



*LES MAUVAIS TRAITEMENTS DU PERSONNEL
SCOLAIRE ENVERS LES ÉLÈVES : DISTINCTIONS
SELON LE SEXE ET L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT*

**CLAIRE BEAUMONT¹, ERIC FRENETTE¹ &
DANIELLE LECLERC²**

¹UNIVERSITÉ LAVAL, QUÉBEC, QC, CANADA

*²UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIERES, QC,
CANADA*

Cette recherche a été effectuée par les chercheurs du Groupe de recherche sur la sécurité et la violence dans les écoles québécoises (SEVEQ) dans le cadre des travaux de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif de l'Université Laval. Toute correspondance doit être adressée à : Claire.beaumont@fse.ulaval.ca

RESUMÉ

Cet article vise à connaître la nature et la prévalence des mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves en prenant en compte le sexe et l'ordre d'enseignement (primaire, secondaire) des élèves. L'étude a été effectuée auprès de 54 152 élèves québécois à l'aide de questionnaires autorapportés. Globalement, les résultats indiquent que ces mauvais traitements sont subis dans des proportions semblables par les élèves, peu importe leur sexe ou leur ordre d'enseignement. Les conclusions suggèrent d'aborder le phénomène dans sa globalité. Des pistes de réflexion sont proposées pour sensibiliser les adultes aux effets contreproductifs de ce type de comportement.

MOTS-CLÉS

Agressivité des enseignants, victimisation par le personnel scolaire, relation enseignant-élève, humiliation à l'école, maltraitance des élèves.

ABSTRACT

This article aims to know the nature and prevalence of the staff maltreatment of students, according sex and educational level (elementary, secondary) of students. The study was conducted in Quebec with 54 152 students of primary and secondary school using self-report questionnaire. The results indicate that the abuse (i.e., shouting, humiliating, scornful glances) are experienced in similar proportions by students, regardless of sex or educational level. Conclusions suggest addressing the phenomenon in its whole and proposes to sensitize adults to counterproductive effects of such behavior.

KEY WORDS

Staff maltreatment of students, victimization by school staff, teacher misbehavior, teacher aggression, teachers aggressive attitudes.

INTRODUCTION

Les nombreux chercheurs qui ont étudié la violence dans les écoles l'ont principalement fait en considérant les comportements d'agression entre élèves ou encore ceux des élèves envers les enseignants. Plus rarement les mauvais traitements des adultes de l'école envers les élèves ont été abordés. Pourtant, les attitudes et les interventions du personnel scolaire figurent parmi les facteurs les plus influents sur la réussite scolaire (Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette, 2015), de même que sur la violence présente à l'école (Benbenisty et Astor, 2005; Côté, Blais et Ouellet, 2015). Préoccupantes au plan éthique, ces conduites peuvent avoir une incidence négative sur le climat de classe ou d'école, affecter l'estime de soi des élèves, leur motivation à réussir et leur désir de fréquenter l'école (Karcher, 2004; Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D'Alessandro, 2013).

Face au peu d'information disponible sur le sujet, davantage de recherches doivent se consacrer à ce type de comportements qui constituent des atteintes à l'intégrité morale et parfois physique des élèves. Dressant d'abord un bref état des lieux sur la question, cet article présente une étude menée en contexte québécois concernant la nature et la prévalence des mauvais traitements des adultes de l'école envers les élèves. Des analyses de variance permettront d'évaluer les différences selon le sexe et l'ordre d'enseignement, des facteurs de risque fréquemment cités dans la littérature (Brendgen, Wanner et Vitaro, 2006; Casarijian, 2000; Theoklitou, Kabitsis, Kabitsis, 2012), ainsi que l'interaction de ces deux variables.

LA NATURE DES MAUVAIS TRAITEMENTS DES ADULTES INFLIGES AUX ELEVES

Si seulement quelques écrits scientifiques dans le domaine de la prévention de la violence à l'école ont documenté les effets des comportements négatifs du personnel scolaire envers les élèves (Benbenisty et Astor, 2005; Debarbieux, 2011a ; 2011b), c'est surtout en contexte de maltraitance envers les enfants (Organisation mondiale de la Santé/OMS et International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect/ISPCAN, 2006), ou encore dans celui du développement des pratiques professionnelles des enseignants (Alvarez, 2007; Romi, Lewis, Roache et Riley, 2011) que le sujet a été abordé.

Selon l'OMS et l'ISPCAN (2006), la violence faite aux enfants est décrite comme étant :

...toutes les formes de mauvais traitements physiques et / ou affectifs, de sévices sexuels, de négligence ou de traitement négligent, ou d'exploitation commerciale ou autre, entraînant un préjudice réel ou potentiel pour la santé de l'enfant, sa survie, son développement ou sa dignité dans le contexte d'une relation de responsabilité, de confiance ou de pouvoir (p. 10).

La Convention internationale des droits de l'enfant (art. 37, ONU, 2015), signée par plusieurs pays, précise qu'il est du devoir des adultes de l'école de protéger les enfants dont ils ont la garde contre toute forme de mauvais traitements, de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales. Ils doivent aussi veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant. Pourtant, malgré ces attentes formulées envers les adultes des écoles, force est de constater que certains d'entre eux adoptent des comportements qui peuvent être préjudiciables aux élèves.

Que ces actes soient considérés comme des comportements de violence (Darton, 2012), d'agression (Beaumont, Leclerc, Frenette et Proulx, 2014), qualifiés de mauvais traitements (Khoury-Kassabri, 2009), de comportements abusifs (Brendgen, Wanner, Vitaro, Bukowski, et Tremblay; 2007), ou encore de *bullying* (McEvoy, 2005; Twemlow, Fonagy, Sacco et Brethour, 2006), les différents termes utilisés pour décrire le phénomène mènent à des interprétations différentes suscitant des jugements d'intensité variable. Un consensus semble cependant se dégager dans la communauté scientifique à l'effet qu'il s'agisse de comportements nuisibles et improductifs qui interfèrent non seulement avec la mission de l'école, mais qui vont à l'encontre du devoir de protection auquel est soumis tout adulte ayant la responsabilité d'enfants de moins de 18 ans.

Pour décrire ce type de comportements en contexte scolaire, la notion de maltraitance semble la plus adaptée, puisque comme le mentionne Sharpe (2011), elle implique un comportement d'abus ou de négligence d'un adulte en autorité, spécifiquement dans un contexte relationnel avec un enfant, ce que ne distinguent pas les concepts de *bullying*, d'agression ou même de violence. L'OMS et l'ISPCAN (2006) répertorient quatre types de violence faite aux enfants : la violence physique, psychologique, sexuelle et la négligence. En milieu scolaire, ces agressions sont décrites plus particulièrement comme étant des humiliations, des menaces ou encore des regards méprisants (Benbenishty et Astor, 2005; Casarjian, 2000; Darton, 2012; Debarbieux, 2011a; 2011b; Myers et Rocca, 2000). Elles peuvent être de forme verbale, s'exprimant par des cris ou des jurons à l'endroit des élèves (Brendgen *et al.*, 2007) ou

physique tel des bousculades, des pincées, des coups (Debarbieux, 2006; Lompo, 2009). Moins fréquemment, ces comportements peuvent être à connotation sexuelle, allant des propos ou regards déplacés jusqu'à des contacts physiques non désirés et abusifs (Matari, 2014; Mimche et Tanang; 2013). Les attitudes relatives à la négligence des adultes de l'école (p. ex., ignorance intentionnelle des besoins des élèves) sont cependant moins documentées en contexte scolaire (Aluede, Ojugo et Okoza, 2012). Myers et Rocca (2000) ont relevé des liens significatifs entre six formes de mauvais traitements des adultes envers les élèves (attaques sur leur caractère personnel, attaques sur leur compétence scolaire, les insultes, les comportements non verbaux désobligeants, les menaces, les humiliations) et la motivation scolaire de ces derniers.

LES CONSEQUENCES DES MAUVAIS TRAITEMENTS DES ADULTES INFLIGES AUX ELEVES

Les comportements agressifs des enseignants affecteraient négativement l'estime de soi des élèves, générant chez ces derniers de l'anxiété, des problèmes psychosomatiques (Brendgen *et al.*, 2006; Lewis et Riley, 2009; Sava, 2002) et aggraveraient leurs comportements antisociaux (Leflot, van Lier, Onghena et Colpin, 2010). Sur le plan scolaire, cette victimisation par l'adulte est associée à une baisse de motivation et de rendement scolaires, à des problèmes d'attention, de concentration et d'absentéisme (Romi *et al.*, 2011; Zhang, 2007). Sur le plan social, comme les comportements négatifs des adultes envers les élèves sont susceptibles de véhiculer des valeurs de domination et d'intolérance, les élèves qui en sont la cible risquent d'être davantage marginalisés et plus vulnérables aux agressions de leurs pairs. Sharpe (2011) souligne que ce ne sont pas seulement les élèves directement ciblés par les attaques du personnel scolaire qui en subissent les conséquences, puisque ces comportements peuvent aussi avoir des effets négatifs sur le climat d'apprentissage et sur tous ceux qui les observent.

L'attitude des adultes envers les élèves constitue l'un des facteurs de l'environnement scolaire susceptible d'influencer la perception qu'ont les élèves de leur climat scolaire (Benbenishty et Astor, 2005; Janosz, Pascal et Bouthillier, 2009c). Un climat perçu insécurisant peut entraîner de l'isolement chez les élèves, une perte de motivation envers l'école et une réaction négative face aux manifestations d'autorité des adultes dont ils ne reconnaissent pas la légitimité. Les élèves respecteraient davantage les enseignants qui agissent équitablement, qui ne les embarrassent pas délibérément devant le groupe, qui les protègent des attaques des pairs ou encore qui utilisent l'humour en classe (Woolfolk-Hoy et Weinstein, 2006). Au contraire, les enseignants qui sont

agressifs verbalement perdent toute crédibilité à leurs yeux et contribuent au fait que les élèves perçoivent leur climat scolaire hostile et insécurisant (Banfield, Richmond et McCroskey, 2006; Myers, 2001; Myers et Knox, 2000; Myers et Rocca, 2001).

La relation enseignant-élève joue un rôle important sur la qualité du climat scolaire, lequel prédit les comportements d'agression et les attitudes proactives des élèves (Marsh, McGee et Williams, 2014). L'attention et le soutien que les adultes de l'école offrent aux élèves, de même que les méthodes éducatives utilisées tant pour stimuler les apprentissages que pour gérer les écarts de conduite, sont des aspects qui contribuent à améliorer le climat de l'école et à faire diminuer la victimisation par les pairs (Cohen, Espelage, Twemlow, Berkowitz et Comer, 2015; Hamre et Pianta, 2005; Steffgen, Recchia et Viechtbauer, 2013; Thapa *et al.*, 2013). L'enseignant qui crie, humilie, dénigre ses élèves ou qui punit toute la classe pour la mauvaise conduite de quelques-uns contribue à faire augmenter les comportements perturbateurs en classe et à faire diminuer l'engagement scolaire de ses élèves (Lewis, 2001; Lewis, Romi, Xing, et Katz, 2005).

Pour Gottfredson (2001), les élèves qui ne peuvent compter sur le soutien de leurs enseignants sont plus à risque de percevoir leur climat scolaire menaçant et injuste, augmentant la probabilité qu'ils transgressent les règles de vie collective en adoptant des comportements agressifs. À l'inverse, la perception d'être soutenu par ses enseignants est associée à moins de problèmes de comportement (Croninger et Lee, 2001), à un meilleur engagement des élèves envers l'école (Gregory et Weinstein, 2004; Hanson et Austin, 2003), de même qu'à des effets positifs sur les résultats et la motivation scolaires (Zhang, 2007). Enfin, la perception de pouvoir compter sur le soutien des enseignants et sur celui des pairs à l'école est associée positivement à l'estime de soi et au rendement académique, mais négativement aux symptômes dépressifs chez les adolescents (Jia *et al.*, 2009).

LIENS ENTRE LES MAUVAIS TRAITEMENTS DES ADULTES DE L'ÉCOLE ET LA VICTIMISATION PAR LES PAIRS

Puisqu'ils constituent des agents de socialisation importants, les enseignants représentent des modèles comportementaux pour leurs élèves (Craig et Pepler, 2007). C'est par imitation et par modelage que les jeunes apprennent, dans leur quotidien, à adopter des comportements sociaux adéquats, respectueux, qu'ils développent leur empathie, de même que des stratégies positives de résolution de conflit (Bandura, 2006; Elsaesser, Gorman-Smith et Henry, 2013; Wigfield et Eccles, 2000). Des études (Lucas-Molina, Williamson, Pulido et Perez-

Albeniz, 2015; Yoneyama et Naito, 2003) ont démontré que les mauvais traitements des enseignants envers les élèves augmentent l'incidence des agressions entre les pairs. Khoury-Kassabri (2009) rapporte que la victimisation par des adultes de l'école s'avère plus importante chez les élèves qui sont à la fois victimes et auteurs de harcèlement par les pairs, suivi par ceux qui sont seulement auteurs et finalement par ceux qui sont seulement victimes. Les jeunes non impliqués dans le harcèlement (victimes ou auteurs) seraient plus rarement la cible des mauvais traitements des adultes. Par ailleurs, la victimisation des élèves impopulaires étant très souvent soutenue par les camarades de classe (Veenstra, Lindenberg, Munniksmas et Dijkstra, 2010), le fait d'être aussi victimisé par son enseignant est susceptible de légitimer ce genre de comportement qui risque d'être renforcé et repris par les pairs. Par son comportement abusif ou encore en ignorant les élèves qui subissent les agressions de leurs pairs, cet adulte en autorité fait ainsi la promotion d'attitudes irrespectueuses dans la classe (Holt et Keyes, 2004; Lucas-Molina *et al.*, 2015). Quand ils perçoivent positivement le soutien de leurs enseignants, les jeunes sont toutefois plus susceptibles de demander de l'aide lorsqu'ils sont victimisés par leurs pairs (Unnever et Cornell, 2004; Wilson et Deanne, 2001). Cette accessibilité au soutien de l'adulte s'avère une caractéristique importante, car sécurisante, puisque les victimes de harcèlement qui cherchent et trouvent de l'aide sont moins à risque de subir à nouveau la violence de leurs pairs (Brendgen *et al.*, 2008; Ladd et Ladd, 2001; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor et Chauhan, 2004). Les attitudes positives des adultes et la qualité de leurs interventions ont ainsi été reconnues comme des conditions de réussite dans la mise en œuvre de programmes ou d'initiatives visant à prévenir la violence à l'école (Cohen *et al.*, 2015; Debarbieux et Blaya, 2009; Olweus, 1993; Wang *et al.*, 2013).

FACTEURS EXPLICATIFS DES MAUVAIS TRAITEMENTS DES ADULTES DE L'ÉCOLE ENVERS LES ÉLÈVES

Divers facteurs personnels et professionnels peuvent expliquer pourquoi certains enseignants recourent à des méthodes abusives pour gérer les écarts de conduite de leurs élèves (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012; Kandakai et King, 2002; Sharpe, 2011). Les attaques verbales des adultes, parmi les plus rapportées dans la littérature, sont souvent précédées par des comportements perturbateurs ou d'inattention des élèves qui déclenchent divers types d'intervention du personnel scolaire (Myers et Rocca, 2000). Des stratégies agressives peuvent ainsi être privilégiées par certains enseignants en guise d'interventions disciplinaires pour exercer leur contrôle sur les élèves ou sur la classe (Casarijan, 2000).

Sur le plan personnel, le stress vécu (Geving, 2007), un faible sentiment d'efficacité (Khoury-Kassabri, 2012), un passé personnel de victimisation à l'école (Twemlow et Fonagy, 2006) ou encore des problèmes affectifs (Bowlby, 1982), sont des facteurs susceptibles d'expliquer les conduites agressives des enseignants envers leurs élèves. Des croyances d'efficacité pourraient aussi légitimer ce genre de comportement, comme c'est le cas pour l'enseignant convaincu qu'il s'agit du meilleur moyen pour ramener la discipline dans sa classe ou encore celui qui agit selon des croyances d'attribution, voulant que ce soit le seul langage que les élèves comprennent (Riley, 2009; Riley, Lewis et Brew, 2010). Pour Benbenishty et Astor (2005), même en étant conscients que ce type de comportements nuit à leurs élèves, certains enseignants continueraient à les pratiquer, étant donné qu'ils ne subissent aucune conséquence ou désapprobation sociale associées à ces gestes.

Sur le plan professionnel, ces conduites agressives seraient liées à un manque de formation en gestion de classe (Alvarez, 2007; Romi *et al.*, 2011). Les enseignants qui déclarent le plus harceler leurs élèves sont aussi ceux qui recourent davantage à la suspension scolaire comme moyen d'intervention (Twemlow et Fonagy, 2005). Pour Galand, Hospel et Baudoin (2014), une gestion de classe qui encourage la compétition, risque d'amplifier le désir des élèves de participer au harcèlement de leurs pairs, alors qu'une gestion proactive de la classe diminuerait le risque que les élèves y prennent part. Gaudreau *et al.*, (2012) rapportent que des stratégies positives de gestion des comportements (p. ex., règles de classe claires et négociées, discussion, valorisation des conduites positives) sont associées à moins d'écarts de conduite et à plus de comportements responsables des élèves.

PREVALENCE ET DISTINCTION ENTRE LE SEXE ET L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT DES ELEVES AFFECTES

L'étendue des conséquences auxquelles s'exposent les élèves confrontés aux mauvais traitements du personnel scolaire nécessite de s'interroger sur la prévalence du phénomène et de préciser qui sont les jeunes qui en sont affectés. Selon les études consultées, la prévalence des jeunes qui subissent ces mauvais traitements oscille entre 2 % (Olweus, 1999) et 82 % (Aluede *et al.*, 2012). Ces écarts entre les résultats des études pourraient s'expliquer par le recours à des méthodologies variées (p. ex., comportements de maltraitance étudiés différents d'une étude à l'autre, caractéristiques disparates des échantillons, références temporelles divergentes des outils de mesure). La majorité des écrits dans le domaine considère exclusivement les comportements du personnel enseignant à l'égard des élèves (Aluede *et al.*, 2012 ; Brendgen *et al.*, 2006, 2007), très peu ayant choisi d'inclure les attitudes de tous les adultes de l'école

(Debarbieux, 2011a, 2011b; Lompo, 2011). Les aspects culturels liés notamment aux valeurs ou aux contextes pourraient aussi expliquer la diversité des prévalences rapportées (Benbenishty et Astor, 2005; Romi *et al.*, 2011).

En Norvège par exemple, l'une des premières études publiées sur le sujet par Olweus (1999) a été menée auprès de 2 400 élèves de la 6^e à la 9^e année provenant de milieux défavorisés. À partir de questionnaires autorapportés, l'étude indiquait que près de 2 % des élèves avaient été harcelés par leurs enseignants (bullying), phénomène davantage rapporté par les plus jeunes. Interrogés à leur tour, et afin de confronter les perceptions, les enseignants déclaraient dans une proportion de 10 % avoir harcelé verbalement un ou plusieurs de leurs élèves, comportements présents dans près de la moitié des classes participant à l'enquête. Aux États-Unis, Casarjian (2000) a étudié précisément les attaques verbales des enseignants sur le caractère ou les habiletés de l'élève (p. ex., surnoms méchants, cris ou humiliations) de même que les actes de négligence à leur égard (p. ex., ignorance des demandes de l'élève ou de ses besoins) auprès d'un échantillon de 700 adolescents de milieux socioéconomiques défavorisés. Les résultats récoltés à partir de questionnaires autorapportés révèlent que 34 % auraient vécu au moins six incidents d'abus de la part de leur enseignant au cours de l'année scolaire, alors que 11 % indiquaient en avoir subi plus de 31 au cours de la même période. Les auteurs rapportent que les garçons participant à l'étude étaient significativement plus nombreux à déclarer cette victimisation, peu importe la nature psychologique ou physique, mais dans des proportions semblables aux filles concernant les comportements de négligence.

En France, l'enquête nationale de Debarbieux (2011a), effectuée auprès de 12 326 élèves du primaire à l'aide de questionnaires autorapportés, révèle qu'un peu plus de 13 % des jeunes interrogés âgés entre 7 et 11 ans ont déclaré avoir été rejetés par leur enseignant, 4,0 % insultés et 5,5 % frappés. Au collège, davantage de garçons (2,5 %) que de filles (0,8 %) rapportaient qu'un adulte de l'école avait essayé de les embrasser (Debarbieux, 2011b). Une plus grande proportion de garçons (3,5 %) que de filles (0,5 %) révélait aussi qu'un adulte avait tenté de les toucher d'une manière sexuelle. En France, la victimisation par un adulte de l'école toucherait un plus grand nombre de garçons, principalement ceux des collèges âgés de 12 et 13 ans et ceux affichant un retard académique. Toutefois, 33 % des élèves qui ont mentionné avoir été frappés par un adulte s'avèrent obtenir de très bons résultats scolaires.

En Israël, Benbenishty et Astor (2005) ont constaté dans leur échantillon national composé d'élèves de la 4^e à la 11^e année, que 20,7 % des répondants du primaire et 15,1 % du secondaire avaient subi au moins une forme d'agression physique d'un adulte de l'école. Les atteintes de type émotionnel (p. ex., insultes, humiliations, cris et jurons) étaient vécues par 30,2 % des

élèves du primaire et par un peu plus de 27 % au secondaire, alors que celles de nature sexuelle, réparties sur un continuum allant des commentaires déplacés aux abus sexuels physiques, affectaient entre 3,4 % et 7,5 % des élèves du secondaire, selon le type de comportement étudié. Cette étude indique que les garçons sont proportionnellement plus nombreux à être victimisés par les adultes, et ce, pour tous les types de comportements étudiés. Par contre, elle est l'une des rares à rapporter que c'est au primaire que le phénomène toucherait un plus grand nombre d'élèves.

Enfin, sur le continent africain, alors que le châtiment corporel est encore en usage dans certains pays (Lompo, 2009), la victimisation des élèves par les adultes s'observerait dans des proportions plus élevées comparativement aux études précédemment citées. À titre d'exemple, dans l'enquête de Aluede *et al.* (2012) menée auprès de 1 537 élèves âgés de 11 à 16 ans, 82,2 % ont révélé avoir été victimes de discrimination (préjugés) de la part d'un enseignant, 86,2 % de harcèlement psychologique, 69,0 % de l'ignorance de l'enseignant et 66,4 % auraient subi de l'humiliation publique. Concernant la victimisation physique, Debarbieux et ses collaborateurs (2005) révèlent qu'à Djiouti, à partir d'un échantillon de 1 669 enfants âgés de 9 à 14 ans, 25,4 % des enquêtés (filles et garçons) disaient avoir été battus au moins une fois par un pair depuis le début de l'année scolaire, et 47,3 % par un enseignant (54 % de garçons et 48,4 % de filles). D'autres formes de châtiments corporels sont aussi rapportées telles que des gifles, des fessées et des coups avec des objets. Ces études africaines rapportent qu'une proportion plus élevée de garçons se retrouverait exposée à la maltraitance des adultes, sauf en ce qui a trait aux comportements abusifs à connotation sexuelle où les filles seraient plus nombreuses à les subir (Mimche et Tanang, 2013).

Toutes ces études indiquent que les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves existent un peu partout dans le monde. Au Québec, peu d'information est cependant disponible concernant ce type de conduite des adultes à l'école. Les études de Janosz, Pascal et Bouthillier (2009a, 2009b), dont une proportion importante des échantillons se compose d'élèves provenant de milieux défavorisés, rapportent que 16 % des jeunes du primaire et 29 % au secondaire disent avoir été insultés par un adulte de l'école au moins une fois au cours de l'année scolaire. Pour 9 % au primaire et 7 % au secondaire, il s'agirait d'agressions physiques intentionnelles. Une autre étude québécoise celle de Brendgen *et al.* (2006) conclut que près de 15 % des 399 enfants suivis entre la maternelle et la 4e année du primaire subiraient des agressions verbales de leurs enseignants et que le risque de se faire attaquer verbalement par leurs enseignants demeurerait stable tout au long du primaire, malgré le fait qu'ils changent d'enseignant chaque année.

La littérature a rapporté que la maltraitance du personnel scolaire envers les élèves risque d'entraîner des conséquences aux plans psychologique, scolaire et social chez ces derniers, qu'elle peut nuire à la qualité du climat scolaire et augmenter la victimisation par les pairs (Brendgen *et al.*, 2006; Leflot, Van Lier, Onghena et Colpin, 2010; Thapa *et al.*, 2013; Steffgen, *et al.*, 2013). Les conclusions sont cependant moins claires concernant les différences rapportées selon le sexe et l'ordre d'enseignement des élèves victimisés. Des auteurs suggèrent que les garçons seraient davantage ciblés (Benbenisthy et Astor, 2005, Casarjian, 2000), certains tempèrent selon les formes de victimisation (Theoklitou, Kabitsis et Kabitsis, 2012; Mimche et Tanang, 2013), alors que d'autres considèrent les élèves du primaire (Benbenisthy et Astor, 2005) ou du secondaire (Perera, Ostbye, Ariyananda et Lelwala, 2009) comme étant les plus à risque de subir ces mauvais traitements.

Dans le contexte québécois où le personnel éducatif est incité à multiplier ses efforts pour prévenir et réduire la violence dans les établissements d'enseignement, et considérant que ces conduites négatives peuvent interférer dans la mise en œuvre de programmes ou initiatives de prévention de la violence à l'école, un état des lieux sur cette question s'avère nécessaire, puisqu'à notre connaissance, aucune étude menée auprès d'un vaste échantillon n'a encore abordé cette question précise au Québec. Cette étude exploratoire a pour but de décrire les mauvais traitements des adultes envers les élèves des écoles primaires et secondaires québécoises. De plus, elle vise à identifier les différences du phénomène selon le sexe des élèves, et leur ordre d'enseignement et à déterminer la présence d'une interaction entre ces deux variables.

MÉTHODOLOGIE

PROCÉDURE

Au printemps 2013, les élèves des écoles participantes à l'enquête nationale menée par Beaumont *et al.* (2014) ont rempli des questionnaires électroniques sous la supervision d'un adulte de l'école préalablement formé à la méthode de cueillette de données et accompagné par le groupe de chercheurs. Chaque élève avait accès à un ordinateur lui permettant d'accéder au site sécurisé où étaient hébergés les questionnaires. Après la passation (durée approximative de 30 minutes), les élèves étaient invités à consulter un site Web spécialement conçu pour eux par le groupe de recherche et traitant de multiples ressources en lien avec la violence et l'intimidation.

PARTICIPANTS

Les 54 152 élèves participants proviennent de 201 établissements d'enseignement (123 écoles primaires et 78 écoles secondaires), majoritairement francophones, 168 étant des établissements d'enseignement public et 33 d'enseignement privé situés dans les 11 régions administratives sous la juridiction du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2012). Les écoles publiques se distribuent sur l'ensemble du spectre de défavorisation / favorisation économique, selon la classification du MELS (2012)¹. Les 14 675 élèves du primaire sont en proportion égale (50 %) de filles et de garçons fréquentant des classes régulières dans des proportions équivalentes en 4^e, 5^e et 6^e année. Pour le secondaire, il s'agit de 39 477 élèves (55,9 % de filles) provenant des classes régulières répartis presque également entre les cinq niveaux du secondaire.

INSTRUMENT DE MESURE

La version destinée aux élèves des *Questionnaires sur la sécurité et la violence à l'école révisés* (QSVE-R/ Beaumont, Paquet, Leclerc et Frenette, 2013) a été utilisée pour recenser les comportements de maltraitance des adultes de l'école envers les élèves. Le QSVE-R/élève en version électronique est une mesure autorapportée et comporte 94 questions au primaire et 98 au secondaire, réparties en cinq sections (sociodémographique, climat scolaire, comportements à risque observés, violence subie et lieux à risque dans l'école). Seulement les questions liées à la maltraitance des adultes de la section violence subie par les élèves ont été utilisées aux fins de cet article. Ces questions invitent les élèves à indiquer, sur une échelle de mesure en quatre points (1 = jamais, 2 = une ou deux fois dans l'année, 3 = deux à trois fois par mois et 4 = au moins une fois par semaine) la fréquence à laquelle ils ont subi une série de comportements au cours de la dernière année scolaire : sept questions pour le primaire et huit pour le secondaire concernant notamment les propos humiliants, les regards méprisants, l'ignorance ou même les coups ou bousculades de la part des adultes. Une question qui aborde un comportement à connotation sexuelle a exclusivement été présentée aux élèves du secondaire. Le niveau de consistance interne est considéré satisfaisant tant pour le primaire ($\alpha = 0,76$) que pour le secondaire ($\alpha = 0,85$). Les analyses factorielles confirmatoires par équations structurelles (logiciel EQS version 6.2, données catégorielles, maximum de vraisemblance et option robust avec correction de Lee, Poon et Bentler, 1995) supportent l'ajustement des données à une structure unidimensionnelle pour le primaire : CFI = 0,964, NNFI = 0,946,

¹ Selon le MELS (2012) : favorisé = rangs 1-2-3; moyennement favorisé = rangs 4-5-6-7; défavorisé = rangs 8-9-10. Les écoles privées ne possèdent pas d'IMSE.

RMSEA = 0,059; et pour le secondaire : CFI = 0,982, NNFI = 0,975, RMSEA = 0,056.

Aux fins de présentation des résultats, l'échelle de mesure en quatre points a été convertie pour représenter la prévalence des comportements subis par les élèves. L'échelle de prévalence vise à déterminer la proportion de répondants ayant mentionné le comportement de maltraitance: 0= *jamais* et 1= *présence d'au moins une fois dans l'année scolaire (une ou deux fois dans l'année, deux à trois fois par mois et au moins une fois par semaine)*. Cette approche a été retenue afin de pouvoir tracer des parallèles avec la littérature existante dans le domaine.

ANALYSES

Des analyses de variances (ANOVA) ont été effectuées, pour chaque question, afin d'identifier des différences sur le plan de la prévalence des élèves ayant subi ce type de comportement. Ces analyses ont permis d'identifier les différences selon le sexe, l'ordre d'enseignement (primaire vs secondaire) et de vérifier la présence d'une interaction entre ces deux variables (constance des différences). L'interprétation des résultats mettra à contribution la taille d'effet (*effect size*). L'indice η^2 est utilisé pour déterminer les critères concernant la taille d'effet pour les ANOVA: > 0,01 effet faible; > 0, 06 effet modéré; et > 0,14 effet large (Cohen, 1988). Pour la question qui est disponible uniquement au secondaire, un test-t a permis d'évaluer les différences selon le sexe des élèves. L'indice *d* de Cohen permet d'indiquer la taille d'effet pour le test-t: > 0,2 effet faible ; > 0, 5 effet modéré ; et > 0,8 effet large (Cohen, 1988).

RÉSULTATS

La prévalence des mauvais traitements des adultes tel que rapporté par les élèves du primaire et du secondaire, au moins une fois au cours de la dernière année scolaire, est présentée au Tableau 1. Les résultats sont ventilés en fonction du sexe et de l'ordre d'enseignement. Pour le primaire, la prévalence oscille entre 1 % et 15 % selon les comportements rapportés. Pour le secondaire, elle varie entre 2 % et 20 %. Au primaire, les comportements les plus rapportés sont par ordre d'importance, *regards méprisants, cris ou jurons* de même que *ignorance de l'adulte lorsque ridiculisé ou insulté*. Pour le secondaire, *regards méprisants et cris ou jurons* viennent aussi en premier plan, mais suivis en troisième lieu par les *mots humiliants*.

Tableau 1

Prévalence des mauvais traitements des adultes autorapportés par les élèves selon le sexe et l'ordre d'enseignement au cours de l'année scolaire*

Type de comportements subis	Prévalence (E.T.)					
	Total	Primaire		Total	Secondaire	
		Filles	Garçons		Filles	Garçons
1- Regards méprisants	0,15 (0,36)	0,14 (0,35)	0,16 (0,37)	0,20 (0,40)	0,21 (0,41)	0,19 (0,39)
2- Cris ou jurons	0,15 (0,36)	0,12 (0,33)	0,18 (0,38)	0,20 (0,40)	0,18 (0,38)	0,23 (0,42)
3- Ignoré lorsque ridiculisé ou insulté	0,14 (0,35)	0,12 (0,32)	0,16 (0,37)	0,08 (0,28)	0,08 (0,27)	0,09 (0,29)
4- Mots humiliants	0,08 (0,27)	0,07 (0,25)	0,09 (0,28)	0,12 (0,33)	0,12 (0,32)	0,12 (0,33)
5- Ignoré lorsque menacé ou battu	0,07 (0,25)	0,04 (0,20)	0,10 (0,30)	0,03 (0,17)	0,02 (0,13)	0,05 (0,21)
6- Bousculé intentionnellement	0,03 (0,17)	0,02 (0,14)	0,04 (0,20)	0,03 (0,18)	0,02 (0,14)	0,05 (0,22)
7- Frappé (coups)	0,01 (0,12)	0,01 (0,09)	0,02 (0,14)	0,02 (0,14)	0,01 (0,09)	0,03 (0,18)
8- Gestes / mots déplacés à connotation sexuelle	----	----	----	0,03 (0,16)	0,02 (0,15)	0,03 (0,18)

* Sur la base d'au moins un comportement de maltraitance rapporté au cours de l'année scolaire

Par la suite, des ANOVA ont permis d'évaluer les différences selon le sexe des élèves, leur ordre d'enseignement (primaire versus secondaire), de même que la présence d'une interaction entre ces deux variables, pour chacune des questions proposées aux élèves. La Figure 1 présente ces résultats.

Question 1 : Regards méprisants. Les résultats ne révèlent pas de différence significative selon le sexe ($F_{(1, 54148)} = ,147$, $p > ,05$), une différence significative quant à l'ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 179,566$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,003$) et une différence significative au niveau de l'interaction sexe par ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 39,741$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,001$). La Figure 1a illustre ce résultat. En tenant compte de la taille d'effet inférieure au critère faible, ces différences ne peuvent être considérées.

Question 2 : Cris ou jurons. Les résultats révèlent une différence significative selon le sexe ($F_{(1, 54148)} = 203,736, p < ,001, \eta_p^2 = ,004$), l'ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 177,498, p < ,001, \eta_p^2 = ,003$), mais une interaction sexe par ordre d'enseignement non significative ($F_{(1, 54148)} = 1,382, p > ,05$). La Figure 1b illustre ce résultat. En tenant compte de la taille d'effet inférieure au critère faible, ces différences ne peuvent être considérées.

Question 3 : Ignoré lorsque ridiculisé ou insulté. Les résultats révèlent pour cette question une différence significative selon le sexe ($F_{(1, 54148)} = 127,187, p < ,001, \eta_p^2 = ,002$), l'ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 355,893, p < ,001, \eta_p^2 = ,007$) et l'interaction sexe par ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 24,731, p < ,001, \eta_p^2 = ,000$). La Figure 1c illustre ce résultat. En tenant compte de la taille d'effet inférieure au critère faible, ces différences ne peuvent être considérées.

Question 4 : Mots humiliants. Les résultats révèlent une différence significative selon le sexe ($F_{(1, 54148)} = 10,217, p < ,001, \eta_p^2 = ,000$), l'ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 206,972, p < ,001, \eta_p^2 = ,004$) et l'interaction sexe par ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 5,120, p = ,024, \eta_p^2 = ,000$). La Figure 1d illustre ce résultat. En tenant compte de la taille d'effet inférieure au critère faible, ces différences ne peuvent être considérées.

Question 5 : Ignoré lorsque menacé ou battu. Les résultats révèlent une différence significative selon le sexe ($F_{(1, 54148)} = 515,558, p < ,001, \eta_p^2 = ,010$), l'ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 402,210, p < ,001, \eta_p^2 = ,008$), ainsi que pour l'interaction sexe par ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 50,093, p < ,001, \eta_p^2 = ,001$). La Figure 1e illustre ce résultat. Les garçons présentent une prévalence autorapportée *légèrement* plus élevée que les filles (taille d'effet faible). En tenant compte de la taille d'effet inférieure au critère faible des résultats pour l'ordre d'enseignement et l'interaction, ces différences ne peuvent être considérées.

Question 6 : Bousculé intentionnellement. Les résultats révèlent une différence significative selon le sexe ($F_{(1, 54148)} = 220,505, p < ,001, \eta_p^2 = ,004$) et l'interaction sexe par ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 9,411, p = ,002, \eta_p^2 = ,000$). Aucune différence n'est présente selon l'ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 2,658, p > ,05$). La Figure 1f illustre ce résultat. En tenant compte de la taille d'effet inférieure au critère faible, ces différences ne peuvent être considérées.

Question 7 : Frappé (coups). Les résultats révèlent une différence significative selon le sexe ($F_{(1, 54148)} = 207,916, p < ,001, \eta_p^2 = ,004$), l'ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 30,506, p < ,001, \eta_p^2 = ,001$) et l'interaction sexe par ordre d'enseignement ($F_{(1, 54148)} = 24,490, p < ,001, \eta_p^2 = ,000$). La Figure

1g illustre ce résultat. En tenant compte de la taille d'effet inférieure au critère faible, ces différences ne peuvent être considérées.

Question 8 : Gestes / mots déplacés à connotation sexuelle. Pour cette question, présente seulement pour les élèves du secondaire, étant donné la valeur de la taille d'effet pour le test-t qui est sous la norme attendue, ces différences ne peuvent être considérées ($t(34861) = 17,564; p < .001, \text{Cohen's } d = 0,158$).

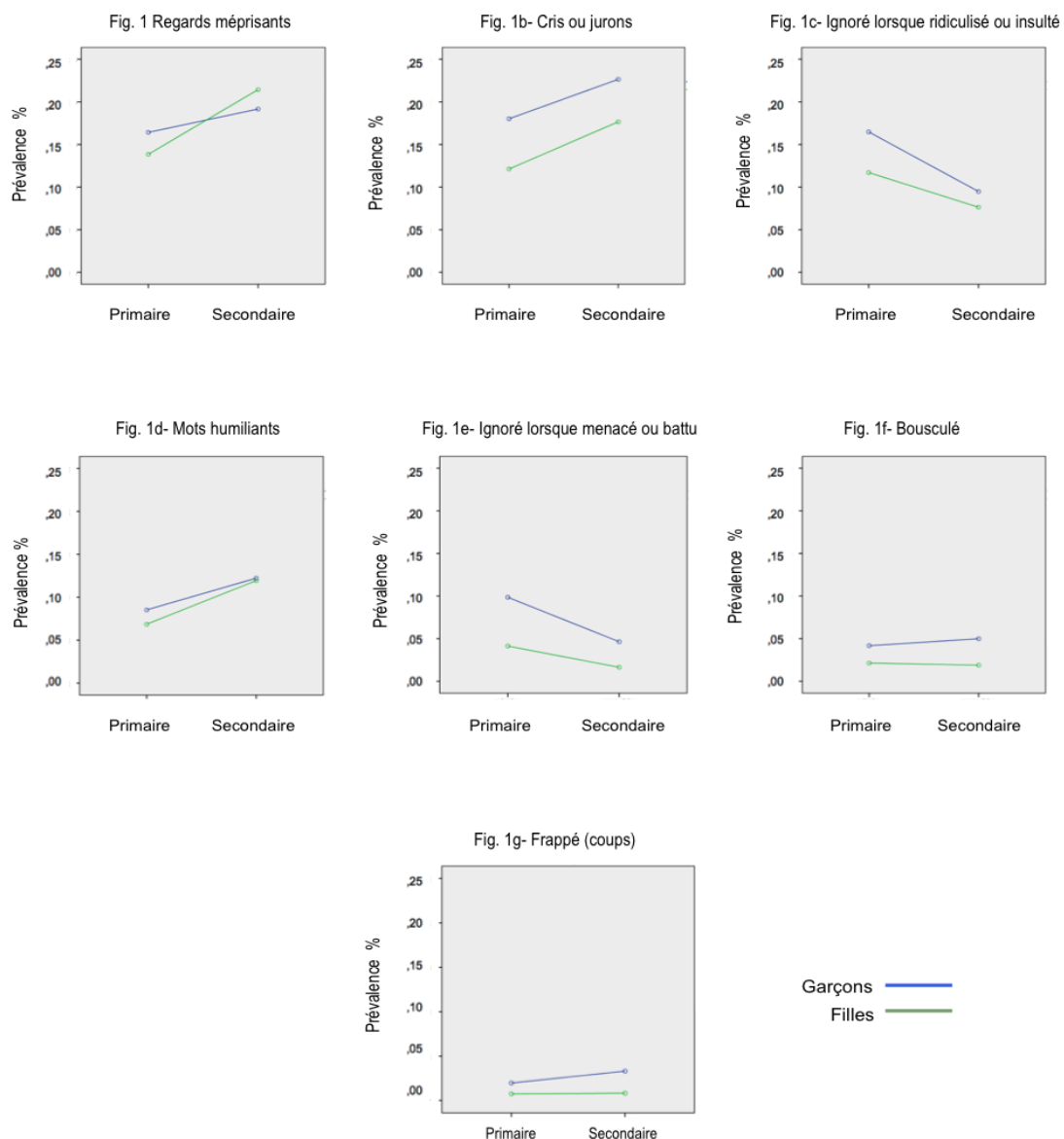


Figure 1. Résultats des ANOVA pour les questions liées aux mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves selon le sexe et l'ordre d'enseignement

DISCUSSION

Cette étude visait à déterminer la nature et la prévalence des mauvais traitements des adultes envers les élèves des écoles primaires et secondaires québécoises. Des ANOVA ont été effectuées pour vérifier les différences selon le sexe des élèves et leur ordre d'enseignement (primaire versus secondaire), de même que la présence d'une interaction entre ces deux variables.

Les résultats indiquent que de manière générale, c'est près d'un élève sur sept au primaire et un sur cinq au secondaire qui dit avoir subi au moins une fois au cours de l'année scolaire un mauvais traitement de la part d'un adulte de l'école. La prévalence oscille cependant selon les types de comportements rapportés. Au primaire, les résultats varient entre 1 % (coups) et 15 % (regards méprisants, cris ou jurons) et au secondaire entre 2 % et 20 % pour ces mêmes comportements. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Janosz *et al.* (2009a ; 2009b) menée auprès d'élèves québécois provenant majoritairement d'écoles situées en milieux défavorisés. Ces chercheurs rapportaient toutefois des taux plus élevés d'agression physique soit 9 % au primaire et 7 % au secondaire, contrairement à 1 % et 3 % dans la présente étude.

Comme les comportements de maltraitance mesurés diffèrent d'une étude à l'autre, il demeure difficile de procéder à des comparaisons. Nos résultats tendent cependant vers des prévalences plus basses que celles rapportées dans les études menées aux États-Unis (Casarjian, 2000), en Israël (Benbenishty et Astor, 2005) ou dans certains pays d'Afrique (Aluede *et al.*, 2012; Lompo, 2009). Ils se rapprochent toutefois de ceux obtenus en France (Debarbieux, 2011a; 2011b) auprès d'échantillons s'apparentant davantage à celui de la présente étude. Comme relevé dans la littérature, les mauvais traitements les plus souvent rapportés par les élèves demeurent par ordre d'importance au primaire, *les regards méprisants, les cris ou jurons* de même que *l'ignorance de l'adulte lorsque ridiculisé ou insulté*. Pour le secondaire, les *regards méprisants et les cris ou jurons* viennent aussi en premiers plans, mais suivis en troisième lieu par les *propos humiliants*. Plus rarement, les bousculades, les coups et les comportements à connotation sexuelle (au secondaire) sont mentionnés.

DIFFERENCES SELON LE SEXE DES ELEVES

La littérature rapporte que les élèves, filles et garçons, subissent des mauvais traitements de la part du personnel scolaire. Plusieurs recherches ont conclu que les garçons étaient plus nombreux que les filles à les subir au cours

d'une année scolaire (Benbenisthy et Astor, 2005 ; Casarjian, 2000), à l'exception des comportements à connotation sexuelle associés davantage aux filles dans les recherches africaines (Aluede *et al.*, 2012 ; Casarjan, 2000; Lompo, 2009 ; Mimche et Tanang, 2013). Ces conclusions n'étonnent personne et sont plutôt attendues, puisque les garçons se retrouvent plus souvent punis que les filles à l'école, justement en raison des comportements perturbateurs qu'ils adoptent (Ayrat, 2010 ; Grimault-Leprince et Merle, 2008) ou de leur manque d'attention à la tâche (Myers et Rocca, 2000).

La présente étude n'abonde cependant pas dans ce sens. Sept comportements de maltraitance présentent bien des différences significatives entre les sexes soit (1) *cris ou jurons*, (2) *ignoré lorsque ridiculisé ou insulté*, (3) *ignoré lorsque menacé ou frappé*, (4) *mots humiliants*, (5) *bousculé*, (6) *frappé*, et (7) *à connotation sexuelle* pour le secondaire seulement. La taille d'effet indique que ces différences ne peuvent être considérées, sauf pour un comportement (*ignoré lorsque menacé ou battu*), où les garçons affichent une prévalence légèrement plus élevée que les filles (taille d'effet faible).

Interpréter ces résultats en tenant compte de la taille d'effet minimale obtenue lors des analyses selon le sexe permet de ne pas perdre de vue que les filles rapportent vivre ces situations dans des proportions très semblables à celles des garçons. Envisager des interventions en considérant que les garçons sont plus victimisés par les adultes que les filles pourraient nuire à la compréhension globale du problème que représentent les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves. Ces précisions apportent une assurance supplémentaire sans laquelle, les résultats pourraient orienter les milieux scolaires vers des actions sexuées qui risqueraient de ne pas donner les effets escomptés.

DIFFERENCES SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET LES INTERACTIONS

Dans la littérature, à l'exception de celle de Benbenisthy et Astor (2005), l'ensemble des études consultées a rapporté que les élèves du secondaire déclaraient, dans une plus grande proportion qu'au primaire, avoir été malmenés par un adulte de l'école. Okoza, Aluede et Ojugo (2011) soulignent à ce propos que l'adolescence, qui est caractérisée par le besoin de développer sa propre identité, entraîne des moments d'opposition à l'autorité créant davantage d'occasions de conflits avec les enseignants qui peuvent abuser émotionnellement d'eux.

La présente étude n'abonde pas plus dans ce sens. Pour six comportements de maltraitance, les résultats indiquent des différences significatives entre les ordres d'enseignement soit pour (1) *regards méprisants*, (2) *cris ou jurons*, (3) *ignoré lorsque ridiculisé ou insulté*, (4) *ignoré lorsque menacé ou frappé*, (5) *mots humiliants* et (6) *frappé*. Toutefois, la taille d'effet incite à considérer ces différences comme étant minimales (taille d'effet inférieure à faible). Ces résultats indiquent que les élèves du primaire et du secondaire subiraient dans des proportions semblables l'ensemble de ces comportements. Enfin, même si l'interaction sexe par ordre d'enseignement est significative pour six comportements de maltraitance soit (1) *regards méprisants*, (2) *ignorance lorsque ridiculisé ou insulté*, (3) *mots humiliants*, (4) *ignorance lorsque menacé ou battu*, (5) *bousculé* et (6) *frappé*, les différences sont considérées minimales pour l'ensemble des résultats (taille d'effet inférieure à faible).

Interpréter ces résultats en s'appuyant sur la taille d'effet qui est très faible permet d'envisager que les élèves du primaire comme ceux du secondaire vivent ces situations dans des proportions très semblables. Même s'il faut prendre en compte que les adolescents en quête d'identité sont plus susceptibles de confronter les figures d'autorité de l'école, il apparaît aussi nécessaire d'être sensibilisé à ce type de mauvais traitements que des jeunes du primaire peuvent subir. L'élève qui vit très tôt dans son parcours scolaire ce genre de comportement de maltraitance par un adulte de l'école peut en subir les conséquences tant aux plans personnel, social et scolaire, et ce, sur une plus longue période (Brendgen *et al.*, 2006). Dans une optique de prévention fondamentale (Deklerck, 2009), sachant qu'un environnement scolaire où les élèves peuvent compter sur le soutien des adultes et des pairs est nécessaire pour favoriser les apprentissages (Jia *et al.*, 2009), la sensibilisation de tout le personnel scolaire aux effets que peuvent avoir leurs attitudes sur les élèves et sur le climat scolaire mérite d'être considérée dans les initiatives mises en place pour prévenir la violence à l'école, mais aussi pour toutes celles qui visent à encourager la réussite et la persévérance scolaires.

Alors que ce sont surtout les conduites agressives du personnel scolaire envers les élèves qui ont été abordées dans la littérature, celles liées à la négligence sont beaucoup moins documentées. Pour l'OMS et l'ISPCAN (2006, p. 10), la violence faite aux enfants inclut les formes de mauvais traitements, *de négligence ou de traitement négligent, ou d'exploitation commerciale ou autre, entraînant un préjudice réel ou potentiel pour la santé de l'enfant, sa survie, son développement ou sa dignité dans le contexte d'une relation de responsabilité, de confiance ou de pouvoir*.

Que le soutien et la protection ne soient pas offerts aux enfants lorsqu'ils se font insulter, ridiculiser, menacer ou même battre, peut constituer un motif raisonnable pour que ces derniers perdent confiance en l'adulte et se retrouvent

seuls face à leur victimisation. Plusieurs écoles ont mis en place différents systèmes de dénonciation pour permettre aux élèves de signaler aux adultes de l'école les situations de violence qu'ils subissent ou observent. Toutefois selon Li (2008), plusieurs victimes ou témoins de violence ne chercheraient pas d'aide chez les intervenants de leur milieu scolaire, pensant que ces derniers ne feront rien, que la situation empirera ou qu'elle ne sera pas prise au sérieux. Se confier à un adulte peut aussi représenter un risque pour l'élève victimisé qui pourrait craindre que par solidarité, le personnel scolaire le marginalise davantage.

Pour Cortes et Kochenderfer-Ladd, (2014), la volonté des élèves à signaler l'intimidation à leurs enseignants est un indicateur de la qualité du climat de classe que ces derniers ont réussi à créer. Pour ces chercheurs, les classes caractérisées par une plus grande volonté de signalement affichent des niveaux plus faibles de victimisation. De plus, ils soulignent que comparativement aux garçons, les filles seraient plus enclines à favoriser le signalement de l'intimidation, étant donné que la *recherche de soutien social* est plus socialement acceptée chez les filles. Les garçons auraient plus tendance à vouloir se défendre et à faire face de façon autonome à cette problématique. En considérant que les résultats de la présente étude ne présentent pas de différences considérées significatives (selon la taille d'effet), sauf pour l'*ignorance des adultes lorsqu'ils se font menacer ou battre* par leurs pairs qui est légèrement plus fréquente chez les garçons, il s'avère pertinent d'identifier des stratégies d'intervention alternatives adaptées à leur réalité.

Dans l'optique de travailler à créer un climat scolaire positif et sécurisant, des réflexions doivent être amorcées quant à la négligence de certains adultes envers les enfants, car en sentant qu'ils seront pris au sérieux et soutenus, ils seront plus susceptibles de demander de l'aide lorsqu'ils seront victimisés par leurs pairs (Unnever et Cornell, 2004; Wilson et Deanne, 2001). Cette accessibilité au soutien de l'adulte doit être assurée aux élèves, particulièrement aux plus jeunes pour les sécuriser. Les jeunes victimes de harcèlement qui trouveront de l'aide auprès des adultes de confiance seront moins à risque de subir une nouvelle victimisation (Brendgen *et al.*, 2008; Ladd et Ladd, 2001; Smith *et al.*, 2004).

À notre connaissance, aucune autre étude effectuée auprès d'un si vaste échantillon n'a encore documenté le phénomène de la maltraitance des adultes envers les élèves. La présente étude exploratoire possède une puissance statistique telle, que ses résultats méritent d'être considérés. Nous sommes aussi bien conscients qu'elle soulève davantage de questions que de réponses sur ces réelles différences et leurs implications concrètes. En s'appuyant sur la taille d'effet dans l'interprétation des résultats, cette étude a permis une analyse

plus fine des différences selon le sexe et l'ordre d'enseignement. Des différences statistiques ont été observées, mais la taille d'effet indiquait qu'elles étaient minimales. Considérant que des résultats statistiquement significatifs ne se traduisent pas nécessairement par une importance au niveau pratique (Bourque, Blais et Larose, 2009), c'est dans une approche pragmatique qu'ils ont été considérés par souci de trouver de réels effets.

Comme dans toute recherche, celle-ci comporte aussi certaines limites. L'étude a été effectuée à l'aide de questionnaires autorapportés et n'a été menée qu'auprès d'élèves de la 4^e année du primaire à la 5^e année du secondaire. Pouvoir accéder à cette information auprès des plus jeunes élèves permettrait de sensibiliser le personnel éducatif qui intervient auprès de cette clientèle pour éviter que dès les premières années de leur scolarisation, ces derniers ne subissent des conséquences pouvant nuire à leur développement personnel, social et scolaire. Une méthodologie faisant intervenir l'observation en classe ou encore dans la cour de récréation s'avérerait sans doute un élément à ajouter dans les prochaines études afin de confronter les perceptions des enfants et des adultes des écoles sur la question. Bien que les échantillons (primaire et secondaire) soient de grande taille, les résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des élèves du Québec (p. ex. : les anglophones étant sous-représentés). De plus, la faible prévalence pour certains comportements (p. ex., *frappé* et *bousculé*) rendent les comparaisons presque impossibles.

Enfin, dans les études futures il serait intéressant de recenser la littérature dans le domaine eu égard à la taille d'effet des différences observées. De plus, celles qui se consacreront à l'aspect contextuel dans lequel se produisent ces conduites abusives pourraient permettre de mieux les comprendre et les prévenir. Comme l'élève victimisé par le personnel scolaire est aussi à risque de l'être par ses pairs, cette multivictimisation nécessite d'être investiguée davantage en lien avec le rejet social ou le biais de réputation vécus par certains enfants ou adolescents. Les recherches abordant les moyens pour venir en aide aux adultes plus à risque d'adopter des conduites agressives envers les élèves pourront aussi s'avérer très utiles afin de leur offrir l'encadrement nécessaire qui leur permettra d'améliorer leurs pratiques éducatives et conséquemment, leur satisfaction professionnelle.

CONCLUSION

Les résultats de cette étude suggèrent que dans les écoles québécoises, près de 15 % des élèves du primaire et 20 % du secondaire subissent au moins une fois au cours d'une année scolaire, un mauvais traitement d'un membre du

personnel éducatif. Ces chiffres, qui globalement semblent plus faibles que dans certains autres pays, nécessitent cependant qu'on y attarde, considérant les conséquences psychologiques, sociales et scolaires qui y sont associées. La faible amplitude des différences observées selon le sexe et l'ordre d'enseignement des élèves ne permet cependant pas de faire des recommandations d'interventions différenciées et milite plutôt en faveur d'une approche globale et systémique du phénomène en milieu scolaire, les conséquences négatives de ces conduites de maltraitance risquant de se répercuter sur le climat scolaire et sur l'ensemble des élèves qui en sont témoins. Pour le seul comportement de maltraitance qui a très légèrement distingué les garçons (*ignoré lorsque menacé ou battu par leurs pairs*), il a toutefois été suggéré d'adapter le type de soutien à leur apporter pour les inciter à rechercher de l'aide lorsqu'ils subissent la violence de leurs pairs.

Ces faibles différences selon le sexe et l'ordre d'enseignement rappellent plutôt que le phénomène doit être abordé dans son ensemble afin de recentrer la réflexion sur le devoir qu'a tout adulte d'agir de manière éthique et protectrice envers les élèves, qu'ils soient filles ou garçons, qu'ils fréquentent des classes du primaire ou du secondaire. Les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves ont déjà été associés à un climat d'apprentissage peu productif, à une faible motivation scolaire, de même qu'à la victimisation entre pairs à l'école. Dans les classes où les enseignants utilisent des méthodes agressives, les élèves rapportent davantage subir la violence de leurs pairs. Pour que les actions de prévention de la violence à l'école aient des effets positifs et durables, ce regard réflexif sur les pratiques des adultes s'avère nécessaire pour ne pas que leurs conduites négatives interfèrent avec les interventions préventives mises en place dans ce contexte. Les adultes doivent ainsi demeurer conscients qu'ils constituent des modèles comportementaux pour les jeunes et doivent s'assurer d'être capables de gérer positivement leurs classes et les comportements des élèves, dans la dignité de chacun. Si conscientiser l'ensemble du personnel scolaire aux effets de ces mauvais traitements envers les élèves est un premier pas dans la bonne direction pour créer des environnements favorables aux apprentissages, aborder la question au cours de la formation initiale des enseignants s'avère nécessaire pour les préparer à jouer leur rôle de soutien et de protection envers leurs élèves en usant de méthodes éducatives positives.

Pour augmenter les chances de réduire ce type de comportement, il revient aussi à la direction de l'établissement d'exercer un leadership en veillant à renforcer le climat scolaire dans ses aspects relationnel, sécuritaire et de justice. Comment les élèves interprètent-ils les situations, quand des comportements qu'on leur interdit à l'école sont tolérés lorsque ce sont les adultes qui les adoptent? Il s'avère ainsi important d'effectuer un suivi régulier et un

encadrement adéquat auprès des membres du personnel qui adoptent ce type de comportements. Leur devoir de protection, stipulé dans la Convention Internationale des droits de l'enfant (art. 37, ONU, 2015), de même que leur sens éthique exigent de chaque adulte de l'école de ne pas demeurer muet face à ce type de comportement. Un climat de travail positif aura plus de chances d'inciter le personnel scolaire à ne pas passer sous silence ces conduites inappropriées de la part de leurs collègues. En rendant inacceptable ce type de comportement dans la communauté éducative et en identifiant les facteurs qui motivent certains adultes à agir de la sorte, il sera peut-être plus facile de faire diminuer ces pratiques qui sont incompatibles avec la mission de l'école.

RÉFÉRENCES

- Aluede, O., Ojugo, A. I., & Okoza, J. (2012). Emotional abuse of secondary school students by teachers in Edo State, Nigeria. *Research In Education*, 88, 29-39. DOI.org/10.7227/RIE.88.1.3.
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126. DOI:10.1016/j.tate.2006.10.001
- Ayral, S. (2010). Sanctions et genre au collège. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 5. Repéré à : <https://socio-logos.revues.org/2486>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of human agency. *Perspectives in Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Banfield, S. R., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55, 63-72.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E., & Proulx, M.-È. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement québécois*. Rapport de recherche présenté au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Groupe de recherche sur la sécurité et la violence à l'école (SEVEQ). Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif. Université Laval, Québec. Repéré à : <http://www.violence-ecole.ulaval.ca/>
- Beaumont, C., Paquet, A., Leclerc, D., & Frenette, E. (2013). *Questionnaire sur la Sécurité et la Violence à l'École-Révisé (QSVE/R)*. Document inédit. Groupe de recherche sur la sécurité et la violence à l'école (SEVEQ). Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif. Université Laval, Québec.

- Benbenishty, R., & Astor, R.A. (2005). *School Violence in Context : Culture, Neighbourhood, Family, School and Gender*. New-York, NY: Oxford University Press.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment* (2nd ed., Vol. 1). London, UK: Harper Collins.
- Bourque, J., Blais, J. G., & Larose, F. (2009). L'interprétation des tests d'hypothèses : p , la taille de l'effet et la puissance. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 211-226. URI: DOI: 10.7202/029931ar
- Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Girard, A., Dionne, G., & Pérusse, D. (2008). Gene-environment interaction between peer victimization and child aggression. *Development and Psychopathology*, 20(2), 455–471. DOI : 10.1017/S0954579408000229
- Brendgen, M., Wanner, B., Vitaro, F., Bukowski, W. M., & Tremblay, R. E. (2007). Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioural, and emotional adjustment in young adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 26-38. DOI.org/10.1037/0022-0663.99.1.26
- Brendgen, M., Wanner, B., & Vitaro, F. (2006). Verbal abuse by the teacher and child adjustment from kindergarten through grade 6. *Pediatrics*, 117(5), 1585-1598. DOI: 10.1542/peds.2005-2050
- Casarjian, B. E. (2000). *Teacher Psychological Maltreatment and Students' School-related Functioning* (thèse de doctorat, Columbia University, USA). Accessible par Proquest Dissertations & Theses. (UMI No. 9956340).
- 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 of Violence and Schools*, 15, 2-41.
- Cohen, J. (1988) *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to teachers. In D. Espelage and S. Low (Eds.). *School Climate, Aggression, Peer Victimization and Bully Perpetration*. [Special issue]. *School Psychology Quarterly*, 29, 336-348.
- Côté, A.-M., Blais, É., & Ouellet, F. (2015). Vers un modèle écologique de la victimisation en milieu scolaire. *Criminologie*, 48(1), 261-287. DOI: 10.7202/1029357ar

- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to policy. *Canadian Psychology, 48*(2), 86-93.
- Croninger, R., & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *The Teachers College Record, 103*(4), 548-581.
- Darton, G. (2012). *Emotional abuse in the classroom the forgotten dimension of safeguarding, child protection, and safer recruitment*. Bournemouth, UK: Requirements Analytic.
- Debarbieux, É. (2011a). *A l'école des enfants heureux ... Enfin presque*. Document inédit réalisé pour l'Unicef France. Rapport de recherche. Repéré à : http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2011/12/unicef_france_violences_scolaires_mars_2011.pdf
- Debarbieux, É. (2011b). Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011, Note d'information 11.4, Éducation nationale, Jeunesse Vie associative. Repéré à : http://media.education.gouv.fr/file/2011/49/0/DEPP-NI-2011-14-enquete-nationale-victimation-colleges-publics_197490.pdf
- Debarbieux, É., & Blaya, C. (2009). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? *Criminologie, 42*(1), 13-31. DOI: 10.7202/029806ar
- Debarbieux, É. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial ?* Paris, France: Armand Colin.
- Debarbieux, É. (2005). *Étude sur la violence en République de Djibouti*. Rapport présenté au ministère de l'éducation nationale, UNICEF. Repéré à : https://www.researchgate.net/publication/242247207_Etude_sur_la_violence_a_l'ecole_en_Republique_de_Djibouti
- Deklerck, J. (2009). Comportements à problèmes et déviance dans le système éducatif belge. *International Journal of Violence and School, 10*, 3-36. Repéré à <http://www.ijvs.org/files/Revue-10/01.-Deklerck-Ijvs-10-fr.pdf>
- Elsaesser, C., Gorman-Smith, D., & Henry, D. (2013). The Role of the School Environment in Relational Aggression and Victimization. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(2), 235-249. DOI: 10.1007/s10964-012-9839-7
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe? Une étude multiniveaux. *Revue Québécoise de Psychologie, 35*(3), 137-157.

- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(5), 624-640.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and Delinquency*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19, 405-427.
- Grimault-Leprince, A., & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège: Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, 49(2), 231-267.
- Hanson, T. L., & Austin, G. A. (2003). Student health risks, resilience, and academic performance in California: Year 2 report, longitudinal analyses. San Francisco: WestEd. Repéré à : <http://surveydata.wested.org/resources/APIreportY2.pdf>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development* 76 (5), 949-967.
- Holt, M. K., & Keyes, M. A. (2004). Teachers' attitudes toward bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.). *Bullying in American schools : A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 121-139). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Janosz, M., Pascal, S., & Bouthillier, C. (2009a). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires québécoises: portrait de trois échantillons d'écoles entre 2001 et 2004*. Rapport déposé à la Direction générale de la formation des jeunes, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Montréal : Université de Montréal. Repéré à : http://gres.umontreal.ca/download/Rapport_MELS_violence_primaire.pdf
- Janosz, M., Pascal, S., & Bouthillier, C. (2009b). *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. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Montréal : Université de Montréal. Repéré à : http://gres-umontreal.ca/download/Sommaire_executif_MELS_violence.pdf

Janosz, M., Pascal, S., & Bouthillier, C. (2009c). *La violence perçue et subie dans les écoles secondaires publiques québécoises: portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005*. Rapport déposé à la Direction générale de la formation des jeunes, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Montréal : Université de Montréal. 110 pages.

Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socio-emotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80, 1514-1530. DOI:10.1111/j.1467-8624.2009.01348

Kandakai, T. L., & King, K. A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26(5), 342-353.

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.

Khoury-Kassabri, M. (2012). Perpetration of Aggressive Behaviors Against Peers and Teachers as Predicted by Student and Contextual Factors. *Aggressive Behavior*, 38(4), 253-262. DOI: 10.1002/ab.21424.

Khoury-Kassabri, M. (2009). The relationship between staff maltreatment of students and bully-victim group membership. *Child Abuse and Neglect*, 33 (12), 914-023.

Ladd, B., & Ladd, G. W. (2001). Variations in peer victimization: Relations to children's maladjustment. In: Juvonen J., Graham S. (Eds). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 25-48). New York, NY: Guilford Press.

Lee, S. Y., Poon, W., & Bentler, P. M. (1995). A two-stage estimation of structural equation models with continuous and polytomous variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 48, 339-358.

Leflot, G., Van Lier, P., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An

- intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869-882. DOI :10.1007/s10802-010-9411-4
- Lewis, R., & Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.). *The International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 417-431). Norwell, MA: Springer.
- Lewis, R., Romi, S., Xing, Q., & Katz, Y. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China, and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741. DOI : 10.1016/j.tate.2005.05.008
- Lewis, R. (2001). Classroom management and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319. DOI: 10.1016/S0742-051X(00)00059-7.
- Li, Q. (2008). Bullying, School Violence and More : a Research Model. *International Electronic Journal for leadership in Learning*, 12(9). Repéré à : <http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ijll/article/view/562/224>
- Lompo, D. J. (2011). *Climat Dans Les Établissements Secondaires Au Burkina Faso*. Allemagne : Éditions Universitaires Européennes EUE.
- Lompo, D. J. (2009). *Violences et climat scolaire dans les écoles secondaires du Burkina Faso* (thèse de doctorat en science de l'éducation, Université de Bordeaux 2, France).
- Lucas-Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R., & Perez-Albeniz, A. (2015). Effects of teacher-student relationships on peer harassment: a multilevel study. *Psychology in the Schools*, 52(3), 298-315. DOI: 10.1002/pits.21822
- Marsh, L., McGee, R., & Williams, S. (2014). School Climate and aggression among Zealand High School Student. *New Zealand Journal of Psychology*, 43 (1), 28-37. Repéré à <http://www.psychology.org.nz/wp-content/uploads/2014/04/McGee.pdf>
- Matari, H. (2014). École et violences au Gabon: Une lecture critique de l'usage du châtimeut corporel et de la violence en milieu scolaire. *Education comparée/Nouvelle série*, 10, 107-137.
- McEvoy, A. (2005, septembre). Teachers who bully students : patterns and policy implications. Communication présentée à the Hamilton Fish Institute's Persistently Safe Schools Conference, Philadelphia. Repéré à : http://www.s3az.org/updates/Summer_2012/Bullying/Teachers.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2012). *Compilation spéciale des données du recensement canadien de 2006*. Production mars

2012. Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>
- Mimche, H., & Tanang, P. (2013). Les violences basées sur le genre à l'école en République centrafricaine. *Recherches & Éducatives*, 8, 49-63.
- Myers, S. A., & Rocca, K. A. (2001). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: Effects on student perceptions of climate, apprehension, and state motivation. *Western Journal of Communication*, 65(2), 113-137. DOI: 10.1080/10570310109374696
- Myers, S. A. (2001). Perceived instructor credibility and verbal aggressiveness in the college classroom. *Communication Research Reports*, 18, 354-364. DOI:10.1080/08824090109384816
- Myers, S. A., & Rocca, K. A. (2000). Students State Motivatin and Instructoires' Use of Verbally Aggressive Messages. *Psychological Reports*, 87(1), 291-294.
- Myers, S. A., & Knox, R. L. (2000). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness and students outcomes. *Communication Research Reports*, 17(2), 299-309. DOI: 10.1080/08824090009388777
- Okoza, J., Aluede, O., & Ojugo, A. (2011). Sex and Class of Secondary School Students in experiencing Emotional Abuse by Teachers in Edo State, Nigeria. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 19 (2), 385-392.
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. Paris, France : ESF.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK & Cambridge MA, USA: Blackwell Publishers.
- Organisation des nations unies (ONU) (2015). *Convention des droits des enfants*. Repéré à : www.ohchr.org/Fr/ProfessionalInterest/pages/crc.aspx
- Organisation mondiale de la Santé (OMS), & International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (2006). *Guide sur la prévention de la maltraitance des enfants : intervenir et produire des données*. Repéré à : http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43686/1/9789242594362_fre.pdf
- Perera, B., Ostbye, T., Ariyananda, P. L., & Lelwala, E. (2009). Prevalence and correlates of physical and emotional abuse among late adolescents. *Ceylon Medical Journal*. 54 (1), 105. 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), 1-23.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25, 626-635. DOI:10.1016/j.tate.2008.11.018
- Riley, P., Lewis, R., & Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26, 957-964.
- Romi, S., Lewis, R., Roache, J., & Riley, P. (2011). The Impact of Teachers' Aggressive Management Techniques on Students' Attitudes to Schoolwork. *Journal of Educational Research*, 104 (4), 231-240. DOI: 10.1080/00220671003719004
- Sava, F. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education* 18, 1007-1021.
- Sharpe, G. W. (2011). *Behind the closed door: Exploring teacher bullying and abuse of students, characteristics of the teachers, and impact* (thèse de doctorat en éducation, Université de Toronto, Canada). Recupéré à : https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/27602/3/Sharpe_Glynn_W_201103_EDD_thesis.pdf
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565-581.
- 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.
- 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.
- Theoklitou, D., Kabitsis, N., & Kabitsi, A. (2012). Physical and emotional abuse of primary school children by teachers. *Child Abuse & Neglect*, 36(1), 64-70. DOI: 10.1016/j.chiabu.2011.05.007
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour, J. R. Jr. (2006). Teachers who bullying students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187-198. DOI: 10.1177/0020764006067234.

- Twemlow, S., & Fonagy, P. (2005). The Prevalence of Teachers Who Bully Students in Schools With Differing Levels of Behavioral Problems. *The American Journal of Psychiatry*, *162*(12), 2387-2389.
- Unnever, James D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied?. *Aggressive Behavior*, *30*(5), 373-388. DOI: 10.1002/ab.20030
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksmma, A., & Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, *81*, 480-486. DOI : 10.1111/j .1467- 8624.2009.01411.x
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith D., Cunningham, C. E., et al. (2013). School climate, peer victimization, and academic achievement: results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, *29*(3), 360-377. DOI: 10.1037/spq0000084.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 68-81.
- Wilson, C. J., & Deanne, F. P. (2001). Adolescent Opinions About Reducing Help-Seeking Barriers and Increasing Appropriate Help Engagement. *Journal of Educational and Psychological*, *12*(4), 345-364. DOI: 10.1207/S1532768XJEPC1204_03
- Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Students' and teachers' perspectives about classroom management. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 181-220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, *24*(3), 315-330. DOI: 10.1080/01425690301894
- Zhang, Q. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: A crosscultural investigation in China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Education*, *56*, 209-227.