La perception du climat scolaire des élèves victimisés par leurs pairs à la fin du secondaire

Climat scolaire et victimisation à la fin du secondaire

Rosalie Poulin, Claire Beaumont, Catherine Blaya et Éric Frenette

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/8665>

DOI : 10.4000/osp.8665

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2018

Pagination : 521-546

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Rosalie Poulin, Claire Beaumont, Catherine Blaya et Éric Frenette, « La perception du climat scolaire des élèves victimisés par leurs pairs à la fin du secondaire », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 47/3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2020, consulté le 17 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/8665> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.8665>

Ce document a été généré automatiquement le 17 décembre 2020.

© Tous droits réservés

La perception du climat scolaire des élèves victimisés par leurs pairs à la fin du secondaire

Climat scolaire et victimisation à la fin du secondaire

Rosalie Poulin, Claire Beaumont, Catherine Blaya et Éric Frenette

Introduction

- 1 La réussite et la persévérance scolaires, de même que la violence à l'école, sont au cœur des préoccupations qui ont mené à l'élaboration de politiques et de plans d'action divers (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport / MELS, 2009 ; Gouvernement du Québec, 2012 ; Ministère de l'Éducation nationale, 2012). Selon les indicateurs officiels du MELS (2013), seulement 75,8 % des adolescent.e.s ayant débuté leurs études secondaires en 2006 au Québec (Canada) avaient reçus leur diplôme en 2013. Ce constat suggère que ce serait près d'un élève sur quatre qui n'aurait pas de diplôme en fin de secondaire, même en prenant deux années de plus que les cinq années normalement prévues. Être victime de la violence de ses pairs à l'école est un des facteurs pouvant nuire à la réussite et à la persévérance scolaires et ainsi réduire les chances de diplomation (Lessard *et al.*, 2008 ; Juvoven, Wang, & Espinoza, 2011). Au Québec en 2013, en moyenne dans une école secondaire, 16,5 % des adolescent.e.s étaient insulté.e.s ou traité.e.s de noms à répétition (au moins 2 à 3 fois / mois) au cours de l'année scolaire et 8,6 % étaient la cible de commérages (Beaumont, Leclerc, Frenette, & Proulx, 2014).
- 2 Présentant des difficultés scolaires tels que des problèmes d'attention au travail, de concentration, des échecs répétés ou une baisse de motivation (Holt & Espelage, 2003 ; Ripski & Gregory, 2009), ces élèves sont plus susceptibles de s'absenter de l'école par crainte de se faire agresser et risquent de s'engager dans un processus les menant au décrochage scolaire (Blaya, 2006 ; Ma, Phelps, Lerner, & Lerner, 2009). Outre les effets sur la scolarité, les jeunes qui quittent l'école sans diplôme sont aussi plus à risque de se retrouver dans des conditions socioéconomiques difficiles liées à des emplois

précaires et peu rémunérés et d'avoir certaines difficultés d'adaptation psychosociale persistantes à l'âge adulte tant au niveau professionnel que personnel (Lessard *et al.*, 2006).

- 3 Au Québec en 2009, le MELS rapportait que plus du quart des élèves qui abandonnent leurs études le font après s'être rendus jusqu'en cinquième année du secondaire (âge approximatif de 15-16 ans)¹. Aux États-Unis, Frase (1989) indiquait que cette décision était aussi prise à ce moment, soit entre la dixième et la douzième année de scolarisation (système scolaire américain), période coïncidant avec l'âge limite (16 ans) de fréquentation scolaire au Québec (Gouvernement du Québec, 2015). Dans l'optique de promouvoir la réussite et la persévérance scolaires, le MELS proposait en 2009 de cibler des mesures pour mieux soutenir la persévérance scolaire des élèves de quatrième et cinquième année du secondaire. Il suggérait entre autres de repérer les élèves présentant des signes de désengagement scolaire tels que l'absentéisme, le rejet social ou une baisse du rendement scolaire, tout autant de signes liés à la victimisation par les pairs. Cependant, force est de constater qu'en 2013, même après sept années de scolarisation au secondaire, près d'un élève sur quatre n'obtenait pas son diplôme (MELS, 2013). Il s'avère ainsi important de continuer à mener des recherches dans l'optique de mieux comprendre ce qui pourrait contribuer à favoriser la réussite et la persévérance scolaires et d'aider davantage d'élèves à obtenir leur diplôme.
- 4 Le climat scolaire dans lequel évoluent les élèves est considéré par plusieurs chercheurs comme un facteur pouvant influencer la victimisation par les pairs (Benbenishty & Astor, 2005 ; Woolley & Bowen, 2007), la réussite scolaire (Fallu & Janosz, 2003 ; Joselowsky, 2007) ou encore le décrochage scolaire (Astor, Benbenishty, Zeira ; & Vinokur, 2002 ; Cossette *et al.*, 2004 ; Blaya, 2010). Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette (2015) ont établi, suite à une revue systématique de la littérature, des liens théoriques entre le climat scolaire, la victimisation par les pairs et la réussite scolaire. Tout comme Faster et Lopez (2013) ainsi que Fraser et ses collaborateurs (2004), ces chercheurs ont suggéré que l'amélioration du climat scolaire ou de certaines de ses composantes pourrait contribuer à compenser pour des événements négatifs pouvant survenir, et aussi à favoriser la réussite scolaire. Poulin *et al.* (2015) proposent plus spécifiquement d'approfondir les connaissances sur la relation entre la victimisation par les pairs et le climat scolaire dans le contexte de la réussite scolaire.
- 5 Très peu de chercheurs ont cependant étudié la perception du climat scolaire et la victimisation par les pairs chez les élèves à la fin du secondaire. La seule étude recensée (O'Brennan, Bradshaw, & Sawyer, 2009) a rapporté des liens entre la victimisation par les pairs et deux composantes spécifiques du climat scolaire (sentiment d'appartenance et de sécurité), sans toutefois tenir compte des diverses formes de violence vécues par les élèves. L'analyse du climat scolaire par composantes spécifiques (e.g., climat de sécurité, de justice, relationnel) pourrait pourtant permettre de préciser ses liens avec la victimisation par les pairs (Steffgen, Recchia ; & Viechtbauer, 2013).
- 6 Afin de contribuer aux connaissances actuelles et dans l'optique de mieux connaître d'autres facteurs pouvant avoir une incidence sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves de la fin du secondaire, cet article vise à évaluer les différences de perception des élèves de quatrième et cinquième secondaire de quatre composantes du climat scolaire (sentiment de sécurité, sentiment de justice, relations interpersonnelles et de soutien, collaboration et participation), qu'ils soient victimisés ou non par leurs

pairs à l'école selon six formes de violence (physique, verbale, psychologique, matérielle, à connotation sexuelle et électronique).

La victimisation par les pairs en contexte de réussite scolaire

- 7 La victimisation par les pairs est définie ici par le fait de subir des actes d'agression par les pairs (Office québécois de la langue française, 2012)², et de le rapporter grâce à un questionnaire auto-révéle utilisé dans une enquête dite de « victimation » (Debarbieux, 2001 ; Rigby, 1996 ; Vettenburg, 1998), méthodologie privilégiée en contexte scolaire. Cette victimisation peut prendre diverses formes soit : directe / insultes, menaces ; directe / physique, ou indirecte / sociale, indirecte / matérielle ou encore indirecte / électronique, comme déterminé dans le modèle théorique qu'ont testé Beaumont *et al.*, 2014). Les rares recherches portant plus précisément sur la victimisation à l'école auprès d'élèves âgés entre 15 et 17 ans ont rapporté des prévalences de victimisation occasionnelle (quelques fois dans l'année) variant entre 16.5 % et 19 % et entre 2.5 % et 6.5 % pour des victimisations à répétition sans distinction des formes d'agression (Fortin, 2002 ; Schneider, O'Donnel, Stueve, & Coulter, 2012 ; Hemphill *et al.*, 2014). Cette victimisation par les pairs pourrait entraîner des conséquences importantes sur l'engagement scolaire des élèves (Holt & Espelage, 2003 ; Ripski & Gregory, 2009).
- 8 Lessard et ses collaborateurs (2008) ont tenté de décrire des trajectoires de désengagement scolaire en interrogeant 80 jeunes décrocheurs québécois³. Ces chercheurs ont identifié que certains élèves percevaient que la victimisation vécue pendant leur scolarité avait influencé négativement leur engagement scolaire, les menant plus tard au décrochage. Appuyant ce constat, Holt et Espelage (2003) dans leur étude menée auprès de 504 élèves d'une école secondaire américaine ont démontré que 54 % des répondants avaient été victimisés au cours du dernier mois et que le décrochage serait lié à cette expérience négative. Swearer, Espelage, Vaillancourt et Hymel (2010) suggèrent d'ailleurs que la violence commise et subie à répétition génère un climat scolaire empreint de peur et d'insécurité. Ceci diminue la motivation pour se rendre à l'école et mène conséquemment à un absentéisme plus élevé et à de faibles performances scolaires.
- 9 Notamment grâce à ces recherches, il est possible de comprendre que le décrochage scolaire ne serait pas un événement ponctuel, mais bien la résultante d'un processus qui se développe à long terme (Lee & Burkham, 2003 ; Tyler & Lofstrom, 2009). La qualité de l'expérience scolaire, dont le vécu victimaire fait partie, en serait l'un des plus puissants prédicteurs (Rumberger, 1995 ; Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 1997). Ainsi, la qualité du climat scolaire pourrait jouer un rôle important dans cette décision de persévérer ou de quitter l'école avant l'obtention d'un diplôme.

Climat scolaire

- 10 Souvent identifié comme l'un des plus importants facteurs d'influence sur la victimisation à l'école (Benbenishty & Astor, 2005), le climat scolaire a été défini comme une caractéristique de l'environnement scolaire qui reflète principalement la qualité des relations sociales et le type de culture au sein de l'établissement (Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005) reflétant les normes, les objectifs, les valeurs,

les relations interpersonnelles, l'enseignement, l'apprentissage, les pratiques de leadership et les structures organisationnelles (Janosz, Georges, & Parent, 1998 ; Cohen, Espelage, Twemlow, Berkowitz, & Comer, 2015). Pour Blaya (2006), il s'agit d'une construction sociologique qui est à la fois à l'origine des comportements des individus, mais aussi le fruit de la perception individuelle et collective de l'environnement éducatif. Cette auteure rejoint aussi Fernandez Diaz, en le citant « le climat général d'un établissement est déterminé par tous ces facteurs physiques, éléments structurels, personnels, particularités de fonctionnement et particularités culturelles de l'institution qui, intégrés de façon interactive dans un processus dynamique spécifique, confèrent un style particulier ou un ton spécifique à l'institution, conditionnant à leur tour divers éléments éducatifs » (Fernandez Diaz, 1994, p. 4, cité par Blaya, 2006).

- 11 À l'instar de ces auteurs, d'autres ont aussi considéré important d'étudier le climat scolaire selon des composantes spécifiques afin de permettre une analyse plus précise de ce concept et d'établir des liens différenciés avec divers aspects de la vie scolaire comme les pratiques et politiques éducatives (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009), la délinquance (Gottfredson *et al.* 2005) ou la violence à l'école (Debarbieux, 1998 ; Ma, Stewin, & Mah, 2001 ; Carra, 2009). Les composantes du climat scolaire dont la combinaison varie d'une étude à l'autre, font notamment référence au sentiment de sécurité, de justice, d'appartenance, aux relations sociales existant dans l'établissement, à la présence de normes et de valeurs communes, au respect des règles établies ou encore aux attentes envers les élèves et le personnel (Ma *et al.*, 2001 ; Gottfredson *et al.*, 2005 ; Woolley & Bowen, 2007 ; Cohen *et al.*, 2009). Plus spécifiquement, au Québec, Janosz *et al.* (1998) ont étudié les relations entre l'individu et son environnement scolaire en développant leur modèle théorique sur l'environnement socio-éducatif. En plus de décrire l'axe du climat scolaire en cinq points (climat d'appartenance, de justice, éducatif, relationnel et de sécurité), ce modèle conceptuel comprend deux autres axes, soit celui des pratiques éducatives et celui lié aux problèmes comportementaux et sociaux à l'école. Pour ces chercheurs, les composantes de chacun de ces axes s'influencent entre elles pour expliquer la qualité de l'environnement socio-éducatif dans lequel les individus évoluent. La présente recherche s'appuie d'ailleurs en partie sur ce modèle du climat scolaire en se basant aussi sur la typologie des composantes du climat scolaire suggérée par Beaumont et Paquet (2011). Dans leur étude concernant diverses caractéristiques liées à la violence à l'école, ces chercheurs ont évalué la qualité du climat scolaire selon quatre composantes, sélectionnées parmi les plus citées dans la littérature, soit 1) le sentiment de sécurité, 2) le sentiment de justice, 3) les relations interpersonnelles et de soutien et 4) la collaboration et la participation des élèves au sein de l'école.
- 12 L'étude longitudinale de Wang et Dishion (2011) menée auprès d'élèves du nord-ouest des États-Unis rapporte que l'ensemble des élèves du début du secondaire (*middle school* ; $n = 1\,030$) auraient une perception plutôt positive du climat scolaire (soutien social des pairs et des enseignants, soutien scolaire et gestion des comportements) et que cette perception deviendrait plus négative au fur et à mesure que les élèves s'approchent de la fin du secondaire, et ce, tant pour les garçons que pour les filles. Ceci peut être expliqué par le stade développemental des jeunes plus âgés qui s'autonomisent par rapport aux normes imposées par les adultes, mais aussi probablement en raison du cumul de difficultés au cours de leur scolarité.

Perception du climat scolaire et victimisation par les pairs à l'école

- 13 Considérant que le modèle socioécologique de la victimisation, de Benbenishty et Astor (2005), suggère une influence réciproque entre le milieu scolaire et l'élève (facteurs personnels), plusieurs chercheurs ont rapporté des liens entre la qualité du climat scolaire et le niveau de violence rapporté dans une école par les élèves (Astor, Benbenishty, & Estrada, 2009 ; Berkowitz & Benbenishty, 2012). La méta-analyse de Steffgen et ses collaborateurs (2013) comptant 36 études effectuées auprès d'élèves de 5 à 18 ans, rapporte que le climat scolaire est associé de manière négative et modérée à la violence à l'école subie ou agie ($r =$ entre $-0,02$ et $-0,53$; r moyen $= -0,26$).
- 14 Les chercheurs qui ont étudié les liens entre des composantes spécifiques du climat scolaire et la victimisation par les pairs l'ont cependant fait sans distinction de formes de violence vécues. Par exemple, des études menées respectivement aux États-Unis et en Israël rapportent qu'un bon leadership de la direction, perçu dans une école ($n = 254$ écoles des États-Unis ; $r = -0,16$, $p < .01$) est négativement lié au niveau de victimisation (Gottfredson *et al.*, 2005) et que le fait de ne pas se sentir en sécurité à l'école explique une partie du niveau de violence rapportée ($n = 8\,394$ élèves israéliens ; $\beta = 0,12$, $p < .001$) (Laufer & Harel, 2003). Astor et ses collaborateurs (2002) dans une étude réalisée en Israël auprès de $3\,518$ élèves ($r = -0,18$), distinguent la présence d'une relation enseignant-élève soutenante et chaleureuse comme étant liée négativement au niveau de violence entre pairs. La présence d'un sentiment de justice (Gottfredson *et al.*, 2005) ($r = -0,17$, $p < .01$) ainsi que la participation et la collaboration des élèves dans leur milieu (Benbenishty & Astor, 2005) seraient aussi liées à la victimisation par les pairs à l'école.
- 15 Peu d'études ont précisé les liens entre différentes formes de victimisation vécues par les élèves du secondaire et des composantes particulières du climat scolaire. Celle de Richard, Schneider et Mallet (2011) menée dans 478 écoles auprès de $18\,222$ élèves du secondaire (moyenne d'âge 15 ans et 4 mois) a mis en relation les formes de violence physique et verbale/relationnelle avec trois composantes du climat scolaire (sentiment de sécurité, attachement à l'école et relations enseignants-élèves). Les analyses multi-niveaux ont montré que les composantes du climat scolaire qui s'avèrent significatives dans l'explication de la violence physique et verbale / relationnelle sont le sentiment de sécurité (physique : $-0,17^{***}$; verbale / relationnelle : $-0,13^{***}$, $p < .001$) ainsi que la qualité de la relation enseignant-élèves (physique : $-0,16^{***}$; verbale / relationnelle : $-0,15^{***}$, $p < .001$).

Perception du climat scolaire chez les élèves victimisés par les pairs en fin d'études secondaires

- 16 La plupart des études traitant des liens entre le climat scolaire et la victimisation par les pairs ont été conduites auprès d'élèves du primaire ou du début du secondaire. Très peu se sont centrées spécifiquement sur la fin du secondaire, même si la victimisation y est toujours présente (O'Brennan *et al.*, 2009 ; Cornell, Gregory, Huang, & Fan, 2013) et qu'en général, la perception que se font les élèves de leur climat scolaire se détériorerait au cours du cursus scolaire (Wang & Dishion, 2011).
- 17 Boissonneault (2014) a mené une étude au Québec auprès de $2\,290$ élèves du secondaire, dont 663 victimes de violence indirecte. Cette recherche visait à vérifier si l'exposition

particulière à la violence indirecte en tant que victime affecte la perception de différentes composantes du climat scolaire (sécurité, justice, relations interpersonnelles et de soutien et collaboration / participation). Les résultats de cette étude indiquent que ce type de victimisation par les pairs affecterait plus négativement la perception de toutes les composantes du climat scolaire des garçons de première, quatrième et cinquième secondaire, alors que chez les filles victimes, c'est en deuxième et troisième secondaire que leur perception serait plus négative. Ce phénomène peut être expliqué par le lien entre l'agression indirecte et le statut social. L'auteure explique que les conséquences négatives sur le statut sociométrique des adolescent.e.s utilisant l'agression relationnelle augmenteraient avec l'âge, et ce, de façon plus marquée chez les filles.

- 18 O'Brennan et ses collaborateurs (2009) se sont aussi intéressés à la perception du climat scolaire des élèves victimisés en fin d'études secondaires. Cette recherche rapporte que les élèves victimes à cette période (*high school*: n = 5 790), comparativement aux victimes du primaire (*elementary*: n = 7 141) ou du début du secondaire (*middle school*: n = 11 408) ont une perception plus négative du climat de leur établissement scolaire (sentiment de sécurité et d'appartenance). Ainsi, les élèves victimisés se sentiraient moins en sécurité dans leur école que leurs pairs non-victimes, leur sentiment de sécurité et d'appartenance diminuant au fur et à mesure de leur cursus scolaire (*elementary vs high school*). Cette étude ne tenait cependant pas compte des diverses formes de victimisation subie par les élèves.
- 19 La majorité des études traitant des liens entre la perception du climat scolaire et la victimisation par les pairs ont été réalisées en considérant l'ensemble des élèves sans distinguer entre la perception des jeunes victimes et des non-victimes. Bien que cette façon de faire convienne lorsqu'il s'agit d'avoir une vue d'ensemble sur la perception qu'ont les élèves de leur climat scolaire, des chercheurs ont cependant suggéré que recueillir spécifiquement la perception du climat scolaire des victimes reflèterait plus justement leur réalité, puisque les caractéristiques personnelles des élèves, souvent liées à leur victimisation, jouent un rôle important dans la perception de leur climat scolaire (Attar-Schwartz & Khoury-Kassabri, 2008). C'est aussi parce que les caractéristiques personnelles des élèves victimisés peuvent influencer leur perception qu'il s'avère intéressant d'étudier la question en considérant les formes d'agression subies (Poulin, Beaumont, Blaya, & Frenette, à paraître). Puisque la victimisation par les pairs peut nuire à la réussite et à la persévérance scolaires (e.g., Schneider *et al.*, 2012), affectant la perception du climat scolaire (e.g., Meyer-Adams, & Conner, 2008), il s'avère nécessaire de mieux comprendre comment ce dernier est perçu par les adolescent.e.s victimisé.e.s à la fin du secondaire, période critique pouvant influencer leur décision de demeurer ou d'abandonner l'école.
- 20 Le but de la présente étude consiste à déterminer si la perception qu'ont les élèves de quatre composantes du climat scolaire diffère selon qu'ils soient victimes ou non de violence par leurs pairs (six formes) en quatrième et cinquième secondaire. Ces nouvelles connaissances pourraient orienter des interventions plus spécifiques sur certaines composantes du climat scolaire afin de contribuer à rendre le milieu scolaire plus positif et attractif pour les élèves victimisés par leurs pairs et ainsi contribuer à les maintenir à l'école au moins jusqu'à leur diplomation.

Méthodologie

- 21 La recherche porte sur les données recueillies dans l'étude de Beaumont et Paquet (2011) qui visait à dresser un portrait de la violence dans 22 écoles primaires ($n = 15$) et secondaires ($n = 7$) québécoises. Cette étude a recueilli la perception des parents, des élèves, du personnel scolaire et de la direction. Seules les données issues des questionnaires adressés aux élèves du secondaire ont servi au présent article.

Participants

- 22 Les données analysées ont été récoltées en 2010 dans sept écoles secondaires publiques francophones provenant d'une même commission scolaire de la région de Québec accueillant un total de 2 154 élèves de tous les niveaux du secondaire⁴. L'échantillon retenu, représentant 33,2 % de cet échantillon, cible spécifiquement les élèves de quatrième ($n = 384$) et cinquième secondaire ($n = 331$) âgés entre 15 et 17 ans, pour un total de 715 répondants. Les garçons représentent 53,7 % de ce sous-échantillon.

Mesures

- 23 Deux échelles de la version élèves du Questionnaire sur la Sécurité et la Violence à l'École (QSVE ; Beaumont & Paquet, 2009) ont été utilisées dans cette recherche, soient celles de la victimisation par les pairs et du climat scolaire.
- 24 Victimization par les pairs. La victimisation des élèves est mesurée à partir de 26 items de la section « Violence subie – par les pairs ». Sur une échelle de fréquence du comportement en 4 points, les élèves devaient déclarer s'ils avaient vécu certaines situations agressantes 1 = « 0 fois », 2 = « 1 à 2 fois », 3 = « 3 à 4 fois » ou 4 = « 5 fois et plus » et ce, depuis les quatre dernières semaines. Six formes de violence sont évaluées : physique (cinq items : $\alpha = 0,76$; e.g., « J'ai été poussé intentionnellement »), verbale (quatre items ; $\alpha = 0,66$; e.g., « Quelqu'un a crié ou « sacré » après moi »), matérielle (deux items : $r = 0,64$; e.g., « Quelqu'un a volé un de mes objets personnels »), psychologique ou morale (sept items : $\alpha = 0,85$; e.g., « Quelqu'un a essayé de me faire peur par la façon dont il me regardait »), électronique (quatre items : $\alpha = 0,93$; e.g., « J'ai reçu des insultes ou des menaces par téléphone cellulaire ») ainsi qu'à caractère sexuel (quatre items : $\alpha = 0,70$; e.g., « J'ai déjà été traité de pédé (*de pédale, fif, fifi, tapette*) ou de lesbienne (*gouine*) »). La structure factorielle de la victimisation en six formes corrélées a été testée au préalable et supporte le modèle théorique ($CFI = 0,995$; $NNFI = 0,994$; $RMSEA = 0,029$) (Poulin, 2016)⁵.
- 25 Pour cette échelle, les points-milieus de chaque catégorie de réponse ont été utilisés afin de déterminer la fréquence des comportements subis : « 0 fois » = 0, « 1 à 2 fois » = 1,5, « 3 à 4 fois » = 3,5 et « 5 fois et plus » = 6,5. La présente étude considère un élève comme victime pour chacune des formes, lorsqu'il déclare avoir subi ces comportements (moyenne pour chaque forme de violence) au moins 1 à 2 fois depuis les quatre semaines précédant l'enquête.
- 26 Les résultats concernant la fréquence de victimisation par les pairs (nombre moyen de comportements d'agression à chaque item de l'échelle) ont été divisés en trois groupes distincts pour chacune des formes : non-victimes de violence (aucun comportement pour chaque item) de ceux l'ayant été en moyenne au moins une fois (en moyenne un

comportement pour chaque item). Un troisième groupe (autres), qui ne sera pas retenu pour les analyses (afin de comparer les extrêmes du continuum), contient les élèves qui ont vécu en moyenne entre 0 et 1 comportement de violence dans cette période (pour chaque item).

- 27 Climat scolaire. Pour évaluer la qualité du climat scolaire, la section « Vie scolaire » du questionnaire a été retenue. Les 27 items de cette section requièrent une réponse sur une échelle de type Likert en quatre points, allant de 1 (« Tout à fait en désaccord ») jusqu'à 4 (« Tout à fait d'accord ») et mesurent quatre composantes du climat scolaire soit 1/ le sentiment de sécurité (douze items ; $\alpha = 0,60$), 2/ le sentiment de justice (quatre items ; $\alpha = 0,72$), 3/ la qualité des relations interpersonnelles et de soutien (sept items ; $\alpha = 0,70$) et 4/ la collaboration et la participation des élèves à la vie de l'école (quatre items ; $\alpha = 0,60$). Cette structure factorielle du climat scolaire en quatre composantes corrélées est supportée par des analyses factorielles confirmatoires (Poulin, 2016) (CFI = 0,935 ; NNFI = 0,927 ; RMSEA = 0,067). Deux échelles (sécurité et collaboration / participation) présentent des valeurs de consistance interne acceptable, mais faible.

Procédure

- 28 L'administration du *Questionnaire sur la Sécurité et la Violence à l'École* (QSVE ; Beaumont & Paquet, 2009) s'est faite de manière électronique lors d'une période de cours dans les laboratoires informatiques des écoles. Un membre du personnel scolaire attitré à ce projet de recherche et préalablement formé veillait au déroulement de la collecte de données. Le temps de passation était d'environ 35 minutes par groupe. Les résultats des questionnaires anonymes ont été acheminés à un serveur administré par le support informatique de l'université d'appartenance des chercheurs.

Résultats

- 29 La perception du climat scolaire selon la victimisation vécue à la fin du secondaire
- 30 Le Tableau 1 présente les statistiques descriptives (moyenne et écart-type) pour chaque composante du climat scolaire selon que les élèves soient victimes ou non de violence, et ce, par forme de violence. Les valeurs concernant la victimisation représentent le nombre moyen de comportements d'agression à chaque item de l'échelle rapporté par les élèves au cours des quatre semaines précédant l'enquête.

Tableau 1. Moyenne et écart-type de chaque composante du climat scolaire selon que les élèves soient victimes de violence ou pas (selon les six formes de violence étudiées) / *Table 1. Mean and standard deviation of each school climate components as students are victimized or not (according to the six studied violence forms)*

	Moyenne de perception des composantes du climat scolaire		
Composantes Climat	Victimes (1) – M (ET)		Non-victimes (0) – M (ET)
	(n = 66/11.8 %)*	Physique	(n = 492)

Sécurité	2.46 (0.57)		2.61 (0.33)
Relationnel	2.80 (0.66)		3.21 (0.45)
Justice	2.50 (0.77)		3.02 (0.60)
Collaboration	2.77 (0.70)		3.11 (0.54)
	(n = 48/9.1 %)	Psychologique	(n = 481)
Sécurité	2.50 (0.51)		2.59 (0.36)
Relationnel	2.94 (0.70)		3.20 (0.48)
Justice	2.57 (0.80)		3.00 (0.61)
Collaboration	2.72 (0.64)		3.09 (0.56)
	(n = 95/18.0 %)	Verbale	(n = 432)
Sécurité	2.49 (0.47)		2.62 (0.34)
Relationnel	2.91 (0.58)		3.19 (0.48)
Justice	2.66 (0.69)		3.03 (0.62)
Collaboration	2.84 (0.64)		3.10 (0.54)
	(n = 34/5.2 %)	Matérielle	(n = 615)
Sécurité	2.51 (0.58)		2.57 (0.35)
Relationnel	2.77 (0.71)		3.18 (0.48)
Justice	2.54 (0.85)		2.96 (0.62)
Collaboration	2.71 (0.75)		3.07 (0.55)
	(n = 16/2.3 %)	Électronique	(n = 666)
Sécurité	2.56 (0.67)		2.58 (0.35)
Relationnel	2.74 (0.93)		3.17 (0.47)
Justice	2.47 (0.94)		2.96 (0.62)
Collaboration	2.50 (0.85)		3.07 (0.55)
	(n = 54/8.7 %)	Sexuelle	(n = 564)
Sécurité	2.49 (0.50)		2.60 (0.34)
Relationnel	2.87 (0.64)		3.18 (0.47)

Justice	2.47 (0.72)		2.99 (0.61)
Collaboration	2.75 (0.69)		3.08 (0.54)

* Pourcentage (%) de victimisation des élèves de quatrième et cinquième du secondaire

- 31 Les analyses corrélationnelles portent sur les liens entre les formes de victimisation et les composantes du climat scolaire et sont une prémisse importante aux analyses suivantes. Les composantes du climat scolaire sont fortement corrélées entre elles (r entre 0,49 et 0,61). Il en va de même pour les formes de victimisation qui sont moyennement à fortement corrélées (r entre 0,38 et 0,74). Les composantes du climat et les six formes de victimisation étudiées présentent des corrélations de très faibles à faibles (r variant entre -0,09 et -0,26) et sont similaires à ce que l'on retrouve généralement dans la littérature.

Perception du climat scolaire chez les victimes de violence physique

- 32 L'analyse de variance multivariée (MANOVA) a été utilisée puisqu'elle permet de prendre en compte une combinaison de variables dépendantes plutôt qu'une variable dépendante unique (comme l'ANOVA) dans le cas de comparaison entre groupes. Ainsi, six MANOVA servent à déterminer l'existence d'une différence de perception selon les composantes du climat scolaire entre les victimes et les non-victimes, soit une par forme de violence subie par les élèves. L'Éta carré et les valeurs proposées par Cohen (1988) sont utilisés pour mesurer la taille de l'effet (*effect size*) : autour de 0,01 = effet de petite taille, autour de 0,06 = effet de taille moyenne, et autour de 0.14 et plus = effet de grande taille.
- 33 Les conditions d'application de la MANOVA ont été vérifiées. Le test de Box indique que l'homogénéité de la matrice des covariances n'est pas respectée ($p < 0.01$; Field, 2009). Dans ce cas, la *Trace de Pillai* est remplacée par *Lambda de Wilks* (Tabachnick & Fidell, 2007). Les résultats révèlent une différence significative entre les victimes de violence physique et les non-victimes quant à leur perception des composantes du climat scolaire ($F [4,553] = 13.167, p < .001, \eta^2 = 0,087$). Le test de Levene n'est pas significatif pour les quatre composantes. Les résultats des analyses de variance univariée (ANOVA) montrent que les élèves victimisés physiquement perçoivent plus négativement les quatre composantes soit, le « sentiment de sécurité » ($F[1.556] = 9.477, p = .002, \eta^2 = 0.017$), le « sentiment de justice » ($F[1.556] = 39.765, p < .001, \eta^2 = 0.067$), les « relations interpersonnelles et de soutien » ($F[1.556] = 22.350, p < .001, \eta^2 = 0.069$), de même que la « collaboration et participation » ($F[1.556] = 22.350, p < .001, \eta^2 = 0.039$) que leurs pairs non victimes.

Perception du climat scolaire chez les victimes de violence psychologique

- 34 Le test de Box indique que l'homogénéité de la matrice des covariances n'est pas respectée ($p < 0.01$; Field, 2009). La *Trace de Pillai* est utilisée. La MANOVA révèle une différence significative entre les victimes de violence psychologique et les non-victimes

quant à leur perception du climat scolaire ($F[4.522] = 8.337, p < .001, \eta^2 = 0.049$). Le test de Levene n'est pas significatif pour les quatre composantes. Les ANOVA indiquent que les élèves victimes de cette forme de violence perçoivent trois des quatre composantes du climat scolaire de façon significativement plus négative, soit le « sentiment de justice » ($F[1.527] = 29.998, p = .002, \eta^2 = 0.037$), les « relations interpersonnelles et de soutien » ($F[1.527] = 11.444, p < .001, \eta^2 = 0.021$), de même que la « collaboration et participation » des élèves dans le milieu ($F[1.527] = 17.536, p < .001, \eta^2 = 0.032$). Aucune différence significative ne s'observe entre les victimes et les non-victimes de cette forme de violence quant à leur perception de la composante du « sentiment de sécurité » ($F[1.527] = 2,706, p = .101, \eta^2 = 0.005$).

Perception du climat scolaire chez les victimes de violence verbale

- 35 Le test de Box indique que l'homogénéité de la matrice des covariances n'est pas respectée ($p < 0.01$; Field, 2009). La *Trace de Pillai* est utilisée. Les résultats de la MANOVA révèlent une différence significative entre les victimes de violence verbale et les non-victimes quant à leur perception des composantes du climat scolaire ($F[4.522] = 8.337, p < .001, \eta^2 = 0.06$). Le test de Levene n'est pas significatif pour les quatre composantes. Les résultats des ANOVA indiquent que les élèves victimisés verbalement par leurs pairs perçoivent plus négativement les composantes du « sentiment de sécurité » ($F[1.525] = 9.706, p = .003, \eta^2 = 0.017$), du « sentiment de justice » ($F[1.525] = 26.819, p < .001, \eta^2 = 0.049$), des « relations interpersonnelles et de soutien » ($F[1.525] = 25.489, p < .001, \eta^2 = 0.046$), de même que la « collaboration et participation » ($F[1.525] = 15.458, p < .001, \eta^2 = 0.030$).

Perception du climat scolaire chez les victimes de violence matérielle

- 36 Le test de Box indique que l'homogénéité de la matrice des covariances n'est pas respectée ($p < 0.01$; Field, 2009). La MANOVA indique une différence significative entre les élèves victimes de violence matérielle et leurs pairs non-victimes quant aux composantes du climat scolaire de leur établissement ($F[4.644] = 7.889, p < .001, \eta^2 = 0.047$). Le test de Levene n'est pas significatif pour les quatre composantes. Les ANOVA indiquent que les élèves victimes de cette forme de violence perçoivent trois des quatre composantes du climat scolaire de manière significativement plus négative, soit le « sentiment de justice » ($F[1.647] = 14.328, p < .001, \eta^2 = 0.022$), les « relations interpersonnelles et de soutien » ($F[1.647] = 22.754, p < .001, \eta^2 = 0.034$), de même que la « collaboration et participation » des élèves ($F[1.647] = 13.083, p < .001, \eta^2 = 0.020$). Aucune différence significative n'est relevée entre les victimes de cette forme de violence et les non-victimes quant à leur perception de la composante « sentiment de sécurité » ($F[1.647] = 0.862, p = .354, \eta^2 = 0.001$).

Perception du climat scolaire chez les victimes de violence à connotation sexuelle

- 37 Le test de Box indique que l'homogénéité de la matrice des covariances n'est pas respectée ($p < 0.01$; Field, 2009). Les résultats de la MANOVA rapportent une différence

significative entre les victimes de violence à connotation sexuelle et les non-victimes quant à leur perception des composantes du climat scolaire ($F[4.613] = 10.054, p < .001, \eta^2 = 0.062$). Le test de Levene n'est pas significatif pour les quatre composantes. Les ANOVA montrent que les élèves victimes de cette forme de violence perçoivent trois des quatre composantes du climat scolaire de manière significativement plus négative, soit le « sentiment de justice » ($F[1.616] = 34.597, p < .001, \eta^2 = 0.053$), les « relations interpersonnelles et de soutien » ($F[1.616] = 20.667, p < .001, \eta^2 = 0.032$) de même que la « collaboration et participation » des élèves dans le milieu ($F[1.616] = 17.601, p < .001, \eta^2 = 0.028$). Aucune différence significative n'est rapportée entre les victimes et les non-victimes de cette forme de violence quant à leur perception du sentiment de sécurité ($F[4.613] = 4.606, p = .032, \eta^2 = 0.007$).

- 38 En résumé, les élèves victimes en quatrième et cinquième secondaire perçoivent plus négativement les composantes « sentiment de justice », « relations interpersonnelles et de soutien » de même que « collaboration et participation » que leurs pairs non victimes, quelle que soit la forme de violence subie. En ce qui concerne les formes précises de victimisation, les victimes de violence physique et verbale ont aussi une perception plus négative de la composante « sentiment de sécurité », alors que les victimes de violence matérielle, psychologique et à connotation sexuelle ne se distinguent pas des non-victimes sur cette dernière composante. Finalement, il est important de noter que la forme de victimisation électronique a dû être éliminée des présentes analyses considérant le trop petit nombre d'élèves victimes de cette forme dans l'échantillon.

Discussion et conclusion

- 39 Notre étude visait à déterminer si la perception des élèves au sujet de quatre composantes du climat scolaire diffère selon qu'ils soient victimes ou non de la violence de leurs pairs (six formes) en quatrième et cinquième secondaire. La prévalence de la victimisation chez ces élèves peut atteindre jusqu'à 18 % pour la victimisation de forme verbale. Même si la prévalence de victimisation varie selon la forme de violence vécue, les résultats de la présente recherche rejoignent ceux d'autres études menées auprès d'élèves de la fin du secondaire qui rapportaient jusqu'à 19 % de jeunes victimisés (Fortin, 2002 ; Schneider *et al.*, 2012 ; Hemphill *et al.*, 2014), sans toutefois avoir fait de distinction entre les formes de victimisation.
- 40 Nos résultats indiquent que les élèves de quatrième et cinquième secondaire victimisés par leurs pairs, comparativement aux non-victimes, présentent une perception plus négative de toutes les composantes du climat scolaire étudiées, sauf du sentiment de sécurité. Mentionnons que cette échelle présente la valeur de consistance interne la plus faible. Ce résultat mérite discussion, car cela peut signifier que les témoins subissent les effets négatifs d'une exposition répétée à des violences qui font que leur perception est aussi affectée que celle des victimes. Toutefois, cet effet ne paraît pas sur les autres composantes du climat scolaire. Il est possible de se questionner sur la façon dont la composante « sécurité » est évaluée dans cette étude, puisque sa consistance interne est faible. De plus, rares sont les études qui ont établi des liens entre les victimisations de formes précises et la perception de composantes du climat scolaire chez les élèves en fin d'études secondaires, et ce, même si certains auteurs reconnaissent que diverses formes de victimisation peuvent affecter ou être en relation

avec des aspects particuliers du climat scolaire (Richard *et al.*, 2011 ; Steffgen *et al.*, 2013 ; Boissonneault, 2014). Pour permettre une analyse plus précise de la perception qu'ont les élèves victimisés de leur climat scolaire, les résultats qui suivent seront discutés en distinguant selon les formes de victimisation déclarées par les élèves.

Perception différenciée des composantes du climat scolaire selon les formes de victimisation

- 41 Les élèves victimes de violence physique et verbale perçoivent plus négativement que leurs pairs non victimes chacune des quatre composantes du climat scolaire. Ils rapportent ainsi se sentir moins en sécurité, avoir un plus faible sentiment de justice, les relations interpersonnelles et de soutien leurs semblent moins satisfaisantes et la participation et la collaboration des élèves paraissent moins présentes. Ces formes de violence sont considérées directes selon la typologie de Beaumont, Leclerc, Frenette et Proulx (2014) car elles sont visibles et audibles et peuvent affecter davantage les victimes. Se produisant en présence de témoins, ces comportements publics peuvent nuire à la réputation et au statut de l'élève victimisé (Olweus, 1994 ; Craig, Henderson & Murphy, 2000). Se sentant peu en sécurité dans leur établissement scolaire et craignant y être malmenés et humiliés publiquement, les élèves victimisés sont susceptibles de s'absenter de l'école (Juvonen *et al.*, 2011), d'obtenir de moins bons résultats scolaires et finalement, de décider de quitter l'école avant même l'obtention d'un diplôme (Tinto, 1975). Bien que cet élément n'ait pas été mesuré dans la présente étude, le fait de vivre diverses formes de violence à la fois (polyvictimisation) pourrait aussi expliquer, notamment, cette perception négative que peuvent avoir les victimes du climat scolaire, tel que le suggèrent Debarbieux et Fotinos (2012).
- 42 Cette étude n'a pu confirmer que la perception des élèves victimisés se distinguait des non-victimes sur toutes les composantes du climat scolaire, puisque les élèves non victimes et ceux victimes des formes de violence psychologique, matérielle et à connotation sexuelle partageraient une perception similaire concernant le « sentiment de sécurité ». Une perception plus négative du « sentiment de sécurité » aurait été attendue chez les victimes, tel que rapporté par d'autres études (Astor *et al.*, 2002 ; Janosz *et al.*, 2008). C'est en partie ce que les conclusions de l'étude d'O'Brennan et de ses collaborateurs (2009) ont révélé, soulignant une perception plus négative des composantes « sentiment de sécurité » et « sentiment d'appartenance » chez les adolescent.e.s victimisé.e.s à la fin du secondaire. Bien que cette étude se rapproche de la nôtre, ces résultats ne tenaient cependant pas compte des différentes formes de violence subie. Il s'avère cependant important de noter que dans la présente étude, tant chez les élèves victimes que non victimes, le « sentiment de sécurité » présente la moyenne la plus faible parmi toutes les composantes du climat scolaire, malgré le fait qu'il ne soit pas perçu comme étant significativement plus négatif par les élèves victimes.
- 43 S'intéressant spécifiquement aux élèves de la fin du secondaire, période pouvant être critique sur la décision de demeurer à l'école ou pas, plusieurs études ont suggéré que la perception du climat scolaire se détériorerait au cours du cursus scolaire, les élèves en fin de secondaire le percevant plus négativement que les élèves plus jeunes. Cette perception négative du climat scolaire est aussi plus marquée chez les victimes de violence. À l'instar des travaux d'O'Brennan et de ses collaborateurs (2009), d'autres

études ont aussi indiqué que la perception du climat scolaire variait selon l'âge et le niveau scolaire des élèves (Buckley, Storino, & Sebastiani, 2003 ; Fan, Williams, & Corkin, 2011). Ces informations proposent une option intéressante à investiguer, suggérant que les interventions centrées sur l'amélioration du climat scolaire s'avèrent bénéfiques pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires non seulement des victimes, mais aussi de tous les élèves de quatrième et cinquième secondaire. Ainsi, la perception que les élèves ont de leur climat scolaire pourrait être plus positive et devenir un incitatif à s'impliquer dans leur milieu, à s'engager dans leurs études et à développer un sentiment d'appartenance à leur école (Poulin & Beaumont, 2016).

- 44 Le modèle théorique explicatif de la victimisation proposé par Benbenishty et Astor (2005) appuie les présents résultats en suggérant que les différentes caractéristiques de l'élève, dont le fait d'être victime, agissent sur leur perception de la qualité de l'environnement scolaire influençant aussi des formes précises de victimisation. De ce fait, préciser la perception du climat scolaire des élèves victimisés peut servir à orienter les pratiques et mettre en place des actions visant la diminution de la victimisation et favorisant la réussite et la persévérance scolaires en se basant sur les besoins réels des élèves.
- 45 Bien que les résultats obtenus dans la présente recherche contribuent à l'avancement des connaissances, comme toute étude, elle comprend certaines limites. La première concerne la taille et la représentativité de l'échantillon utilisé. Puisque seuls les élèves de la fin du secondaire ont été interrogés, il serait intéressant de reproduire cette recherche auprès d'un plus grand échantillon, en considérant les distinctions entre le genre des élèves. Cet échantillon plus large permettrait d'obtenir des valeurs de consistance interne plus intéressante et de considérer toutes les formes de violence de la typologie choisie. Distinguer plus précisément les formes de victimisation sociales et relationnelles de la forme plus englobante dite « psychologique » utilisée dans la présente étude pourrait aussi fournir des résultats plus précis quant à cette forme de victimisation et permettre des comparaisons plus justes entre les études. La considération de la polyvictimisation, soit le fait de vivre plusieurs formes de violence à la fois, pourrait aussi apporter un éclairage intéressant à ces résultats. Enfin, le non-respect du test de Levene (homogénéité des variances) lors de la MANOVA a pu affecter les résultats. Le test de Welch utilisé en cas de non-respect du test de Levene n'étant pas disponible dans la MANOVA, nous avons effectué une série d'ANOVA. Le test de Welch confirme les résultats obtenus.
- 46 Nos résultats incitent à réfléchir sur des interventions ciblées auprès des élèves victimisés de la fin du secondaire. Comme les résultats rapportent que jusqu'à 18 % d'entre eux sont victimes de la violence de la part de leurs pairs, principalement de forme verbale, accorder un intérêt particulier à la prévention de cette forme de violence pourrait aussi contribuer à améliorer la perception qu'ont les élèves de toutes les composantes de leur climat scolaire. Par ailleurs, ces résultats soulignent l'importance de mettre en place des interventions de prévention universelle visant à améliorer la perception de l'ensemble des élèves de quatrième et de cinquième secondaire de leur climat scolaire et principalement de la composante « sentiment de sécurité » qui s'avère la plus faible tant chez les victimes que chez les non-victimes.
- 47 Créer un environnement positif et propice aux apprentissages pour ces adolescent.e.s en fin de parcours secondaire s'avère donc particulièrement important à ce moment charnière pour le décrochage scolaire (Frase, 1989 ; MELS, 2009). L'école, l'un des

principaux milieux de vie des élèves, doit pouvoir leur offrir un environnement accueillant et sécurisant afin qu'ils aient envie de le fréquenter.

- 48 Les composantes du climat scolaire analysées dans cette étude offrent déjà diverses pistes d'intervention. Comme le souligne Beaumont (2014), créer un environnement sécurisant par l'application équitable et constante des règles, par l'offre d'une écoute attentive aux élèves, en favorisant les activités qui entretiennent les amitiés et l'entraide entre pairs, en permettant aux élèves de s'engager dans des activités scolaires et parascolaires et en participant aux décisions de l'école, constituent quelques perspectives d'intervention pouvant orienter les actions pour rendre l'école plus attrayante à ceux qui ont peu d'intérêt à la fréquenter.
- 49 Enfin, comme les actions de prévention de la violence à l'école sont essentiellement menées auprès des élèves les plus jeunes (Gottfredson *et al.*, 2005), il est possible que les élèves plus âgés, ayant potentiellement accumulé de nombreuses années de victimisation ou d'expériences négatives, se retrouvent sans ressource pour surmonter les problèmes psychologiques, sociaux et scolaires auxquels ils sont confrontés. Repérer les élèves victimes de diverses formes de violence en fin de secondaire et les soutenir pour qu'ils développent une perception plus positive de leur milieu scolaire pourrait constituer « ...le petit coup de pouce supplémentaire dont ils ont besoin pour obtenir un diplôme d'études secondaires ou une autre qualification » (MELS, 2009, p. 30).

BIBLIOGRAPHIE

- Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. (2009). School violence and theoretically atypical schools : The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46, 423-461.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 29(6), 716-736.
- Attar-Schwartz, S., & Khoury-Kassabri, M. (2008). Indirect versus verbal forms of victimization at school : The contribution of student, family, and school variable. *Social Work Research*, 32(3), 159-171.
- Beaulieu, J. (2007). *Victimisation par les pairs à l'école et dépression à l'adolescence : une étude franco-qubécoise* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.
- Beaumont, C. (2014). *Revoir notre approche en prévention de la violence et de l'intimidation : des interventions soutenues par la recherche*. Mémoire présenté au Secrétariat du Forum sur l'intimidation, Ministère de la famille.
- Beaumont, C., Leclerc, D., & Frenette, E. (2014). Portrait de la violence subie à l'école québécoise : Perception d'élèves du primaire et du secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 35(3), 27-62.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E., & Proulx, M.-E. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec : Rapport du groupe de recherche SÉVEQ*,

- Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif. Récupéré du site de la Chaire : www.violenceecole.ulaval.ca, Université Laval. ISBN – 978-2- 924465-00-4 Dépôt légal Bibliothèque et Archives du Québec, 2014 Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Canada.
- Beaumont, C., & Paquet, A. (2009). *Questionnaire sur la Sécurité et la Violence à l'École (QSVE)*, Université Laval, Québec.
- Beaumont, C., & Paquet, A. (2011). *Les manifestations de la violence à la CSCS*. Rapport de recherche remis à la Commission scolaire de la Côte-du- Sud, juillet 2011.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighbourhood, family, school, and gender*. New York, NY: Oxford University Press.
- Berkowitz, R., & Benbenishty, R. (2012). Perceptions of teachers' support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82, 67–74.
- Blaya, C. (2006). *Violence et maltraitance en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires – L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C. (2013). *Les ados dans le cyberspace. Prises de risque et cyberviolence*. Bruxelles : De Boeck.
- Boissonneault, J. (2014). L'influence de la victimisation indirecte sur la perception du climat scolaire des élèves du secondaire (mémoire de maîtrise non publié). Université Laval, Québec, Canada.
- Buckley, M. A., Storino, M., & Sebastiani, A. M. (2003, août). *The impact of school climate: Variations by ethnicity and gender*. Communication présentée au 11e congrès annuel de l'American Psychological Association, Toronto, Canada.
- Carra, C. (2009). Tendances européennes de la recherche sur les violences et déviances en milieu scolaire : Acquis, problèmes et perspectives. *International Journal of Violence and School*, 10, 101-115.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e édition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J., Espelage, D. L., Twemlow, S. W., Berkowitz, M. W., & Comer, J. P. (2015). Rethinking effective bully and violence prevention efforts: Promoting healthy school climates, positive youth development, and preventing bully-victim-bystander behavior. *International Journal of Violence and Schools*, 15, 2-40.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193.
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138-149.
- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117- 136.
- Craig, W., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Debarbieux, E. (1998). Le professeur et le sauvageon : Violence à l'école, incivilité et postmodernité. *Revue française de pédagogie*, 123, 7-19.

- Debarbieux, E. (2001). La violence à l'école : Querelles des mots et défi politique. In É. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *Violence à l'école et politiques publiques* (pp. 41-63). Paris, France : ESF Éditeur.
- Debarbieux, E., & Fotinos, G. (2012). L'école entre bonheur et ras-le-bol. http://www.autonome-solidarite.fr/media/uploads/fas_oive_victimation_1er_degre.pdf
- Fallu, J. S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 32(1), 7-29.
- Fan, W., Williams, C. M., & Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632-647.
- Faster, D., & Lopez, D. (2013). School climate and assessment. In T. Dary & T. Pickeral (Eds.), *School climate practices for implementation and sustainability* (pp. 1-5). A school climate practice brief, number 1. New York, NY: National School Climate Center.
- Fortin, L. (2002). Violence et problèmes de comportement. In J. Aubin et al. (Eds.), *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999* (pp. 451-470). Québec, Canada : Institut de la statistique du Québec.
- Frase, M. (1989). *Dropout rates in the United States: 1988*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Fraser, M. W., Kirby, L. D., & Smokowski, P. R. (2004). Risk and resilience in childhood. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (2e ed., pp. 13-66). Washington, DC: NASW Press.
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2012). L'influence du contexte de la classe sur le harcèlement entre élèves ? In B. Galand, C. Carra, & M. Verhoeven (Eds.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 123-136). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- 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*, 42(4), 412-444.
- Gouvernement du Québec (2012). *Loi sur l'instruction publique*. Projet de loi 56. Gazette officielle du Québec, Publication du Québec. Site du Gouvernement du Québec : <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/cspq/fr>
- Gouvernement du Québec (2015). *Loi sur l'instruction publique*. Gazette officielle du Québec, Publication du Québec. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/cspq/fr>
- Hemphill, S. A., Tollit, M., & Herrenkohl, T. (2014). Protective factors against the impact of school bullying perpetration and victimization on young adult externalizing and internalizing problems. *Journal of School Violence*, 13, 125-145.
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2003). A cluster analytic investigation of victimization among high school students: Are profiles differentially associated with psychological symptoms and school belonging? *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 81-98.
- 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, & Verhoeven (Eds.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 123-136). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- 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 psychoéducation*, 27(2), 285-306.

- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Joselowsky, F. (2007). Youth engagement, high school reform, and improved learning outcomes: building systemic approaches for youth engagement. *NASSP Bulletin*, 91(3), 257-276.
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173.
- Laufer, A., & Harel, Y. (2003). The role of family, peers and school perceptions in predicting involvement in youth violence. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 15(3), 235-244.
- Lee V. E., & Burkham, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, É. (2008). Shades of disengagement: high school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11, 25-42.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Potvin, P., & Marcotte, D. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : Différence de genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27(1), 135-152.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). Longitudinal research in school bullying: Adolescents who bully and who are bullied. In D. Buchanan, C. B. Fichier, & L. Gable (Eds.), *Research with high-risk populations: Balancing science, ethics, and law* (pp. 93-108). Washington, DC, États-Unis : American Psychological Association.
- Ma, X, Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: nature, effects and remedies. *Research Papers in Education*, 16(3), 247-270.
- Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children and Schools*, 30(4), 211-221.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009). *L'école j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2013). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire- Édition 2013*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/ victims. *Psychology in the Schools*, 46(2), 100-115.
- Olweus, D. (1994). Annotations: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Poulin, R., & Beaumont, C. (2016). L'influence du climat d'attachement et d'engagement sur la victimisation des élèves du primaire et du secondaire. *Les Carnets de la Chaire*, vol. 1, n° 2. Collections de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence à l'école, Université Laval.
- Poulin, R. (2016). Victimization par les pairs et climat scolaire : une étude menée en contexte de persévérance et de réussite scolaires chez des élèves du secondaire (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). <http://www.theses.ulaval.ca/2016/>
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, É. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1).

- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, É. (à paraître). Influence du climat scolaire sur différentes formes de victimisation par les pairs au secondaire.
- Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33(3), 263-284.
- Ripski, M. B., & Gregory, A. (2009). Unfair, unsafe, and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement? *Journal of School Violence*, 8, 355-375.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Schneider, S. K., O'Donnel, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171-177.
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 300-309.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tyler, J. H., & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school alternative pathways and dropout recovery. *The Future of Children*, 19(1), 77-103.
- Vettenburg, N. (1998). *Violences à l'école : sensibilisation, prévention, répression*. Conseil de l'Europe, Belgique. www.euowrc.org/05.education/education_fr/19.edu_fr.htm(page consultée le 4 mars 2010).
- Wang, M.-T., & Dishion, T. J. (2011). 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.
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56, 92-104.

NOTES

1. Au Québec, la quatrième et la cinquième secondaire réfèrent aux élèves d'environ 15 et 16 ans et sont les deux dernières années de la scolarité obligatoire. Il s'agit de l'équivalent 4^e et 3^e pour la France.
2. * Au Québec et dans plusieurs pays francophones, c'est à ce sens large donné au terme « victimisation » que réfère une majorité de chercheurs qui étudient le phénomène de la violence à l'école (Beaulieu, 2007 ; Beaumont *et al.*, 2014 ; Galand, Hospel & Baudoin, 2012 ; Janosz, Galand & Pascal, 2012).
3. Au Québec, un élève est considéré comme décrocheur s'il n'a pas obtenu de diplôme d'études secondaires et ne fréquente pas un établissement d'enseignement. Par exemple, on considère habituellement que cinq années doivent s'être écoulées depuis le décrochage pour parler d'abandon (Conseil supérieur de l'éducation, 2010, p. 26).
4. Une commission scolaire est, au Québec, une personne morale de droit public formée de personnes élues au suffrage universel dont la mission est d'assurer l'éducation de la population

d'une circonscription donnée et d'y administrer les écoles primaires et secondaires (Gouvernement du Québec, 2017).

5. Afin de respecter la nature des données, les options Catégorielle et Robust sont utilisées avec le logiciel EQS 6.2.

RÉSUMÉS

Puisque la victimisation par les pairs peut nuire à la fréquentation scolaire et que c'est à la fin du secondaire que certains décident d'abandonner leurs études, cette recherche vise à déterminer si la perception des 715 élèves de quatrième et cinquième secondaire de quatre composantes du climat scolaire diffère selon qu'ils soient victimes ou non de la violence de leurs pairs. Les résultats indiquent que les élèves victimisés perçoivent plus négativement trois des composantes comparativement à leurs pairs non-victimes. Les résultats sont discutés dans l'optique de favoriser la réussite et la persévérance scolaires de ces élèves victimisés à la fin du secondaire.

Since peer victimization can affect school attendance, and since the end of high school can be a crucial moment for students to abandon their studies, this research aims at determining whether the 715 fourth and fifth secondary students' perception of four school climate components differs depending on whether they are victims or not of peer violence. Results suggest that students who are victimized perceive more negatively three of the three school climate components, compared to their non-victim peers. The results are discussed from the perspective of promoting academic success and perseverance of these victim-students at the end of high school.

INDEX

Keywords : school climate, victimization, school achievement, school perseverance, high school

Mots-clés : climat scolaire, victimisation, réussite scolaire, persévérance scolaire, secondaire

AUTEURS

ROSALIE POULIN

PhD, chercheure associée à la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif
Université Laval, Québec
Thèmes de recherche : Climat scolaire, réussite et persévérance scolaires, victimisation, secondaire.
Courriel : rosalie.poulin.1@ulaval.ca

CLAIRE BEAUMONT

PhD, professeure titulaire
Université Laval, Québec
Thèmes de recherche : Difficulté de comportement, formation des maîtres, violence, entraide par

les pairs.

Courriel : claire.beaumont@fse.ulaval.ca

CATHERINE BLAYA

PhD, Professeure

Université de Nice Sophia Antipolis

Thèmes de recherche : Violence à l'école, décrochage scolaire, cyberviolence, délinquance juvénile.

Courriel : Catherine.BLAYA@unice.fr

ÉRIC FRENETTE

PhD, professeur titulaire

Université Laval, QuébecThèmes de recherche : Évaluation des apprentissages, théorie de la mesure, analyses statistiques, évaluations internationales.

Courriel : eric.frenette@fse.ulaval.ca