

Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire

R. Poulin et C. Beaumont
Université Laval

C. Blaya
Université Nice Sophia Antipolis

E. Frenette
Université Laval

Résumé

Au Québec, le faible taux de diplomation ainsi que la violence à l'école sont des enjeux sociétaux importants. De récentes études indiquent que la qualité du climat scolaire serait liée au niveau de victimisation par les pairs et à la réussite scolaire dans un même établissement. Cet article propose une recension des écrits traitant du lien entre le climat scolaire, la victimisation par les pairs et la réussite scolaire.

Mots-clés : climat scolaire, décrochage scolaire, réussite scolaire, victimisation, violence à l'école.

Abstract

Nowadays in Quebec, low graduation rates and peer victimization in schools are important issues. Recent studies suggest that the school climate could affect these two issues. To get a better understanding of these problems, this article presents a literature review of the existing links between school climate, peer victimization, and school achievement.

Keywords: dropout, school achievement, school climate, victimization, violence in schools.

Introduction

Le décrochage scolaire, le faible taux de diplomation et la violence à l'école préoccupent bon nombre de décideurs qui ont mis en place des politiques spécifiques pour tenter de suivre et de contrer ces phénomènes (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; (MELS), 2009; Ministère de l'Éducation Nationale, 2012). En 2011-2012, 7,8 % des jeunes Canadiens abandonnaient l'école avant l'obtention d'un diplôme (Statistique Canada, 2012). En 2010-2011, le taux de décrochage scolaire atteignait 16,2 % pour l'ensemble du Québec (MELS, 2012). Depuis les dernières années, la violence à l'école a aussi été ciblée comme un facteur important de stress dans la vie des enfants et des adolescents. Au Canada, ce sont près de 30 % des personnes âgées de 11 à 15 ans qui en auraient été affectées au moins une fois durant les six semaines précédant l'enquête menée par Craig et Pepler (2003). Au Québec, l'étude nationale de Beaumont, Leclerc et Frenette (2014) menée auprès de plus de 41 000 adolescents rapporte que 16,5 % des élèves du secondaire ont été victimes d'insultes ou traités de noms, 8,6 % d'exclusion sociale (ragots, commérages) et 5,9 % ont été bousculés intentionnellement de façon répétitive, soit au moins deux fois par mois. L'enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 (Gouvernement du Québec, 2013) a révélé que chez les élèves victimes de la violence de leurs pairs pendant l'année scolaire, le risque de décrochage était de 23,8 %, comparativement à 17,7 % chez ceux qui n'en avaient jamais été victimes. La documentation scientifique appuie aussi l'existence de liens entre la violence vécue et le décrochage scolaire (Lessard, Butler-Kisber, Fortin, Marcotte, Potvin, & Royer, 2008). Souvent aux prises avec de l'anxiété, une perte d'estime de soi, une symptomatologie dépressive ou des pensées suicidaires (Graham & Bellmore, 2007), les victimes doivent

continuer leur scolarisation en faisant face à de considérables obstacles qui risquent d'affecter leur rendement scolaire et leurs chances de diplomation (Blaya, 2010; Debarbieux, 2008; Olweus, 1993).

Des chercheurs ont établi l'influence de la qualité du climat scolaire sur la persévérance des élèves (Debarbieux, 2011). Le climat, qui réfère notamment aux sentiments de sécurité et de justice qui règnent dans l'établissement, à la qualité des relations interpersonnelles, au soutien mutuel, à la collaboration et à la participation des élèves dans leur milieu, a été considéré comme un facteur important dans l'étude du décrochage scolaire (Galand, Hospel, & Baudoin, 2012; Woolley & Bowen, 2007), expliquant jusqu'à 72 % de la variance de la réussite scolaire des élèves (Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood, & Wisenbaker, 1978).

Bien que le climat scolaire ait souvent été cité dans la documentation comme un facteur d'influence agissant sur le développement personnel et social des élèves, de même que sur leur réussite scolaire, peu de chercheurs se sont intéressés aux liens pouvant exister entre le climat scolaire, la réussite scolaire et la victimisation des élèves. Cet article propose une recension des écrits traitant de chacune de ces thématiques, de même que des liens qui les rassemblent. Il vise plus spécifiquement à faire ressortir les composantes du climat scolaire qui favoriseraient à la fois la réussite scolaire et un faible niveau de victimisation par les pairs dans un même établissement, et propose de nouvelles réflexions pouvant orienter les interventions visant à créer des environnements d'apprentissage positifs.

Cette recension des écrits a été effectuée à partir de plusieurs bases de données (ex. : ERIC, Repère, PsycInfo, etc.) utilisant les termes suivants pour guider la recherche documentaire : *violence, victimization, bullying, harassment, school dropout, graduate, graduation, diplomation, school completion, school persistence, academic achievement, school performance* et *school climate*. Les traductions françaises de ces mots-clés ont aussi été utilisées. Plus de 170 articles empiriques et théoriques, méta-analyses, thèses ou livres pertinents ont été retenus. De ces 170 articles, la présente recension se concentre sur les 75 ouvrages les plus pertinents visant à répondre à l'objet d'étude, et qui traitent plus précisément des liens entre le climat scolaire, la victimisation par les pairs ainsi que la réussite scolaire.

Le climat scolaire

Dans la documentation scientifique, la notion de climat scolaire se définit de différentes manières et fait référence à plusieurs composantes (Steffgen & Recchia, 2012). Blaya (2006) propose une définition générale affirmant que « le climat scolaire est 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 » (p. 16). Certains chercheurs mettent plus particulièrement l'accent sur l'influence du climat de classe (p. ex., méthodes d'enseignement innovatrices, clarté des règles de classe), qu'ils considèrent comme l'un des meilleurs prédicteurs du décrochage scolaire (Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer, & Leclerc, 2004), alors que d'autres envisagent le climat scolaire dans sa globalité, incluant le climat de classe dans une vision englobante du climat général de l'école (Debarbieux et al., 2012; Galand, Hospel, & Baudoin, 2012).

La plupart des auteurs étudient le climat scolaire à partir de composantes spécifiques telles que la qualité des relations sociales au sein de l'établissement, la présence de normes et de valeurs connues, le respect des règles établies, le sentiment de justice ou encore les attentes envers les élèves et le personnel (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005; Ma, Stewin, & Mah, 2001). Pour Cohen et ses collaborateurs (2009), le niveau de sécurité ressenti, le partage d'une vision commune, de même que la collaboration de tous sont aussi des éléments clés à considérer dans l'étude du climat scolaire.

Plus spécifiquement, Janosz, Georges et Parent (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 victimisation par les pairs à l'école

La documentation internationale rapporte qu'entre 7 % et 45 % des élèves ont été victimes de violence par leurs pairs au moins une fois dans l'année scolaire (Charach,

Pepler, & Ziegler, 1995; Mooj, 2011; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, & Ruan, 2004; Olweus, 1999). Ces taux varient de manière considérable selon les méthodes et les définitions utilisées par les différents chercheurs. Ce sont toutefois les victimisations répétées qui inquiètent davantage puisqu'elles portent à de plus graves conséquences. Selon Debarbieux (2011), environ 30 % des élèves subiraient la violence de leurs pairs de façon occasionnelle alors que le harcèlement serait plutôt vécu par un moins grand nombre de jeunes. Ce chercheur évalue par exemple à 4,3 % les jeunes victimes de harcèlement modéré et à près de 6 % les victimes gravement affectées.

Considérant la victime comme un informateur privilégié pour déterminer la prévalence de la violence en milieu scolaire, ce sont les enquêtes de victimisation, effectuées par questionnaires autorapportés, qui sont les plus utilisées pour évaluer la prévalence de la violence entre pairs (Debarbieux, 2001; Rigby, 1996; Vettenburg, 1998). Diverses définitions du phénomène ont de plus été proposées sans cependant arriver à un consensus clair sur la question (Debarbieux, 2006). Toutefois, la plupart des recherches rapportent que les élèves sont surtout victimes de violence verbale (insultes, menaces), physique (coups), sociale ou relationnelle (exclusion, ragots, rumeurs), d'atteinte à leurs biens (vols ou bris de matériel) et finalement de violence par le truchement des technologies de l'information (cyberagression par courriel, réseaux sociaux, textos, etc.) (Beaumont, Leclerc, & Frenette, 2014; Blaya, 2006; Debarbieux, 2011; Debarbieux et al., 2012; Janosz, Pascal, Bouthillier, Bélanger, & Bowen, 2009; Mooj, 2011). L'élève qui subit la violence de ses pairs s'expose à une série de conséquences sur les plans psychologique (p. ex., anxiété, baisse de l'estime de soi, symptômes dépressifs), social (p. ex., solitude, rejet des pairs) et scolaire (p. ex., échecs, redoublement, désengagement, décrochage) (Beran, Hughes, & Lupart, 2009; Graham & Bellmore, 2007).

Le modèle écologique développé par Benbenishty et Astor (2005) explique la victimisation à l'école selon un ensemble de facteurs liés à l'élève lui-même (genre, âge, caractéristiques physiques), à son environnement familial (surprotection, résolution de conflits inefficace), de même qu'à son contexte social et culturel (quartier violent, faible scolarisation des habitants). Ce modèle considère aussi l'école comme étant un facteur d'influence sur la victimisation des élèves. Plusieurs facteurs organisationnels (p. ex., l'entretien physique des lieux, la taille des classes et de l'école) et humains (p. ex., la mobilisation du personnel scolaire, l'implication et la sensibilisation au phénomène, l'application inégale des règles, etc.) peuvent expliquer pourquoi certains établissements

d'enseignement arrivent mieux que d'autres à créer un climat scolaire positif et à prévenir la violence entre pairs (Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002; Debarbieux, 1996; Gottfredson, 2001; Laufer & Harel, 2003).

Lien entre climat scolaire et victimisation par les pairs

Pour mieux comprendre les facteurs explicatifs de la violence à l'école, plusieurs chercheurs ont étudié l'effet du climat scolaire sur les comportements agressifs entre élèves (Benbenishty & Astor, 2005; Steffgen & Recchia, 2012). Les études ayant démontré l'influence de certaines composantes du climat scolaire sur le niveau de victimisation dans une école font généralement appel à des questionnaires autorapportés auprès d'échantillons représentatifs de milieux scolaires ciblés (p. ex., tous les élèves d'une même école), provenant de divers pays (Canada, États-Unis, Israël, France) et de niveaux scolaires variables (primaire et secondaire). Ce qui les distingue particulièrement est la diversité des concepts de référence pour définir le climat scolaire et l'utilisation de divers instruments de mesure. Une grande proportion des recherches consultées fait ressortir l'influence du climat scolaire sur la victimisation entre pairs à l'école, mais cette diversité de méthodes employées rend difficiles les comparaisons et les généralisations d'un contexte à un autre et pourrait expliquer les écarts entre les résultats obtenus.

Comptant 33 études effectuées auprès d'élèves de 5 à 18 ans, la méta-analyse de Steffgen et Recchia (2012) a démontré que le climat scolaire est associé de manière négative et modérée à la violence à l'école. La taille d'effet global pour toutes les recherches recensées est égale à $r = -0,26$ avec un intervalle de confiance à 95 % allant de $-0,02$ à $0,53$. Ainsi, la perception d'un climat scolaire dépend de la violence subie ou agie. Toutefois, cette méta-analyse soulève que la relation entre le climat scolaire et la violence varie fortement d'une étude à l'autre, et aucune caractéristique liée à la population étudiée, aux différentes composantes du climat scolaire ou aux formes de violence n'a pu expliquer la grande hétérogénéité entre les études retenues.

Deux aspects du climat scolaire retiennent particulièrement l'attention des chercheurs pour expliquer comment se développent les différents types de comportements agressifs entre pairs en milieu scolaire : le climat de sécurité et le climat relationnel. Pour Gottfredson et ses collaborateurs (2005), le sentiment de sécurité et de justice ressenti dans l'école peut être généré par la présence de règles claires et connues de tous,

appliquées de manière cohérente, juste et équitable (Carra, 2009; Hurford, Lindskog, Cole, Jackson, Thomasson, & Wade, 2010), par une surveillance et un encadrement disciplinaire rigoureux assurés par l'équipe éducative et par un établissement ou une classe physiquement bien structurés et propres (Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002; Benbenishty & Astor, 2005; Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer, & Leclerc, 2004). D'ailleurs, Astor et ses collègues (2002) ont rapporté que le sentiment de peur à l'école, chez les garçons comme chez les filles, est associé à leur expérience de victimisation, de même qu'à leur exposition comme témoins d'actes d'agression envers d'autres pairs. Chez les garçons, ce sentiment de peur est aussi associé au fait d'être témoin de conduites à risque à l'école (présence d'armes, conduites dangereuses, etc.). Selon Gottfredson, Gottfredson, Payne et Gottfredson (2005), le mode de direction de l'établissement (direction pédagogique, organisationnelle et à l'écoute de son personnel) influence la qualité du climat scolaire. Laufer et Harel (2003) mentionnent pour leur part, qu'une école où il fait bon vivre et où l'expérience des élèves est positive et marquée par un sentiment de sécurité élevé réduit le niveau de violence entre pairs.

À l'instar de nombreux autres auteurs, Astor, Benbenishty et Nunez Estrada (2009) soulèvent que la qualité des relations interpersonnelles et du soutien social est aussi reconnue comme un facteur permettant de réduire la prévalence et la sévérité de la violence à l'école. L'organisation sociale d'un établissement (p. ex., relations encourageantes et chaleureuses entre élèves et entre élèves et enseignants) apporterait une contribution positive considérable au climat scolaire et à la prévention de la victimisation à l'école (Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002; Gendron, Williams, & Guerra, 2011). Les pratiques collaboratives entre élèves et entre adultes (Beaumont, Lavoie, & Couture, 2010), la participation et l'engagement dans la vie de l'école composent cette organisation sociale qui contribue au maintien d'un climat sécurisant diminuant les risques de victimisation par les pairs (Benbenishty & Astor, 2005). Laufer et Harel (2003) mentionnent que l'une des façons de réduire la violence à l'école passe aussi par l'implication et le soutien émotionnel et instrumental des parents, comme le suggère aussi Beaumont (2011) en faisant référence au travail bénévole des parents à l'école.

La documentation scientifique rapporte que ce sont les interventions centrées sur l'environnement scolaire qui semblent les plus efficaces pour prévenir la violence à l'école (Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002; Blaya & Debarbieux, 2008; Debarbieux et al., 2012; Gottfredson, Wilson, & Najaka, 2002) et que la qualité du climat scolaire prédirait

le succès de la mise en place des programmes de prévention de la violence dans les établissements d'enseignement (Debarbieux, 2008). Par contre, Debarbieux et Blaya (2009) mettent en garde les milieux scolaires quant à l'adoption aveugle d'un programme de prévention jugé efficace puisque selon eux, ce serait le processus par lequel le programme serait mis en place qui serait primordial, soit les conditions d'implantation et le contexte. L'évaluation du programme *Vers le Pacifique*¹ implanté dans plusieurs écoles québécoises (Bowen et al., 2006) rappelle les conditions de mise en œuvre essentielles à sa réussite, soit l'adhésion, l'engagement et la cohérence de l'équipe-école envers les interventions liées au projet. Ces conditions sont ainsi toutes liées à des facteurs qui interinfluencent la qualité du climat scolaire et expliquent la victimisation à l'école (Benbenishty & Astor 2005). Pour Beaumont (2014) et Gittins (2006), une telle vision globale et positive du milieu scolaire influencerait aussi favorablement la réussite scolaire des élèves. Debarbieux (2008) suggère que l'instabilité des membres de l'équipe éducative, le manque de clarté et le sentiment d'injustice dans l'application des règles du milieu scolaire expliqueraient l'augmentation de la victimisation dans les écoles.

Les approches collaboratives et participatives incluses dans ces modèles d'intervention sont aussi à privilégier dans tout programme de prévention de la violence à l'école. Le programme KiVa (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2010) implanté dans plusieurs pays (en Finlande, en Nouvelle-Zélande et en Hollande, par exemple), prend aussi ses sources sur des éléments du climat scolaire (p. ex., règles et normes de l'école et relations interpersonnelles). S'adressant à l'ensemble du milieu scolaire, dans une approche systémique et prenant en compte l'apport important des témoins, l'efficacité de ce programme a été reconnue pour la prévention du harcèlement à l'école. Les interventions liées à ce programme ont généré une diminution de la victimisation autorapportée ($b = -0,154$, $p > ,001$) et de l'agression (*bullying*) autorapportée ($b = -0,085$, $p = ,012$) chez les élèves du groupe contrôle (Kärnä, Voeten, Little, Pskiparta, Kaljonen, & Salmivalli, 2011).

Même si des études ont démontré des liens plus faibles entre la qualité du climat scolaire et la victimisation par les pairs (Lee, 2011; Pellegrini & Bartini, 2000; Steffgen & Recchia, 2012), un certain consensus se dégage de la documentation consultée portant sur le fait qu'un climat scolaire positif favoriserait une culture de non-violence prévenant la victimisation par les pairs.

1 Le programme *Vers le pacifique* en est un de prévention universelle de la violence par l'enseignement d'habiletés sociales et de techniques de résolution de conflits largement utilisé dans les écoles primaires du Québec (Institut Pacifique, 2006).

La réussite scolaire

Pour DeRosier, Kupersmidt et Patterson (1994) et Perrenoud (2002), la réussite scolaire est la démonstration que font les élèves de leur compréhension de diverses informations, mesurée par la performance scolaire. Selon ces auteurs, les élèves qui réussissent sont ceux qui satisfont aux normes d'excellence scolaire et qui progressent dans le cursus. Comme pour le climat scolaire et la violence à l'école, la réussite scolaire peut se définir de multiples façons. Certains la définissent comme étant l'atteinte d'objectifs d'apprentissage menant ultimement à l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat (Baby, 2002; Bouchard, Boily, & Proulx, 2003; MELS, 2009). Ces derniers auteurs prennent en compte l'engagement de l'élève, sa persévérance envers la réussite et la diplomation et, à l'instar de Millet et Thin (2005), considèrent que l'élève qui quitte l'école sans diplôme peut avoir été influencé par divers facteurs personnels, sociaux, familiaux et scolaires. Cette vision de la réussite scolaire englobe ainsi la notion de persévérance scolaire, puisque la réussite ne se résume pas à la compréhension ou non d'une notion, mais est davantage processuelle, faisant intervenir des éléments motivationnels menant à une qualification par l'obtention d'un diplôme quel qu'il soit.

Les difficultés scolaires, les échecs répétés, les relations sociales difficiles, telles le rejet social ou la victimisation par les pairs, sont certaines des conséquences liées à une piètre qualité du climat de l'établissement pouvant affecter la réussite scolaire (Astor, Benbenishty, & Nunez Estrada, 2009; Holt & Espelage, 2003; Lessard, Butler-Kisber, Fortin, Marcotte, Potvin, & Royer, 2008). Dans cette optique, pour favoriser la réussite scolaire, et par conséquent la diplomation des élèves, la documentation suggère d'intervenir sur le climat scolaire (p. ex., Blaya, 2010) afin de réduire les risques de décrochage et les conséquences sociales, économiques et personnelles qui y sont rattachées (Blaya, 2010; Janosz, Fallu, & Deniger, 2002).

Liens entre climat scolaire et réussite scolaire

Selon Moos (1979) ainsi que Cossette et ses collaborateurs (2004), certains facteurs de protection liés au climat scolaire favorisent la réussite scolaire des élèves. Un lien significatif qui se crée entre l'élève et un ou plusieurs intervenants scolaires donne par exemple une vision positive de l'école, améliore l'estime de soi et augmente le désir et la motivation à réussir (Karcher, 2004; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013).

D'ailleurs, parmi les composantes du climat scolaire les plus influentes dans la prévention du décrochage scolaire, Lessard et ses collaborateurs (2010) nomment la qualité des relations enseignants-élèves. La participation des élèves dans leur milieu contribue à développer leur engagement et leur attachement envers leur école (implication au sein de comités ou d'équipes sportives) (Joselowsky, 2007). De plus, les écoles efficaces en termes de réussite scolaire sont gouvernées par une direction d'école soutenant plutôt que contrôlant, qui sait susciter l'action et la coopération au sein de son équipe (Hoy, Sweetland, & Smith, 2002; Janosz, 2000).

Plusieurs auteurs ont démontré que la participation parentale aux activités de l'école contribue à un climat scolaire de qualité et influence positivement la réussite scolaire des élèves (Deslandes, Potvin, & Leclerc, 2000; Woolley & Bowen, 2007). Ils réaffirment la nécessité d'établir une bonne communication et collaboration entre l'école et la famille afin d'influencer positivement le climat scolaire qui peut avoir pour sa part une incidence sur la réussite des élèves. Qui plus est, une école dont le climat scolaire est perçu positivement par les élèves et qui influence leur réussite fait aussi preuve d'innovation dans ses méthodes d'enseignement, s'assure de la clarté de ses règles de vie (Moos, 1979) et d'appliquer celles-ci de façon équitable (Klem & Connell, 2004). La recherche démontre qu'une discipline appliquée de façon incohérente influence négativement le sentiment de justice et la perception générale du climat scolaire par les élèves (Bowen & Bowen, 1999; Blaya, 2002; Debarbieux, 1996) et donc, leur réussite scolaire. À l'inverse, un climat de classe et d'établissement positif a pour effet la perception d'un environnement structuré et juste, avec des attentes claires et élevées envers les apprenants (Croninger & Lee, 2001; Fallu & Janosz, 2003; Janosz, Georges, & Parent, 1998), aspects qui aideraient les élèves à réussir dans leurs études. En effet, un climat scolaire positif a de profondes répercussions sur la santé physique et mentale des élèves (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013), dont une influence positive sur l'estime de soi (Hoge, Smit, & Hanson, 1990), favorisant ainsi leur réussite scolaire.

Ces recherches ayant suggéré un lien entre les composantes du climat scolaire et la réussite scolaire des élèves ont fait appel à plusieurs devis différents, allant de l'étude longitudinale (p. ex., Klem & Connell, 2004; Woolley & Bowen, 2007) à l'étude menée en un seul temps de mesure, auprès de populations différentes (niveaux primaire et secondaire; provenant de pays différents). Les répondants, parfois nombreux (p. ex., Hoy, Sweetland, & Smith, 2002 : 97 écoles secondaires participantes), avaient tous à remplir

des questionnaires autorapportés dont certaines mesures portaient sur la réussite scolaire (p. ex., MPC, résultats en mathématique, etc.) et les composantes du climat scolaire (opérationnalisées de plusieurs façons, selon l'outil utilisé).

Comme dans les études concernant le climat scolaire et la victimisation, ces variations entre les méthodes utilisées pour étudier le climat scolaire et la réussite scolaire font en sorte que les comparaisons et les généralisations entre les études sont parfois difficiles. Certains travaux, bien que plus rares, obtiennent même des résultats qui vont à l'encontre de la plupart des écrits à ce sujet. Worrell et Hale (2001) ont rapporté par exemple que le climat scolaire ne serait pas un facteur de protection du décrochage scolaire, mais que l'espoir des élèves en leur avenir influencerait plutôt leur décision de persévérer. Dans le même ordre d'idées, les travaux de Lessard, Poirier et Fortin (2010), qui interrogeaient des adolescents à risque de décrochage scolaire ou non, n'ont pu démontrer que la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève pouvait expliquer la variance du risque de décrochage scolaire. Qui plus est, certaines recherches ont rapporté que des facteurs autres que scolaires seraient davantage prédictifs du décrochage scolaire. C'est le cas de Battin-Pearson et ses collaborateurs (2000), qui mentionnent que le facteur le plus puissant dans l'explication du décrochage scolaire serait une faible performance académique. Au Québec, Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004) rapportent que les deux facteurs importants dans l'explication du décrochage scolaire seraient la présence de sentiments dépressifs chez l'élève ainsi qu'un manque d'organisation et de cohésion familiale. Janosz (2000) propose une explication semblable en postulant, entre autres, que de faibles habiletés intellectuelles et verbales ainsi que l'échec et le retard scolaires constituent les facteurs de risque les plus importants concernant l'abandon scolaire. Ainsi, des facteurs d'ordre personnel et familial seraient aussi à considérer dans l'explication de la réussite scolaire. Mis à part ces résultats, et bien qu'il reste encore beaucoup d'études à mener pour clarifier le rôle du climat scolaire sur la réussite scolaire, la majorité des chercheurs s'entend sur l'importance de concevoir un environnement éducatif qui apporte du soutien, combiné à un climat d'apprentissage positif pour agir comme facteur de protection du décrochage et favoriser la réussite scolaire des élèves (Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer, & Leclerc, 2004; Elias, 2010).

La présente recension des écrits n'a pas permis de relever des études ayant systématiquement mis en relation le climat scolaire, la victimisation par les pairs et la réussite scolaire, bien que certaines aient tenté des rapprochements entre ces trois variables.

L'unique recherche recensée qui a considéré ces trois aspects est celle de Buckley, Storino et Sebastiani (2003). Ces chercheurs ont interrogé 369 élèves de septième année aux États-Unis et leurs résultats indiquent qu'il existerait un lien significatif entre le climat scolaire et la victimisation par les pairs, de même qu'une influence du climat scolaire sur la réussite des élèves interrogés, le climat expliquant 12 % de la variance de leur réussite. Par contre, cette étude ne documente pas les liens précis entre les trois variables ciblées. Dans toutes les recherches consultées, il est important de rapporter que la description des composantes du climat scolaire varie d'une étude à l'autre, rendant difficile la généralisation des résultats quant à son influence sur la victimisation par les pairs et la réussite scolaire.

Même si la majorité des études tendent à démontrer que le climat scolaire est lié à la réussite scolaire ou encore à la victimisation par les pairs dans les écoles, très peu ont porté spécifiquement sur les composantes du climat scolaire en lien avec ces deux problématiques. Certains chercheurs se sont intéressés aux liens entre la victimisation par les pairs et la réussite scolaire (p. ex., Beran & Lupart, 2009; Juvonen, Wang, & Espinoza, 2011), ou encore entre le climat et la réussite scolaires (p. ex., Lessard, Poirier, & Fortin, 2010; Wolley & Bowen, 2007). D'autres études ont porté davantage sur la relation entre le climat scolaire et la victimisation par les pairs (p. ex., Benbenishty & Astor, 2005; Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005), ou encore sur le climat et le décrochage scolaires (p. ex., Catterall, 1998; Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer, & Leclerc, 2004).

Le Tableau 1 résume les composantes du climat scolaire qui ont été identifiées comme ayant un lien ou une influence positive soit sur la victimisation par les pairs, soit sur la réussite scolaire. La présente recension des écrits indique que six composantes du climat scolaire peuvent être liées ou peuvent influencer à la fois la victimisation par les pairs et la réussite scolaire, soit : le type de direction, le sentiment de sécurité et de justice ressenti, la présence de relations enseignant-élève chaleureuses et soutenantes, la participation et la collaboration des élèves dans leur milieu, ainsi que la présence et l'implication des parents au sein du milieu scolaire de leur enfant. Finalement, certaines composantes du climat scolaire ont été répertoriées comme influençant seulement une des deux problématiques à l'étude. C'est le cas de l'organisation physique de l'établissement, qui a un effet sur le niveau de victimisation d'une école (Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002), ou encore de l'usage de pratiques pédagogiques reconnues ou de l'effort d'innovation dans les méthodes d'enseignement, dont on a rapporté l'influence sur la réussite scolaire (Moos, 1979).

Tableau 1. Composantes du climat scolaire qui influencent la victimisation par les pairs et la réussite scolaire.

Composantes du climat scolaire	Réussite scolaire	Victimisation par les pairs
Leadership de la direction	Hoy, Sweetland, & Smith (2002); Janosz (2000)	Gottfredson et al. (2005)
Sentiment de sécurité (Règles claires et connues, surveillance et encadrement disciplinaire)	Bowen & Bowen (1999); Janosz et al. (1998); Moos (1979); Woolley & Bowen (2007)	Beaumont (2012); Benbenishty & Astor (2005); Cossette et al. (2004); Gottfredson et al. (2005); Laufer & Harel (2003)
Relations enseignant-élève soutenantes et chaleureuses	Cossette et al. (2004); Fallu & Janosz (2003); Moos (1979)	Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur (2002); Carra (2009)
Sentiment de justice	Janosz et al. (1998); Klem & Connell (2004)	Carra (2009); Gottfredson et al. (2005); Hurford, Lindskog, Cole, Jackson, Thomasson, & Wade (2010)
Participation et collaboration des élèves (ex : médiation/pairs)	Joselowsky (2007); Lessard et al. (2010)	Beaumont (2009); Benbenishty & Astor (2005)
Présence et implication des parents	Deslandes, Potvin, & Leclerc (2000); Woolley & Bowen (2007)	Beaumont (2011); Laufer & Harel (2003)
Organisation physique des lieux		Astor et al. 2002
Pratiques pédagogiques reconnues	Moos (1979)	

Comme en témoignent les écrits consultés, les effets du climat scolaire sur la réussite scolaire ainsi que sur la victimisation par les pairs à l'école ont été largement démontrés (Benbenishty & Astor, 2005; Woolley & Bowen, 2007). Dans l'optique de faire diminuer les risques d'être victime en milieu scolaire et de favoriser la diplomation

d'un plus grand nombre d'élèves, il semble pertinent d'étudier de plus près le rôle de certaines composantes du climat scolaire ainsi que leur influence commune sur le niveau de victimisation par les pairs et sur la réussite scolaire des élèves.

Conclusion

Cet article avait pour but de mieux comprendre les liens entre le climat scolaire et la victimisation par les pairs, d'une part, et le lien avec la réussite scolaire d'autre part. L'analyse des écrits scientifiques a mis en exergue l'hypothèse que des composantes du climat scolaire pourraient agir favorablement pour, à la fois, prévenir la victimisation par les pairs et favoriser la réussite scolaire des élèves. Ainsi, le type de direction de l'établissement, la présence de règles claires et connues de tous, la perception d'un milieu juste et sécurisant, l'instauration de relations interpersonnelles soutenantes et positives ainsi que l'implication des élèves et de leurs parents sont tous des aspects qui favoriseraient la réussite scolaire et préviendraient la victimisation à l'école. En raison de la potentielle gravité des conséquences qu'entraînent la victimisation par les pairs et le décrochage scolaire, il importe de mieux comprendre les relations entre ces phénomènes ainsi que leur influence afin de cerner précisément les éléments sur lesquels il est possible d'intervenir. Dans cette optique, il serait intéressant que de futures recherches s'attardent plus précisément aux composantes du climat scolaire relevées dans cet article, dans l'optique de permettre une meilleure compréhension des processus en jeu. Ces nouvelles connaissances pourraient orienter l'élaboration de moyens d'intervention permettant de réduire la victimisation par les pairs et de favoriser la réussite scolaire d'un plus grand nombre d'élèves.

Références

- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., & Nunez 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 & Behaviour*, 29(6), 716-736.
- Baby, A. (2002). *Note pour une écologie de la réussite scolaire au Québec*. Québec, QC : CTREQ.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Beaumont, C. (2009). Trois ans d'évaluation d'un programme d'intervention visant la réduction des actes d'agression et de victimisation chez les adolescents à risque. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(1), 100-119.
- Beaumont, C. (2010). Le développement des habiletés d'entraide et l'adaptation psychosociale des élèves présentant des problèmes de comportement. *Revue psychologie Québec*, 27(2), 25-28.
- Beaumont, C. (2011). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble!* Bulletin du MELS, 1(5). Récupéré à : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/BulletinViolenceEcole_Vol1No5Automne2011.pdf
- Beaumont, C. (2012). L'engagement du personnel scolaire dans un projet collectif de prévention de la violence : un défi de taille. Dans C. Carra, B. Galland, & M. Verhoeven (Éds.), *Désordres scolaires et construction des normes à l'école* (pp. 201-215). Paris, France : Presses universitaires de France.

- Beaumont, C. (2014). Repenser la violence à l'école... et assurer la pérennité des actions. *Le point sur le monde de l'éducation*, article n°. 16.2.8, 9-11.
- Beaumont, C., Lavoie, J. & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, QC : Université Laval (CRIRES).
- Beaumont, C., Leclerc, D., & Frenette, É. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec*. Québec, QC : Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif.
- Benbenishty, R. & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York, NY : Oxford University Press.
- Beran, T. N., Hughes, G., & Lupart, J. (2009). A model of achievement and bullying: analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data. *Educational Research*, 50(1), 25-39.
- Beran, T. N. & Lupart, J. (2009). The relationship between school achievement and peer harassment in Canadian adolescents: The importance of mediating factors. *School Psychology International*, 30(1), 75-91.
- Blaya, C. (2002). School bullying, un type de victimisation en milieu scolaire : définition et conséquences. Dans R. Cario (Éd.), *Œuvre de justice et victimes* (pp. 125-142). Paris, France : L'Harmattan.
- Blaya, C. (2006). *Violence et maltraitance en milieu scolaire*. Paris, France : Armand Collin.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Blaya, C. & Debarbieux, E. (2008). *Plan-Learn without fear: The global campaign to end violence in schools*. Récupéré à : <http://plan-international.org/learnwithoutfear/files/learn-without-fear-global-campaign-report-english>
- Bouchard, P., Boily, I., & Proulx, M.-C. (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*. Ottawa, ON : Gouvernement du Canada, Direction de la recherche, condition féminine Canada.

- Bowen, F., Rondeau, N., Fortin, F., Dias, T., Bélanger, J., & Desbiens, N... Lacroix, M. (2006). *Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre (2001-2005)*. Montréal, QC : Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire, Université de Montréal.
- Bowen, N. K. & Bowen, G. L. (1999). Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents. *Journal of Adolescent Research, 14*, 319-342.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Basic concepts. Dans U. Bronfenbrenner (Éd.), *The ecology of human development* (pp. 3-15). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school climate and school achievement. *American Educational Research Journal, 15*(2), 301-318.
- Buckley, M. A., Storino, M., & Sebastiani, A. M. (2003). *The impact of school climate: Variations by ethnicity and gender*. Communication présentée au 11^e congrès annuel de l'American Psychological Association, Toronto, Ontario.
- 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.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transition to high school. *American Journal of Education, 106*(2), 302-333.
- Charach, A., Pepler, D. J., & Ziegler, S. (1995). Bullying at school: A Canadian perspective. *Education Canada, 35*, 12-18.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record, 111*, 180-193.
- 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. M. & Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry, 48*(9), 577-582.

- Croninger, R. G. & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103, 548-581.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : 1- État des lieux*. Paris, France : ESF Éditeur.
- Debarbieux, E. (2001). La violence à l'école : Querelles des mots et défi politique. Dans É. Debarbieux et C. Blaya (Éds.), *Violence à l'école et politiques publiques* (pp. 41-63). Paris, France : ESF Éditeur.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris, France : Armand Collin.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris, France : Éditions Odile Jacob.
- Debarbieux, E. (2011). Climat scolaire et prévention de la violence. *Les cahiers de la sécurité à l'école*, 16, 14-21.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., & Cohen, J., ... 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, E. & Blaya, C. (2009). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence ». *Criminologie*, 42(1), 13-31.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799-1813.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32(4), 208-217.
- Elias, M. J. (2010). School climate that promotes student voice. *Principal Leadership*, 11(1), 22-29.
- 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.

- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2012). L'influence du contexte de la classe sur le harcèlement entre élèves. Dans B. Galand, C. Carra et M. Verhoeven (Eds.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 123-136). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150-164.
- Gittins, C. (2006). *Réduction de la violence à l'école – Un guide pour le changement*. Strasbourg, France : Édition du Conseil de l'Europe.
- Gottfredson, D. C. (2001) *Delinquency and schools*. New York, NY : Cambridge University Press.
- 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.
- Gottfredson, D. C., Wilson, D. B., & Najaka, S. S. (2002). School-based crime prevention. Dans L. Sherman et al. (Ed.), *Evidence-based crime prevention* (pp. 56-164). London & New York, NY : Routledge.
- Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec (mai, 2013). *L'enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 : Tome 2 – Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation sociale*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Graham, S. & Bellmore, A. D. (2007). Peer victimization and mental health during early adolescence. *Theory Into Practice*, 46(2), 138-146.

- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology, 82*, 117-127.
- 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.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly, 38*(1), 77-93.
- Hurfurd, D. P., Lindskog, R., Cole, A., Jackson, R., Thomasson, S., & Wade, A. (2010). The role of school climate in school violence: A validity study of a web-based school violence survey. *Journal of Educational Research & Policy Studies, 10*(1), 51-77.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux, 122*, 105-127.
- Janosz, M., Fallu, J.-S., & Deniger, M.-A. (2002). Le décrochage scolaire. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (Éd.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents II - Tome 2 : Les problèmes externalisés* (pp. 127-175). Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- 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., Pascal, S., Bouthillier, C., Bélanger, J., & Bowen, F. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaires publiques québécoises : Portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*. Sommaire exécutif des rapports déposés au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- 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.
- Karcher, M. J. (2004). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. Dans E. Gerler (Éd.), *Handbook of school violence* (pp. 7-42). Binghamton, NY : Haworth Press.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Pskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grade 4-6. *Child Development, 81*(1), 311-330.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262-273.
- 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, C.-H. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence, 26*(8), 1664-1693.
- 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., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 1636-1643.
- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied. To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal, 38*(2), 351-370.
- Ma, X, Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research Papers in Education, 16*(3), 247-270.
- Millet, D. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, France : PUF.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009). *L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2012). *Diplomation et qualification au secondaire. Édition 2012*. Québec, QC : Gouvernement du Québec, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2012). *Agir contre le harcèlement à l'école*. Récupéré à : <http://www.education.gouv.fr/cid58745/la-lutte-contre-le-harcelement.html>
- Mooj, T. (2011). Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence and perceived violence motives. *Teachers and Teaching, 17*(2), 227-253.
- Moos, R. (1979). *Evaluating Educational Environments*. Londres, R.-U. : Jossey Bass.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relations between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 158*, 730-736.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, MA : Blackwell.
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. Paris, France : ESF Éditeur.
- Pellegrini, A. D. & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal, 37*(3), 699-725.
- Perrenoud, P. (2002). *Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum!* Communication présentée au 10^e colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), Québec, Québec.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. London, R.-U. : Jessica Kingsley.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program, KiVa. Dans B. Doll, W. Pfohl et J. Yoon (Éds.), *Handbook of youth prevention science* (pp. 238-252). New York, NY : Routledge.

- Statistique Canada (2012). *Enquête sur la population active 2012*. Ottawa, ON : Statistique Canada, 2012. Récupéré à : <http://www4.hrsdc.gc.ca/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=32>
- Steffgen, G. & Recchia, S. (2012). La violence à l'école s'explique-t-elle par l'environnement scolaire? Dans B. Galand, C. Carra et M. Verhoeven (Éds.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 112-122). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Stout, K. E. & Christenson, S. L. (2009). Staying on track for high school graduation: Promoting student engagement. *The Prevention Researcher*, 16(3), 17-20.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. New York, NY : Oxford University Press.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Vettenburg, N. (1998). *Violences à l'école : sensibilisation, prévention, répression*. Récupéré le 4 mars 2010 du site du Euro WRC: www.euowrc.org/05.education/education_fr/19.edu_fr.htm
- 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.
- Worrell, F. C. & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 370-388.