1186-1201.
- DEBARBIEUX É. (2015). « Du "climat scolaire" : définition, effets et politiques publiques ». *Éducation & Formations*, n° 88-89, p. 11-27.
- DEBARBIEUX É., ANTON N., ASTOR R. A., BENBENISHTY R., BISSON-VAIVRE C., COHEN J., GIORDAN A., HUGONNIER B., NEULAT N., ORTEGA RUIZ R., SALTET J., VELTCHOFF C. & VRAND R. (2012). « Le "climat scolaire" : définition, effets et conditions d'amélioration ». *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École*.
- DEBARBIEUX É. & MOIGNARD B. (2016). « Climat scolaire, violence, harcèlement : ce que disent les élèves et les personnels ». In É. Debarbieux, *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin, p. 32-51.
- DEMANET J. & VAN HOUTTE M. (2012). « School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment ». *Journal of Youth and Adolescence*, n° 41(4), p. 499-514.
- ELSAESSER C., GORMAN-SMITH D. & HENRY D. (2013). « The role of the school environment in relational aggression and victimization ». *Journal of Youth and Adolescence*, n° 42(2), p. 235-249.

- ESPELAGE D., ANDERMAN E. M., BROWN V. E., JONES A., LANE K. L., MCMAHON S. D., REDDY L. A. & REYNOLDS C. R. (2013). « Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda ». *American Psychologist*, n° 68(2), p.75-87.
- GALAND B. (2011). « Le rôle de l'environnement scolaire dans le développement des conduites violentes ». In F. Bowen & N. Desbiens (dir.), *La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale*. Marseille : Solal, p.199-232.
- GALAND B. (2020). « L'influence des facteurs scolaires sur les conduites agressives ». In N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p.137-155.
- GALAND B. (2021). *Le harcèlement à l'école*. Paris : Retz.
- GALAND B., HOSPEL V. & BAUDOIN N. (2014). « Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe ? Une étude multiniveaux ». *Revue québécoise de psychologie*, n° 35(3), p.137-156.
- GALAND B. & PHILIPPOT P. (2005). « L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, n° 37, p.138-154.
- GALAND B., PHILIPPOT P., BUIDIN G. & LECOCQ C. (2004). « Violences à l'école en Belgique francophone : différences entre établissements et évolution temporelle ». *Revue française de pédagogie*, n°149, p.83-96.
- GALAND B., PHILIPPOT P. & LECOCQ C. (2007). « School violence and teacher professional disengagement ». *British Journal of Educational Psychology*, n° 77, p.465-477.
- GALAND B., PHILIPPOT P., PETIT S., BORN M. & BUIDIN G. (2004). « Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 30, p.465-486.
- GOTTFREDSON D. C. & DIPIETRO S. M. (2011). « School size, social capital, and student victimization ». *Sociology of Education*, n° 84(1), p.69-89.
- GOTTFREDSON G. D., GOTTFREDSON D. C., PAYNE A. A. & GOTTFREDSON N. C. (2005). « School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools ». *Journal of Research in Crime and Delinquency*, n° 42(4), p.412-444.
- GREGORY A., CORNELL D. & FAN X. (2012). « Teacher safety and authoritative school climate in high schools ». *American Journal of Education*, n° 118(4), p.401-425.
- GREGORY A., CORNELL D., FAN X., SHERAS P., SHIH T.-H. & HUANG F. (2010). « Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization ». *Journal of Educational Psychology*, n° 102(2), p.483-496.
- HIRSCHI T. (2002). *Causes of delinquency*. New Brunswick : Transaction Publishers.
- HUANG F. L., EDDY C. L. & CAMP E. (2020). « The role of the perceptions of school climate and teacher victimization by students ». *Journal of Interpersonal Violence*, n° 35(23-24), p.5526-5551.
- HURÉ K., FONTAINE R. & KUBISZEWSKI V. (2015). « Traitement de l'information sociale et profils dans le harcèlement scolaire chez les adolescents ». *European Review of Applied Psychology*, n° 65(2), p.83-91.
- JANOSZ M., BÉLANGER J., DAGENAIS C., BOWEN F., ABRAMI P. C., CARTIER S. C. et al. (2011). « Accroître la réussite scolaire en milieu défavorisé ». *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 4, p.203-212.
- JANOSZ M. & BOUTHILLIER C. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire)*. Université de Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES).
- JANOSZ M., BRIÈRE F. N., GALAND B., PASCAL S., ARCHAMBAULT I., BRAULT M. C., MOLTRECHT B. & PAGANI L. S. (2018). « Witnessing violence in early secondary school predicts subsequent student impairment ». *Journal of Epidemiology & Community Health*, n° 72, p.117-1123.
- JANOSZ M., GEORGES P. & PARENT S. (1998). « L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu ». *Revue canadienne de psycho-éducation*, n° 27(2), p.285-306.
- JANOSZ M., PASCAL S. & GALAND B. (2012). « Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire ». In B. Galand, C. Carra & M. Verhoeven (dir.), *Prévenir les violences à l'école*. Paris : PUF, p.93-109.
- KHOURY-KASSABRI M. (2011). « Student victimization by peers in elementary schools: Individual, teacher-class, and school-level predictors ». *Child Abuse & Neglect*, n° 35(4), p.273-282.
- KHOURY-KASSABRI M., BENBENISHTY R. & ASTOR R. A. (2005). « The effects of school climate, socioeconomic, and cultural factors on student victimization in Israel ». *Social Work Research*, n° 29(3), p.165-180.
- KONISHI C., MIYAZAKI Y., HYMEL S. & WATERHOUSE T. (2017). « Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling ». *School Psychology International*, n° 38(3), p.240-263.
- KOTH C. W., BRADSHAW C. P. & 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*, n° 100(1), p.96-104.
- KUPERMINE G. P., LEADBEATER B. J., EMMONS C. & BLATT S. J. (1997). « Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students ». *Applied Developmental Science*, n° 1(2), p.76-88.
- LÅFTMAN S. B., ÖSTBERG V. & MODIN B. (2017). « School climate and exposure to bullying: A multilevel study ». *School Effectiveness and School Improvement*, n° 28(1), p.153-164.
- LEADBEATER B., SUKHAWATHANAKUL P., SMITH D. & BOWEN F. (2015). « Reciprocal associations between interpersonal and values dimensions of school climate and peer victimization

- in elementary school children». *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, n° 44(3), p.480-493.
- LEBLANC L., SWISHER R., VITARO F. & TREMBLAY R. E. (2008). «High school social climate and antisocial behavior: A 10 year longitudinal and multilevel study». *Journal of Research on Adolescence*, n° 18(3), p.395-419.
- LEEV E. (2000). «Using hierarchical linear modeling to study social contexts: The case of school effects». *Educational Psychologist*, n° 35(2), p.125-141.
- LÜDTKE O., ROBITZSCH A., TRAUTWEIN U. & KUNTER M. (2009). «Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling». *Contemporary Educational Psychology*, n° 34(2), p.120-131.
- MARSH H. W., LÜDTKE O., NAGENGAST B., TRAUTWEIN U., MORIN A. J. S., ABDULJABBAR A. S. & KÖLLER O. (2012). «Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group-level effects». *Educational Psychologist*, n° 47(2), p.106-124.
- MCEVOY A. & WELKER R. (2000). «Antisocial behavior, academic failure, and school climate». *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, n° 8(3), p.130-140.
- MERLO J., WAGNER P., AUSTIN P. C., SUBRAMANIAN S. V. & LECKIE G. (2018). «General and specific contextual effects in multilevel regression analyses and their paradoxical relationship: A conceptual tutorial». *SSM-Population Health*, n° 5, p.33-37.
- MITCHELL M. M. & BRADSHAW C. P. (2013). «Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies». *Journal of School Psychology*, n° 51(5), p.599-610.
- MITCHELL M. M., BRADSHAW C. P. & LEAF P. J. (2010). «Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy». *Journal of School Health*, n° 80(6), p.271-279.
- MODIN B. & ÖSTBERG V. (2009). «School climate and psychosomatic health: A multilevel analysis». *School Effectiveness and School Improvement*, n° 20(4), p.433-455.
- MOOIJ T. (1998). «Pupil-class determinants of aggressive and victim behaviour in pupils». *British Journal of Educational Psychology*, n° 68, p.373-385.
- MUTHEN L. K. & MUTHEN B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide. Eighth Edition*. Los Angeles : Muthén & Muthén.
- O'CONNOR K. E., HITTI S. A., THOMPSON E. L., FARRELL A. D. & SULLIVAN T. N. (2020). «Perceptions of school climate among subgroups of aggressive and victimized youth». *School Mental Health*, n° 12(1), p.169-181.
- PAYNE A. A. (2008). «A multilevel analysis of the relationships among communal school organization, student bonding, and delinquency». *Journal of Research in Crime and Delinquency*, n° 45(4), p.429-455.
- PAYNE A. A., GOTTFREDSON D. C. & GOTTFREDSON G. D. (2003). «Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder». *Criminology*, n° 41(3), p.749-778.
- POULIN R., BEAUMONT C., BLAYA C. & FRENETTE E. (2015). «Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire». *Revue canadienne de l'éducation*, n° 38(1), p.1-22.
- RAUDENBUSH S. W. & BRYK A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Londres : Sage Publications.
- REIS J., TROCKEL M. & MULHALL P. (2007). «Individual and school predictors of middle school aggression». *Youth & Society*, n° 38(3), p.322-347.
- RUDASILL K. M., SNYDER K. E., LEVINSON H. & ADELSON J. L. (2018). «Systems view of school climate: A theoretical framework for research». *Educational Psychology Review*, n° 30(1), p.35-60.
- SAARENTO S., KÄRNÄ A., HODGES E. V. E. & SALMIVALLI C. (2013). «Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization». *Journal of School Psychology*, n° 51(3), p.421-434.
- STEFFGEN G. & RECCHIA S. (2012). «La violence à l'école s'explique-t-elle par l'environnement scolaire ?». In B. Galand, C. Carra & M. Verhoeven (dir.), *Prévenir les violences à l'école*. Paris : PUF, p.111-122.
- THAPA A., COHEN J., GUFFEY S. & HIGGINS-D'ALESSANDRO A. (2013). «A review of school climate research». *Review of Educational Research*, n° 83(3), p.357-385.
- THOMAS D. E., BIERMAN K. L., THOMPSON C. & POWERS C. J. (2008). «Double jeopardy: Child and school characteristics that predict aggressive-disruptive behavior in first grade». *School Psychology Review*, n° 37(4), p.516-532.
- VAILLANCOURT T., BRITTAIN H. L., MCDUGALL P. & DUKU E. (2013). «Longitudinal links between childhood peer victimization, internalizing and externalizing problems, and academic functioning: Developmental cascades». *Journal of Abnormal Child Psychology*, n° 41(8), p.1203-1215.
- VAN DROOGENBROECK F., SPRUYT B., QUITTRE V. & LAFONTAINE D. (2021). «Does the school context really matter for teacher burnout? Review of existing multilevel teacher burnout research and results from the teaching and learning international survey 2018 in the Flemish and French-speaking communities of Belgium». *Educational Researcher*, n° 50(5), p.290-305.
- VAN HORN M. L. (2003). «Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the school climate survey». *Educational and Psychological Measurement*, n° 63(6), p.1002-1019.
- VAN HOUTTE M. (2005). «Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research». *School Effectiveness and School Improvement*, n° 16(1), p.71-89.
- VAN LANDEGHEM G., VAN DAMME J., OPDENAKKER M. C., DE FRAIRIE D. F. & ONGHENA P. (2002). «The effect of schools and classes on noncognitive outcomes». *School Effectiveness and School Improvement*, n° 13(4), p.429-451.
- VEZEAU C., CHOUINARD R., BOUFFARD T., JANOSZ M., BERGERON J. & BOUTHILLIER C. (2010). «Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves

- du secondaire». *Revue des sciences de l'éducation*, n°36(2), p.445-468.
- WANG M.-T. & DEGOL J. L. (2016). «School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes». *Educational Psychology Review*, n°28(2), p.315-352.
- WANG W., VAILLANCOURT T., BRITTAI N. L., MCDUGALL P., KRYGSMAN A., SMITH D., CUNNINGHAM C. E., HALTIGAN J. D. & HYMEL S. (2014). «School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study». *School Psychology Quarterly*, n°29(3), p.360-377.
- WEI H.-S., WILLIAMS J. H., CHEN J.-K. & CHANG H.-Y. (2010). «The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan». *Children and Youth Services Review*, n°32(1), p.137-143.
- WELSH W. N. (2001). «Effects of student and school factors on five measures of school disorder». *Justice Quarterly*, n°18, p.911-947.
- WILSON S. J. & LIPSEY M. W. (2007). «School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis». *American Journal of Preventive Medicine*, n°33, p.130-143.
- YANG C., JENKINS L., FREDRICK S. S., CHEN C., XIE J. S. & NICKERSON A. B. (2019). «Teacher victimization by students in China: A multilevel analysis». *Aggressive Behavior*, n°45(2), p.169-180.
- ZULLIG K. J., KOOPMAN T. M., PATTON J. M. & UBBES V. A. (2010). «School climate: Historical review, instrument development, and school assessment». *Journal of Psychoeducational Assessment*, n°28(2), p.139-152.